

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

HES-SO//Valais Wallis Travail social

Estime de soi et réussite scolaire des adolescent-e-s en institution

Réalisé par : Audrey Duc

Promotion : TS 16 ES PT

Sous la direction de : Sarah Jurisch Praz

Sierre, juin 2019

Remerciements

Avant de débiter, je souhaite remercier toutes les personnes qui ont contribué de près ou de loin à la réalisation de ce Travail de Bachelor.

Mes remerciements sont adressés particulièrement à Madame Sarah Jurisch Praz pour la richesse de ses nombreux conseils. J'ai pu compter sur sa disponibilité ainsi que sur son soutien régulier. Elle a su me rassurer et me redonner la motivation d'avancer.

Je remercie les directions des institutions qui m'ont accordé leur confiance et m'ont permis de réaliser la partie terrain de cette recherche.

Je suis également reconnaissante envers les adolescent-e-s qui ont donné de leur temps et d'elles-mêmes ou eux-mêmes pour répondre à mes questionnaires.

Avertissements

Les opinions émises dans ce travail n'engagent que leur auteure.

Je certifie avoir personnellement écrit le Travail de Bachelor et ne pas avoir eu recours à d'autres sources que celles référencées. Tous les emprunts à d'autres auteur-e-s, que ce soit par citation ou paraphrase, sont clairement indiqués.

Le présent travail n'a pas été utilisé dans une forme identique ou similaire dans le cadre de travaux à rendre durant les études. J'assure avoir respecté les principes éthiques tels que présentés dans le Code éthique de la recherche. Je certifie également que le nombre de signes de ce document (corps de texte, sans les espaces) correspond aux normes en vigueur.

Bien que cela puisse parfois rendre la lecture de ce travail plus ardue, j'ai choisi d'opter pour l'utilisation d'une écriture non discriminatoire, le langage épïcène. Les termes « enfant-s » et « élève-s » se rapportent aux deux genres.

Audrey Duc

Résumé

Ce travail de recherche s'intéresse à l'estime de soi des adolescent-e-s en institution confronté-e-s à l'échec scolaire. Les démarches et méthodes réalisées ont été pensées de manière à permettre une comparaison du parcours scolaire et de l'estime de soi des adolescent-e-s ayant déjà vécu l'échec scolaire et de celles et ceux ayant vécu une scolarité ordinaire.

La notion d'estime de soi est le point central de la recherche théorique. Sa définition, les éléments constitutifs de sa construction et les facteurs pouvant l'influencer (scolarité, environnements significatifs, relations individuelles, relations à l'échec, etc.) sont évoqués et développés. De plus, il est montré l'importance de celle-ci dans le processus de construction identitaire, en particulier durant la période de l'adolescence. L'influence négative d'une faible estime de soi sur le parcours scolaire ainsi que sur la socialisation des élèves et inversement est également traitée. Enfin, les notions de scolarité ordinaire et de scolarité difficile ainsi que leurs enjeux sont précisés.

Par le biais d'un questionnaire en partie inspiré du *Self-perception profile for adolescents* de Susan Harter, une enquête auprès de 40 adolescent-e-s institutionnalisés-e-s dans 3 institutions du Valais romand a été réalisée. Le document interroge le profil de l'adolescent-e, celui de ses parents, son parcours scolaire, les éventuelles mesures d'accompagnement dont elle ou il a pu bénéficier au cours de sa scolarité, son estime de soi globale ainsi que son estime de soi selon 4 dimensions spécifiques relevées par Susan Harter : les compétences scolaires, les compétences dans les petits boulots, la valeur globale et l'acceptation sociale.

Les résultats de cette recherche montrent que malgré leurs problématiques et difficultés sociales et/ou scolaires, les adolescent-e-s institutionnalisés-e-s ne sont pas condamnés-e-s à échouer à l'école. De plus, l'implication des parents dans la réalisation des devoirs semble favoriser la réussite des élèves. Cependant, les réponses obtenues mettent également en lumière le fait qu'une majorité des adolescent-e-s âgés-e-s de plus de 15 ans n'ont toujours pas obtenu de diplôme de fin de scolarité obligatoire. La scolarité de ces jeunes en institution n'est donc pas systématiquement difficile, elle peut parfois nécessiter d'un temps plus conséquent et dans les meilleurs cas, s'avérer ordinaire. En ce qui concerne l'estime de soi, les résultats illustrent que les garçons présentent une estime de soi globale inférieure à celle des filles. La tranche d'âge des élèves âgés de 11 à 13 ans apparaît comme plus à risque de présenter une faible estime globale. Cette recherche met également en évidence des résultats inattendus tels qu'une évaluation des compétences scolaires plus élevée chez les élèves ayant vécu au moins un redoublement en comparaison à ceux n'ayant quant à eux jamais redoublé.

Finalement des pistes d'action élaborées en fonction des résultats et conclusions de ce travail, telles qu'une collaboration entre enseignant-e-s et éducateurs et éducatrices ou encore la valorisation par les pairs, sont développées.

Mots-clés

Estime de soi, adolescence, éducateurs, éducatrices, éducation sociale, réussite scolaire, échec scolaire, enseignement spécialisé, institution, travail social

Table des matières

1. Introduction	8
2. Problématique : faible estime de soi des adolescent-e-s en échec scolaire.....	9
2.1. Problème : manque d'accompagnement	9
2.2. Question de recherche : niveau d'estime de soi	10
3. Cadre conceptuel.....	11
3.1. Scolarité en Suisse	11
3.1.1. Parcours scolaire ordinaire.....	11
3.2. Estime de soi	12
3.2.1. Définitions	12
3.2.2. Construction de l'estime de soi	13
3.2.3. Estime de soi à l'adolescence	14
3.2.4. Facteurs influençant l'estime de soi.....	16
3.2.5. Mesure de l'estime de soi	21
3.2.6. Effets de l'estime de soi sur la scolarité et la socialisation.....	23
3.3. Echec scolaire	24
3.3.1. Historique	24
3.3.2. Définition	24
3.3.3. Scolarité difficile	26
3.3.4. Causes les plus fréquentes	26
3.3.5. Rôle des parents	27
3.3.6. Conséquences.....	27
3.3.7. Confiance en soi : remède à l'échec scolaire.....	28
3.4. Réussite scolaire	28
3.5. Confiance en soi	28
3.6. Formulation des hypothèses	29
3.6.1. Hypothèse générale : parcours scolaire et estime de soi.....	29
3.6.2. Sous-hypothèse 1 : parcours scolaire.....	29
3.6.3. Sous-hypothèse 2 : estime de soi	29
4. Méthodologie.....	30
4.1. Echantillon.....	30
4.2. Terrain de recherche	30
4.3. Contact	30

4.4.	Questionnaires et méthode	30
4.5.	Précautions éthiques.....	31
5.	Résultats	32
5.1.	Description de l'échantillon.....	32
5.1.1.	Selon l'institution	32
5.1.2.	Selon les mesures d'enseignement spécialisé.....	32
5.1.3.	Selon le redoublement et la classe de redoublement.....	33
5.2.	Parcours scolaire des jeunes institutionnalisés	33
5.2.1.	Redoublement.....	34
5.2.2.	Mesures d'accompagnement : enseignement spécialisé.....	35
5.2.3.	Mesures d'accompagnement : classes d'observation ou d'adaptation	38
5.2.4.	Certification : diplôme de fin de scolarité obligatoire	39
5.3.	Estime de soi des jeunes en institution	40
5.3.1.	Estime de soi globale.....	40
5.3.2.	Estime de soi selon 4 dimensions spécifiques.....	42
6.	Discussion	44
6.1.	Parcours scolaire des jeunes interrogé-e-s	44
6.2.	Estime de soi des jeunes interrogé-e-s.....	45
6.3.	Lien entre le parcours scolaire des jeunes et leur estime de soi.....	45
7.	Perspectives professionnelles.....	48
7.1.	Pistes d'action	48
7.2.	Perspectives de recherche	50
8.	Conclusion.....	51
8.1.	Limites et biais de la recherche	51
8.2.	Bilan personnel.....	52
8.3.	Réflexion personnelle.....	53
9.	Références	54
10.	Annexes	57
10.1.	Annexe 1 : Indice de Soi Physique (ISP) traduit par Ninot & al. (2000)	57
10.2.	Annexe 2 : Le S.P.P.A de Harter traduit par Françoise Bariaud (2006).....	58
10.3.	Annexe 3 : Questionnaire	61

Table des illustrations

Figure 1 : Echelle de Rosenberg (Crépin & Delerue)	21
Figure 2 : Segment du S.P.P.A de Susan Harter (Bariaud, 2006)	22
Figure 3 : Résultats des moyennes de l'auto-évaluation des 4 dimensions de l'estime de soi des adolescent-e-s institutionnalisés-e-s selon qu'elles ou ils ont vécu ou non au moins un redoublement.	34
Figure 4 : Résultats de l'auto-évaluation de l'estime globale des adolescent-e-s institutionnalisés-e-s selon qu'elles ou ils ont vécu ou non au moins un redoublement.....	34
Figure 5 : Résultats des moyennes de l'auto-évaluation des 4 dimensions de l'estime de soi des adolescent-e-s institutionnalisés-e-s selon le niveau scolaire dans lequel s'est produit leur(s) redoublement(s).	35
Figure 6 : Résultats du nombre d'adolescent-e-s ayant vécu ou non un redoublement selon que les parents interviennent ou non dans la réalisation des devoirs.	35
Figure 7 : Résultats du nombre d'élèves suivant ou ayant suivi un programme d'enseignement spécialisé selon l'institution qu'elles ou ils fréquentent.	35
Figure 8 : Résultats du nombre de branches scolaires en niveau I des adolescent-e-s institutionnalisés-e-s selon qu'elles ou ils ont suivi ou non un programme d'enseignement spécialisé.....	36
Figure 9 : Résultats des moyennes de l'auto-évaluation des 4 dimensions de l'estime de soi des adolescent-e-s institutionnalisés-e-s selon qu'elles ou ils ont suivi ou non un programme d'enseignement spécialisé.	36
Figure 10 : Résultats de l'auto-évaluation de l'estime de soi globale des adolescent-e-s institutionnalisés-e-s selon qu'elles ou ils ont suivi ou non un programme d'enseignement spécialisé.	37
Figure 11 : Résultats de l'auto-évaluation de l'estime de soi en termes de compétences scolaires des adolescent-e-s institutionnalisés-e-s selon qu'elles ou ils ont suivi ou non un programme d'enseignement spécialisé.	37
Figure 12 : Résultats de l'auto-évaluation de l'estime de soi globale des adolescent-e-s institutionnalisés-e-s selon qu'elles ou ils ont fréquenté une classe d'adaptation ou d'observation.	38
Figure 13 : Résultats des moyennes de l'auto-évaluation des 4 dimensions de l'estime de soi des adolescent-e-s institutionnalisés-e-s selon qu'elles ou ils ont fréquenté ou non une classe d'observation.	38

Figure 14 : Résultats des moyennes de l'auto-évaluation des 4 dimensions de l'estime de soi des adolescent-e-s institutionnalisés-e-s selon qu'elles ou ils ont fréquenté une classe d'adaptation.....	39
Figure 15 : Résultats du nombre d'adolescent-e-s institutionnalisés-e-s de plus de 15 ans ayant obtenu leur diplôme de fin de scolarité obligatoire.	39
Figure 16 : Résultats des moyennes de l'auto-évaluation de l'estime globale des adolescent-e-s institutionnalisés-e-s selon l'institution dans laquelle elles ou ils ont été placés-e-s.	40
Figure 17 : Résultats de l'auto-évaluation de l'estime globale des adolescent-e-s institutionnalisés-e-s.	40
Figure 18 : Résultats de l'auto-évaluation de l'estime globale des adolescent-e-s institutionnalisés-e-s selon leur genre.	41
Figure 19 : Résultats de l'auto-évaluation de l'estime globale moyenne des adolescent-e-s institutionnalisés-e-s selon leur âge actuel.....	41
Figure 20 : Résultats des moyennes de l'auto-évaluation de l'estime globale des adolescent-e-s institutionnalisés-e-s selon l'âge auquel elles ou ils ont été placés-e-s.	42
Figure 21 : Résultats de l'auto-évaluation de l'estime de soi moyenne en termes l'acceptation sociale des adolescent-e-s institutionnalisés-e-s selon l'institution dans laquelle elles ou ils ont été placés-e-s.	42
Figure 22 : Résultats des moyennes de l'auto-évaluation des 4 dimensions de l'estime de soi des adolescent-e-s institutionnalisés-e-s selon que les parents interviennent ou non dans la réalisation des devoirs.....	42
Figure 23 : Résultats des moyennes de l'auto-évaluation des 4 dimensions de l'estime de soi des adolescent-e-s institutionnalisés-e-s selon le stade de l'adolescence dans lequel elles ou ils se situent.	43

1. Introduction

Afin d'intégrer la Haute Ecole de Travail Social (HETS), j'ai effectué au préalable une année de stage durant laquelle j'ai accompagné 7 élèves en situation de handicap intégré-e-s dans des classes dites ordinaires pour de l'appui scolaire renforcé. Ceux-ci et celles-ci étaient âgé-e-s de 6 à 17 ans et étaient porteurs et porteuses de déficiences et handicaps bien distincts : difficultés d'apprentissage, retard mental, autisme, syndrome de Down, Syndrome Nicolaidès Baraister, myopathie, etc. Malgré ces profils variés, j'ai identifié un point commun qui a fait sens pour moi durant tout cet apprentissage à leurs côtés. Tous et toutes présentaient une faible estime de soi qui était principalement marquée par le fait qu'elles et ils se dévalorisaient constamment.

C'est également un élément qui m'a marquée lors de ma formation pratique (FP) 1 – dans le cadre de ma deuxième année à la HETS – en éducation sociale. Ces 5 mois, j'ai accompagné de jeunes adultes en difficultés d'apprentissage dans leur formation spécialisée. En raison de leurs besoins particuliers, les jeunes accueilli-e-s bénéficient d'un programme de formation et de développement de leurs compétences personnelles et sociales, ainsi que d'un enseignement spécialisé. Une équipe pluridisciplinaire collabore afin de leur offrir un accompagnement optimal. On distingue parmi les professionnel-le-s : des éducateurs et éducatrices, des psychologues, des enseignant-e-s spécialisé-e-s ainsi que des maitres et maitresses socioprofessionnelles. En tant qu'étudiante en FP, j'ai travaillé avec une vingtaine de jeunes dans différents domaines, dont le déroulement des moments d'études et j'ai dispensé à raison d'une fois par semaine des cours tels que la psychomotricité, l'habileté motrice, l'activation mentale, les mathématiques et le français. En ce qui concerne le social, j'ai vécu quotidiennement des soirées en appartement avec elles et eux en veillant à la dynamique du groupe et en supervisant la préparation des repas. Durant ces différents moments de partage, j'ai pu observer que la plupart des jeunes dont j'assurais l'accompagnement éprouvaient des difficultés à citer leurs qualités, à parler de leurs réussites, à évoquer leurs qualités et bien d'autres points relevant de l'estime de soi.

Je me suis intéressée à ce sujet premièrement grâce aux diverses situations auxquelles j'ai été confrontée en tant qu'éducatrice en formation. Les usagers et usagères présentant des difficultés d'apprentissage ou étant en situation d'échec scolaire avec lequel-le-s j'ai travaillé ont montré des signes d'une faible confiance et estime de soi : elles et ils se dévaluaient constamment (Giordan & Saltet, 2015). Malgré ma courte expérience sur le terrain, je constate que cette faible estime de soi a eu un impact quant au développement de leurs objectifs et projets qui étaient soit ralentis soit en échec. En effet, à chaque entrée d'un usager ou d'une usagère dans l'institution, un projet individuel personnalisé (PIP) est mis en place par la ou le jeune, son éducateur ou éducatrice, son maitre ou sa maitresse socioprofessionnelle ainsi que sa ou son psychologue. Lors de ma FP 1, j'ai remarqué que le manque d'estime de soi freinait l'adolescent-e dans l'avancée de son PIP car elle ou il se sentait incapable d'atteindre ses objectifs avec ou sans l'appui d'un-e professionnel-le. Je pense donc qu'un accompagnement autour de cette problématique individuelle est nécessaire afin de conduire l'individu vers un mieux-être global et de favoriser ses réussites. Je me demande alors s'il est du rôle du travailleur ou de la travailleuse sociale de travailler l'estime de soi des bénéficiaires, en particulier des adolescent-e-s ou s'il s'agit de la mission d'un-e psychologue ou d'un-e professionnel-le d'un autre domaine.

Dans le cadre de ma formation, je me suis intéressée à la pyramide des besoins fondamentaux (Maslow, 1943) qui relève le besoin d'estime comme fondamental à chaque être humain. Le célèbre psychologue-chercheur souligne l'importance de ce besoin qui se définit par la reconnaissance, les jugements et la vision de la personne par autrui ou par un groupe d'appartenance. Le besoin d'estime de soi renvoie également au besoin de respect de soi-même et de confiance en soi. Durant mon premier semestre de formation, nous avons également abordés les 7 besoins de l'adolescent-e (Fize, 2006) parmi lesquels figure l'estime de soi. Ce besoin permet selon l'auteur, de consolider la confiance en soi ainsi que l'autonomie. De plus, selon Erikson (1985), au stade l'adolescence, il y a de nombreuses tâches à accomplir dont adapter la perception de soi aux changements pubertaires, choisir son orientation professionnelle, acquérir une identité sexuelle d'adulte et adopter de nouvelles valeurs. Ce sont donc de nombreux challenges pour l'adolescent-e qui pourraient influencer son estime personnelle.

En prenant du recul sur mes deux formations pratiques et en m'intéressant à la littérature sur l'estime de soi, je m'interroge sur l'impact d'une scolarité difficile, plus particulièrement de l'échec scolaire sur l'estime de soi et réciproquement. Je souhaite approfondir le sujet afin que les résultats de ce travail puissent être bénéfiques non seulement à ma future pratique, mais également à celle de mes futur-e-s collègues.

2. Problématique : faible estime de soi des adolescent-e-s en échec scolaire

2.1. Problème : manque d'accompagnement

En prenant du recul par rapport à mes différentes expériences professionnelles et en les articulant aux différents cours dispensés au sein de la HES-SO Valais//Wallis, j'observe un fait questionnant. Les bénéficiaires en situation d'échec scolaire ont une faible estime d'elles-mêmes ou d'eux-mêmes (Loret, 2010 ; Duvillié, 2009). En effet, la réussite scolaire joue un rôle fondamental dans le développement d'une représentation de soi positive de l'adolescent-e. C'est ce que confirment Bardou & al. (2012) en démontrant que les expériences d'échec scolaire ont tendance à dévaloriser l'individu et l'amener à développer une faible estime de soi tandis que la réussite scolaire conduirait à l'augmentation de l'estime de soi.

C'est constamment que les intervenant-e-s et professeur-e-s à la HES-SO insistent sur la faible estime de soi des usagers et usagères, en particulier les adolescent-e-s. Cependant, lors de mes différentes immersions sur le terrain, j'ai pu relever un manque d'implication autour de cette problématique. J'ai donc remarqué que malgré l'importance accordée à l'estime de soi des usagers et usagères par nos professeur-e-s, dans la pratique, il y a peu d'actes posés autour de celle-ci. Je souhaite donc par ce travail générer une prise de conscience en évaluant le niveau d'estime de soi des adolescent-e-s institutionnalisés-e-s principalement pour des problématiques scolaires. Si les résultats se montrent significatifs, j'espère que cette problématique sera prise plus au sérieux en mettant en place des projets éducatifs permettant de travailler l'estime de soi des jeunes. Pour ce faire, il me semble primordial d'interroger dans un premier temps les différents effets d'une faible estime de soi sur le parcours social et scolaire de l'individu. Afin d'en comprendre toute la complexité, je souhaite également identifier les sources d'une faible estime de soi. Les difficultés d'apprentissage ont toujours existé, cependant, leurs proportions semblent s'être décuplées cette dernière décennie. Celles-ci nécessitent une prise en charge spécifique puisqu'elles sont l'objet principal des consultations en pédopsychiatrie (Bardou, Oubrayrie-Roussel, & Lescarret, 2012). Les auteures relèvent également que les élèves en difficultés d'apprentissage ont tendance à expérimenter plus facilement l'échec ce qui

conduit à une faible opinion de soi, tout comme l'expérience de la réussite augmente la valorisation de soi. Les difficultés d'apprentissage ont donc pour effet de dévaloriser l'adolescent-e et impactent ainsi l'estime de soi. Cette dernière est une composante essentielle à la construction de l'identité selon Erikson (1985) et influence de façon non-négligeable la trajectoire de l'individu. Elle est également un des facteurs fondamentaux de la motivation scolaire (Viau & Darveau, 1997). De plus, l'adolescence est une période de transition durant laquelle de nouvelles attentes sociétales et de nouvelles capacités cognitives font surface (Bolognini, Plancherel, Nunez, & Bettschart, 1994). Ces dernières modifient la nature de l'image de soi de l'individu. Il semble alors indispensable pour le travailleur ou la travailleuse sociale d'orienter sa pratique autour de ce concept d'estime de soi puisqu'il semble lui aussi impacter l'apprentissage.

2.2. Question de recherche : niveau d'estime de soi

Afin d'approfondir l'existence d'un lien entre l'échec scolaire et une faible estime de soi, je désire interroger le degré d'estime de soi des adolescent-e-s en échec scolaire ou non, placé-e-s en institution. Je souhaite pouvoir déterminer s'il existe un lien entre l'échec scolaire et une faible estime de soi. J'aimerais également par mes recherches théoriques et empiriques, identifier les domaines sensibles à une diminution de l'estime de soi afin de permettre aux professionnel-le-s de proposer des outils en vue de valoriser et favoriser l'estime de soi positive de ces usager-e-s.

Je me questionne également quant à l'influence du placement en institution sur l'estime de soi. En effet, vivre en institution peut être quelque peu stigmatisant pour la ou le bénéficiaire. C'est généralement dès la préadolescence que l'individu commence à accorder de l'importance au regard des autres et c'est à travers celui-ci qu'il se construit et s'identifie (Erikson, 1985). Une telle situation peut être considérée comme marginale, influençant alors les interactions sociales.

Je me suis donc posée la question suivante :

« Quel est le niveau d'estime de soi des adolescent-e-s en échec scolaire ou non, placé-e-s en institution ? »

En effet, je ne m'intéresse pas uniquement au niveau d'estime de soi des adolescent-e-s en situation d'échec scolaire mais également à celui de jeunes en réussite scolaire. Ceci me permettra alors de pouvoir éventuellement déterminer ou non si les jeunes institutionnalisés-e-s ont tous et toutes un parcours scolaire « difficile ». Je reviendrai dans mon cadre théorique sur ce que je qualifie de parcours scolaire « difficile ».

En me posant cette question, je souhaite donc pouvoir évaluer l'estime de soi des adolescent-e-s institutionnalisés-e-s dans leur ensemble. Je pourrais, dans un second temps, comparer les résultats obtenus plus spécifiquement sur celles et ceux en échec scolaire aux résultats obtenus plus spécifiquement sur celles et ceux en réussite scolaire.

3. Cadre conceptuel

Afin de pouvoir évaluer le niveau d'estime de soi des adolescent-e-s institutionnalisés-e-s, il me semble primordial de développer les différents enjeux de l'estime de soi ainsi que de parcourir les différentes définitions du concept. Pour ce faire, je m'intéresserai et développerai l'estime de soi puisqu'elle est la thématique centrale de ce travail, la confiance en soi car elle est intimement liée à l'estime de soi et est régulièrement abordée dans les recherches sur le domaine ainsi que la réussite et l'échec scolaire qui me permettront d'identifier les différents enjeux d'une scolarité difficile.

3.1. Scolarité en Suisse

Le système éducatif Suisse a connu deux réformes au cours de ces dernières années. La première codifie les aspects structurels : il s'agit du concordat HarmoS qui définit la durée, les principaux objectifs pour chacun des degrés de formation ainsi que la transition d'un degré à l'autre. La seconde se rapporte à la scolarisation des élèves nécessitant de besoins éducatifs particuliers. Pour ces dernières, l'intégration dans des classes ordinaires est aujourd'hui favorisée. Actuellement, l'Office Fédéral de la Statistique (OFS) ne s'est cependant pas encore intéressé au nombre d'élèves bénéficiant de ces mesures. Seul-e-s les élèves profitant d'un programme d'enseignement spécialisé (écoles spécialisées et classes spéciales) ont fait l'objet d'une étude quantitative. L'OFS (2017) rapporte qu'ils et elles étaient 48 594 concerné-e-s par ces mesures durant l'année 2000/01, soit environ 5% de la population scolarisée et 31 110 durant l'année 2015/16, soit environ 3,35%. Parmi es élèves bénéficiant d'un soutien pédagogique spécialisé, les filles sont sous-représentées (35,1%) et les étranger-e-s sont sur-représenté-e-s (46%).

3.1.1. Parcours scolaire ordinaire

Un parcours qualifié d'ordinaire est un parcours sans obstacle ne nécessitant pas de mesure de soutien renforcé. Les jeunes suivant ce type de cursus accèdent sans soutien ou mesure spécifique au niveau de formation visé, qu'il s'agisse d'un apprentissage ou d'études supérieures.

En Suisse, l'accès à un système d'enseignement est un droit pour chaque enfant avec ou sans statut légal (Canton du Valais, 2017). L'école publique est donc obligatoire et gratuite durant les 11 premières années de scolarisation. Ces 11 années d'HarmoS sont divisées en 3 cycles :

- L'école enfantine : 1H et 2H
- Le degré primaire : 3H à 8H
- Le degré secondaire I : 9H à 11H

Un enfant peut débuter sa scolarité dès l'âge de 4 ans s'il est né avant le 31 juillet, c'est le cas d'environ 48% d'enfants durant l'année 2015/16. Pour ce qui est du Valais, lorsqu'il atteint la 4^{ème} classe (4H), il est évalué à l'aide d'un système de notes allant de 1 à 6, 4 permettant d'évaluer la matière comme étant acquise. Une moyenne de 4 dans les branches principales (pour la Suisse francophone : français, mathématiques et allemand dès la 5H) ainsi qu'une moyenne de 4 dans les branches secondaires sont nécessaires pour passer d'un degré à l'autre.

En 2015/16, environ 249'000 jeunes ont fréquenté le degré secondaire I en Suisse. Cette sélection se composait à 24% d'étranger-e-s. Dès l'âge de 15 ans ou après avoir effectué 11 ans de scolarité obligatoire, puisqu'intégrer le marché du travail nécessite une formation complémentaire, les élèves se dirigent en fonction de la profession envisagée vers une des 2 voies du degré secondaire II : celle de

l'apprentissage ou celle des études. En 2015/2016, elles et ils étaient plus de 365 000 dont 20,8% d'étranger-e-s (OFS, 2017) à fréquenter une filière du degré secondaire II soit :

- Une formation professionnelle initiale
- Une maturité professionnelle
- Une maturité gymnasiale
- Une école de culture générale
- Une formation transitoire (pour les élèves n'ayant pas trouvé de formation ou pour ceux ou celles qui ont des lacunes à rattraper)
- Une formation complémentaire (en complément d'un titre déjà acquis, exemple : passerelles)

Selon la voie choisie ainsi que le(s) diplôme(s) obtenu(s), l'étudiant-e peut ensuite se diriger vers le degré tertiaire qui englobe :

- Les hautes écoles universitaires (UNI), polytechniques fédérales (EPF)
- Les hautes écoles pédagogiques (HEP)
- Les hautes écoles spécialisées (HES)
- Les écoles supérieures (ES)

Elles et ils étaient 295 353 à étudier dans le niveau tertiaire en 2015/16 en Suisse dont 22,3% d'étranger-e-s. Puisque le capital culturel ainsi que la certification ou non des parents jouent un rôle dans le risque d'être ou non confronté-e à l'échec scolaire (Boudesseul, et al., 2016), on peut se demander si les parents de tous et toutes ces jeunes possèdent un diplôme du niveau tertiaire. L'OFS (2017) confirme que 43% des étudiant-e-s du degré tertiaire immatriculé-e-s au sein de hautes écoles suisses ont au moins un parent diplômé d'un certificat équivalent. Bien que le système éducatif se veuille le plus égalitaire possible, l'accès aux formations supérieures est bien souvent facilité pour les individus dont les parents ont bénéficié d'une éducation supérieure.

3.2. Estime de soi

3.2.1. Définitions

En 1890, l'estime de soi est définie par William James qui la qualifie de processus intrapsychique consistant en une auto-évaluation (Duclos, 2018). Pour le psychologue américain, elle se caractérise par la cohésion entre les désirs et objectifs de l'individu et ses réussites. Ainsi, les succès rencontrés au cours de la vie, renforcent la perception de soi de chacun-e, favorisant le développement de l'estime de soi. Elle est également définie comme la perception de l'individu à son propre égard, soit la valeur que celui-ci ou celle-ci s'attribue (Bardou, Oubrayrie-Roussel, & Lescarret, 2012). La vision qu'il ou elle a de lui-même est donc révélatrice de sa propre estime. C'est également la définition qu'en font Duclos, Laporte et Ross (2002), dans leur ouvrage « *L'estime de soi des adolescents* ». D'après les différents documents étudiés pour la clarification de la définition de l'estime de soi, il convient d'attribuer à cette notion une dimension affective. En effet, Carl Rogers (2012) affirme qu'elle renvoie aux émotions et sentiments provoqués par une auto-évaluation.

L'estime de soi a fait l'objet de nombreuses recherches et théories notamment de la part de Susan Harter, directrice du Département de Psychologie du Développement de l'Université de Denver, et de Morris Rosenberg, psychologue social américain. Ils sont d'ailleurs à l'origine de deux grands modèles qui inspirent la littérature sur le sujet. Le plus ancien, celui de Rosenberg (1965), propose une conception unidimensionnelle renvoyant à l'estime de soi globale. L'auteur définit l'estime de soi comme étant une attitude positive ou négative envers un objet spécifique, le soi. Avoir une haute estime de soi équivaut à se sentir « suffisamment bien », c'est à dire, à reconnaître ses propres valeurs,

son utilité et à se respecter soi-même. Harter (1998) expose, quant à elle, une représentation multidimensionnelle de l'estime de soi, inspirée des théories de William James, qui affirme que celle-ci peut varier selon les différents contextes significatifs de l'individu. Par son modèle, Susan Harter soutient que l'environnement scolaire joue un rôle non négligeable dans la construction de l'individu. Il serait donc, tout comme l'environnement familial, un passage important pour les jeunes.

3.2.2. Construction de l'estime de soi

Afin de comprendre le processus de construction de l'estime de soi dès le début de la vie, il convient de s'intéresser à la théorie de l'attachement, développée par John Bowlby. En effet, si certains facteurs influençant l'estime de soi interviennent au cours du développement, certains d'entre eux l'impactent fortement dès les premiers instants après la naissance. Le célèbre psychiatre et psychanalyste britannique maintient qu'à chaque fois que l'enfant manifeste un comportement d'attachement, si les personnes significatives ont répondu par des actes visant à consoler et rassurer l'enfant, ce dernier consolide deux images : celle de l'autre comme étant digne de confiance, aidant et disponible et celle de Soi comme ayant de la valeur, étant digne d'intérêt et d'amour (Bowlby, 1969). C'est ce qui est confirmé par plusieurs études qui démontrent qu'un enfant ayant développé un type d'attachement sécure développe une meilleure estime de soi, de plus grandes capacités cognitives et son intégration sociale est facilitée (Grossmann, Grossmann, & Waters, 2005). Un attachement insécure quant à lui est néfaste pour son développement. En effet, ce dernier a le sentiment d'être inadéquat puisque les réactions des figures d'attachement lui montrent que ses comportements ne sont pas tolérés. L'enfant peut donc se sentir honteux et n'étant pas digne d'amour et de respect ce qui est destructeur pour sa perception de soi puisque cela peut l'amener jusqu'à se détester (Karen, 1998). Compte-tenu de ces propos, les jeunes institutionnalisés dès l'enfance développent-ils un type d'attachement insécure du fait de l'éloignement physique avec les figures d'attachement ?

Bien qu'elle soit individuelle, Duclos, Laporte et Ross (2002) affirment que c'est au travers des paroles et gestes adressés à l'individu que l'estime de soi se construit. En effet, durant les premières étapes de la vie, les attitudes et propos des parents envers l'enfant influencent sa propre perception de soi. C'est ce que confirme Nicole Guédénéy (2011), pédopsychiatre : se sentir important-e aux yeux des parents et autres personnes significatives favorise le sentiment d'être à son tour une personne significative. La relation à l'environnement familial est donc primordiale puisque c'est sur cette socialisation primaire que l'enfant construit d'une part son estime de soi, sa personnalité mais également son identité sociale. Ainsi, des attitudes positives de la part des personnes significatives favorisent une estime de soi positive. Des attitudes négatives, telles que des critiques ou des reproches ne font que quant à elles qu'affaiblir l'estime de l'enfant. Dès la préadolescence, le ou la jeune déplace l'importance accordée au regard de ses proches à celui de ses pairs (Erikson, 1985). Les relations entretenues avec ces derniers auront également un impact conséquent sur son processus de construction identitaire (Duclos, Laporte, & Ross, 2002). Ces propos sont confirmés par Dubar (1998) pour qui la socialisation est structurante de la construction identitaire. L'estime de soi ne dépend alors pas uniquement du regard porté sur soi mais également du regard des autres sur soi, plus particulièrement la famille puis les pairs. Elle a donc une dimension individuelle mais aussi sociale. Les relations interindividuelles sont donc un facteur à prendre en compte lors de l'évaluation de la perception de soi (Guédénéy, 2011).

Damon et Hart (1988, cités par Bolognini et al., 1994) distinguent quatre niveaux de description de soi qualitativement distincts de l'enfance à l'adolescence. Au premier niveau, dès les premiers stades de l'enfance, l'enfant parvient à s'autoévaluer en particulier à travers ses comportements. *Exemple : Je cours vite.* C'est au second niveau, dès le milieu de l'enfance et dès lors qu'apparaissent les opérations

concrètes de la pensée que l'enfant s'autoévalue par le biais de comparaisons aux autres. *Exemple : Je suis plus intelligent-e que mon ou ma voisin-e.* Au troisième niveau qui intervient dès les débuts de l'adolescence, l'adolescent-e détermine son image selon ses caractéristiques et compétences qui influencent les interactions sociales avec les pairs. *Exemple : Je suis drôle car tout le monde rigole en ma compagnie.* Au quatrième niveau, à la fin de l'adolescence, le ou la jeune adulte construit sa perception de soi à travers ses choix personnels tels que ses croyances, ses normes morales, ses pensées intérieures, ses valeurs et ses principes. *Exemple : Je suis un homme de confiance.* Les 4 niveaux se complètent, l'apparition de nouvelles formes d'auto-description n'exclut en aucun cas les précédentes. Selon les deux auteurs, l'adolescent-e construit son image à travers ses choix personnels, ses caractéristiques sociales et ses principes moraux tout en tenant compte des catégories antérieures. Bien que le regard des autres sur soi soit souvent relevé comme un facteur fondamental influençant la perception de soi, la dimension individuelle joue également un rôle important à ce niveau. En effet, l'adolescent-e se perçoit à travers les autres mais aussi à travers ses compétences et ses décisions propres.

D'après le modèle de Harter, l'estime de soi se construit principalement à travers les relations établies dans un premier temps avec ses proches puis avec ses pairs. Elle relève également d'une vision personnelle et interne de l'individu lui-même. Celle-ci évolue constamment et diffère selon les contextes vécus et sur trois plans : physique, social et intellectuel (Duclos, Laporte, & Ross, 2002). Un individu présentant une estime de soi faible dans un contexte sportif peut présenter une forte estime de soi lors d'une épreuve de mathématiques et inversement selon les trois plans cités. Elle varie également avec l'âge, une personne dont la perception de soi est positive à l'adolescence peut avoir une perception négative d'elle-même à l'âge adulte et retrouver une forte estime de soi quelques années plus tard. Elle se construit donc tout au long de la vie selon le vécu et les interactions de l'individu.

3.2.3. Estime de soi à l'adolescence

L'estime de soi est une composante essentielle de la construction identitaire de l'individu (Oubrayrie, De Léonardis, & Safont, 1994). Duclos, Laporte et Ross (2002) relèvent l'importance du stade de l'adolescence dans le processus de construction de l'estime de soi. C'est en effet durant cette période que de nombreux changements physiques, sociaux et intellectuels sont observés. Les auteur-e-s affirment que ces derniers peuvent vulnérabiliser l'adolescent-e et donc influencer son degré d'estime de soi. Ce passage est d'autant plus fragilisant que la perception du soi physique en devient une dimension centrale (Fourchard & Courtinat-Camps, 2013). L'adolescence est donc exposée ici comme fragilisant la perception de soi d'un-e jeune, plus particulièrement dès l'âge de 12-13 ans où ce ou cette dernier-e présente une baisse d'estime de soi (Claes & Lannegrand-Willems, 2014). Les nombreux enjeux auxquels les adolescent-e-s sont confronté-e-s au cours de cette période, notamment le fait de trouver leur place dans leur famille, auprès de leurs pairs et dans leur milieu scolaire, affectent de façon négative leur niveau de perception de soi (Duclos, Laporte, & Ross, 2002). Ce sentiment d'appartenance, également abordé par Maslow (1943) lors de l'élaboration d'une théorie sur la motivation, constitue un besoin fondamental pour l'être humain. Selon le célèbre psychologue-chercheur, l'individu doit se juger suffisamment respecté, considéré et apprécié par un groupe de personnes pour se sentir en être une composante essentielle. Cependant, en pleine crise identitaire, le besoin d'appartenance est parfois complexe à satisfaire. En effet, le passage à l'âge adulte étant une étape de constantes remises en question, de doutes et d'interrogations sur soi, l'adolescent-e peut éprouver de la difficulté à s'identifier à un groupe partageant ses principes et

valeurs. Se sentir appartenir à trois différents domaines (famille, pairs et milieu scolaire) de façon durable et stable est alors un challenge d'autant plus périlleux que l'individu subit de nombreux changements aussi bien physiques qu'identitaires (Duclos, Laporte, & Ross, 2002).

L'estime de soi est facilitatrice de motivation et de stabilité émotionnelle (André & Lelord, 2002). Elle influence de nombreux aspects du quotidien dont les apprentissages et les performances scolaires. Ainsi, une haute estime de soi est facteur de motivation et de productivité (André & Lelord, 2002). L'estime de soi est également identifiée comme étant un des facteurs fondamentaux de la motivation scolaire par Viau et Darveau (1997). En effet, sa perception de soi influence la décision de l'individu à s'engager, s'impliquer et persévérer ou non dans son parcours scolaire. Par conséquent, un-e adolescent-e présentant un degré d'estime de soi faible est plus exposé-e à un risque d'échec scolaire. Celui ou celle qui présente une estime de soi plus élevée est plus susceptible de vivre une scolarité « normale », pleine de réussites.

Frédéric Fourchard et Amélie Courtinat-Camps (2013) ont collaboré à l'élaboration d'une étude s'intéressant à la place de l'estime de soi globale, physique et corporelle de collégien-ne-s de tous horizons. Pour ce faire, un échantillon de 579 adolescent-e-s âgé-e-s entre 11 et 17 ans, dont 280 garçons et 299 filles, a été sélectionné dans trois établissements scolaires de Toulouse. A l'aide de *l'échelle d'estime de soi* de Rosenberg dont le contenu est approfondi dans le chapitre « 3.2.5. Mesurer l'estime de soi » et de *l'inventaire de soi physique (ISP)* – élaboré par Fox et Corbin en 1989 – constitué de 25 autoquestions¹, les différences d'évaluation du soi global et physique selon l'âge et le genre ont été analysées. Cette recherche a interrogé l'estime de soi d'adolescent-e-s scolarisé-e-s selon 4 dimensions : l'estime de soi globale, la valeur et l'apparence physique perçue, l'endurance et, pour finir, la compétence sportive et la force. Les résultats de cette contribution montrent que les filles ont un score d'estime de soi significativement plus faible que les garçons. Il en est de même pour les plus jeunes candidat-e-s, compris-e-s dans la tranche d'âge 11-13 ans, dont le score d'estime de soi est inférieur aux participant-e-s plus âgé-e-s. Ce dernier constat confirme les propos de Claes et Lannegrand-Willems (2014), qui exposent les premières années d'adolescence comme fragilisantes pour l'estime de soi.

Bien que résultats obtenus soient confirmés par d'autres recherches, le panel de participant-e-s ne semble-t-il pas quelque peu restreint pour en proposer une généralisation ? De plus, le fait que les jeunes proviennent de la même région et que leurs conditions de vie puissent être passablement similaires ne pourrait-il pas biaiser les résultats ? Ces résultats sont-ils par conséquent applicables à l'ensemble de la population adolescente européenne ? En effet, la culture joue un rôle non-négligeable au niveau de la représentation de soi et influence également les relations sociales. C'est ce que confirme une enquête internationale réalisée dans près d'une vingtaine de pays auprès de 4852 adolescent-e-s (Becker, 2014). Selon ce psychologue social, les jeunes construisent leur estime de soi sur l'accomplissement de valeurs dominantes propres à leur culture plutôt que sur leur propres valeurs personnelles. Le degré d'estime de soi varie donc selon les valeurs de la société dans laquelle l'individu est établi et selon qu'il y adhère ou non. L'estime de soi des adolescent-e-s étranger-e-s diffère-t-elle de celle des adolescent-e-s domicilié-e-s dans un pays de même culture que la leur ? Il serait alors pertinent, dans un contexte autre que ce travail, de comparer les résultats d'autres pays/régions ou encore d'étendre l'étude de Fourchard et Courtinat-Camps (2013) à un panel plus élargi, semblable à

¹ Annexe 1

celui de Becker (2014) en termes de localité et quantité, chaque pays ayant ses résultats qui lui sont propres.

De plus, la population visée par ce travail regroupe des adolescent-e-s en échec scolaire institutionnalisé-e-s. Or, Fourchard et Courtinat-Camps (2013) se sont intéressé-e-s à une population d'adolescent-e-s scolarisé-e-s dont la situation d'échec scolaire et l'institutionnalisation ne constituent pas les critères principaux, ce qui questionne leur transposabilité à ma recherche. En effet, leur échantillon regroupe des adolescent-e-s ordinaires. Les difficultés engendrées par des situations d'échec scolaire et d'institutionnalisation sont des facteurs susceptibles d'affaiblir l'estime de soi (Monret, 2010 ; Duvillier, 2009). La population concernée par ces difficultés est de ce fait plus exposée à une faible estime de soi (Deborde, Danner Touati, Herrero, & Touati, 2017). Il me semble cependant intéressant de comparer les résultats une fois mon approfondissement sur le terrain achevé, afin de déterminer si les jeunes en échec scolaire institutionnalisé-e-s présentent ou non une estime de soi significativement plus faible que les celles et ceux en réussite.

3.2.4. Facteurs influençant l'estime de soi

Il existe une multitude d'éléments susceptibles d'intervenir dans la construction de l'estime de soi. Voici les principaux facteurs influençant l'estime de soi de l'individu : les facteurs internes, sociaux et environnementaux, plus particulièrement l'environnement scolaire et familial.

1. Facteurs internes

Les psychologues Markus et Nurius (1986) montrent que le degré d'estime de soi globale dépend du rapport entre le Soi réel et le Soi idéal. En d'autres termes, plus l'écart entre ces deux conceptions est élevé, plus la perception de soi de l'individu aura tendance à être négative. Au contraire, plus l'écart est faible, plus l'estime de soi est élevée. Dans le même ordre d'idée, William James (1890) affirme que l'écart entre les aspirations et les réussites a des effets sur l'estime de soi. Cependant, en modulant ses aspirations et/ou ses réussites, chacun-e peut changer son degré d'estime de soi. Ainsi, lorsque les objectifs sont atteints, le taux d'estime de soi est élevé et lorsque les réussites effectives n'atteignent pas les ambitions, le degré d'estime de soi est affaibli. Partant de ces deux principes, il serait donc possible pour l'individu d'agir sur sa propre perception de soi en adaptant ses ambitions de façon à ce qu'elles ne soient pas inatteignables et ne péjorent pas automatiquement sa vision de lui-même. En se fixant des objectifs réalisables, une haute estime de soi serait plus facilement acquise. Dans un contexte institutionnel, l'éducateur ou éducatrice ne pourrait-il ou elle pas influencer positivement l'estime de soi de l'adolescent-e-s en adaptant les objectifs du projet individuel personnalisé (PIP) ?

Susan Harter (1998) relève l'importance de la réussite dans les domaines considérés comme importants par l'individu. De ce fait, celle ou celui qui réussit dans un domaine qui à ses yeux est important et échoue dans un autre qui ne lui paraît pas l'être, aura une estime de soi plus élevée que celle ou celui qui réussit dans un domaine qu'elle ou il considère sans importance et échoue dans un qu'elle ou il pense fondamental.

En me basant principalement sur les dires de ces trois auteur-e-s, il me paraît fondamental de faire un lien avec la pratique en travail social et de la questionner. Lors des rencontres (ex. : projet pédagogique individualisé) regroupant éducateurs et éducatrices, psychologues, jeune et autres professionnel-le-s de l'institution, sur la base de quels critères les objectifs sont-ils co-construits ? De plus, puisque Susan Harter souligne l'importance de la réussite, les objectifs ne devraient-ils pas permettre la réussite de l'utilisateur ou usagère ? Ainsi les objectifs trop ambitieux et mettant l'utilisateur en situation d'échec potentiel ne devraient-ils pas être mis de côté au profit d'objectifs réalisables ? En effet, comme le

signifie Harter (1998), la réussite dans les domaines significatifs favorisent une bonne estime de soi. La ou le placer en situation d'échec quasiment assuré ne pourra que la ou le fragiliser et donc affaiblir son estime de soi. De plus, permettre à l'usager ou l'usagère de prendre des décisions concernant son développement en institution me semble primordial afin de développer son empowerment. Considérer ses envies et besoins c'est également montrer que sa parole a un poids qui lui donne toute son importance. La co-construction des objectifs me paraît bénéfique en ce qui concerne l'estime de soi.

2. Facteurs sociaux

Cooley (1902) propose l'hypothèse que chacun-e est ce qu'autrui pense d'elle ou de lui, c'est-à-dire le jugement porté sur ses actes, ses paroles, ses valeurs, ses compétences, son physique et à sa personnalité. Par conséquent, notre estime de soi serait élevée lorsqu'autrui nous perçoit de façon positive et elle serait faible lorsqu'elle ou il nous perçoit de façon négative. Duclos, Laporte, et Ross (2002) affirment que l'estime de soi se construit en partie par l'introjection des gestes, regards et paroles des proches et autres personnes significatives telles que les pairs, les enseignant-e-s, personnes de soin etc., à l'égard de l'individu. Selon eux, elle se constitue de l'approbation des autres et de soi-même envers soi. L'évaluation des autres ainsi que les relations entretenues avec ces derniers jouent donc un rôle conséquent dans la construction de l'estime de soi (Rosenberg, 1965). Les adolescent-e-s institutionnalisés-e-s ont un parcours de vie et/ou scolaire qui diffère de celui d'adolescent-e-s ordinaires. Le regard des autres sur leur institutionnalisation influence-t-il négativement leur estime de soi ? Sont-elles ou ils, en raison de cette institutionnalisation, cibles de dévalorisation ?

3. Facteurs environnementaux

Les différents lieux de vie significatifs de l'individu l'exposent à différents facteurs pouvant nuire au développement de son estime de soi (Fiorentino, 2004). Susan Harter (1998) relève 8 domaines dans lesquels l'adolescent-e s'autoévalue : les compétences scolaires, sportives et dans le travail, l'acceptation sociale, les liens d'amitié, l'attrait sur le plan amoureux, l'apparence physique et la conduite². À ces 8 domaines de vie, elle ajoute la valeur globale de soi. Parmi ces contextes se retrouvent les compétences scolaires et les relations familiales. Ci-dessous je vais m'intéresser à l'influence de l'environnement familial, scolaire et institutionnel dans le processus de construction de l'estime de soi. Il existe de nombreux autres environnements pouvant exposer l'individu à des facteurs susceptibles d'influencer son estime de soi, cependant, les trois précédemment cités sont ceux que j'approfondirai puisqu'ils sont les contextes les plus fréquentés par les adolescent-e-s.

3.1. Environnement familial

Il a été relevé précédemment que les personnes significatives – les parents – jouent un rôle important dans ce processus de développement de l'estime de soi. En effet, dès les premiers instants de vie, le nouveau-né crée un lien particulier avec la figure d'attachement, dans la majorité des cas, la mère. La relation à celle-ci mais également aux autres personnes lui prodiguant des soins est importante et

² Permet d'évaluer la façon dont l'adolescent-e pense bien agir comme elle ou il est censé-e le faire ou ne se met pas en difficulté volontairement.

occupe une place non-négligeable dans le processus de construction identitaire. De plus, la façon dont la figure d'attachement répond aux signaux de détresse du nourrisson est déterminante du degré d'estime de soi de ce dernier (Bowlby, 1969). En effet, l'impact d'un parent distant et ne faisant preuve d'aucune sensibilité et tendresse face aux angoisses de l'enfant peut être dévastateur au niveau de son développement. C'est ce qui est confirmé par Winnicott (1956) qui insiste sur le fait que l'estime de soi se développe plus favorablement lorsque la figure d'attachement répond adéquatement et rapidement aux besoins de l'enfant. Un attachement sécurisé est donc à privilégier d'un attachement insécurisé. Cependant il faut veiller à ne pas développer chez l'enfant une dépendance affective ce qui serait néfaste pour son développement (Fiorentino, 2004). L'enfant est donc exposé précocement à des facteurs pouvant être bénéfiques comme dévastateurs pour son image propre.

L'environnement familial et les interactions qui s'y déroulent sont tout autant significatifs durant l'enfance et l'adolescence. D'ailleurs, l'atmosphère du foyer familial et la nature des relations entre les parents et leur enfant/adolescent-e peuvent nuire au développement de l'estime de soi. En effet, des tensions au sein de la famille peuvent avoir pour conséquence des relations négatives entre ses membres. Celles-ci empêchent alors la création d'un climat de confiance, nécessaire à l'enfant/adolescent-e pour vivre ses réussites et échecs (Fiorentino, 2004).

Pour qu'un-e adolescent-e développe une estime de soi positive, il est alors nécessaire que son environnement familial soit stable et que les relations entre les membres qui le composent soient positives basées sur la sincérité, le respect, la confiance, la bienveillance et l'amour. De plus, dès la naissance, si ses parents lui offrent réconfort et proximité, elle ou il développe une estime de soi positive puisqu'elle ou il se sent compétent-e et aimé-e. A l'inverse, s'ils ne lui offrent pas cette sensibilité, elle ou il développe une estime de soi négative, se sentant incapable et inintéressant-e.

Les adolescent-e-s institutionnalisés-e-s ont-ils une estime de soi plus faible du fait qu'ils ou elles sont éloigné-e-s de leur famille ? La raison du placement influence-t-elle l'estime de soi de l'adolescent-e ? L'implication des parents dans le parcours scolaire joue-t-elle un rôle sur la réussite ou l'échec scolaire ?

3.2. Environnement scolaire

La scolarité de l'élève influence inévitablement son développement puisque c'est le lieu qu'il fréquente le plus souvent après son domicile. Les relations qui y sont entretenues agissent sur sa construction identitaire et de ce fait sur son estime de soi. Comme abordé précédemment, la famille joue un rôle fondamental et premier dans la construction de l'estime de soi. Ce sont ensuite les pairs (ami-e-s et camarades de classes) qui occupent un rôle second dans ce processus. C'est donc en partie par le biais de la socialisation primaire et secondaire que l'enfant développe son estime. La socialisation secondaire est complémentaire à la socialisation primaire ; par celle-ci, l'enfant adopte de nouvelles règles de conduite, enrichit sa personnalité et intègre de nouveaux groupes.

L'école, parce qu'elle offre la possibilité de se comparer aux autres et d'être fréquemment évalué-e et noté-e, joue un rôle prépondérant dans la vie d'un-e jeune (Maintier & Alaphilippe, 2007). Ces perpétuelles compétitions entre élèves qu'engendrent les évaluations scolaires constituent un risque de dévalorisation. En effet, durant les premières années de scolarité obligatoire, l'enfant présente une auto-évaluation de soi positive voire hautement optimiste. Ce n'est que vers ses 7-8 ans que celui-ci, par son exposition régulière à la comparaison sociale, prend conscience de ses limites et de ses compétences réelles (Robins & al., 2002, repris par Maintier et Alaphilippe, 2007). Ceci aurait pour conséquence de diminuer son estime de soi durant son adolescence. De plus, le nombre de

performances évaluées se trouve restreint et ne permet donc que peu de possibilités de réussite. Or, plus les réussites sont expérimentées, plus la représentation de soi s'accroît positivement (Harter, 1998). L'expérimentation de l'échec scolaire conduirait quant à elle à une faible estime de soi (Bardou, Oubrayrie-Roussel, & Lescarret, 2012). Maintier et Alaphilippe (2007) soutiennent que seule une minorité d'élèves sur l'ensemble d'une classe est valorisée de par ses performances scolaires tandis que la majorité risque un sentiment de dépréciation. Les deux professeur-e-s de psychologie sociale relèvent un fait important qui est que l'école n'offre pas suffisamment de chances de réussite pour chacun de ses élèves. De ce fait, la plupart d'entre eux n'expérimentent qu'insuffisamment des réussites effectives, ce qui inévitablement influence négativement leur perception de soi. La pédagogie actuelle privilégie non seulement la transmission de connaissances mais se préoccupe davantage de la psychologie individuelle des enfants et adolescent-e-s (Maintier & Alaphilippe, 2007).

Cependant, bien qu'elle soit devenue un objectif pédagogique, la valorisation de Soi n'est encore que très peu travaillée dans les classes ordinaires du fait du manque d'outils et de moyens. Or, il est primordial que celle-ci le soit puisqu'elle constitue un facteur de motivation scolaire (Bardou, Oubrayrie-Roussel, & Lescarret, 2012). Une collaboration entre enseignant-e-s et éducateurs ou éducatrices sociales pourrait-elle dans ce cadre s'avérer bénéfique ? L'enseignant-e pourrait ainsi centrer son programme sur la transmission de savoirs et l'éducateur ou éducatrice pourrait travailler en parallèle avec les élèves sur des thématiques telles que l'estime de soi.

Nous n'avons cependant pas encore abordé la place occupée par l'enseignant-e dans le développement de l'estime de soi. Maintier et Alaphilippe (2007) soulignent que le rôle de l'enseignant-e et éducateur ou éducatrice est non seulement de faciliter la transmission du savoir, des connaissances mais également de prendre en considération la dimension psychologique individuelle de l'élève. En effet, les objectifs qu'elle ou il fixe pour l'élève peuvent augmenter ou affaiblir son niveau d'estime de soi (Marsollier, 2004). Ainsi, en ayant des attentes réalisables pour l'élève, en tenant compte de sa motivation, de ses limites et bien d'autres facteurs, l'enseignant-e augmente les chances de réussite et les réussites effectives, ce qui favorise sa bonne estime de soi. En fixant des objectifs inatteignables, elle ou il la ou le place en situation d'échec ce qui diminue son estime de soi. Il est donc primordial d'offrir à chaque élève un accompagnement individualisé, ce qui peut s'avérer complexe dans les classes dites ordinaires qui comptent plus d'une vingtaine d'apprenant-e-s pour un-e seul-e enseignant-e.

3.3. Environnement institutionnel

L'environnement familial jouant un rôle fondamental dans le développement de soi, il paraît alors pertinent de s'intéresser à l'influence de l'environnement institutionnel sur ce processus. En effet, les adolescent-e-s institutionnalisés-e-s ne voient bien souvent leur famille qu'à l'occasion des week-ends. Tous et toutes n'ont cependant pas cette possibilité et ceci pour diverses raisons telles qu'une incapacité du ou des parent-s à s'occuper de leur adolescent-e, une mesure d'éloignement, l'absence de famille, etc. Ce travail ne traitant pas des causes empêchant un-e jeune de rentrer au domicile familial, ces différents éléments ne seront pas approfondis. Ici, nous nous intéresserons à l'impact de la vie en institution sur le développement psychologique et identitaire du jeune.

Les adolescent-e-s dont les difficultés d'apprentissage sont si importantes qu'elles ne permettent pas de poursuivre une scolarité ordinaire sont parfois placés-e-s dans des lieux spécifiques tels que des foyers ou établissements spécialisés. Afin de mieux pouvoir identifier les enjeux de ces situations, il me semble nécessaire de définir la procédure d'un tel placement. Pour chacune des mesures renforcées d'enseignement spécialisé, une procédure établie et définie doit être respectée. Ainsi, ce

sont le-s parent-s ou encore l'enseignant-e qui effectuent la demande auprès de l'Office de l'Enseignement Spécialisé (OES). Cependant, la demande seule de l'enseignant-e n'est pas suffisante puisqu'une signature du ou des parent-s est nécessaire afin de démarrer une procédure. Dès le moment où ces critères sont respectés, un-e conseiller-e mandaté-e par l'OES organise et suit la procédure en cours. Un organe spécialisé reconstruit une évaluation de laquelle découle une décision concernant les mesures renforcées. Cette décision est ensuite transmise au-x parent-s, à la commune de domicile et à l'OES qui donnent ou non leur accord.

Si la mesure est acceptée, le placement de l'enfant se fait en fonction de deux critères :

- La problématique scolaire prime :
Dans ce cas de figure, l'OES propose un placement en internat, semi-internat ou externat de l'enfant ou pré-adolescent-e dans des institutions telles que Sainte-Agnès, Don Bosco ou Notre Dame de Lourdes.
- La problématique sociale prime :
Dans ce type de situation, le Service Cantonal de la Jeunesse (SCAJ) propose un placement en internat, semi-internat ou externat de l'enfant ou pré-adolescent-e dans des institutions telles que Cité Printemps, la Chaloupe ou Saint-Raphaël.

L'OES oriente les familles afin de leur présenter les possibilités qui sont à leur disposition. Le choix final se fait par les parents.

Ces placements sont vécus comme un rejet, une exclusion par l'enfant. De plus, ils ne favorisent pas l'estime de soi et le progrès personnel (Duvillier, 2009). En ce qui concerne l'enseignement spécialisé pour les élèves en difficultés scolaires ou en situation de handicap, il existe deux modes complémentaires : l'insertion dans une classe d'enseignement spécialisé ou l'intégration dans des classes ordinaires. Le premier mode est souvent perçu comme l'expression d'un rejet. L'intégration en classe ordinaire, quant à elle, facilite le processus de résilience afin de vivre la scolarité de manière harmonieuse.

La vie en institution apporte de nombreux bénéfices pour les usager-e-s tels qu'une diversité des relations, ce qui s'avère nécessaire pour répondre au besoin d'appartenance, besoin fondamental de tout individu selon Maslow. En effet, le fait d'être confronté-e au quotidien à un nombre conséquent d'adolescent-e-s du même âge, permet de créer plus facilement des relations significatives. Ce dernier point est nécessaire durant la période de l'adolescence et influence positivement l'estime de soi et la confiance en soi.

Cependant, une étude portant en partie sur l'estime de soi de 48 adolescent-e-s placé-e-s en institution a démontré que ces dernier-e-s présentaient une estime de soi significativement moins élevée que des adolescent-e-s ordinaires (Deborde, Danner Touati, Herrero, & Touati, 2017). Il s'agissait d'un placement en raison de difficultés d'éducation sévères ou de maltraitances avérées. Bien que les causes de cette institutionnalisation diffèrent de celles auxquelles je m'intéresse dans ce travail, je pense pouvoir confirmer ces résultats pour des placements en raison de problématiques scolaires. En effet, comme nous l'avons vu précédemment, l'estime de soi se construit principalement au travers des premières relations d'attachement (Bowlby, 1969). Partant de ce principe, le placement en institution éloignant l'individu de ses parents, leur estime de soi serait-elle alors plus faible que celle d'adolescent-e-s ordinaires ?

3.2.5. Mesure de l'estime de soi

Morris Rosenberg, célèbre psychologue, a proposé une échelle permettant de mesurer le niveau d'estime de soi globale de patient-e-s : « *L'échelle Rosenberg* ». Celle-ci est fréquemment utilisée par les psychologues. Cette évaluation se compose de 10 affirmations interrogeant le degré de valorisation du patient ou de la patiente et de la satisfaction qu'elle ou il éprouve à son propre égard. Nous retrouvons dans ces données 5 items positifs et 5 items négatifs. L'individu répond à ces derniers par la formule qui lui convient en choisissant entre des chiffres allant de 1 à 4 : 1 = Tout à fait en désaccord ; 2 = Plutôt en désaccord ; 3 = Plutôt en accord et 4 = Tout à fait en accord.

Figure 1 : Echelle de Rosenberg (Crépin & Delerue)

Tout à fait en désaccord	Plutôt en désaccord	Plutôt en accord	Tout à fait en accord
1	2	3	4
1. Je pense que je suis une personne de valeur, au moins égale à n'importe qui d'autre			1-2-3-4
2. Je pense que je possède un certain nombre de belles qualités.			1-2-3-4
3. Tout bien considéré, je suis porté à me considérer comme un raté			1-2-3-4
4. Je suis capable de faire les choses aussi bien que la majorité des gens			1-2-3-4
5. Je sens peu de raisons d'être fier de moi.			1-2-3-4
6. J'ai une attitude positive vis-à-vis moi-même.			1-2-3-4
7. Dans l'ensemble, je suis satisfait de moi.			1-2-3-4
8. J'aimerais avoir plus de respect pour moi-même			1-2-3-4
9. Parfois je me sens vraiment inutile.			1-2-3-4
10. Il m'arrive de penser que je suis un bon à rien.			1-2-3-4

Le résultat est obtenu par addition des chiffres sélectionnés pour les affirmations 1, 2, 4, 6 et 7. En ce qui concerne les questions 3, 5, 8, 9 et 10, la cotation est inversée, 1 vaut alors 4, 2 vaut 3, 3 vaut 2 et 4 vaut 1. Le total des points est cumulé et le degré d'estime de soi dépend de la somme totale, comprise entre 10 et 40. Rosenberg (1965) affirme qu'un résultat compris entre 10 et 31 est faible et nécessite un travail sur l'estime de soi. L'estime de soi moyenne équivaut à un résultat compris entre 31 et 34.

Bien qu'elle soit utilisée par de nombreux et nombreuses psychologues qualifié-e-s et qu'elle soit citée dans de nombreuses recherches scientifiques, cette échelle m'interroge puisqu'elle renvoie à l'estime de soi globale et les items me paraissent trop généraux pour affirmer que l'individu possède ou non une estime de soi élevée. En effet, le nombre d'affirmations est restreint et n'explore pas suffisamment tous les domaines et contextes de vie de chacun-e. C'est une critique qui peut être formulée à la conception unidimensionnelle du concept. Elle peut cependant être un bon outil à condition d'être complétée d'un questionnaire ou entretien plus approfondi qui permettrait d'évaluer l'estime de soi dans différents contextes et sous différents angles. La conception multidimensionnelle de Susan Harter me paraît alors mieux convenir à l'évaluation du niveau d'estime de soi d'un individu.

Susan Harter (1988), quant à elle, a élaboré le *Self-perception profile for adolescents (S.P.P.A)* qui s'avère être un instrument bénéfique à l'éducation et au diagnostic clinique (Bariaud, 2006). Il permet d'évaluer l'estime de soi d'un-e adolescent-e dans neuf domaines, ce qui lui permet de se distinguer de l'échelle Rosenberg qui ne propose qu'une analyse unidimensionnelle. En effet, son questionnaire évalue huit domaines de vie : les compétences scolaires, sportives et dans le travail, l'acceptation sociale, les liens d'amitié, l'attrait sur le plan amoureux, l'apparence physique et la conduite. A ces huit domaines spécifiques elle ajoute la valeur globale de soi, soit l'appréciation de soi et de sa vie en générale. Cette dernière catégorie se distingue des précédentes car elle est propre à l'individu, à un sentiment de valeur et ne relève pas de capacités ou d'adéquation.

Le questionnaire porte comme titre « A qui je ressemble ». Il se présente sous forme de phrases séparées en deux parties contrastées. L'adolescent-e choisit le segment de phrase qui semble lui correspondre davantage et précise si l'affirmation est « tout à fait vrai pour moi » ou « plutôt vraie pour moi ». Des points de 1 à 4 selon chaque réponse sont attribués, 1 étant assimilé à une compétence ou adéquation perçue comme basse et 4 à une compétence ou adéquation perçue comme haute. Ainsi si l'adolescent-e affirme qu'il ou elle se trouve athlétique et que cette affirmation est « tout à fait vrai pour moi », il ou elle obtiendra un 4. S'il ou elle coche « plutôt vraie pour moi », il ou elle obtiendra un 3. Si toutefois elle choisi l'autre segment et coche « plutôt vraie pour moi », il ou elle obtiendra un 2 et s'il ou elle coche « tout à fait vrai pour moi » il ou elle obtiendra un 1.

Figure 2 : Segment du S.P.P.A de Susan Harter (Bariaud, 2006)

A qui je ressemble							
Tout à fait vrai pour moi	Plutôt vrai pour moi	Exemples				Plutôt vrai pour moi	Tout à fait vrai pour moi
a) <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Certains jeunes aiment aller au cinéma dans leur temps libre	MAIS	D'autres jeunes préfèrent aller à des rencontres sportives	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
1) <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Certains jeunes se trouvent aussi intelligents que les autres de leur âge	MAIS	D'autres jeunes ne sont pas aussi sûrs et se demandent s'ils sont aussi intelligents que les autres de leur âge	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
2) <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Certains jeunes trouvent difficiles de se faire des copains	MAIS	D'autres trouvent assez facile de se faire des copains	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
3) <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Certains jeunes sont bons dans beaucoup de sports	MAIS	D'autres pensent qu'ils ne sont pas très bons en sport	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
4) <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Certains jeunes ne sont pas heureux de leur apparence physique	MAIS	D'autres jeunes sont heureux de leur apparence physique	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
5) <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Certains jeunes se sentent prêts à se débrouiller dans un petit boulot	MAIS	D'autres jeunes ne se sentent pas tout à fait prêts à se charger d'un petit boulot	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	

Ci-dessus un échantillon du S.P.P.A afin de mieux se représenter mes précédents propos. L'intégral du questionnaire se trouve en annexe.

Le questionnaire compte 45 phrases abordant les neuf domaines précédemment cités par le biais de cinq items chacun. Ces items sont organisés de manière à ce que pour chaque domaine, le premier segment de la phrase renvoie à une compétence ou adéquation élevée.

Les affirmations ne sont volontairement pas écrites à la première personne afin de ne pas influencer les choix de réponses. En effet, un « je » dans les segments abordant les limitations peut s'avérer difficile à assumer pour un-e jeune tandis que des termes ou pronoms plus généraux limiteront le biais de la désirabilité sociale. Cette tournure favorise la possibilité de donner des réponses socialement considérée comme étant inacceptables. Ainsi au lieu d'avoir le choix entre « Je suis la plupart du temps heureux de ce que je suis » ou « Je ne suis pas souvent heureux de ce que je suis », Harter propose « Certains jeunes sont la plupart du temps heureux de ce qu'ils sont » MAIS « D'autres jeunes ne sont pas souvent heureux de ce qu'ils sont ».

Après avoir parcouru et analysé ces deux types de questionnaires, celui de Susan Harter me semble le plus adapté à ma recherche puisqu'il évalue l'estime de soi dans divers domaines. En effet, en s'intéressant à plusieurs domaines de vie et également au soi global, les résultats permettent non seulement d'identifier si l'estime de soi est plutôt élevée ou plutôt faible mais également de cibler les contextes où l'individu se sent valorisé ou dévalorisé. Par après, un suivi personnalisé et ciblé peut alors être mis en place. L'échelle Rosenberg quant à elle ne permet que d'identifier le niveau d'estime sans permettre d'identifier les contextes qui mettent l'individu en difficultés. Cependant, si celui-ci est complété par un entretien permettant de cibler les différents environnements source de dévalorisation, il peut s'avérer être un outil pertinent.

3.2.6. Effets de l'estime de soi sur la scolarité et la socialisation

Nous l'avons vu précédemment, l'estime de soi est le jugement global d'une personne à son propre égard. Celui-ci peut être positif ou négatif et diffère selon les contextes (Duclos, Laporte, & Ross, 2002). Ainsi un individu peut avoir une estime de soi élevée dans le domaine familial et une estime de soi faible dans le domaine professionnel. Alors que ce concept psychologique se construit dès l'enfance, il évolue tout au long du parcours de vie par l'expérience de réussites et d'échecs (Harter, 1998). L'estime de soi n'est jamais figée (Duclos, Laporte, & Ross, 2002) et peut donc être modulée avec l'intervention d'un-e professionnel-le.

Il est important de travailler l'estime de soi lorsqu'elle est faible puisque celle-ci peut entraîner un mal-être ainsi que se répercuter négativement sur les relations sociales. Dans certains cas, elle peut même s'avérer un facteur de risque pour le développement de troubles tels que la dépression et certains troubles anxieux (Comeau, 2015). En ce qui concerne la période de l'adolescence, c'est notamment lorsque les changements pubertaires font leur apparition que les risques de dépression sont les plus élevés puisque l'adolescent-e-s est confronté-e à une nouvelle source de stress (Baron, 1993). Plusieurs auteur-e-s soutiennent l'existence d'un lien entre une faible estime de soi et la dépression et cela particulièrement durant l'adolescence (Harter, 1999 ; Guillon & Crocq, 2004).

Dans le modèle que propose Susan Harter (1999), un-e adolescent-e insatisfait-e de son apparence et peu compétent-e dans les domaines qui ont de l'intérêt pour elle ou lui-même ainsi que pour ses ami-e-s, verra son soutien social diminuer. En effet, ses pairs préfèrent s'associer à des adolescent-e-s plus confiant-e-s et compétent-e-s dans les domaines pour lesquels ils ou elles portent un intérêt majeur. Alors que les pairs sont à cette période du développement un pilier fondamental de la construction identitaire, l'adolescent-e ayant une faible estime de soi se retrouve de plus en plus isolé-e. En effet, dès le passage à l'adolescence, le ou la jeune se détache de la figure parentale pour s'identifier de plus en plus à ses pairs (Duclos, Laporte, & Ross, 2002). Lorsque ceux-ci ou celles-ci s'en éloignent, il ou elle se retrouve seul-e et c'est notamment dans ce type de situation que l'adolescent-e peut être confronté-e à un trouble dépressif (Comeau, 2015). Selon Harter (1999), les pairs accordent

majoritairement leur soutien aux adolescent-e-s à l'apparence physique satisfaisante et possédant de bonnes compétences sociales.

Une estime de soi trop élevée peut également s'avérer handicapante dans les relations sociales puisque l'individu peut être perçu comme hautain. Ses attitudes parfois trop confiantes renvoient une mauvaise image aux autres ce qui limite les chances d'entrer positivement en relation. Pour un bien-être tant au niveau relationnel qu'individuel, l'estime de soi devrait se situer entre-deux, c'est-à-dire, ni trop basse, ni trop haute. De plus, une « bonne estime » constitue un facteur de protection contre la dépression chez les jeunes vivant des situations sources de stress (Dumont & Provost, 1999).

Nombreux sont les travaux en psychologie qui tentent d'analyser et de traduire les relations entre l'échec scolaire et l'estime de soi. Cependant, les nombreux résultats contradictoires ne permettent pas de conclure à un sens défini de la relation entre ces deux concepts. En effet, il s'agirait alors d'une relation circulaire et d'interrelations mutuelles : l'estime de soi ayant de l'influence sur l'échec scolaire et ce dernier ayant également de l'influence sur l'estime de soi (Bardou, Oubrayrie-Roussel, & Lescarret, 2012).

3.3. Echec scolaire

3.3.1. Historique

L'échec scolaire est une notion complexe à définir puisqu'elle dépend principalement du système d'enseignement au cœur duquel il émerge, les exigences variant en fonction de l'établissement ou de la région. Selon le contexte, il peut être considéré comme échec pour l'un et suffisant pour l'autre. Bien des chercheur-e-s se sont intéressé-e-s à ce sujet, et ce depuis plusieurs décennies. En effet, si la notion d'échec scolaire à proprement parler est formulée pour la première fois en 1950 par la sociologue française Viviane Isambert-Jamati, ce n'est qu'au cours des années 1960 qu'elle est vulgarisée.

Autrefois considérés comme « inadaptés », « anormaux » ou encore « débiles », les enfants en situation scolaire difficile ne bénéficiaient pas d'un soutien tel qu'il existe aujourd'hui (Best, 1999). En effet, avant les années 70, les attentes sociétales en terme de scolarité des enfants de familles issues de l'agriculture n'étaient pas aussi élevées qu'aujourd'hui. Le système scolaire considérait que ces derniers se destinaient à la culture des champs et l'élevage du bétail, métiers qui ne nécessitaient pas d'être lettré-e-s. L'échec scolaire existait donc bel et bien à l'époque mais n'était pas reconnu comme tel. De plus, le contexte familial n'était pas remis en cause, l'échec scolaire relevait de la responsabilité de l'enfant qui manquait d'intelligence. L'échec scolaire était d'abord un problème psychologique, relevant du constat que les élèves dont le QI est inférieur à 90³ échouent aux exercices scolaires, redoublent et se trouvent en retard par rapport au programme scolaire établi (un âge équivaut à un niveau scolaire).

3.3.2. Définition

L'échec scolaire en soi n'existe pas (Best, 1999). Il varie en fonction du contexte socio-historique, des attentes sociétales, des attentes du système scolaire. Ce sont ces variables qui rendent la notion particulièrement difficile à définir et à stabiliser. Dans un contexte de massification des études, pourrait-on dire que l'échec scolaire est d'autant plus stigmatisant ? Alain Girard (1967) affirme qu'il

³ Un QI entre 90 et 110 équivaut à une intelligence moyenne. Selon l'échelle de Wechsler, environ 2,5% de la population a un résultat inférieur à 70, ce qui équivaut à un retard mental.

existe en fonction des origines sociales et culturelles, une inégalité des chances de réussite. Partant de ce principe, Gérard Chauveau et Eliane Rogoas-Chauveau (1996) proposent une nouvelle conception de l'échec scolaire en identifiant 6 types de problèmes : les difficultés d'adaptation à la structure scolaire, les difficultés d'apprentissage, le redoublement, les difficultés de transition d'un système à l'autre, la non-certification, les difficultés d'insertion professionnelle et sociale. La plupart des enquêtes de terrain s'intéressent aux difficultés d'apprentissage, au redoublement et aux difficultés de transition. Selon Francine Best (1999) il s'agit d'un triangle inséparable.

Aujourd'hui, on parle d'élèves « en grandes difficultés scolaires » ou « en difficultés simples », difficultés dues à d'importantes carences en ce qui concerne les enseignements et apprentissages élémentaires tels que la lecture, l'écriture et les calculs. D'après Rébecca Duvillié (2009), ils ou elles représenteraient 15% à 20% des élèves scolarisés (en France). Ils sont dits « en échec scolaire » lorsque leur âge est supérieur à l'âge dit « normal » pour le degré ou la classe qu'ils fréquentent. Ce n'est cependant pas le retard qu'ils ou elles accumulent tout au long de leur parcours qui est directement signe d'échec mais ce qu'il sous-tend : le(s) redoublement(s) de classe (Best, 1999). Philippe Meirieu distingue d'ailleurs les élèves « en difficultés » et ceux « en échec ». Les élèves « en difficultés » ont besoin d'une remédiation, de plus de temps afin d'acquérir les savoirs au programme tandis que l'élève « en échec » est en rupture avec l'institution, les travaux et les savoirs. En effet, un élève présentant des difficultés scolaires peut tout à fait, avec un appui renforcé, réussir ses années scolaires tout comme ses camarades de classe. Tout comme un élève qui accumulerait un certain retard suite à une raison externe (exemple : absence de longue durée) n'est pas forcément en situation d'échec. Il ou elle l'est uniquement s'il y a un redoublement.

Bien que le redoublement, dont la décision appartient en partie à l'enseignant-e, soit mis en place afin de permettre à l'élève de rattraper son retard et réussir au mieux son année, c'est parfois l'effet inverse qui se produit. En effet, il s'agit dans certains cas d'un cercle vicieux (Best, 1999) : l'enseignant-e décide du redoublement afin que l'enfant rattrape ses lacunes mais il n'y parvient pas et les redoublements s'enchaînent. Dans ces cas, l'enfant est orienté en éducation spécialisée donc exclu du système ordinaire ou est alors orienté en éducation spécialisée en étant intégré dans une classe ordinaire et s'exclut lui-même ou elle-même. Le redoublement n'implique-t-il pas des difficultés en termes d'adaptation à la structure ? En effet, si certains enfants sont en situation d'échec scolaire du fait d'une difficulté d'adaptation à la structure scolaire, le fait de redoubler la ou le positionne à nouveau en situation inconfortable puisqu'il doit tenter à nouveau de s'adapter à la structure scolaire ainsi qu'à un nouveau système de classe. Dans ces situations, en quoi le redoublement peut-il s'avérer bénéfique ?

Les élèves en échec scolaire présentent généralement des résultats inférieurs à 33% de réponses correctes lors d'évaluations (Loret, 2010). Leurs difficultés à entrer dans l'apprentissage scolaire résultent d'un enchaînement d'obstacles qui n'ont pu être déplacés par l'élève lui-même, par un-e professionnel-le ou par les parents. Lorsqu'aucune solution n'est trouvée, s'enclenche alors la spirale de l'échec : l'enfant rencontre une première difficulté qu'il ne parvient à surmonter, il en résulte un certain déficit qui lui-même a pour conséquence l'arrivée d'une nouvelle difficulté. La boucle continue et l'enfant n'a aucune chance de s'en sortir seul (Loret, 2010). Ce qui découle le plus souvent de cette impossibilité à remonter la pente est l'abandon des études ou de la scolarité.

3.3.3. Scolarité difficile

Puisque la notion de scolarité ordinaire a été abordée précédemment, il convient de s'intéresser à celle de « scolarité difficile ». La conception de l'échec scolaire selon Gérard Chauveau et Eliane Rogoas-Chauveau (1996) permet de déterminer un premier indicateur de parcours difficile. Selon les auteur-e-s, le redoublement est un problème constitutif de l'échec scolaire. Il sera le premier indicateur de cette recherche permettant d'affirmer qu'un-e adolescent-e vit ou a vécu un parcours scolaire difficile.

Le second indicateur d'un parcours difficile est d'être ou d'avoir été au bénéfice de mesures de soutien (mesure d'enseignement spécialisé, appui renforcé, classe d'adaptation, classe d'observation, etc.). Ces mesures s'appliquent aux enfants et adolescent-e-s pour qui le système scolaire n'est pas adapté. Il est donc difficile pour elles ou eux d'évoluer dans un système ordinaire sans soutien d'un-e professionnel-le spécialisé-e. Il existe également les classes de préapprentissage qui accueillent prioritairement des élèves ayant achevé leur scolarité obligatoire par un échec et ceux ayant bénéficié de mesure d'enseignement spécialisé.

Le troisième indicateur d'une scolarité difficile concerne la non-certification. Le premier diplôme pouvant être délivré en Suisse est celui de fin de scolarité obligatoire. Il s'obtient lorsque l'adolescent-e-s achève ses 11 ans de scolarité obligatoire. C'est généralement à l'âge de 15 ans qu'elle ou il est certifié-e. Les adolescent-e-s non diplômé-e-s âgé-e-s de plus de 16 ans et qui ne se sont pas orienté-e-s vers une école de type gymnase (lesquelles sont accessibles après 10 ans de scolarité obligatoire et sans diplôme de fin de scolarité), ont vécu une scolarité dite difficile.

Il s'agit ici d'une liste non-exhaustive d'indicateurs de parcours scolaire difficile. En effet, comme il a été abordé dans la définition de l'échec scolaire avec la conception de Chauveau et Rogoas-Chauveau (1996), il existe encore d'autres problèmes liés à l'échec scolaire : les difficultés d'adaptation à la structure scolaire, les difficultés d'apprentissage, les difficultés de transition d'un système à l'autre et les difficultés d'insertion professionnelle et sociale. Ceux-ci ne concernent pas directement cette recherche et ne feront donc pas l'objet d'une démarche empirique.

3.3.4. Causes les plus fréquentes

Selon Rebecca Duvillié (2009), l'échec scolaire ne touche pas n'importe qui. Il est fréquent notamment chez les individus vulnérables sur le plan psychologique. Pour elle, grandir et évoluer dans un milieu défavorisé engendre un handicap socio-culturel. Les échecs scolaires et redoublements y sont d'ailleurs plus fréquents. Ceci est dû au fait que les parents ne possèdent malheureusement pas un capital culturel suffisant pour accompagner et appuyer leur(s) enfant(s) tout au long de leur scolarité. Plusieurs chercheur-e-s confirment ces propos en soulignant l'influence du niveau social d'un ou des parents (Boudesseul, et al., 2016). En effet, leur revenu, leur situation familiale, l'obtention ou non de diplôme ainsi que les conditions de logements influencent l'implication des parents dans le cursus scolaire de leur(s) enfant(s). Dans leur recherche, ils démontrent qu'un élève dont la mère ne possède pas de diplôme a 1,5 fois plus de chance d'être confronté à l'échec scolaire. Pierre Bourdieu et Jean-Claude Passeron (1964) affirment même que les individus concernés par ces situations, du fait de leurs différences, sont confronté-e-s à l'exclusion scolaire et sociale. Dans leur publication, ils dénoncent l'école qui « *transmueraient l'héritage différencié de certaines dispositions culturelles en inégalités sociales et rendrait acceptables ces inégalités en les attribuant au mérite personnel des élèves* » (Jourdain & Naulin, 2011). L'échec scolaire est donc parfois et bien souvent lié au contexte familial, à la culture, aux conditions de vie, etc. Il est aujourd'hui pris au sérieux et il existe de nombreuses prises

en charge, notamment la consultation thérapeutique dont il est le motif le plus fréquent de consultation (Duvillié, 2009).

3.3.5. Rôle des parents

Rébecca Duvillié (2009) présente l'échec scolaire comme la résultante d'un problème de relation, réelle ou non, entre le milieu de vie, la famille et l'école. Selon la psychologue scolaire, lorsque les relations sont positives entre les trois contextes et sont basées sur la sincérité, le respect, la confiance, et la bienveillance, l'autonomie et la réussite de l'élève sont favorisées. L'implication des parents dans la scolarité de leur enfant est nécessaire pour que l'élève se sente évoluer dans un milieu sécurisant. En plus du contact avec l'institution, les attentes émises à l'égard de leur enfant influencent le moral et l'estime de soi de celui-ci. Ainsi, des parents trop exigeants et adressant des reproches à leur enfant, lui renvoient une image d'inadapté ce qui affaiblit son estime personnelle. Au contraire, les parents offrant un soutien affectif par des encouragements, compliments, aide aux devoirs et discussions positives, permettent à l'enfant de vivre une scolarité harmonieuse et sereine. Dans les cas de placement, le rôle des éducateurs et éducatrices se substitue-t-il à celui des parents à ce niveau ?

Nous l'avons abordé précédemment, le milieu défavorisé est une des causes les plus fréquentes de l'échec scolaire. Cependant, il n'est pas une fatalité. En effet, bien qu'il soit plus difficile pour les parents en situation précaire ou n'ayant pas été scolarisés d'accompagner leur enfant dans son parcours scolaire, si ceux-ci lui accordent toute leur confiance, alors son estime personnelle croît et lui permet ainsi de donner le meilleur de lui-même.

L'absence ou l'importance d'un encadrement familial autour de la scolarité d'un enfant constitue également un facteur important de réussite ou d'échec scolaire (Boudesseul, et al., 2016). Les parents engagés dans le processus en supervisant les moments d'étude, en partageant leur ambitions et espoirs à l'égard de leur enfant, favorisent son autonomie intellectuelle et ses performances.

3.3.6. Conséquences

Selon Marc Loret (2010), enseignant spécialisé dans la difficulté scolaire, le lâcher prise de l'élève en ce qui concerne sa scolarité a de nombreuses conséquences dont la dévalorisation ainsi que la perte d'estime de soi. L'enfant en échec scolaire est aussi plus facilement exposé au stress et à l'anxiété et dans certains cas à la dépression. Certains élèves développent même des troubles du comportement, se montrent agressifs, font actes de violence et font preuve de passivité. Ces conséquences sont lourdes à porter tant pour l'enfant que pour son entourage, il est alors nécessaire de l'accompagner afin de mettre en place les outils nécessaires qui lui permettront de retrouver une stabilité et une certaine qualité de vie. D'autres encore peuvent être rongés par la culpabilité. Les conséquences de l'échec scolaire ont des répercussions non seulement sur l'enfant concerné mais également sur son entourage (parents et enseignant-e-s).

Il a été répété à plusieurs reprises que l'échec scolaire impacte négativement l'estime de soi de l'individu (Moret, 2010 ; Duvillié, 2009) et ce en particulier chez l'enfant et l'adolescent-e. Durant ces périodes, celle-ci est particulièrement fragile et leurs besoins de considération, reconnaissance et amour particulièrement élevés. Les gestes et paroles qui peuvent leur être adressés quant aux difficultés qu'ils ou elles éprouvent à l'école, peuvent les fragiliser davantage. Ces enfants et adolescent-e-s qui ne trouvent pas les clés du système éducatif sont blessé-e-s, humilié-e-s et exclu-e-s.

3.3.7. Confiance en soi : remède à l'échec scolaire

Suite aux précédents propos, il apparaît que la confiance en soi permet d'assurer un parcours scolaire adéquat. Marc Loret (2010) la présente également comme étant la clé de la réussite. L'enfant qui a confiance en ses capacités apprend dans des conditions favorables. Au contraire, celui qui n'a pas confiance en ses capacités se lance dans un apprentissage hésitant et malhabile (Duclos, Laporte, & Ross, 2002). Marc Loret (2010) affirme que beaucoup d'élèves, avec ou sans difficultés scolaires, n'ont pas confiance en eux. Cette confiance peut alors être alimentée par de bons résultats lors d'évaluations. Il s'agit cependant d'un cercle vicieux sachant que les élèves manquant de confiance en eux peuvent éprouver plus de difficultés à obtenir de bonnes notes, ce qui influencera encore négativement leur confiance. Il est donc primordial de travailler la confiance en soi, élément essentiel à la construction de la personne.

3.4. Réussite scolaire

Maintenant que l'échec scolaire a été défini et que ses principales causes et conséquences ont été identifiées, il me paraît légitime de s'intéresser brièvement à la notion de réussite. Pour Marc Loret (2010), réussir c'est acquérir les compétences selon une base élémentaire et commune, évaluées à la fin de chaque année scolaire. L'élève qui réussit éprouve un sentiment de fierté à l'égard de ses résultats ainsi qu'à son propre égard. Son estime est alors élevée, tandis que celui qui échoue, voit ses parents et son enseignant-e déçu-e-s et perd confiance en lui. Son estime personnelle baisse considérablement, jusqu'à parfois penser qu'il est « nul ».

La place que joue l'école dans notre existence fait de la réussite scolaire un constituant majeur de la construction d'une bonne estime de soi. Il est donc nécessaire d'accompagner les élèves en difficultés scolaire le plus précocement possible, afin d'éviter une perte de confiance en soi et d'estime de soi totale.

3.5. Confiance en soi

Puisqu'elle a été énoncée à plusieurs reprises dans les précédents propos, il me paraît nécessaire d'en apporter une brève définition. La confiance en soi et l'estime de soi se développent et s'entretiennent différemment, ce qui fait qu'elles ne sont pas synonymes contrairement à ce que l'on a tendance à penser. Elles sont cependant fortement liées. L'estime de soi, comme nous l'avons abordée précédemment, renvoie à un jugement qu'on s'attribue en ce qui concerne notre valeur en tant qu'être humain. La confiance en soi, quant à elle, dépend des ressources qu'un individu pense posséder ou non pour affronter une situation ou réussir dans différents domaines. Lorsque l'individu se sent capable ou à la hauteur, alors on peut dire qu'il ou elle a une bonne confiance en soi. La confiance en soi est le résultat d'une auto-évaluation de ses capacités et ressources personnelles (Giordan & Saltet, 2015). Peut-on dire qu'une faible confiance en soi est le résultat d'une faible estime de soi ?

Tout comme pour l'estime de soi, l'histoire familiale, scolaire et sociale jouent un rôle important dans le développement de la confiance en soi. Les parents sont les premiers à pouvoir la stimuler chez leur enfant. L'école, quant à elle, se doit d'offrir un cadre d'enseignement adapté puisque l'adoption de méthodes pédagogiques inappropriées risquent de participer à la détérioration de la confiance en soi de l'élève. On peut donc relever qu'avant d'être la résultante de facteurs individuels, une faible confiance en soi ainsi qu'une faible estime de soi sont causées par un environnement non sécurisant.

Avant de mettre en place des objectifs avec un enfant dans cette situation, il me paraît nécessaire de s'intéresser et d'ajuster les contextes dans lesquels il est inséré.

3.6. Formulation des hypothèses

3.6.1. Hypothèse générale : parcours scolaire et estime de soi

Le parcours scolaire d'un-e adolescent-e impacte son estime de soi.

Susan Harter (Harter, 1998) expose dans sa représentation multidimensionnelle de l'estime de soi, l'environnement scolaire comme jouant un rôle fondamental dans la construction de l'individu. La scolarisation constitue un passage important pour chaque individu, en particulier durant la période de l'adolescence et ce au même titre que l'environnement familial. Les succès et/ou insuccès vécus par l'élève ou étudiant-e consolident une image positive ou négative de soi. Ainsi, les diverses situations d'échec rencontrées impactent négativement l'estime de soi de l'individu (Duvillier, 2009 ; Moret, 2010 ; Bardou & al., 2012 ; Duclos, 2018). De plus, les gestes et paroles adressés à chacun-e impactent son estime de soi (Duclos, Laporte, & Ross, 2002). Les adolescent-e-s en situation d'échec scolaire ayant un parcours scolaire qualifié de « difficile » sont plus exposé-e-s à la dévalorisation de la part de leurs camarades, professeur-e-s et proches, ce qui affaiblit considérablement leur estime de soi. L'élève qui réussit éprouve quant à lui un sentiment de fierté à l'égard de ses résultats ainsi qu'à son propre égard.

3.6.2. Sous-hypothèse 1 : parcours scolaire

Le parcours scolaire des jeunes institutionnalisés-e-s est marqué par l'échec scolaire.

Une majorité des jeunes institutionnalisés-e-s notamment pour des problématiques scolaires présentent des difficultés d'apprentissages et/ou sont confronté-e-s à un système scolaire inadapté à leurs difficultés et besoins. Elles et ils sont donc plus facilement exposé-e-s au redoublement, placement dans des classes spéciales, etc. Leurs perspectives d'effectuer une formation du niveau tertiaire est également quelque peu mise à l'épreuve.

3.6.3. Sous-hypothèse 2 : estime de soi

Les adolescent-e-s institutionnalisés-e-s ont une mauvaise estime de soi.

L'environnement familial ainsi que les relations qui s'y déroulent jouent un rôle premier dans la construction d'une estime de soi positive. De plus, dès les premiers instants de la vie, le lien d'attachement créé entre le nouveau-né et la figure d'attachement occupe une place importante dans la construction identitaire. En effet, l'estime de soi se construit déjà dans le processus de socialisation primaire. Ainsi, un-e adolescent-e institutionnalisé-e et donc éloigné-e du contexte familial, présente une mauvaise estime de soi du fait en partie qu'il ou elle présente un attachement insécure.

4. Méthodologie

4.1. Echantillon

L'Organisation Mondiale de la Santé (OMS) définit entre 10 et 19 ans la période de l'adolescence. J'ai donc interrogé des filles et garçons se situant dans cette tranche d'âge. Il me paraissait primordial de viser tant le genre masculin que féminin afin de pouvoir confirmer ou infirmer l'étude de Fourchard et Courtinat-Camps (2013) ainsi qu'observer les différentes similitudes et distinctions. Cela m'a permis d'évaluer la variabilité de l'estime de soi en fonction des genres et de déterminer si l'un d'eux est ou non plus exposé à une faible estime de soi. Le genre féminin étant une minorité dans les institutions auxquelles je me suis intéressée, je souhaitais tout de même en interroger un minimum de 10. Dans l'idéal je désirais que mon questionnaire soit rempli par un minimum de 40 jeunes afin que le panel soit suffisamment large pour que les résultats soient pertinents. J'ai obtenus les réponses de 40 jeunes dont 14 filles et 26 garçons âgé-e-s entre 11 et 19 ans. Mes exigences de départ ont donc été respectées. Les deux sexes sont répartis sur l'ensemble des 3 institutions choisies.

4.2. Terrain de recherche

Mon terrain de recherche est composé de 3 institutions valaisannes accueillant des adolescent-e-s et pré-adolescent-e-s pour des problématiques scolaires et/ou sociales. Mon choix s'est donc porté sur une institution accueillant principalement des jeunes à des besoins particuliers âgé-e-s entre 13 et 18 ans, une institution accueillant des enfants et adolescent-e-s de 6 à 14 ans pour des problématiques principalement scolaires ainsi qu'une institution accueillant des enfants et adolescent-e-s jusqu'à l'âge adulte principalement en raison de problématiques sociales. Je souhaitais éviter de me concentrer uniquement sur une institution afin que le contexte institutionnel n'influence pas de manière trop importante les résultats. Cela m'a également permis de pouvoir observer les différences et similitudes en fonction de l'environnement.

4.3. Contact

Les directions de chacune des institutions ont été contactées et ont répondu positivement à la demande de diffusion d'un questionnaire. Etant en formation pratique dans l'une d'entre elles, j'ai moi-même fait passer 12 questionnaires. En ce qui concerne les deux autres, afin d'optimiser le nombre de jeunes interrogé-e-s, j'ai directement pris contact avec les stagiaires des institutions. Ces dernières m'ont confirmé la possibilité de faire remplir environ une vingtaine de formulaires. Cette méthode s'est montrée bénéfique puisque j'en ai reçu 28 de leur part.

4.4. Questionnaires et méthode

En ce qui concerne ma démarche auprès des adolescent-e-s, elles et ils ont été interrogé-e-s à l'aide d'un questionnaire⁴ au format papier. Cette méthode m'a permis d'étendre l'étude sur un échantillon plus représentatif qu'en effectuant des entretiens. En effet, ces derniers nécessitent bien du temps ce qui risque d'influencer la quantité de jeunes sélectionné-e-s. De plus, effectuer un questionnaire permet contrairement à l'entretien de limiter les effets pouvant être causés par la personnalité de l'interviewer (Aubert-Lotarski, 2007). Enfin, le questionnaire a pour qualité d'offrir à l'individu le temps qui lui est nécessaire et lui permet d'y répondre en fonction de ses disponibilités.

⁴ Annexe 3

Une fois ma méthode choisie, j'ai élaboré une liste de points et des questions à aborder en m'intéressant dans un premier temps au profil de l'adolescent-e et de sa famille. Dans un second temps, c'est le parcours scolaire qui a été évalué. Pour terminer, je me suis basée en partie sur le questionnaire déjà proposé par Susan Harter, en l'adaptant à la population et à l'objectif final. Le « *Self-Perception Profil for Adolescents* » (SPPA) évalue 9 dimensions. Parmi celles-ci, j'en ai retenues 4 pour l'élaboration de cette enquête :

Les compétences scolaires : les élèves en situation d'échec scolaire ont tendance, du fait des nombreuses dévalorisations qu'ils ont subi, à se sentir « nuls » (Loret, 2010) et à remettre en cause leurs capacités.

L'acceptation sociale : le besoin d'appartenance est fondamental notamment durant la période de l'adolescence. Le fait d'appartenir ou non à un groupe de pairs, d'entretenir ou non des relations avec des jeunes du même âge est significatif et influence l'estime de soi.

Les compétences dans les petits boulots : la vision que l'adolescent-e porte sur ses limites et compétences est significative d'une estime de soi faible ou élevée. Cette dimension permet d'évaluer le regard que chacun-e porte sur ces capacités.

La valeur globale : évaluer la valeur globale que chaque jeune s'attribue permet de saisir combien elle ou il est satisfait-e ou non d'elle-même ou de lui-même en tant qu'individu. Il s'agit d'une dimension qui cible directement le Soi contrairement aux précédentes qui s'intéressent à des domaines externes particuliers.

Chacune des 9 dimensions du SPPA est composée de 5 items. Afin de proposer un outil de recherche complet mais rapidement complété, seuls 2 items par dimension retenue ont été évalués dans ce travail. Les phrases les plus accessibles à un large échantillon ont été sélectionnées. Les phrases sujettes à interprétation ont été écartées.

L'estime globale dans ce travail est évaluée en effectuant la moyenne des résultats obtenus dans chacune des 4 dimensions ci-dessus.

Afin de proposer un outil adapté, le questionnaire a été testé par un échantillon de 3 adolescentes âgées de 13, 15 et 16 ans, scolarisées en cycle d'orientation et en école de culture générale. Celles-ci ont confirmé l'intelligibilité et l'accessibilité des questions posées ainsi que la durée nécessaire pour remplir l'intégralité du document qui ne devrait pas dépasser les 8-10 minutes.

Les jeunes ayant participé à cette enquête ont été sélectionné-e-s de manière aléatoire avec pour seuls critères d'être institutionnalisés-e-s dans l'une des 3 institutions déterminées et d'être âgé-e entre 10 à 19 ans compris. Leur participation était libre et elles et ils ont confirmé aux différentes stagiaires et moi-même l'authenticité de leurs réponses. Elles et ils ont rempli ce questionnaire sans aide particulière d'un-e adulte ou d'une tierce personne.

4.5. Précautions éthiques

Mon questionnaire et l'utilisation de ses réponses respectent certaines normes éthiques. En effet, la participation à mon enquête n'a à aucun moment été imposée à qui que ce soit, la liberté de participation étant primordiale. Le questionnaire est introduit par quelques lignes assurant l'anonymat total des réponses obtenues ainsi que par un engagement d'utilisation unique de ces données. Les questionnaires récoltés ne servent qu'à cette recherche et ont été détruits suite au dépôt officiel de celle-ci.

5. Résultats

5.1. Description de l'échantillon

5.1.1. Selon l'institution

Un panel composé de 40 adolescent-e-s dont 14 filles et 26 garçons âgé-e-s entre 11 et 19 ans a participé à cette recherche. Voici leur répartition selon l'institution qu'elles ou ils fréquentent.

Institution 1 (accueillant principalement des enfants et adolescent-e-s âgé-e-s entre 6 et 14 principalement pour des problématiques scolaires) :

- 6 filles âgées entre 11 et 13 ans
- 6 garçons âgés entre 11 et 13 ans

Institution 2 (accueillant principalement des adolescent-e-s à besoins scolaires particuliers âgé-e-s entre 13 et 18 ans) :

- 3 filles âgées entre 14 et 15 ans
- 5 garçons âgés entre 14 et 18 ans

Institution 3 (accueillant enfants et adolescent-e-s jusqu'à l'âge adulte principalement en raison de problématiques sociales)

- 5 filles âgées entre 14 et 19 ans
- 15 garçons âgés entre 13 et 18 ans

5.1.2. Selon les mesures d'enseignement spécialisé

32 adolescent-e-s sur les 40 interrogé-e-s suivent ou ont suivi un programme d'enseignement spécialisé. Voici leur répartition selon l'institution qu'elles ou ils fréquentent.

Institution 1

- 6 filles âgées entre 11 et 13 ans
- 6 garçons âgés entre 11 et 13 ans

Institution 2

- 3 filles âgées entre 14 et 15 ans
- 5 garçons âgés entre 14 et 18 ans

Institution 3

- 3 filles âgées entre 14 et 15 ans
- 9 garçons âgés entre 13 et 18 ans

Les institutions 1 et 2 accueillent des enfants et/ou adolescent-e-s principalement en raison de difficultés scolaires ce qui justifie que la totalité des personnes interrogé-e-s bénéficient ou ont bénéficié d'un programme d'enseignement spécialisé.

5.1.3. Selon le redoublement et la classe de redoublement

23 adolescent-e-s sur les 40 interrogé-e-s ont vécu au moins un redoublement scolaire. Sur les 23, seulement 3 l'ont vécu au niveau du secondaire I. Les 20 autres l'ont vécu au niveau primaire. Voici leur répartition selon l'institution qu'elles ou ils fréquentent.

Institution 1

- 5 filles âgées entre 11 et 13 ans
 - 5 redoublements en primaire
- 5 garçons âgés entre 11 et 13 ans
 - 5 redoublements en primaire

Institution 2

- 2 filles âgées de 15 ans
 - 1 redoublement au secondaire I
 - 1 redoublement en primaire
- 2 garçons âgés de 16 et 18 ans
 - 2 redoublements en primaire

Institution 3

- 2 filles âgées de 14 et 15 ans
 - 1 redoublement au secondaire I
 - 1 redoublement en primaire
- 6 garçons âgés entre 14 et 18 ans
 - 2 redoublements au secondaire I
 - 4 redoublements en primaire

5.2. Parcours scolaire des jeunes institutionnalisés

Susan Harter, dans son S.P.P.A qualifie l'estime de soi selon les notes obtenues de la manière suivante :

- 1 = très faible
- 2 = faible
- 3 = bonne
- 4 = très bonne

Puisque les résultats de ma recherche se montrent parfois fortement similaires, j'ai choisi de prendre en compte pour certains cas les deux premières décimales afin d'observer et analyser de manière plus précise les écarts pouvant exister.

Afin de permettre une interprétation correcte des résultats qui suivent, voici la signification des différents chiffres qui apparaissent :

- Un résultat compris entre 1 et 1.9 renvoie à une très faible estime de soi dans le-s domaine-s concerné-s.
- Un résultat compris entre 2 et 2.9 renvoie à une faible estime de soi dans le-s domaine-s concerné-s.
- Un résultat compris entre 3 et 3.9 renvoie à une bonne estime de soi dans le-s domaine-s concerné-s.

- Un résultat équivalant à 4 renvoie à une très bonne estime de soi dans le-s domaine-s concerné-s.

Afin d’observer les particularités du parcours scolaire des jeunes institutionnalisés, j’ai structuré ce chapitre en fonction de deux éléments (non-exhaustifs) constitutifs de l’échec scolaire cités par Gérard Chauveau et Eliane Rogoas-Chauveau (1996) soit : le redoublement et la non-certification. Les mesures d’accompagnement (enseignement spécialisé, classe d’observation et classe d’adaptation) sont principalement destinées aux élèves présentant des difficultés, lacunes ou retards scolaires. J’ai donc décidé d’en faire deux autres catégories.

5.2.1. Redoublement

Figure 3 : Résultats des moyennes de l’auto-évaluation des 4 dimensions de l’estime de soi des adolescent-e-s institutionnalisés-e-s selon qu’elles ou ils ont vécu ou non au moins un redoublement.

	Valeur globale moyenne	Acceptation sociale moyenne	Compétences dans les petits boulots moyenne	Compétences scolaires moyenne
Redoublement	2.2	2.3	2.5	2.3
Pas de redoublement	2.6	2.1	2.6	2.1
Moyenne	2.4	2.3	2.5	2.3

Les résultats ne présentent pas de différence significative quant aux moyennes des 4 dimensions de l’estime de soi des adolescent-e-s institutionnalisés-e-s ayant vécu ou non un redoublement. Cependant, bien que la différence soit moindre, les redoublant-e-s présentent étonnamment une auto-évaluation de leurs compétences scolaires plus élevée que celle des non-redoublant-e-s.

L’estime globale moyenne des adolescent-e-s ayant redoublé au moins une année de scolarité (2.34/4) est toutefois légèrement plus faible que celle de celles ou ceux n’ayant jamais redoublé (2.37/4).

Figure 4 : Résultats de l’auto-évaluation de l’estime globale des adolescent-e-s institutionnalisés-e-s selon qu’elles ou ils ont vécu ou non au moins un redoublement.

Estime globale	Redoublement	Pas de redoublement
1		1
1.25	2	1
1.5	2	1
1.75	1	2
2	5	
2.25	1	
2.5	4	5
2.75	4	2
3	1	5
3.25	1	
3.5	2	
	Total : 23	Total : 17

Les résultats sont très répartis sur l’ensemble des niveaux d’estime de soi globale. On constate cependant que certains des élèves n’ayant jamais vécu de redoublement ont une estime de soi globale

très faible (comprise entre 1 et 1.75) et qu'aucun-e des non-redoublant-e-s n'a obtenu de score supérieur à 3.

Figure 5 : Résultats des moyennes de l'auto-évaluation des 4 dimensions de l'estime de soi des adolescent-e-s institutionnalisés-e-s selon le niveau scolaire dans lequel s'est produit leur(s) redoublement(s).

Niveau de redoublement	Valeur globale moyenne	Acceptation sociale moyenne	Compétences dans les petits boulots moyenne	Compétences scolaires moyenne
Primaire	2.1	2.1	2.3	2.1
Secondaire I	2	3	2.7	3
Moyenne	2.1	2.6	2.5	2.6

Les élèves ayant vécu un redoublement au secondaire I ont en moyenne une estime de soi considérablement plus élevée dans les dimensions de l'acceptation sociale, les compétences dans les petits boulots et les compétences scolaires que ceux ayant redoublé en primaire.

Figure 6 : Résultats du nombre d'adolescent-e-s ayant vécu ou non un redoublement selon que les parents interviennent ou non dans la réalisation des devoirs.

Aide parentale	Redoublement	Pas de redoublement
Non	6	2
Oui	17	15
	Total : 23	Total : 17

Sur les 8 adolescent-e-s ne recevant pas d'aide parentale pour la réalisation des devoirs, les trois-quarts ont vécu un redoublement. Concernant les élèves ayant bénéficié de l'aide de leur(s) parent(s) pour les travaux scolaires, environ la moitié n'ont jamais vécu de redoublement.

5.2.2. Mesures d'accompagnement : enseignement spécialisé

Figure 7 : Résultats du nombre d'élèves suivant ou ayant suivi un programme d'enseignement spécialisé selon l'institution qu'elles ou ils fréquentent.

Institution	Enseignement spécialisé	Total de jeunes
1	12	/12
2	8	/8
3	12	/20
	Total : 32	/40

Les institutions 1 et 2 sont des instituts accueillant des enfants et/ou adolescent-e-s principalement en raison de problématiques scolaires ce qui justifie que chacun-e d'entre elles ou eux bénéficie d'un

programme d'enseignement spécialisé. Pour l'institution 3, près de la moitié a vécu une scolarité en classe ordinaire sans jamais bénéficier de l'accompagnement d'un-e enseignant-e spécialisé-e.

Figure 8 : Résultats du nombre de branches scolaires en niveau I des adolescent-e-s institutionnalisés-e-s selon qu'elles ou ils ont suivi ou non un programme d'enseignement spécialisé.

Nombre de branches en niveau I	Enseignement spécialisé	Pas d'enseignement spécialisé
0	7	3
1	2	2
2	2	1
3		1
	Total : 11	Total : 7

Les élèves ayant suivi un programme d'enseignement spécialisé ont plus de difficulté à suivre des cours en niveau 1 au degré secondaire I.

Figure 9 : Résultats des moyennes de l'auto-évaluation des 4 dimensions de l'estime de soi des adolescent-e-s institutionnalisés-e-s selon qu'elles ou ils ont suivi ou non un programme d'enseignement spécialisé.

	Valeur globale moyenne	Acceptation sociale moyenne	Compétences dans les petits boulots moyenne	Compétences scolaires moyenne
Enseignement spécialisé	2.3	2.3	2.4	2.3
Pas d'enseignement spécialisé	2.5	2.1	2.9	2.1
Moyenne	2.4	2.3	2.5	2.3

En moyenne, il n'y a pas de différence significative du niveau d'estime de soi selon si l'élève a bénéficié ou non de mesures d'enseignement spécialisé. L'écart le plus important mais qui semble tout de même minimale concerne la dimension des compétences dans les petits boulots. Les élèves ayant suivi un programme d'enseignement spécialisé semblent se considérer comme plus aptes à réussir dans leurs petits boulots.

La moyenne des scores de chacune des dimensions est relativement basse, ce qui équivaut à une estime de soi plutôt faible dans ces quatre domaines.

Figure 10 : Résultats de l'auto-évaluation de l'estime de soi globale des adolescent-e-s institutionnalisés-e-s selon qu'elles ou ils ont suivi ou non un programme d'enseignement spécialisé.

Estime globale	Enseignement spécialisé	Pas d'enseignement spécialisé	Estime globale	Enseignement spécialisé	Pas d'enseignement spécialisé
1	1		2.5	7	2
1.25	2		2.75	5	1
1.5	2		3	4	2
1.75	1	2	3.25	1	
2	4	1	3.5	2	
2.25	1			Total : 32	Total : 8

De même que pour la figure 3, ce tableau illustre la disparité des résultats d'estime de soi globale. La majorité des élèves ayant suivi un programme d'enseignement spécialisé obtiennent des résultats compris entre 2 et 3.

L'estime de soi globale moyenne est de 2.25 pour celles et ceux ayant bénéficié de l'accompagnement d'un-e enseignant-e spécialisé-e et de 2.4 pour celles et ceux n'ayant pas eu de programme scolaire adapté. Les deux résultats signifient des moyennes d'estime globale faibles pour les deux parties.

Par ailleurs, on constate que les 5 élèves ayant l'estime globale la plus faible ont tous suivi un programme d'enseignement spécialisé. On remarque cependant que 3 élèves ayant suivi un programme d'enseignement spécialisé obtiennent des résultats d'estime de soi globale supérieurs à 3, résultats qui ne sont pas égalés par des élèves ayant suivi un programme ordinaire.

Figure 11 : Résultats de l'auto-évaluation de l'estime de soi en termes de compétences scolaires des adolescent-e-s institutionnalisés-e-s selon qu'elles ou ils ont suivi ou non un programme d'enseignement spécialisé.

Compétences scolaires	Enseignement spécialisé	Pas d'enseignement spécialisé
1	10	3
2	9	1
3	7	4
4	6	
	Total : 32	Total : 8

Près du tiers des adolescent-e-s bénéficiant ou ayant bénéficié de l'accompagnement d'un-e enseignant-e spécialisé-e évaluent leurs compétences scolaires avec la note la plus faible. Le score le plus élevé d'estime des compétences scolaires est cependant représenté par 6 jeunes au bénéfice d'un enseignement spécialisé, score qu'aucun élève ayant suivi un programme ordinaire n'a obtenu.

Les élèves n'ayant pas été suivis par un-e enseignant-e spécialisé-e quant à eux présentent de manière générale une estime de soi plus faible en matière de compétences scolaires. Aucun d'entre eux n'a évalué ses compétences scolaires comme étant très bonnes.

5.2.3. Mesures d'accompagnement : classes d'observation ou d'adaptation

Figure 12 : Résultats de l'auto-évaluation de l'estime de soi globale des adolescent-e-s institutionnalisés-e-s selon qu'elles ou ils ont fréquenté une classe d'adaptation ou d'observation.

Estime globale	Classe d'adaptation	Classe d'observation	Estime globale	Classe d'adaptation	Classe d'observation
1			2.5		1
1.25			2.75	2	
1.5			3		
1.75		1	3.25		
2			3.5		
2.25			Total : 2	Total : 2	

Les élèves ayant fréquenté une classe d'adaptation semblent présenter une estime de soi globale légèrement plus élevée que celles ou ceux ayant fréquenté une classe d'observation. La taille de l'échantillon de jeunes ayant fréquenté des classes d'adaptation ou d'observation est cependant bien trop restreinte pour en proposer une interprétation ou une généralisation.

Figure 13 : Résultats des moyennes de l'auto-évaluation des 4 dimensions de l'estime de soi des adolescent-e-s institutionnalisés-e-s selon qu'elles ou ils ont fréquenté ou non une classe d'observation.

Classe d'observation	Valeur globale moyenne	Acceptation sociale moyenne	Compétences dans les petits boulots moyenne	Compétences scolaires moyenne
Oui	2	2	2.5	2
Non	2.4	2.3	2.5	2.3

Pour cette figure, il est important de relever que 2 adolescent-e-s sont concerné-e-s par la classe d'observation. En comparaison aux moyennes obtenues par les adolescent-e-s n'ayant jamais fréquenté de classe d'observation, la moyenne des 2 adolescent-e-s est basse. Dans chacune des 4 dimensions elles ou ils ont obtenu des scores d'estime de soi faibles.

Figure 14 : Résultats des moyennes de l'auto-évaluation des 4 dimensions de l'estime de soi des adolescent-e-s institutionnalisés-e-s selon qu'elles ou ils ont fréquenté une classe d'adaptation.

Classe d'adaptation	Valeur globale moyenne	Acceptation sociale moyenne	Compétences dans les petits boulots moyenne	Compétences scolaires moyenne
Oui	2.5	3	3	2.5
Non	2.4	2.2	2.2	2.5

Pour cette figure également, seulement 2 adolescent-e-s sont concerné-e-s par la classe d'adaptation. Les résultats sont donc peu représentatifs. On remarque cependant qu'en moyenne, les adolescent-e-s ayant fréquenté une classe d'adaptation ont une estime de soi dans 3 dimensions plus élevée que ceux n'en ayant jamais fréquenté. Seule la dimension des compétences scolaire obtient une moyenne identique pour les deux parties.

5.2.4. Certification : diplôme de fin de scolarité obligatoire

Figure 15 : Résultats du nombre d'adolescent-e-s institutionnalisés-e-s de plus de 15 ans ayant obtenu leur diplôme de fin de scolarité obligatoire.

Age actuel	Obtention d'un diplôme de fin de scolarité obligatoire
15	
16	4
17	2
18	
19	1
	Total : 7

Sur les 40 adolescent-e-s interrogé-e-s, 22 sont âgé-e-s de 15 ans et plus. Ce tableau illustre que plus des deux-tiers ne possèdent pas de diplômes de fin de scolarité obligatoire bien qu'elles ou ils soient en âge de l'avoir obtenu.

5.3. Estime de soi des jeunes en institution

5.3.1. Estime de soi globale

Figure 16 : Résultats des moyennes de l'auto-évaluation de l'estime globale des adolescent-e-s institutionnalisés-e-s selon l'institution dans laquelle elles ou ils ont été placé-e-s.

Institution	Estime globale moyenne
1	1.9
2	2.7
3	2.5
	Moyenne : 2.4

L'estime de soi globale moyenne des jeunes des 3 institutions est relativement faible. La moyenne de l'institution 2 se rapproche cependant d'un résultat considéré comme bon. L'institution accueillant la population la plus jeune obtient une moyenne d'estime globale très faible.

Figure 17 : Résultats de l'auto-évaluation de l'estime globale des adolescent-e-s institutionnalisés-e-s.

Estime globale	Nombre d'adolescent-e-s	Estime globale	Nombre d'adolescent-e-s
1	1	2.5	9
1.25	3	2.75	6
1.5	3	3	6
1.75	3	3.25	1
2	5	3.5	2
2.25	1		Total : 40

Le tableau ci-dessous illustre la diversité du niveau d'estime globale des adolescent-e-s interrogé-e-s. Il semble cependant légèrement plus concentré au niveau des résultats compris entre 2 et 3, scores considérés comme faibles (2 ; 2.25 ; 2.5 et 2.75) et plutôt bons (3). Aucun-e d'entre elles ou eux ne présente de score d'estime de soi très élevée.

L'estime globale moyenne des 40 adolescent-e-s est de 2.35, score considéré comme relativement faible selon Susan Harter.

Figure 18 : Résultats de l'auto-évaluation de l'estime globale des adolescent-e-s institutionnalisés-e-s selon leur genre.

Estime globale	Filles	Garçons	Estime globale	Filles	Garçons
1		1	2.5		6
1.25	2	1	2.75	3	5
1.5	1	2	3	1	6
1.75	3		3.25		1
2	2	3	3.5	2	
2.25		1		Total : 14	Total : 26

Le tableau ci-dessous illustre la diversité du niveau d'estime de soi globale des adolescent-e-s selon leur sexe. Il semble cependant légèrement plus concentré pour les garçons au niveau des résultats compris entre 2,5 et 3, scores considérés comme faibles (2.5 et 2.75) et plutôt bons (3). Aucun-e d'entre elles ou eux ne présente de score d'estime de soi très élevée. Les filles présentent une moyenne d'estime de soi globale de 2.2 et les garçons de 2.4. Il s'agit de deux scores faibles. Les filles sont proportionnellement plus nombreuses à avoir une très faible estime de soi (≤ 2). En effet, 8 filles sur 14 ont une estime de soi très faible tandis que seulement 7 garçons sur 26 obtiennent des résultats aussi bas.

Figure 19 : Résultats de l'auto-évaluation de l'estime globale moyenne des adolescent-e-s institutionnalisés-e-s selon leur âge actuel.

Stade de l'adolescence	Estime globale moyenne
Début de l'adolescence	2.1
Milieu de l'adolescence	2.4
Fin de l'adolescence	2.6

D'après (Devernay, 2014) le début de l'adolescence concerne les filles âgées entre 10 et 12 ans et les garçons entre 11 et 13 ans. Le milieu de l'adolescence concerne les filles âgées entre 13 et 16 ans et les garçons âgés entre 14 et 17 ans. Enfin, la fin de l'adolescence se situe pour les deux genres entre 17 et 21 ans.

L'estime globale moyenne semble croître avec l'âge de l'adolescent-e-s. Elle reste cependant faible.

Figure 20 : Résultats des moyennes de l'auto-évaluation de l'estime globale des adolescent-e-s institutionnalisés-e-s selon l'âge auquel elles ou ils ont été placé-e-s.

Age au moment du placement	Estime globale moyenne	Nombres de jeunes concerné-e-s	Age au moment du placement	Estime globale moyenne	Nombres de jeunes concerné-e-s
6	1.8	1	12	2.6	2
7	2.5	3	13	2.8	6
8	2.1	5	14	2.5	7
9	1.4	2	15	1.8	4
10	2.5	1	16	2.7	5
11	1.9	3	17	3.3	1

Les résultats ne permettent pas de définir des tranches d'âge où le placement est à risque pour la construction de l'estime de soi du fait qu'ils soient très dispersés et ne présentent pas de continuité.

5.3.2. Estime de soi selon 4 dimensions spécifiques

Figure 21 : Résultats de l'auto-évaluation de l'estime de soi moyenne en termes l'acceptation sociale des adolescent-e-s institutionnalisés-e-s selon l'institution dans laquelle elles ou ils ont été placé-e-s.

Institution	Acceptation sociale moyenne
1	1.8
2	2.6
3	2.4
Moyenne : 2.3	

Tout comme pour la figure 10, la moyenne de l'institution 2 est la plus élevée avec un score cependant considéré comme faible. Les moyennes des 3 institutions ne sont pas très élevées, en particulier l'institution 1 qui a un résultat très faible.

Figure 22 : Résultats des moyennes de l'auto-évaluation des 4 dimensions de l'estime de soi des adolescent-e-s institutionnalisés-e-s selon que les parents interviennent ou non dans la réalisation des devoirs.

Aide parentale	Valeur globale moyenne	Acceptation sociale moyenne	Compétences dans les petits boulots moyenne	Compétences scolaires moyenne
Oui	1.9	2.3	2.3	2.3
Non	2.5	2.3	2.6	2.3

L'estime de soi moyenne dans les dimensions de la valeur globale et des compétences dans les petits boulots est étonnamment plus élevée chez les adolescent-e-s n'ayant pas bénéficié d'aide parentale pour les devoirs. Les deux autres dimensions obtiennent des résultats similaires. Toutes les moyennes représentent des résultats équivalents à une faible estime de soi.

Figure 23 : Résultats des moyennes de l'auto-évaluation des 4 dimensions de l'estime de soi des adolescent-e-s institutionnalisés-e-s selon le stade de l'adolescence dans lequel elles ou ils se situent.

Stade de l'adolescence	Valeur globale moyenne	Acceptation sociale moyenne	Compétences dans les petits boulots moyenne	Compétences scolaires moyenne
Début de l'adolescence	2.1	2.1	2.0	2.1
Milieu de l'adolescence	2.2	2.7	2.5	2.2
Fin de l'adolescence	2.7	2.7	2.6	2.7

Bien que les jeunes des 3 stades présentent en moyenne une estime de soi dans chacun des domaines inférieure à 3, l'estime moyenne des jeunes en fin d'adolescence est significativement plus élevée que celle des jeunes en début d'adolescence et ce pour chacune des dimensions. Les moyennes obtenues par les jeunes en début d'adolescence sont faibles (2.0 et 2.1).

6. Discussion

6.1. Parcours scolaire des jeunes interrogé-e-s

Le redoublement

Sur les 40 enfants et adolescent-e-s sélectionné-e-s, 80% ont déjà vécu au moins un redoublement. Tous les jeunes institutionnalisés ne sont donc pas condamné-e-s à vivre ce type d'échec. Certain-e-s réussissent leur scolarité, c'est le cas uniquement pour 8 jeunes de l'institution 3. Tous les élèves des institutions 1 et 3 ont déjà redoublé. Les élèves présentant des difficultés scolaires sont donc plus à risque de redoublement. D'après Philippe Merieu, les élèves en difficultés scolaire ne vivent pas forcément d'échec scolaire. Ils pourraient tout à fait, avec un appui renforcé, réussir tout autant que leurs camarades. Bien que les résultats obtenus montrent le contraire, le manque d'information quant au bénéfice ou non d'un appui scolaire avant le redoublement ne permet aucune conclusion.

Je me suis également intéressée à l'impact de l'accompagnement des parents lors de la réalisation des devoirs de leur enfant. En effet, Rébecca Duvillié (2009) souligne l'importance de l'implication des parents dans le cursus scolaire de l'élève, en particulier dans l'aide aux devoirs. Le fait qu'ils soient présents dans ces moments et apportent leur soutien favoriserait la réussite scolaire de l'enfant.

Les résultats de cette recherche montrent que les élèves ne recevant pas d'aide de la part de leurs parents sont légèrement plus nombreux à avoir redoublé. L'aide parentale est peut-être dans certains cas un facteur de réussite, les résultats sont cependant trop peu représentatifs pour en proposer une affirmation. Il aurait cependant été intéressant d'évaluer la fréquence et le degré d'implication des parents afin de définir dans quelles mesures l'aide parentale peut favoriser la réussite scolaire.

L'enseignement spécialisé

Les résultats relèvent que les jeunes institutionnalisés ne sont pas condamné-e-s à vivre une scolarité particulièrement difficile. Bien que la totalité des élèves des institutions 1 et 2 ait bénéficié ou bénéficie actuellement d'un programme d'enseignement spécialisé, ce parcours ne semble pas être une fatalité. En effet, dans l'institution 3, le 40% a effectué jusqu'à présent un parcours ordinaire. Ces résultats pour les institutions 1 et 2 est justifié du fait que le placement se fait en raison de problématique scolaire. Les enfants ou adolescent-e-s placés ont pour la plupart déjà vécu un redoublement dans le milieu scolaire ordinaire.

Les diplômes

Dès l'âge de 15 ans ou après avoir effectué 11 ans de scolarité obligatoire, l'adolescent-e peut obtenir son premier diplôme : le diplôme de fin de scolarité obligatoire que l'on appelle également diplôme du cycle. Dans la majorité des cas, ce titre est obtenu entre l'âge de 15 et 16 ans. Concernant cette étude, les résultats sont quelque peu surprenants. En effet, sur les 22 jeunes âgés-e-s entre 15 et 19 ans, seuls 7 ont obtenu leur diplôme. Ceci est d'autant plus inquiétant que sa possession est nécessaire afin de débiter la plupart des formations.

De plus, les résultats mettent également en avant le fait que les jeunes ayant achevé leur scolarité obligatoire poursuivent leur cursus en effectuant une formation professionnelle initiale. Les élèves n'ayant pas bénéficié d'enseignement spécialisé s'engagent également dans un apprentissage. On peut donc dire que les jeunes institutionnalisés ont moins tendance à poursuivre des études menant au degré tertiaire.

Il paraît plus difficile pour un élève ayant déjà bénéficié d'un enseignement spécialisé de participer à des cours en niveau I au cycle d'orientation. En effet, la majorité ne possède aucune branche en niveau I et aucun ne les a toutes à ce niveau. Passer d'un programme adapté à ses besoins, capacités et limites à un programme commun et de niveau élevé n'est pas chose simple. Le rythme des branches est intense et demande une certaine aisance dans les domaines.

6.2. Estime de soi des jeunes interrogé-e-s

Une étude portant en partie sur l'estime de soi de 48 adolescent-e-s placé-e-s en institution a démontré que ces dernier-e-s présentaient une estime de soi significativement moins élevée que des adolescent-e-s ordinaires (Deborde, Danner Touati, Herrero, & Touati, 2017). Or, les adolescent-e-s interrogé-e-s présentent des résultats d'estime de soi globale très variés allant de 1, score très faible à 3,5 score bon. Il ne peut donc pas être affirmé ou infirmé que les adolescent-e-s institutionnalisés-e-s présentent une estime de soi plus faible que les adolescent-e-s ordinaires. Cependant, ce qui est montré ici est que toutes et tous les adolescent-e-s institutionnalisés-e-s n'ont donc pas une mauvaise estime de soi.

Les résultats obtenus révèlent que les filles obtiennent un score d'estime de soi globale plus élevé que les garçons. Dans leur recherche, Frédéric Fourchard et Amélie Courtinat-Camps (2013) faisaient le même constat avec un écart entre les deux sexes cependant plus grand.

Les résultats rejoignent à nouveau ceux de l'étude de Frédéric Fourchard et Amélie Courtinat-Camps (2013) qui montrent que les candidat-e-s, compris-e-s dans la tranche d'âge 11-13 ans, obtiennent un score d'estime de soi inférieur aux participant-e-s plus âgé-e-s. Claes et Lannegrand-Willems (2014) affirment que les premières années d'adolescence sont fragilisantes pour l'estime de soi. Ma recherche révèle exactement le même constat pour la moyenne d'estime globale des adolescent-e-s selon les 3 stades de l'adolescence.

Je me suis également intéressée à l'importance de l'appui des parents lors de la réalisation des devoirs. Selon les théories, il semblerait que l'implication de ces derniers dans le cursus de l'enfant lui permette de s'estimer d'avantage et de diminuer les risques de redoublement. En ce qui concerne le redoublement, ma recherche n'a pas permis de montrer sa diminution, cependant il semblerait que les enfants dont les parents s'impliquent dans leur cursus, aient une estime de soi plus faible que les autres et ceci dans les dimensions de l'acceptation sociale et des compétences scolaires.

6.3. Lien entre le parcours scolaire des jeunes et leur estime de soi

L'enseignement spécialisé

En théorie, les classes adaptées offrent plus de chances à l'enfant de réussir scolairement qu'une classe ordinaire, du fait de leurs programmes individualisés. Le suivi d'un-e enseignant-e spécialisé-e s'avérerait bénéfique car il permettrait de s'adapter aux besoins, compétences et limites de l'élève afin d'éviter au maximum toute situation d'échec. Ces classes, généralement composées d'un nombre d'élèves inférieur à 10, permettent à chacun d'obtenir un programme qui lui est propre. Ceci s'avère plus complexe dans le système ordinaire où l'enseignant-e a généralement à charge une vingtaine d'élèves. L'enseignement spécialisé peut donc s'avérer pour certains bénéfique du fait que les réussites soient optimisées, ce qui influence favorablement l'estime de soi.

De plus, Maintier et Alaphilippe (2007) affirment que la valorisation de soi est peu travaillée dans le système scolaire ordinaire bien qu'elle soit devenue un objectif pédagogique. Les institutions sociales, écoles et classes spécialisées privilégient quant à elles cette dimension en utilisant les outils et moyens

nécessaires. Ceci est un avantage considérable puisqu'elle constitue un facteur de motivation scolaire (Bardou, Oubrayrie-Roussel, & Lescarret, 2012). Bénéficier d'un enseignement spécialisé pourrait donc en ce sens favoriser l'estime de soi.

Cependant, bien que l'enseignement spécialisé puisse se montrer bénéfique en certains points, il peut également être la source de dévalorisation d'un-e bénéficiaire. En effet, au-delà de la comparaison instinctive entre les élèves d'une même classe, les élèves au bénéfice d'un enseignement spécialisé, fréquentant ou non une école ordinaire, peuvent être plus facilement victimes de comparaisons par rapport à leurs camarades bénéficiant d'un enseignement ordinaire. Ces perpétuelles compétitions entre élèves qu'engendrent les évaluations scolaires et autres points constituant de l'attribution de niveau scolaire dans lequel l'élève se situe, renforcent le risque de dévalorisation et engendrent une prise de conscience de ses limites réelles. Ces élèves, représentés en minorité par 3,35% des élèves scolarisés en 2015/16 (OFS, 2017) sont alors parfois marginalisés et ont tendance à se déprécier, se dévaluer (Maintier & Alaphilippe, 2007).

Les résultats de cette recherche ne montrent pas de différence significative du niveau d'estime de soi global ou plus précisément selon les 4 dimensions interrogées selon que l'élève a bénéficié ou non d'un programme d'enseignement spécialisé. Sur le panel sollicité, plusieurs élèves ont obtenu des résultats « très bons » en ayant tout de même fréquenté une classe spécialisée. Certains élèves ayant fréquenté tout au long de leur scolarité des classes ordinaires, ont quant à eux obtenus des résultats « très faibles ».

Bien que pour certains cas au bénéfice d'un enseignement spécialisé l'estime de soi semble faible, il s'agit d'une petite majorité mais en aucun cas d'une généralité. Les résultats obtenus ne permettent donc pas de confirmer ou d'infirmer le fait qu'un enseignement spécialisé puisse impacter l'estime de soi de l'enfant ou adolescent-e.

Le redoublement

L'importance actuelle accordée à la scolarité place la réussite scolaire comme constituant majeur du développement de l'image de soi. En effet, les succès rencontrés dans chacune des périodes de la vie favorisent une bonne estime de soi (James, cité par Duclos, 2018 ; Harter, 1998). Partant de ce principe, un enfant ou un-e adolescent-e ayant vécu au moins un redoublement présente une estime de soi plus faible que celle ou celui n'ayant jamais redoublé.

De plus, William James (1890) constate que l'écart entre les aspirations et réussites effectives impacte l'estime de soi. En ce sens, un élève n'ayant pas la possibilité d'accéder à un niveau de formation supérieur malgré son envie, du fait que son parcours scolaire soit périlleux, peut présenter un niveau d'estime de soi faible.

Bien que l'échec scolaire puisse influencer l'estime de soi d'un individu, l'effet serait également constaté dans l'autre sens. En effet, de nombreux travaux s'intéressant aux relations entre l'échec scolaire et l'estime de soi proposent des conclusions divergentes : il s'agirait alors d'une relation circulaire et d'interrelations mutuelles : l'estime de soi ayant de l'influence sur l'échec scolaire et ce dernier ayant également de l'influence sur l'estime de soi (Bardou, Oubrayrie-Roussel, & Lescarret, 2012).

Les résultats de cette recherche ne permettent pas d'affirmer s'il y a effectivement une influence de l'estime de soi sur le redoublement et inversement. En effet, il n'y a pas de différence significative entre les moyennes d'estime de soi globale et dans les 4 domaines selon si l'élève a vécu ou non au moins un redoublement. Cependant, les compétences scolaires sont évaluées en moyenne plus

élevées de deux décimales chez les élèves ayant déjà redoublé. Si pour certains cas, le redoublement a pu influencer l'évaluation de ses compétences, pour d'autres il ne semble pas avoir eu d'impact négatif. On observe par ailleurs une différence entre un redoublement au degré primaire et un degré au secondaire I. Les élèves ayant redoublé au degré primaire présentent une estime de leurs compétences scolaires plus basse.

L'institution

D'après les résultats obtenus dans cette recherche, le type d'institution ou de placement n'influence pas le niveau d'estime globale. En effet, les deux institutions accueillant des enfants et adolescent-e-s en raison de problématiques scolaires ont obtenus des résultats très différents. La moyenne d'estime globale de l'institution accueillant des enfants et adolescent-e-s en raison de problématiques sociales se situe entre les deux institutions précédentes. Les raisons n'influencent donc pas l'ensemble des adolescent-e-s.

Les classes d'adaptation et d'observation

Il existe des classes d'adaptation dans le degré primaire ainsi qu'au secondaire I. Celles-ci ont été mises en place dans certains établissements afin de répondre aux besoins particuliers d'élèves présentant des troubles spécifiques, un retard de développement ou en situation de handicap sensoriel (Canton du Valais, 2016). Les élèves fréquentant ces classes peuvent également fréquenter partiellement des classes ordinaires selon leurs besoins et capacités. Les classes d'adaptation offrent d'avantage d'activités pratiques que les classes ordinaires.

Les classes d'observation quant à elles se retrouvent uniquement au niveau du secondaire I. Elles sont fréquentées par des élèves bénéficiant d'un programme scolaire adapté. Un des objectifs de la classe d'observation est entre autre de permettre à l'élève de réintégrer totalement ou partiellement une classe ordinaire.

Les élèves ayant fréquenté une classe d'observation ont un score moyen d'estime de soi dans les 4 dimensions plus faible que les élèves n'ayant pas fréquenté de classe d'observation. Bien que le nombre de jeunes appartenant aux deux parties n'est pas équivalent, ces résultats n'excluent pas le fait que le niveau de la classe fréquentée puisse influencer le niveau d'estime de soi.

Les élèves ayant fréquenté une classe d'adaptation ont quant à eux une estime de soi dans les 4 dimensions plus élevée que les élèves n'ayant pas fréquenté de classe d'adaptation. A nouveau, l'échantillon de jeunes ayant fréquenté ce type de classe n'est pas représentatif (2) mais permet tout de même de souligner le fait que, bien qu'il s'agisse d'une classe spéciale, l'influence sur l'estime de soi peut également s'avérer parfois positive ou du moins, n'entrave pas systématiquement le développement d'une estime de soi positive.

Etonnamment, les élèves de la classe d'adaptation présentent une estime de soi globale plus élevée que ceux de la classe d'observation. Ce résultat est surprenant du fait que les élèves des classes d'adaptation présentent généralement plus de difficultés sociales et/ou scolaires que les élèves des classes d'observation. Des résultats inverses étaient donc attendus. Ceci peu s'expliquer par le fait que la classe d'adaptation offre de nombreuses activités pratiques permettant ainsi d'expérimenter davantage la réussite qui est valorisante et participe au développement positif de l'estime de soi.

7. Perspectives professionnelles

7.1. Pistes d'action

Au terme de la rédaction de ce travail, il paraît pertinent de développer un certain nombre de pistes d'action en fonction des diverses théories évoquées, des résultats obtenus et de ma pratique professionnelle. Je souhaite proposer des hypothèses d'intervention accessibles et réalisables afin qu'elles soient transposables pour la plupart des situations.

La prévention auprès des parents

Selon Rébecca Duvillié (2009) l'implication des parents dans la scolarité de l'enfant favorise sa réussite scolaire. Que ce soit en matière d'accompagnement dans la réalisation des devoirs, d'encouragements ou encore d'attentes émises son égard, les parents jouent un rôle non-négligeable dans la réussite ou l'échec scolaire de leur enfant. Les résultats de ma recherche montrent également que les élèves ne bénéficiant pas de l'aide de leurs parents dans la réalisation des devoirs sont proportionnellement plus nombreux à avoir vécu un redoublement.

Il me semble alors essentiel de prévenir les parents dès les premières années de scolarisation de leur enfant quant aux différents facteurs pouvant favoriser les risques d'échecs et de faible estime de soi.

Une collaboration entre enseignant-e-s et éducateurs ou éducatrices

Frédéric Fourchard et Amélie Courtinat-Camps (2013) ont montré dans une étude que la tranche d'âge 11-13 ans est davantage exposée à une faible estime de soi. Ces résultats sont confirmés par Claes et Lannegrand-Willems (2014) qui affirment que les premières années d'adolescence sont fragiles en termes d'estime de soi. Les résultats de ma recherche ont également confirmé ces derniers propos. Il me paraît alors légitime de proposer un accompagnement autour de cette problématique dès le plus jeune âge.

Afin de cibler l'ensemble de la population scolarisée et pas uniquement les jeunes en institution, il me semble judicieux de proposer une collaboration entre éducateurs ou éducatrices et enseignant-e-s des milieux scolaires ordinaires et institutionnels. En effet, bien que la pédagogie actuelle vise la transmission des savoirs et souhaite se préoccuper davantage de la psychologie individuelle des élèves (Maintier & Alaphilippe, 2007), cette dimension n'est encore que très peu travaillée en milieu scolaire ordinaire. Le manque d'outils et de professionnel-le-s en sont la principale cause.

Proposer que des professionnel-le-s du travail social interviennent de façon régulière dans les classes ordinaires afin de travailler les différentes thématiques touchant à la construction de l'identité, de l'estime de soi et autres, permettrait, s'il existe éventuellement un lien entre l'échec scolaire et le manque d'estime de soi, d'augmenter les chances de réussite scolaire des élèves.

Les enseignant-e-s pourraient identifier les différentes problématiques qui touchent certains de leurs élèves et contacter l'éducateur ou l'éducatrice afin d'intervenir auprès des personnes concernées en proposant des ateliers thématiques.

Cette piste est également applicable en milieux spécialisés qui collaborent pour la plupart déjà avec des éducateurs et éducatrices sociales.

J'ai eu l'occasion durant ma formation HES de participer à une démarche similaire. A l'occasion de 4 mercredi après-midi, deux autres étudiantes et moi-même avons organisé et réalisé des ateliers sur le harcèlement pour 6 enfants d'un même centre scolaire. Au terme de ces rencontres, un bilan général

a montré que les enfants ont su en tirer des pistes d'action et de nombreuses ressources. Bien que ce soit autour d'une thématique tout autre, le principe est identique.

Assurer les réussites

William James (1890) affirmait que l'écart entre les aspirations et les réussites a des effets sur l'estime de soi. Il avançait également qu'en modulant ses aspirations de façon à ce que les réussites soient facilitées, chacun-e peut changer son niveau d'estime de soi. Susan Harter (1998) relève également la réussite comme facteur favorisant l'estime de soi.

Partant de ce principe, dans la pratique du travailleur ou de la travailleuse sociale, il me paraît pertinent lors de la co-construction du PIP par exemple, de proposer des objectifs dont la réussite est assurée. Ainsi, l'usager-e expérimente davantage les succès ce qui forge son estime de soi. Cette méthode peut également renforcer sa motivation et son implication dans la réalisation de ses objectifs.

Afin de ne pas écarter les objectifs finaux et ne pas interférer dans le développement de l'enfant et l'acquisition de compétences essentielles à son évolution, les objectifs fixés bénéficieraient d'une échéance plus courte. Le PIP serait alors retravaillé à plusieurs reprises durant le cours de l'année, de manière à atteindre les mêmes objectifs que prévus initialement mais en y accédant étape par étape.

La classe d'adaptation

Existant dans le degré primaire et le secondaire I, la classe d'adaptation propose un suivi pédagogique adapté aux besoins particuliers de chacun de ses élèves (Canton du Valais, 2016). Contrairement aux classes ordinaires, celle-ci a la particularité d'offrir de nombreuses activités pratiques permettant de travailler davantage de compétences.

Les résultats de ma recherche montrent que les élèves ayant fréquenté une classe d'adaptation ont une estime de soi globale plus élevée que les autres. Il me semble alors judicieux de favoriser l'intégration d'une classe d'adaptation plutôt que d'une classe en école spécialisée lorsque les capacités et limites de l'élève le permettent.

Attribuer des responsabilités

Dès le plus jeune âge, des tâches à la hauteur des compétences de l'enfant peuvent lui être attribuées. Lorsqu'il les réalise, il se sent fier et utile (Equipe Naitre et grandir, 2019). Offrir de développer son autonomie pourrait lui permettre de se sentir capable et ainsi de favoriser son estime de soi.

Durant ma deuxième formation pratique, j'ai eu l'occasion de travailler avec des enfants et adolescent-e-s en difficultés scolaires dont certain-e-s présentaient des signes d'une faible estime de soi. Un outil qui était utilisé chaque jour au sein du groupe éducatif auquel elles et ils appartenaient consiste en un tableau de tâches à effectuer quotidiennement. Les éducateurs, éducatrices et moi-même leur attribuons des responsabilités en fonction de leur âge et de leurs compétences. Nous veillions également à valoriser les tâches réalisées avec application et persévérance.

La valorisation reste un point primordial après l'accomplissement de la tâche. L'enfant ou adolescent-e éprouve alors un sentiment de compétence qui favorise son estime de soi.

La médiation pédagogique

Lorenz, Pignat et Rossier (2015) relèvent que la transmission du savoir à elle seule est insuffisante pour permettre à un-e adolescent-e ou jeune adulte de surmonter les difficultés d'apprentissage et/ou les obstacles causés par un manque d'estime de soi. Ils soulignent d'ailleurs l'importance de l'estime de

soi dans un contexte de formation et plus particulièrement dans un contexte institutionnel ainsi que sa prise en charge par une équipe de professionnel-le-s, afin de favoriser les réussites des bénéficiaires.

Tous trois préconisent la médiation pédagogique en s'appuyant sur les théories de Vigotski. Cette approche permet aux apprenant-e-s de « *comprendre, avec l'aide des professionnel-le-s, leur manière d'interagir avec leur environnement et de développer ainsi un nouveau rapport au savoir et à la manière de se l'approprier* » (Lorenz, Pignat, & Rossier, 2015, p. 2). Cette méthode consiste en une posture de l'intervenant-e qui agit comme facilitateur ou facilitatrice de découverte et de compréhension plutôt que comme détenteur ou détentrice du savoir qui l'impose. Ainsi, elle ou il accompagne la ou le bénéficiaire à découvrir, dans chacune des dimensions de la vie quotidienne, les stratégies qui lui sont propres et qui lui permettront de surmonter des impasses. Pour ce faire, la ou le professionnel-le crée un espace de médiation où se discute notamment la manière d'appréhender l'apprentissage (Lorenz, Pignat, & Rossier, 2015). Elle ou il individualise son accompagnement en tenant compte des capacités, difficultés et besoin de l'usager-e et veille à proposer des activités adaptées permettant de contourner le handicap afin de rendre le savoir accessible.

La médiation pédagogique permet d'optimiser les réussites et donc de minimiser les situations d'échec auxquelles la ou le jeune pourrait être confronté-e (Lorenz, Pignat, & Rossier, 2015, p. 2). Des attentes et objectifs trop élevés de la part de l'accompagnant-e peuvent placer l'usager ou l'usagère en situation d'échec, ce qui a bien souvent pour effet d'affaiblir son niveau d'estime de soi (Marsollier, 2004). Cette méthode pédagogique est donc un outil bénéfique pour l'accompagnement de jeunes présentant une faible estime de soi. De plus, elle permet également de conduire l'apprenant-e de sa dépendance à l'adulte à son autonomie (Varinot, 2012), en soutenant son implication dans sa formation.

C'est une approche que j'ai exercée lors de ma FP 1, en particulier en classe. Par exemple, lors de l'exécution d'une fiche d'exercice, l'éducateur ou éducatrice ou l'enseignant-e se met en retrait, offrant ainsi l'espace à l'apprenant-e pour travailler de manière autonome la lecture et la compréhension d'une consigne ainsi que l'application de celle-ci. Durant le déroulement de l'exercice, l'adulte intervient uniquement sur sollicitation de l'adolescent-e ou lorsqu'un blocage se fait sentir. L'objectif est de permettre à l'apprenant-e de développer par elle-même ou lui-même des stratégies de résolution d'un exercice avec lesquelles elle ou il se sent à l'aise.

La médiation pédagogique me semble alors être un premier outil pertinent mais actuellement peu appliqué en institution. En ce qui concerne ma propre expérience et les observations que j'y ai portées, je suis convaincue que le fait de laisser une forte autonomie au jeune ou à la jeune est valorisant. En effet, ils et elles affirment se sentir capable même si cela leur demandait du temps, de réaliser, malgré leurs difficultés, des exercices complexes. Cela leur permet également de découvrir par eux-mêmes ou elles-mêmes les stratégies d'apprentissage qui leur conviennent. La médiation pédagogique est donc une méthode applicable pour l'éducateur ou éducatrice ou enseignant-e-s permettant de favoriser l'estime de soi en matière de compétences scolaires des élèves. Il me paraît cependant nécessaire de veiller à proposer des exercices adaptés au niveau des bénéficiaires afin d'éviter de renforcer le sentiment d'échec.

7.2. Perspectives de recherche

Puisque la scolarité joue un rôle considérable dans la construction de l'estime de soi, il serait pertinent d'étudier davantage cette dernière. S'intéresser aux objectifs de la pédagogie actuelle en système scolaire ordinaire ainsi qu'à la réalité du terrain permettrait de rendre compte du fait que l'école

moderne n'offre pas suffisamment sa chance de réussir à l'élève en difficulté. En effet, les élèves bénéficient généralement d'un appui renforcé dès lors qu'ils sont confrontés à une situation d'échec scolaire. Or, ne serait-il pas judicieux, puisque l'échec scolaire impacte négativement l'estime de soi, de proposer un appui renforcé avant que l'élève y soit confronté ? La scolarité serait d'autant plus harmonieuse qu'elle comporterait davantage de réussites.

Ensuite, le code de déontologie professionnelle du travail social suisse (Bovay, Beck, & Grand, 2010) n'aborde pas explicitement un devoir de développement de dimensions individuelles telles que l'affirmation de soi, l'estime de soi, etc. Cependant la psychologie individuelle des bénéficiaires ne devrait-elle pas être un axe central de l'accompagnement des travailleurs et travailleuses sociales ? Il serait intéressant de vérifier l'importance accordée à celle-ci sur le terrain et en fonction du constat général, penser à proposer davantage de formations aux professionnel-le-s permettant de la travailler.

8. Conclusion

8.1. Limites et biais de la recherche

Un des risques identifié avant la distribution de mon questionnaire concerne les adolescent-e-s interrogé-e-s. Bien que j'aie précisé que les seuls critères pour la sélection du panel devaient être l'institutionnalisation et l'âge, il est possible que certain-e-s jeunes aient été choisi-e-s inconsciemment selon le niveau d'estime de soi qu'elles ou ils renvoient. Les résultats ne seraient dans ce cas pas représentatifs de toute la population des adolescent-e-s en institution.

Effectuer une enquête de terrain en utilisant le questionnaire comme outil nous expose face à certaines limites. En effet, cette méthode ne permet aucun échange avec l'individu qui répond aux questions. Les relances et reformulations sont alors impossibles (Aubert-Lotarski, 2007), ce qui peut parfois laisser donner lieu à des incompréhensions et donc des réponses erronées. De plus certaines questions peuvent parfois rester sans réponse et puisque le questionnaire est anonyme, il n'est pas envisageable de remonter à la source afin de les compléter par la suite. Enfin, bien que les jeunes aient confirmé l'authenticité de leurs réponses, il ne faut pas exclure le fait qu'elles ou ils aient pu répondre en fonction de la désirabilité sociale. Afin de tenter d'y pallier, j'ai introduit en début du sondage un encadré assurant l'anonymat de ce document et le fait que j'en sois l'unique lectrice. De plus, les jeunes étaient libres de participer ou non et ont confirmé l'authenticité de leurs réponses aux différentes stagiaires qui m'ont aidée dans la distribution de ce questionnaire. Le biais de la désirabilité sociale n'est cependant pas à exclure.

Le fait que l'exercice de la seconde partie inspirée par le *Self-perception profile for adolescents* de Susan Harter ne propose qu'un choix entre deux réponses peut également s'avérer être un biais. En effet, il n'est pas envisageable que certain-e-s adolescent-e-s aient choisi une réponse par défaut, la réponse leur correspondant parfaitement ne faisant pas partie des choix proposés.

La méthode par entretiens m'aurait probablement permis de creuser davantage certaines réponses et d'en avoir ainsi une meilleure compréhension. Cependant, celle-ci aurait considérablement restreint l'échantillon de ma recherche qui s'avère déjà insuffisamment large pour proposer une généralisation ou une interprétation objective de la situation des adolescent-e-s institutionnalisés-e-s.

8.2. Bilan personnel

Par ce travail, j'ai enrichi mes connaissances en termes d'estime de soi et d'échec scolaire. Bien que la première notion ait été travaillée volontairement dans le cadre de différents travaux au cours de ma formation, celle-ci a été davantage approfondie dans cette recherche. Je tiens d'ailleurs à souligner l'importance des relations interindividuelles qui constituent un facteur d'influence sur le développement de l'estime de soi ainsi que sur la réussite scolaire. Désormais, puisque les gestes et paroles adressés à l'individu interviennent dans le développement de l'estime de soi, je veillerai davantage à ce que ceux-ci soient positifs, tant au sein des relations entre bénéficiaires qu'au sein de la relation que j'entretiens avec elles ou eux.

Les différents points théoriques approfondis m'ont permis de prendre du recul sur mes formations pratiques et ont donné du sens à certaines observations que j'ai pu porter. Par exemple, j'ai accompagné un jeune âgé de 20 ans dans la réalisation des travaux scolaires, dans l'acquisition de compétences sociales ainsi que dans l'apprentissage de l'autonomie. Celui-ci présentait une faible estime de soi et je postule que ceci était en partie dû au fait qu'il ait régulièrement été confronté à l'échec tant dans son parcours scolaire, dans ses relations, dans l'atteinte de ses objectifs personnels que dans la réalisation des objectifs de son PIP. En effet, William James (1890) et Susan Harter (1998) identifient l'expérimentation de la réussite comme favorisant l'estime de soi et au contraire, l'expérimentation de l'échec comme fragilisant l'estime de soi. En adaptant son PIP de manière à ce qu'il assure la réussite du bénéficiaire, mes collègues et moi-même aurions peut-être pu favoriser le développement de son estime de soi.

En prenant du recul face à ce travail, en particulier concernant la partie théorie, je pense que certains aspects auraient dû être approfondis dans mon questionnaire. En effet, je ne me suis pas intéressée à l'âge au moment du redoublement. Or, cette question aurait permis d'estimer les âges à risque de dépréciation de soi en cas d'échec scolaire de ce type. De plus, j'ai questionné la profession des parents du jeune en vue de définir les catégories socio-professionnelles auxquelles ceux-ci appartiennent et de déterminer s'ils sont au bénéfice ou non d'un diplôme de degré tertiaire. Ma question n'était cependant pas assez précise et ne permettait donc pas de le déterminer. J'aurai dû tourner la question de la manière suivante : « Ta maman / Ton papa possède-t-elle/il un diplôme universitaire ou un diplôme d'une Haute Ecole ? ». Interroger de cette manière m'aurait permis par la suite de définir si le capital culturel des parents constitue un facteur de réussite scolaire.

Concernant la méthode utilisée pour la vérification de mes hypothèses, je la trouve plus adéquate que la réalisation d'entretiens. En effet, elle m'a permis d'interroger un panel de 40 personnes ce qui n'aurait pas été envisageable en utilisant l'entretien. Cependant, interroger des professionnel-le-s tant de l'éducation sociale que de l'enseignement ordinaire et spécialisé, m'aurait permis d'obtenir davantage de pistes d'actions et de conseils pratiqués avec les bénéficiaires concernés par une faible estime de soi et/ou par l'échec scolaire.

Finalement, les objectifs initialement visés ont été pour la plupart atteints, en particulier ceux concernant le cadre théorique et l'apport personnel. En effet, ce travail est un véritable atout pour mes futures expériences professionnelles ainsi que pour la suite car je prévois de poursuivre avec une formation en enseignement spécialisé. Puisque je désire à l'avenir accompagner des enfants et adolescent-e-s, je serai directement confrontée à des problématiques de faible estime de soi. Mes investigations sur le sujet me permettront ainsi de mieux cerner les enjeux de chaque situation et ainsi de les prendre en compte afin de travailler cette dimension de manière adéquate.

8.3. Réflexion personnelle

Mon Travail de Bachelor achevé, je me questionne quant à la nécessité ou non d'engager des éducateurs ou éducatrices dans les écoles ordinaires. De mon point de vue, je pense qu'il est utile et primordial que des professionnel-le-s de ce type ainsi que des psychologues interviennent. En effet, les enseignant-e-s ayant suivi uniquement le cursus de formation dans l'enseignement ordinaire ne bénéficient probablement pas tous et toutes d'outils permettant de traiter certaines problématiques pouvant être rencontrées en contexte scolaire. Les professionnel-le-s du travail social interviendrait donc de façon complémentaire. Ainsi, les enseignant-e-s se concentreraient davantage sur la transmission des savoirs et l'éducation serait pour la majeure partie travaillée par les éducateurs et éducatrices.

Un groupe de travail de la Société Pédagogique Vaudoise (2015) s'est d'ailleurs intéressé à la présence d'éducateurs et éducatrices sociales dans les établissements scolaires ordinaires sur la base d'un constat que les enseignant-e-s ne parviennent pas à satisfaire les exigences éducatives. Le groupe rapporte, après avoir interviewé six éducateurs et quatre enseignant-e-s, que leur collaboration est nécessaire. Dans les établissements scolaires où ce partenariat est déjà mis en place, les éducateurs et éducatrices collaborent avec les enseignant-e-s, les élèves et leurs parents, tant dans les murs des établissements qu'en dehors, sur des périodes d'école comme en dehors des heures scolaires.

Dans les commentaires généraux qui émergent de cette recherche, on retrouve une nécessité d'adaptation de l'école aux besoins tant des enseignant-e-s que des élèves notamment en proposant d'intégrer des travailleurs et travailleuses sociales. Les enseignant-e-s rapportent que celles-ci et ceux-ci devraient idéalement intervenir dans un but préventif et non dans l'urgence. Elles et ils pourraient ainsi traiter avec les élèves et/ou parents des thématiques telles que :

- L'estime de soi
- La motivation scolaire
- Le bien-être scolaire
- L'implication des parents dans le cursus scolaire de l'enfant
- La violence
- Le harcèlement
- La collaboration
- Etc.

9. Références

- André, C., & Lelord, F. (2002). *L'estime de soi : s'aimer pour mieux vivre avec les autres*. Paris: Odile Jacob.
- Aubert-Lotarski, A. (2007). *Etudes et conseils : démarches et outils*. Récupéré sur Esén: <http://www.esen.education.fr/conseils/recueil-de-donnees/operations/construction-des-outils-de-recueil/questionnaire/?pdfV=1&pdfVersion=1&cHash=4cd5d22ba9>
- Bardou, E., Oubrayrie-Roussel, N., & Lescarret, O. (2012). Estime de soi et démobilité scolaire des adolescents. *Neuropsychiatrie de l'enfance et de l'adolescence*, pp. 435-440.
- Bariaud, F. (2006). "Le Self-perception profile for adolescents (SPPA) de S. Harter". Récupéré sur <https://journals.openedition.org/osp/1130?file=1>
- Baron, P. (1993). *La dépression chez les adolescents*. Saint-Hyacinthe: Edisem.
- Becker, M. (2014). *Cultural bases for Self-Evaluation : Seeing Oneself Positively in Different Cultural Contexts*. Récupéré sur <http://journals.sagepub.com/doi/10.1177/0146167214522836>
- Best, F. (1999). *L'échec scolaire* (éd. 2e édition). Paris: puf.
- Bolognini, M., Plancherel, B., Nunez, R., & Bettschart, W. (1994). *Préadolescence : Théorie, recherche et clinique*. Paris: ESF.
- Boudesseul, G., Caro, P., Grelet, Y., Minassian, L., Monso, O., & Vivent, C. (2016). *Atlas des risques sociaux d'échec scolaire. L'exemple du décrochage, France métropolitaine et DOM*. Récupéré sur archives-ouvertes.fr: <https://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-01459337>
- Bourdieu, P., & Passeron, J.-C. (1964). *Les Héritiers. Les étudiants et la culture*. Paris: Minuit.
- Bovay, C., Beck, S., & Grand, O. (2010). *Code de déontologie du travail social en Suisse : Un argumentaire pour la pratique des professionnel-le-s*. Berne, Suisse: AvenirSocial.
- Bowlby, J. (1969). Attachment and loss. *T1, Attachment*. (J. Kalmanovitch, Trad.) New York: Basic Books.
- Canton du Valais . (2017). *Ecole et formation*. Récupéré sur vs.ch: <https://www.vs.ch/web/integration/ecole-et-formation>
- Canton du Valais. (2016, mai 12). Loi sur l'enseignement spécialisé (LES). Sion, Valais.
- Chauveau, G., & Chauveau-Rogoas, E. (1996). Echec et réussite scolaires. *Revue Migrants-formation*, p. 12.
- Claes, M., & Lannegrand-Willems, L. (2014). *La psychologie de l'adolescence*. Les Presses de l'Université de Montréal.
- Comeau, S. (2015). *Relations entre l'estime de soi, la dépression et les multiples modalités de pratique sportive chez les adolescents québécois*. Récupéré sur archipel UQAM: <https://archipel.uqam.ca/8189/1/D2949.pdf>
- Cooley, C. H. (1902). *Human nature and the social order*. Toronto: Charles Scribner and Sons.
- Crépin, N., & Delerue, F. (s.d.). *Echelle d'Estime de Soi de Rosenberg*. Récupéré sur <https://www.irbms.com/download/documents/echelle-estime-de-soi-de-rosenberg.pdf>

- Deborde, A.-S., Danner Touati, C., Herrero, L., & Touati, A. (2017). Récupéré sur cairn.info: <https://www.cairn.info/revue-l-annee-psychologique1-2016-3-page-391.htm>
- Devernavy, M. (2014). *Développement neuropsychique de l'adolescent: les étapes à connaître*. Récupéré sur [sfsante-ado.org](http://www.sfsante-ado.org): http://www.sfsante-ado.org/wp-content/uploads/2013/02/00_Dos_Devernavy_Neuro.pdf
- Dubar, C. (1998). La socialisation : construction des identités sociales et professionnelles. 6.
- Duclos, G. (2018). *L'estime de soi : un passeport pour la vie*. (CHU Sainte-Justine) Consulté le juillet 31, 2018, sur Entrepot numérique: www.entrepotnumerique.com/o/13/p/5609/excerpt
- Duclos, G., Laporte, D., & Ross, J. (2002). *L'estime de soi des adolescents*. Québec, Canada: CHU Sainte-Justine.
- Dumont, M., & Provost, M. (1999). Resilience in Adolescents : Protective Role of Social Support, Coping Strategies, Self-Esteem, and Social Activities on Experience of Stress and Depression. *Journal of Youth and Adolescence*(28), pp. 343-363.
- Duvillié, R. (2009). *Apprivoiser l'école : l'échec scolaire en question*. Paris: Marabout.
- Equipe Naitre et grandir. (2019). *L'estime de soi chez l'enfant*. Récupéré sur Naitre et grandir: https://naitreetgrandir.com/fr/etape/1_3_ans/comportement/fiche.aspx?doc=ik-naitre-grandir-comment-batir-confiance-estime-de-soi-enfant
- Erikson, E. H. (1985). *The Life Cycle Completed*. New-York: Norton.
- Fiorentino, L. (2004). Consulté le Avril 6, 2018, sur Agence de la santé publique du Canada: http://www.phac-aspc.gc.ca/hp-ps/dca-dea/publications/ffc-ief/assets/pdf/ief_estime_de_soi.pdf
- Fize, M. (2006). *L'adolescent est une personne*. Paris: Seuil.
- Fourchard, F., & Courtinat-Camps, A. (2013). *La place de l'estime de soi globale et physique dans la construction identitaire de l'adolescent*. 6ème Colloque international du RIPSIDEVE. Récupéré sur <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-00981035/document>
- Giordan, A., & Saltet, J. (2015). *Apprendre à apprendre*. Nice: J'ai Lu .
- Girard, A. (1967). Introduction. *Revue française de sociologie*, p. 14.
- Grossmann, K., Grossmann, K., & Waters, E. (2005). Attachment from Infancy to Adulthood : the Major Longitudinal Studies.
- Guédeney, N. (2011). *Les racines de l'estime de soi : apports de la théorie de l'attachement*. Récupéré sur <https://www.cairn.info/revue-devenir-2011-2-page-129.htm>
- Guillon, M. S., & Crocq, M. A. (2004). Estime de soi à l'adolescence : revue de littérature. *Neuropsychiatrie de l'enfance et de l'adolescence*(52), pp. 30-36.
- Harter, S. (1998). Comprendre l'estime de soi : considérations historiques, théoriques et méthodologiques. Dans M. Bolognini, & Y. Preteur, *Estime de soi : perspectives développementales* (pp. 57-81). Lausanne: Delachaux et Niestlé.
- Harter, S. (1999). The Construction of the Self a developmental perspective. *New York : Guilford Press*.

- Jourdain, A., & Naulin, S. (2011). Héritage et transmission dans la sociologie de Pierre Bourdieu. *Idées économiques et sociales*.
- Karen, R. (1998). Becoming attached : First relationships and how they impact our capacity to love.
- Lorenz, S., Pignat, S., & Rossier, P.-A. (2015). *Identifier et développer une approche du type médiation pédagogique au moyen de l'analyse de la pratique : une formation pour renforcer la professionnalité*. Récupéré sur https://aifris.eu/03upload/uplolo/cv1927_687.pdf
- Loret, M. (2010). *L'échec scolaire : comment l'éviter et le surmonter*. Lausanne: Favre SA.
- Maintier, C., & Alaphilippe, D. (2007). Estime de soi des élève de cycle primaire en fonction du niveau de classe et du type de zone d'éducation. *Bulletin de psychologie* , pp. 115-120.
- Markus, H. R., & Nurius, P. (1986). *Possible selves*. Récupéré sur <http://faculty.ycp.edu/~dweiss/FYS100/Markus%20Hazel%20Possible%20Selves.pdf>
- Marsollier, C. (2004). *Créer une véritable relation pédagogique*. Hachette éducation .
- Maslow, A. H. (1943). A theory of human motivation. *Psychological Review*, 4, 370-396.
- Ninot, G., Delignières, D., & Fortes, M. (2000). L'évaluation de l'estime de soi dans le domaine corporel. Montpellier: Faculté des Sciences du Sport et de l'Education Physique.
- Office fédéral de la statistique. (2017). *Origine sociale des étudiants HE*. Récupéré sur [admin.ch: https://www.bfs.admin.ch/bfs/fr/home/statistiques/education-science/indicateurs-formation/systeme-formation-suisse/degre-formation/hautes-ecoles/origine-sociale-he.html](https://www.bfs.admin.ch/bfs/fr/home/statistiques/education-science/indicateurs-formation/systeme-formation-suisse/degre-formation/hautes-ecoles/origine-sociale-he.html)
- OFS. (2017). *Personnes en formation*. (O. f. (OFS), Éd.) Récupéré sur Confédération suisse: <https://www.bfs.admin.ch/bfsstatic/dam/assets/3782328/master>
- Oubrayrie, N., De Léonardis, M., & Safont, C. (1994). Un outil pour l'évaluation de l'estime de soi chez l'adolescent : l'ETES. *Revue européenne de Psychologie Appliquée*, 44(4), pp. 309-3017.
- Rogers, C. (2012). *Instructor's Manual for Carl Rogers on Person-Centered Therapy*. Consulté le juillet 31, 2018, sur [www.psychotherapy-net: http://www.psychotherapy.net/data/uploads/5110340dadcd.pdf](http://www.psychotherapy-net: www.psychotherapy-net: http://www.psychotherapy.net/data/uploads/5110340dadcd.pdf)
- Rosenberg, M. (1965). Society and the adolescent self-image.
- Société Pédagogique Vaudoise. (2015). *Synthèse du rapport du GT SPV "Educateurs dans les écoles"*.
- Varinot, A. (2012). *La médiation pédagogique au service de la métacognition*. (HAL, Éd.) Récupéré sur <https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-00760968/document>
- Viau, R., & Darveau, P. (1997). *La motivation des enfants : Le rôle des parents*. Saint-Laurent, Québec: Edition du Renouveau Pédagogique .
- William, J. (1890). *The Principles of Psychology*. New York: Henry Holt.
- Winnicott, D. W. (1956). La tendance antisociale. Dans F. Houssier, *De la pédiatrie à la psychanalyse* (pp. 145-158). Paris: Dunod.

10. Annexes

10.1. Annexe 1 : Indice de Soi Physique (ISP) traduit par Ninot & al. (2000)

1. J'ai une bonne opinion de moi-même
2. Globalement, je suis satisfait-e de mes capacités physiques
3. Je ne peux pas courir longtemps sans m'arrêter
4. Je trouve la plupart des sports faciles
5. Je n'aime pas beaucoup mon apparence physique
6. Je pense être plus fort-e que la moyenne
7. Il y a des tas de choses en moi que j'aimerais changer
8. Physiquement, je suis content-e de ce que je peux faire
9. Je serais bon-ne dans une épreuve d'endurance
10. Je trouve que je suis bon-ne dans tous les sports
11. J'ai un corps agréable à regarder
12. Je serais bon-ne dans une épreuve de force
13. Je regrette souvent ce que j'ai fait
14. Je suis confiant-e vis-à-vis de ma valeur physique
15. Je pense pouvoir courir longtemps sans être fatigué
16. Je me débrouille bien dans tous les sports
17. Personne ne me trouve beau/belle
18. Face à des situations demandant de la force je suis le premier à proposer mes services
19. J'ai souvent honte de moi
20. En général, je suis fier/fière de mes possibilités physiques
21. Je pourrais courir 5 km sans m'arrêter
22. Je réussis bien en sport
23. Je voudrais rester comme je suis
24. Je suis bien avec mon corps
25. Je ne suis pas très bon dans les activités d'endurance telles que le vélo ou la course

10.2. Annexe 2 : Le S.P.P.A de Harter traduit par Françoise Bariaud (2006)

A qui je ressemble							
Tout à fait vrai pour moi	Plutôt vrai pour moi	Exemples		Plutôt vrai pour moi	Tout à fait vrai pour moi		
a) <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Certains jeunes aiment aller au cinéma dans leur temps libre	MAIS	D'autres jeunes préfèrent aller à des rencontres sportives	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
1) <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Certains jeunes se trouvent aussi intelligents que les autres de leur âge	MAIS	D'autres jeunes ne sont pas aussi sûrs et se demandent s'ils sont aussi intelligents que les autres de leur âge	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
2) <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Certains jeunes trouvent difficiles de se faire des copains	MAIS	D'autres trouvent assez facile de se faire des copains	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
3) <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Certains jeunes sont bons dans beaucoup de sports	MAIS	D'autres pensent qu'ils ne sont pas très bons en sport	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
4) <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Certains jeunes ne sont pas heureux de leur apparence physique	MAIS	D'autres jeunes sont heureux de leur apparence physique	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
5) <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Certains jeunes se sentent prêts à se débrouiller dans un petit boulot	MAIS	D'autres jeunes ne se sentent pas tout à fait prêts à se charger d'un petit boulot	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
6) <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Certains jeunes pensent que s'ils sont amoureux de quelqu'un, cette personne les aimera aussi	MAIS	D'autres jeunes, quand ils sont amoureux de quelqu'un, ont peur que cette personne ne les aime pas	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
7) <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Certains jeunes font généralement ce qu'il est bien de faire	MAIS	D'autres jeunes souvent ne font pas ce qu'ils savent qu'il est bien de faire	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
8) <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Certains jeunes sont capables de se faire de vrais amis intimes	MAIS	D'autres jeunes trouvent difficile de se faire de vrais amis intimes	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
9) <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Certains jeunes sont souvent déçus par eux-mêmes	MAIS	D'autres jeunes sont assez satisfaits d'eux-mêmes	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
10) <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Certains jeunes sont assez lents pour finir leur travail scolaire	MAIS	D'autres jeunes peuvent faire leur travail scolaire plus rapidement	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
11) <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Certains jeunes ont beaucoup de copains	MAIS	D'autres n'ont pas beaucoup de copains	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
12) <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Certains jeunes estiment qu'ils seraient bons dans toute activité sportive nouvelle	MAIS	D'autres ont peur de ne pas être bons dans une nouvelle activité sportive	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
13) <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Certains jeunes aimeraient que leur corps soit différent	MAIS	D'autres aiment leur corps tel qu'il est	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
14) <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Certains jeunes ont l'im-	MAIS	D'autres jeunes ont l'impression	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	

		pression qu'ils n'ont pas assez de capacités pour faire bien un petit boulot		qu'ils ont assez de capacités pour faire bien un petit boulot		
15)	<input type="checkbox"/>	Certains jeunes ne donnent pas rendez-vous aux personnes qui les attirent	MAIS	D'autres jeunes donnent rendez-vous aux personnes qui les attirent	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
16)	<input type="checkbox"/>	Certains jeunes ont des ennuis pour ce qu'ils font	MAIS	D'autres jeunes ne font pas, généralement, ce qui leur causerait des ennuis	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
17)	<input type="checkbox"/>	Certains jeunes ont un ami intime avec lequel ils peuvent partager leurs secrets	MAIS	D'autres jeunes n'ont pas vraiment d'ami intime avec lequel partager leurs secrets	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
18)	<input type="checkbox"/>	Certains jeunes n'aiment pas la façon dont ils mènent leur vie	MAIS	D'autres jeunes aiment la façon dont ils mènent leur vie	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
19)	<input type="checkbox"/>	Certains jeunes réussissent très bien dans leur travail scolaire	MAIS	D'autres jeunes ne réussissent pas très bien dans leur travail scolaire	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
20)	<input type="checkbox"/>	Certains jeunes ne sont pas appréciés facilement	MAIS	D'autres jeunes sont vraiment faciles à aimer	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
21)	<input type="checkbox"/>	Certains jeunes ont le sentiment qu'ils sont meilleurs que les autres en sport	MAIS	D'autres jeunes ont l'impression qu'ils ne peuvent pas être aussi bons que les autres en sport	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
22)	<input type="checkbox"/>	Certains jeunes souhaiteraient que leur apparence physique soit différente	MAIS	D'autres jeunes apprécient leur apparence physique telle qu'elle est	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
23)	<input type="checkbox"/>	Certains jeunes pensent qu'ils sont assez mûrs pour obtenir et assumer un travail payé	MAIS	D'autres jeunes ne se sentent pas assez mûrs pour bien exercer un travail payé	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
24)	<input type="checkbox"/>	Certains jeunes pensent que d'autres de leur âge tomberont amoureux d'eux	MAIS	D'autres jeunes s'inquiètent en se demandant si d'autres de leur âge tomberont amoureux d'eux	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
25)	<input type="checkbox"/>	Certains jeunes se sentent vraiment bien quant à la façon dont ils agissent	MAIS	D'autres jeunes ne se sentent pas bien quant à la façon dont ils agissent souvent	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
26)	<input type="checkbox"/>	Certains jeunes aimeraient avoir un véritable ami avec qui partager des choses	MAIS	D'autres jeunes ont un ami proche avec qui ils partagent des choses	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
27)	<input type="checkbox"/>	Certains jeunes sont la plupart du temps heureux de ce qu'ils sont	MAIS	D'autres jeunes ne sont pas souvent heureux de ce qu'ils sont	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
28)	<input type="checkbox"/>	Certains jeunes ont des difficultés pour arriver à trouver les réponses en classe	MAIS	D'autres jeunes peuvent presque toujours trouver les réponses	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
29)	<input type="checkbox"/>	Certains jeunes sont très appréciés des autres de leur âge	MAIS	D'autres jeunes ne sont pas très appréciés des autres de leur âge	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
30)	<input type="checkbox"/>	Certains jeunes ne s'en tirent pas bien dans les jeux de plein air nouveaux	MAIS	D'autres jeunes sont bons tout de suite dans les jeux de plein air nouveaux	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

31)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Certains jeunes pensent qu'ils sont beaux	MAIS	D'autres pensent qu'ils ne sont pas très beaux	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
32)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Certains jeunes pensent qu'ils pourraient faire mieux dans leurs petits jobs	MAIS	D'autres pensent qu'ils travaillent vraiment bien dans les petits jobs qu'ils font	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
33)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Certains jeunes se trouvent drôles et intéressants lorsqu'ils sortent avec quelqu'un	MAIS	D'autres se demandent s'ils sont drôles et intéressants lorsqu'ils sortent avec quelqu'un	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
34)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Certains jeunes font des choses qu'ils savent qu'ils ne devraient pas faire	MAIS	D'autres jeunes ne font presque jamais des choses qu'ils savent qu'ils ne devraient pas faire	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
35)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Certains jeunes trouvent qu'il est difficile de se faire des amis proches en qui ils puissent avoir vraiment confiance	MAIS	D'autres jeunes sont capables de se faire des amis proches en qui ils peuvent avoir vraiment confiance	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
36)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Certains jeunes apprécient ce qu'ils sont	MAIS	D'autres souhaiteraient être quelqu'un d'autre	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
37)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Certains jeunes se trouvent assez intelligents	MAIS	D'autres jeunes se demandent s'ils sont intelligents	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
38)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Certains jeunes trouvent qu'ils sont bien acceptés socialement	MAIS	D'autres jeunes souhaiteraient que les autres de leur âge soient plus nombreux à les accepter	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
39)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Certains jeunes ne se trouvent pas très athlétiques	MAIS	D'autres jeunes se trouvent très athlétiques	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
40)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Certains jeunes aiment vraiment leur apparence	MAIS	D'autres jeunes voudraient que leur apparence soit différente	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
41)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Certains jeunes pensent qu'ils sont vraiment capables d'assumer un travail payé	MAIS	D'autres jeunes se demandent s'ils feraient aussi bien qu'ils le devraient dans un travail payé	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
42)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Certains jeunes généralement ne sortent pas avec les <input type="checkbox"/> personnes à qui ils aimeraient vraiment donner rendez-vous	MAIS	D'autres jeunes sortent avec les personnes à qui ils voulaient vraiment donner rendez-vous	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
43)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Certains jeunes agissent habituellement comme ils savent qu'ils sont supposés le faire	MAIS	D'autres jeunes souvent n'agissent pas comme ils sont supposés le faire	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
44)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Certains jeunes n'ont pas un ami proche avec qui partager vraiment des idées personnelles	MAIS	D'autres jeunes ont un ami proche et peuvent partager avec lui des idées et des sentiments personnels	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
45)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Certains jeunes sont très heureux de leur état	MAIS	D'autres jeunes voudraient être différents de ce qu'ils sont	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

10.3. Annexe 3 : Questionnaire

Questionnaire

Ce formulaire est anonyme et sera utilisé uniquement dans le cadre de mon Travail de Bachelor. Je serai donc la seule personne à lire tes réponses. Merci d'avance pour ta participation qui me sera d'une aide très précieuse.

Consignes

- = Tu dois cocher la réponse qui te correspond.
 ____ = Tu dois écrire la réponse qui te correspond.

1. Quel âge as-tu ? _____ Quelle est la langue que tu parles le mieux ? _____
2. Tu es une fille un garçon
3. Depuis quand es-tu dans cette institution ? moins d'1 an entre 1 an et 2 ans
 entre 2 ans et 5 ans depuis plus de 5 ans je ne sais pas
4. Quel âge avais-tu lorsque tu as été placé(e) dans cette institution ? _____
5. Quel est le métier de ton papa ? _____ Langue ? _____
6. Et celui de ta maman ? _____ Langue ? _____
7. Qui t'aide lorsque tu fais tes devoirs et leçons ? (tu peux cocher plusieurs réponses) papa
 maman mon éducateur/éducatrice personne Autre : _____
8. En quelle classe es-tu cette année ? _____
9. Et dans quelle école ? _____
10. As-tu déjà redoublé une ou plusieurs années ? oui non
11. Si la réponse est oui, dans quelle(s) classe(s) ? _____
12. Si tu n'es pas allé(e) au Cycle d'Orientation (CO) tu n'as pas besoin de répondre à cette question, passe directement à la numéro 15. Au CO, dans quel niveau (1 ou 2) es-tu ou étais-tu pour chacune de ces trois branches ? français ____ mathématiques ____ allemand ____
13. Au Cycle d'Orientation, es-tu ou as-tu été en classe d'observation ? oui non
14. Au Cycle d'Orientation, es-tu ou as-tu été en classe d'adaptation ? oui non
15. As-tu déjà obtenu un diplôme ? oui non je ne sais pas
16. Si la réponse est oui, lequel ? (Tu peux cocher plusieurs réponses)
 Diplôme de fin de scolarité obligatoire (diplôme du cycle)
 Diplôme de maturité gymnasiale Diplôme d'école de culture générale
 Certificat Fédéral de Capacités (CFC) Attestation de Formation Pratique (AFP)
 Certificat d'école pré-professionnelle Autre : _____
17. As-tu déjà été suivi(e) par un(e) enseignant(e) spécialisé(e) ? oui non

A qui je ressemble

Consignes

Pour chacun des encadrés, coche la case qui te corresponds le plus. Tu ne peux choisir **qu'une case** par encadré. Aucune réponse n'est fautive puisqu'il s'agit de ce que tu es ou ce que tu ressens. Exemple : J'ai coché la première case car il est tout à fait vrai que je préfère aller au cinéma dans mon temps libre.

Tout à fait vrai pour moi	Plutôt vrai pour moi		Exemple		Plutôt vrai pour moi	Tout à fait vrai pour moi
a) <input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Certains jeunes aiment aller au cinéma dans leur temps libre	MAIS	D'autres jeunes préfèrent aller à des rencontres sportives	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Certains jeunes réussissent très bien dans leur travail scolaire	MAIS	D'autres jeunes ne réussissent pas très bien dans leur travail scolaire	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Certains jeunes pensent qu'ils sont vraiment capables d'assumer un travail payé	MAIS	D'autres jeunes se demandent s'ils feraient aussi bien qu'ils le devraient dans un travail payé	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Certains jeunes sont souvent déçus par eux-mêmes	MAIS	D'autres jeunes sont assez satisfaits d'eux-mêmes	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Certains jeunes sont très appréciés des autres de leur âge	MAIS	D'autres jeunes ne sont pas très appréciés des autres de leur âge	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Certains jeunes se trouvent aussi intelligents que les autres de leur âge	MAIS	D'autres jeunes ne sont pas aussi sûrs et se demandent s'ils sont aussi intelligents que les autres de leur âge	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Certains jeunes ont beaucoup de copains	MAIS	D'autres n'ont pas beaucoup de copains	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Certains jeunes pensent qu'ils pourraient faire mieux dans leurs petits jobs	MAIS	D'autres pensent qu'ils travaillent vraiment bien dans les petits jobs qu'ils font	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Certains jeunes apprécient ce qu'ils sont	MAIS	D'autres souhaiteraient être quelqu'un d'autre	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>