

Table des matières

PREAMBULE	5
1 INTRODUCTION.....	5
2 PROJET DE RECHERCHE.....	6
2.1 ORIGINE DU QUESTIONNEMENT	6
2.2 HYPOTHESES DE DEPART.....	7
2.3 MOTIVATIONS	7
2.4 LIENS AVEC LE TRAVAIL SOCIAL	7
2.5 QUESTION DE RECHERCHE	8
2.6 OBJECTIFS DE LA RECHERCHE	8
2.7 PLAN DE RECHERCHE.....	9
2.8 NOS ATTENTES SUR LA SUITE DU TRAVAIL DE RECHERCHE	9
3 CADRE CONCEPTUEL.....	10
3.1 LE PLACEMENT	10
3.1.1 LA THEORIE DE L'ATTACHEMENT.....	12
3.2 L'IDENTITE SOCIALE	12
3.2.1 LA DEFINITION DE L'IDENTITE SOCIALE SELON DIFFERENTS AUTEURS	12
3.2.2 L'IDENTITE PERSONNELLE / L'IDENTITE INDIVIDUELLE	13
3.3 L'IMAGE DE SOI	14
3.3.1 DEFINITION	14
3.3.2 L'IMAGE DE SOI POSITIVE VS L'IMAGE DE SOI NEGATIVE	14
3.4 LA DEVALORISATION SOCIALE	15
3.5 LA STIGMATISATION	16
3.5.1 LA NOTION DE STIGMATISATION ET DE STIGMATE SELON ERVING GOFFMAN	17
3.5.2 UNE SOCIETE AVEC DEUX TYPES DE PERSONNES.....	18
3.5.3 LIENS ENTRE LA NOTION DE STIGMATE ET DE L'IDENTITE SOCIALE.....	18
3.6 MISE EN LIEN DES CONCEPTS ET DES NOTIONS	18
3.7 HYPOTHESES.....	20
4 METHODOLOGIE DE RECHERCHE	22
4.1 DESCRIPTIF DES TERRAINS	22
4.2 ÉCHANTILLONS DE RECHERCHE	23
4.3 TECHNIQUES DE RECOLTES DE DONNEES	23
4.4 LES ENTRETIENS	23
4.5 LES RISQUES	24
4.6 ÉTHIQUE DE LA RECHERCHE	24
5 RESULTATS ET ANALYSE DES ENTRETIENS	25
5.1 PRESENTATIONS DES JEUNES INTERVIEWEES	25
5.2 DESCRIPTIFS DES ENTRETIENS.....	26
5.2.1 EXPLICATION DE LA RÉCOLTE DE DONNÉE	26
5.2.2 LE QUESTIONNAIRE DE ROSENBERG	27

5.2.3	LE QUESTIONNAIRE SELF-PERCEPTION PROFILE FOR ADOLESCENTS (S.P.P.A.) DE HARTER	28
5.3	DESCRIPTION DES RÉSULTATS.....	29
5.3.1	ANALYSE DU QUESTIONNAIRE DE ROSENBERG	29
5.4	RÉSULTAT DES SCORES DU QUESTIONNAIRE DE ROSENBERG	29
5.5	ANALYSE DE L'ENTRETIEN SEMI-DIRECTIF BASÉ SUR LES ITEMS DU SELF-PERCEPTION PROFILE FOR ADOLESCENTS (S.P.P.A.)	30
5.5.1	ITEM 1 : LA PERCEPTION DE LA COMPETENCE SCOLAIRE PAR LES JEUNES	30
5.5.2	ITEM 2 : L'APPROBATION DU PLACEMENT PAR LES JEUNES INSTITUTIONNALISE PERMETTE L'ACCEPTATION SOCIALE.....	32
5.5.3	ITEM 3 : CONDUITE : LA PERCEPTION D'UNE ATTITUDE POSITIVE PAR LES JEUNES LES VALORISE	33
5.5.4	ITEM 4 : LA CONCEPTION ET LA CREATION DE LIENS D'AMITIES PERMETTENT L'ACCEPTATION SOCIALE.....	34
5.5.5	ITEM 5 : LA PERCEPTION DU DEGRE DE SATISFACTION DU JEUNES PLACES AU QUOTIDIEN	35
6	BILAN DE LA RECHERCHE	37
6.1	RESULTAT ET ANALYSE SUITE AUX HYPOTHESES POSEES.....	37
6.1.1	HYPOTHESE 1 : LE PLACEMENT DEVALORISE LES ENFANTS PLACES.....	37
6.1.2	HYPOTHESE 2 : LE PLACEMENT INFLUENCE L'IMAGE QU'A L'ENFANT PLACE DE LUI-MEME.....	38
6.2	SYNTHESE DE LA RECHERCHE : LE PLACEMENT IMPACTE-T-IL DE MANIERE NEGATIVE LA PERCEPTION (DE SOI) DE L'ENFANT PLACE ?	40
6.3	BILAN ET CRITIQUE DE LA RECHERCHE	41
6.3.1	LES DIFFICULTES	41
6.3.2	LA COLLABORATION	41
6.4	PERSPECTIVES POUR LES PROFESSIONNELS EN TRAVAIL SOCIAL	41
6.4.1	PISTES D'INTERVENTION DE LA RECHERCHE.....	41
6.4.2	REFLEXIONS PERSONNELLES.....	43
6.5	CONCLUSION	43
7	BIBLIOGRAPHIE	45
7.1	OUVRAGES ET ARTICLES.....	45
7.2	COURS HES-SO	46
8	ANNEXES.....	47
8.1	ANNEXE 1 : LES EMOTIONS SUGGERÉES LORS DES ENTRETIENS INSTITUTIONNELS	47
8.2	ANNEXE 2 : QUESTIONNAIRE DE ROSENBERG	47
8.3	ANNEXE 3 : QUESTIONNAIRES SELF-PERCEPTION PROFILE FOR ADOLESCENTS (S.P.P.A.) DE HARTER	48
8.4	ANNEXE 4 : RETRANSCRIPTION D'UN ENTRETIEN INSTITUTIONNEL.....	49
8.5	ANNEXE 5 : SYNTHESE DES REPONSES DES JEUNES PAR RAPPORT AUX ITEMS DE HARTER	55
8.6	ANNEXE 6 : EXTRAITS DES ENTRETIENS CONCERNANT LA SEPARATION AVEC LEUR ENVIRONNEMENT SOCIAL / FAMILIAL.....	60
8.7	ANNEXE 7 : EXTRAIT DES ENTRETIENS CONCERNANT LE RESENTI DES JEUNES A L'ARRIVÉE AU FOYER	61

Préambule

Afin de rédiger un travail optimal, la source d'une collaboration bienveillante fut primordiale. Collaborer ensemble n'a pas été difficile, nous avons un contact facile et nous pouvons compter l'une sur l'autre. Lorsque nous rencontrions des obstacles durant l'élaboration du Travail de Bachelor, nous étions toujours disponibles pour venir en aide à l'autre et ainsi l'épauler.

Pour la rédaction du dossier, la répartition du travail s'est faite de manière égale. Il était important de se donner des feedbacks et ainsi, de faire des compte-rendu des recherches le plus fréquemment possible. Cela permettait de travailler de manière adéquate. Concernant la conceptualisation du travail écrit, Jeanne relisait, corrigeait l'orthographe et la syntaxe des textes. Ayanna était plus à l'aise à l'oral, notamment lors de la prise de rendez-vous avec les institutions ou pour les entretiens (entretien exploratoire) par exemple. Chacune a des ressources et des compétences propres. Nous formons un bon binôme, car chacune se complète au niveau de ses ressources et de ses compétences respectives, de ce fait, le Travail de Bachelor s'est fait dans des conditions favorables et agréables pour chacune.

1 Introduction

A travers notre formation, nous avons eu l'opportunité de travailler en tant que stagiaires dans l'enseignement spécialisé en institution. Nous avons eu l'occasion d'occuper des tâches telles que la gestion de classe ou accompagnement des élèves dans des classes spécialisées. Nous suivions chacune des jeunes enfants possédant différents troubles tels que : le trouble du spectre de l'autisme, le retard mental, la duplication du chromosome 15 ou encore l'épilepsie. Notre mission principale était de soutenir ces élèves en difficultés scolaires et sociales, par le biais de cours spécialisés. L'institution accueille une quarantaine d'enfants âgés de six à treize ans, qui bénéficient d'un encadrement spécialisé en internat ou en structure de jour.

La structure se divise en trois secteurs : le secteur pédagogique, le secteur éducatif et le secteur thérapeutique. La section pédagogique propose six classes à effectif réduit, ne dépassant pas dix élèves afin de faciliter l'apprentissage. Les cursus sont adaptés à chaque enfant, en tenant compte de leurs compétences et leurs besoins. L'encadrement éducatif s'étend en dehors des horaires scolaires. Cela signifie que les enfants sont pris en charge durant le temps de midi, lors de l'étude ainsi que durant les trajets scolaires pour les enfants qui ne rentrent pas chez eux. Les jeunes qui demeurent à l'Institut peuvent profiter des activités parascolaires qui sont organisées par la structure. Le secteur thérapeutique se compose de logopédistes et de psychomotriciens. Les enfants le fréquentent durant les heures de cours. Ce dernier met en place, en cas de nécessité, un projet individuel et personnalisé pour l'enfant concerné, ce qui lui permet de consolider sa confiance en lui et de progresser.

L'enfant est soutenu dans ses efforts, valorisé dans ses réussites et accompagné dans sa démarche. Il dispose de temps pour découvrir et apprendre des méthodes différentes et qui répondent aux besoins identifiés. L'élève retrouve ainsi le plaisir de la réussite.

2 Projet de recherche

2.1 Origine du questionnement

Lors de l'écriture du pré-projet, nous avons partagé nos différentes expériences professionnelles, notamment celles exercées lors du stage probatoire. Nous nous sommes rendu compte, que les élèves que nous accompagnions vivaient d'une manière différente leur placement en institution. Le regard que les personnes hors institution leur portaient était difficile à supporter, de leur point de vue. Certains nous ont informés qu'ils évitaient d'exprimer qu'ils séjournent en institution, par peur d'être rejetés. Au cours de l'année, lors de différents échanges avec les enfants, nous avons appris que ceux-ci se fréquentaient aussi le week-end. Les jeunes nous ont confié qu'ils n'appréciaient guère d'évoquer à leurs amis ou leurs connaissances leur séjour dans une institution spécialisée. Selon eux, il est trop compliqué d'expliquer aux autres enfants le contexte de leur placement sans avoir peur de leur jugement.

Lors de notre passage dans cette institution, nous avons eu la possibilité d'accompagner un jeune, qui a actuellement quitté le foyer. Nous avons décidé de l'interroger sur diverses thématiques en lien avec notre problématique dans le but de travailler sur un discours plus récent. Tout au long de notre travail, nous utiliserons ses réponses pour étayer nos propos afin de les mettre en lien avec les divers concepts trouvés.

Par la suite, lors de la première formation pratique, l'une d'entre nous a rencontré une problématique similaire à ses précédentes expériences dans le domaine du social. Durant sa formation pratique, elle a rencontré une population différente de son précédent stage, mais elle a également remarqué que ces jeunes avaient des angoisses similaires ainsi que les mêmes questionnements : au niveau de leur intégration sociale, les mêmes peurs : se faire rejeter, cela car ils séjournent en institution et n'ont pas le même parcours de vie que « les enfants ordinaires ».

Nous avons été touchés par les problématiques de ces jeunes élèves. C'est pourquoi lors de notre stage nous nous sommes intéressés à leur parcours de vie et la manière dont ils vivaient leur placement au sein de l'institution. Au cours de notre passage, nous avons questionné les enfants au sujet de leurs relations à l'intérieur et à l'extérieur de l'établissement. Certains jeunes nous ont expliqué avoir des amis à l'extérieur de l'établissement, mais qu'ils éprouvent une gêne d'expliquer résider en foyer durant la semaine. Ces jeunes ont peur du regard que les autres portent sur eux, ils disent ; « ces enfants ne sont pas normaux ». Interpelée par le mot « normalité », souvent répété par les jeunes et dans le cadre de notre formation de travailleur social cette problématique nous tenait à cœur.

Suite à nos expériences partagées, nous avons constaté la récurrence de différentes notions comme la dévalorisation, l'identité sociale ainsi que la stigmatisation qui ressortaient le plus souvent. De ce fait, plusieurs interrogations ont alors émergé à la suite de ce premier questionnement prenant la forme de questions telles que : pourquoi les enfants placés cachent-ils leur placement auprès de leurs pairs ? Vivent-

ils leur placement difficilement ? Comment venir en aide aux enfants victimes de stigmatisation ? Le placement est-il un facteur de difficulté de participation sociale ? Comment construire son identité en institution ? Les enfants vivent-ils une exclusion sociale ? En tant qu'éducatrices, comment accompagner un enfant qui se stigmatise lui-même ? Quels sont les impacts d'un passage en institution sur la construction identitaire ? Ces diverses questions nous ont permis de nous interroger et de nous projeter sur la vie de l'enfant placé en institution.

2.2 Hypothèses de départ

Suite à ces questionnements, les hypothèses émises sont les suivantes :

- Les enfants placés se sentent stigmatisés
- Le placement est mal vu par l'entourage et les pairs
- Le placement est négatif
- Le placement dévalorise les enfants institutionnalisés
- Les enfants ont une mauvaise estime d'eux lorsqu'ils sont institutionnalisés
- Le placement stigmatise les enfants

Celles-ci permettront de nous orienter dans la suite de notre Travail de Bachelor.

2.3 Motivations

Le fait de s'être retrouvés entourés d'enfants vivant mal leur placement à cause de l'image que la société leur renvoyait, était extrêmement touchant. Comment ces enfants peuvent en arriver-là, à se cacher, se mettre des limites, des barrières au niveau social ou encore à angoisser par rapport à leur placement et aux regards des autres ? Côtoyer des jeunes confronté à cette « problématique » de regard, de stigmatisation, d'image de soi, de construction identitaire motive à se pencher sur la question de l'identité et tout ce qui l'englobe.

De plus, l'intérêt pour ce sujet a été quelque peu développé lors de notre pratique professionnelle. Durant notre premier stage dans le domaine du social, les élèves nous ont beaucoup questionnés à leur sujet et ils nous ont énormément touchés dans leur propos. Le fait que ces élèves aient le sentiment de ne pas être à leur place en dehors de l'institution nous a interpellés. Cela nous encourage à travailler sur cette problématique d'identité sociale. Nous sommes motivés à rechercher et comprendre pourquoi ces jeunes ont se ressentir au sein de l'institution.

2.4 Liens avec le travail social

Ce thème nous semble pertinent à approfondir. Le placement des enfants est un sujet qui a souvent été abordé lors de différents travaux en lien avec le travail social. Toutefois, nous remarquons que l'histoire du placement évolue à travers le temps et selon l'environnement. En Valais le placement voit son jour suite à différents phénomènes économiques et sociaux. D'après M. Boulé & M. Von Aarburg (2017), le placement se faisait de manière familiale plutôt qu'institutionnelle. Les orphelinats en Valais favorisaient l'attribution des rôles selon le genre. Le parcours du placement impacte donc l'identité des enfants. L'évolution de la conception du placement est favorisée petit à petit par la législation cantonale et par conséquent, des nouveaux modèles voient le jour. Nous pensons qu'il est important de comprendre si l'enfant

placé se dévalorise ou non. Cette étude permettrait une adaptation de l'accompagnement qui doit rester en constante évolution.

L'impact du placement peut avoir des effets que nous pouvons, selon des facteurs sociétaux, désigner comme bénéfiques ou néfastes à l'intégration sociale. Prendre en compte ces facteurs nous permettrait d'orienter notre propre accompagnement.

2.5 Question de recherche

Basés sur notre formation pratique commune, la question de recherche se base sur le sentiment des enfants au sein d'une institution. Est-ce qu'ils invitent d'autres enfants à participer aux activités au sein de leur institution ? Comment les enfants perçoivent-ils leur placement ? Quels impacts à ce placement dans leur vie ? Est-ce qu'ils se mettent en retrait des enfants qui suivent leur cursus scolaire « normale » ? Quelles images ont-ils d'eux-mêmes durant le placement ?

Les interrogations se sont portées sur le placement vécu par un enfant, la représentation qu'il a de lui-même et ce qu'il renvoie à la société. Après une réflexion approfondie au sujet du thème de Travail de Bachelor, nous avons décidé de porter notre sujet ainsi :

« Le placement impacte-t-il de manière négative la perception (de soi) de l'enfant placé ? »

Les recherches porteront sur les concepts suivants ; le placement, l'identité, la construction identitaire, l'image de soi, la dévalorisation et la stigmatisation.

2.6 Objectifs de la recherche

L'objectif général est de comprendre les enjeux et l'impact d'un placement chez un enfant en pleine construction identitaire. Il a été possible de relever suite à l'entretien exploratoire effectué avec un enfant anciennement placé, que celui-ci s'identifie comme étant différent des autres enfants de son âge. Le but est de démontrer si oui ou non il existe un effet de dévalorisation chez les enfants placés en institution et les conséquences sur leur construction et leur identité.

Objectifs :

- Expliquer les enjeux du placement

Le placement étant la thématique centrale de la problématique, comprendre ces enjeux nous permettrait d'avoir une vision complète du processus. Grâce aux entretiens qui seront effectués dans les différentes institutions, divers points de vue pourront être confrontés. Ceux-ci nous permettront de comprendre comment un enfant vit son placement. De plus l'apport théorique permettra d'approfondir la vision sociétale du placement.

- Mise en lien des concepts

Suite aux notions définies, il sera possible de mettre en lien les concepts afin de valider ou rejeter nos hypothèses. Celles-ci vont nous permettre de répondre à la problématique de départ. Alors les concepts de l'identité sociale ainsi que le placement pourront être mis en lien dans le but de construire une piste de compréhension.

- Déterminer la différence entre la dévalorisation et la stigmatisation

Cet objectif permettra de comprendre la différence entre la dévalorisation sociale et le stigmate. Ces notions nous aiguilleront dans la résolution de notre question de départ.

2.7 Plan de recherche

Nos objectifs étant posés, nous sommes partis de l'hypothèse suivante ; **le placement dévalorise ou stigmatise les enfants placés**. Nous avons pu constater que le placement reste un moment important chez l'enfant institutionnalisé. Au cours de l'entretien exploratoire, nous avons été frappés par les souvenirs, plutôt négatifs, du jeune au sujet de son entrée en institution. C'est pourquoi nous voulons nous intéresser au processus du placement, cette thématique va nous permettre d'approfondir nos connaissances à ce sujet. Par la suite, nous allons aborder la thématique de l'identité. Celle-ci va nous permettre de comprendre le processus de création de l'identité. La seconde hypothèse est : **Le placement entrave la construction identitaire de l'enfant placé**. Cette dernière permettra de mettre en lien le processus du placement ainsi que la construction identitaire. Celle-ci aura pour but de définir si le processus du placement impacte l'identité du jeune de manière négative.

2.8 Nos attentes sur la suite du travail de recherche

Afin de poursuivre dans nos recherches, nous concevons qu'il est nécessaire de choisir au moins deux institutions ayant une approche et une population similaire. Ainsi, nos recherches auprès des terrains seront plus bénéfiques et adéquates. Nous aimerions interviewer trois jeunes au sein de chaque institution. L'entretien portera d'abord sur la vie du jeune au sein et à l'extérieur de l'établissement. Cela permettra de créer d'abord une certaine confiance entre les jeunes et nous. Par la suite, nous pourrons les interroger sur des questions plus intimes. De ce fait, l'aide d'un questionnaire adapté nous sera fortement utile. Lors de ces entretiens, nous ciblons des formes de séance conviviales plutôt que directives. Il faudra être clair sur notre démarche auprès des jeunes, afin de rendre ces séances efficaces et agréables pour les deux parties.

3 Cadre conceptuel

3.1 Le placement

Étant l'une des principales notions de notre question de départ, nous avons choisi de commencer par celle-ci, nous allons définir et expliquer les enjeux du placement en institution.

Depuis l'Antiquité, des enfants ont été placés dans des familles dites d'accueil, pour de multiples raisons : familiales et sociopolitiques, en référence à la morale d'une époque. D'après Malinsky (2005), ce sont les difficultés familiales qui ont constitué l'indication d'un tel déplacement de l'enfant hors de sa famille d'origine. Il s'agissait de soulager la souffrance de l'enfant, alors reliée à l'incapacité de ses parents à lui offrir un environnement affectif et éducatif favorable à son épanouissement.

Le placement signifie l'action de placer, de « *mettre (quelqu'un) à une certaine place, à un endroit déterminé, en un certain lieu* » (Le Parisien, 2016). Il désigne un fait social et implique l'acte de séparer, d'éloigner, de mettre à distance de son milieu d'origine.

Nous savons qu'un enfant devrait évoluer dans un milieu familial favorable à son développement. Les parents devraient être capables d'assurer la continuité et la qualité de son projet de vie. Les enfants placés s'avèrent être le plus souvent issus de familles présentant une pathologie du lien. S'ils avaient grandi dans leur famille, nous supposons que leur développement en aurait été altéré. En les séparant de ce milieu perçu comme défavorable, et en les accueillant dans un autre lieu, les professionnels espèrent les protéger en partie d'effets nocifs directs sur leur développement physique, intellectuel et psychoaffectif.

Selon Abillama-Masson (Abi121), pendant un certain temps, aller vivre ailleurs que dans sa famille était une pratique courante. Ensuite, à partir du XIXe siècle, le placement perd de son aspect coutumier pour être considéré de façon négative par une certaine catégorie de population. Il est alors mis au service de pratiques à visée pédagogique, dites « pédagogie de la séparation », à l'égard, notamment, des enfants dits marginaux et de classes sociales défavorisées. Il vient sanctionner une déviance et se réfère à une situation d'inadaptation sociale. Cela reste encore le cas actuellement.

Le placement représente la mesure la plus drastique qui peut être ordonnée. Cette mesure est mise en place uniquement si aucune autre forme de prise en charge socio-éducative n'est envisageable. La loi distingue différents types de placement :

- Placement d'enfants à la journée (art. 30ss LJe)
- Placement avec hébergement chez des parents nourriciers (art. 34ss LJe)
- Placement en vue de l'adoption (art. 37ss LJe)
- Colonies, camps de vacances, homes et internats ne dispensant pas de prestations éducatives spécialisées (art. 39ss LJe)
- Placement institutionnel (art. 43ss LJe)

(GSR, 2019)

En Valais, le placement institutionnel est mis en place lorsque le développement d'un enfant est entravé ou en danger et qu'il n'est pas possible de le protéger.

Ordonnance fédérale du 19 octobre sur le placement d'enfants (OPE)
Art. 13 Régime de l'autorisation :

- « 1 *Sont soumises à autorisation officielle les institutions qui s'occupent d'accueillir :*
- Plusieurs enfants, pour la journée et la nuit, aux fins de prendre soin d'eux, de les éduquer, de leur donner une formation, de les soumettre à observation ou de leur faire suivre un traitement ;*
 - Plusieurs enfants de moins de 12 ans, placés régulièrement à la journée (crèches, garderies et autres établissements analogues).*

2 *Sont dispensés de requérir l'autorisation officielle :*

- Les institutions cantonales, communales ou privées d'utilité publique soumis- e-s à une surveillance spéciale par la législation scolaire, sanitaire ou sociale »*

Enfin le rapport (Seiterle, 2018) de l'association professionnelle pour l'éducation sociale et la pédagogie spécialisée (PACH), offre un aperçu des placements d'enfants en famille d'accueil et en institution de 2015-2017. A ce jour, la Suisse ne dispose toujours pas de données statistiques fiables et actualisées sur le placement d'enfants et d'adolescents en famille d'accueil et en institution. Ce manque de données pose des lacunes importantes. C'est pourquoi l'association s'est engagée à combler ces lacunes. Il ressort de l'analyse quantitative que lors des années 2015-2017 une moyenne d'environ 1,1% à 1,2% des personnes résidant en Suisse et âgées de 0 à 18 ans étaient placées. Ce chiffre représente un total de quelques 18 000 à 19 000 d'enfants et jeunes placés, dont 4700 à 5800 dans des familles d'accueil et 12 000 à 14 200 dans des foyers pour enfants et adolescents, soit 0,7% à 0,8% de la population résidante. Toutes ces situations de séparation se retrouvent sous le terme générique de placement.

Lors de l'entretien exploratoire, le jeune explique avoir mal vécu son entrée en institution. Il se souvient de l'âge auquel il est arrivé, 9 ans. Cette période de sa vie le marque encore actuellement. En effet, quitter son environnement familial et ses amis fut une étape éprouvante pour lui. Selon Michel Chapponnais (2009) le fait d'institutionnaliser un enfant représente une certaine violence pour lui-même et sa famille.

Toujours selon Michel Chapponnais (2009), le placement est représenté de nos jours comme étant un « acte de déconstruction » de la famille plutôt qu'un « acte de reconstruction de l'enfant. Dans les années 1950, le placement était une réponse sociale facile, « *le placement systématique des très jeunes enfants a été mis en cause, au nom du traumatisme de la séparation* » (Chapponnais, 2009, p. 78). De nos jours, des rapports concernant la politique de l'Aide sociale ont permis d'améliorer les pratiques et ainsi le vécu des jeunes institutionnalisés.

L'institutionnalisation a des effets socio-affectifs sur les enfants. On remarque qu'à travers le temps l'accompagnement en milieu institutionnalisé change, actuellement les enfants bénéficient d'un suivi plus individuel et cela n'a pas toujours été le cas.

3.1.1 La théorie de l'attachement

Nous décidons d'aborder le sujet de l'attachement, car souvent central dans la dimension du placement. Le cours de Madame Torrisi Raphaella (2019) a permis d'avoir des bases théoriques. La théorie de l'attachement développée par Bowlby dans les années 1950, explique que l'enfant a besoin d'un lien affectif spécifique. Ce lien affectif est nécessaire à garantir un attachement sûr au nourrisson.

L'attachement est un besoin primaire, avec une fonction de protection du bébé, il va être à la base d'échanges interactionnels. La capacité d'aimer est développée précocement dans les premières relations avec la mère ou le père. Cette capacité d'aimer est un atout pour le développement. Un nourrisson a besoin d'un attachement sécurisant et stable. L'enfant apprendra par la suite se séparer de cette figure d'attachement, ce qui est douloureux mais indispensable à son ouverture au monde extrafamilial.

Lorsque ce lien d'attachement est insécurisé, au cours de l'adolescence, le jeune s'isole. Son comportement devient agressif, il ne demande aucune aide, affiche une maladresse, dissimule ses sentiments de colère. Il n'a ni contact social, ni intimité. Ce sont des constats cliniques qui permettent de détecter des troubles de l'attachement.

L'environnement a un impact fondamental sur l'identité individuelle que se forme l'enfant. Dans notre problématique, l'institutionnalisation a une place importante dans l'identité de l'enfant.

3.2 L'identité sociale

Aujourd'hui, l'identité est fréquemment usitée, elle relève d'un discours banal et courant. Pourtant, en réalisant nos recherches nous constatons que l'identité peut être défini de différente manière. Il existe plusieurs formes d'identité, car elles sont étudiées dans de nombreux domaines tels que la psychologie, la sociologie, la philosophie, la biologie et la géographie.

3.2.1 La définition de l'identité sociale selon différents auteurs

L'identité sociale selon Mucchielli A. (1992), est l'ensemble des critères qui permettent une définition sociale de l'individu ou du groupe, c'est-à-dire qui permette de le situer dans la société. Chaque individu a différents rôles qu'il doit remplir au sein du groupe auquel il appartient. La notion d'identité est liée à la structure sociale parce qu'elle se caractérise par l'ensemble des appartenances de l'individu dans le système social.

Lors de l'entretien exploratoire effectué avec un jeune ayant quitté la structure institutionnelle, il nous a fait part de sa relation avec les autres enfants placés. Il a en effet conscience de ses difficultés scolaires et de gestion de la colère, mais ne semble pas trouver de similitudes avec les autres enfants. Il nous les définit comme anormaux et ne se définit pas « comme eux », ayant conscience de ses capacités. L'identité sociale se manifeste par rapport à d'autres groupes ou catégories de non-appartenance.

Selon la définition de Mucchielli A. (1992), l'identité sociale est l'ensemble des critères qui permettent une définition sociale de l'individu ou du groupe c'est-à-dire de se situer dans la société. En effet, chaque individu se caractérise, d'un côté, par des traits d'ordre social qui indiquent son appartenance à des groupes ou catégories et de l'autre, par des traits d'ordre personnel, des attributs plus spécifiques de l'individu.

D'après Henri Tajfel (1972), l'identité sociale d'une personne se réfère à sa connaissance de son appartenance à certains groupes sociaux et à la signification émotionnelle et évaluative qui résulte de cette appartenance. C'est donc à travers son appartenance à différents groupes que l'individu acquiert une identité sociale qui définit la place particulière qu'il occupe dans la société. Comme le remarque Lucy Baugnet (1998), l'identité sociale se définit à partir des effets de la catégorisation sociale qui découpe, pour un individu, son environnement social de manière à faire apparaître son propre groupe et les autres.

Lors de notre entretien, le jeune nous fait remarquer qu'il ne se reconnaît pas dans les caractéristiques du groupe de l'Institut, il les trouve différentes. Nous lui demandons ainsi s'il a des amis en dehors de l'institution. Il nous répond ; « j'ai cinq amis proches avec lesquels je me retrouve tous les weekends pour jouer à la console ». A partir de cet exemple, nous mettons en lien cette citation de Deschamps et Devos (1999, p. 151) : « *l'identité se perçoit comme semblable aux autres de même appartenance « le nous », mais aussi à une différence, à une spécificité de ce « nous » par rapport à d'autres groupes. Plus il y aura identification à un groupe, plus il y aura de différenciation de ce groupe avec d'autres groupes* ».

A travers cette analyse, nous nous sommes rendu compte de l'importance du groupe d'appartenance, et de l'importance de la société dans la construction de l'identité sociale de l'enfant.

3.2.2 L'identité personnelle / l'identité individuelle

Nous remarquons qu'il existe plusieurs formes d'identité, notamment l'identité sociale, individuelle, personnelle, professionnelle. Néanmoins, il est important de comprendre l'identité personnelle. Celle-ci apporte des notions quant au processus psychologique de l'individu. En psychologie sociale, l'identité personnelle désigne un processus psychologique de représentation de soi qui se traduit par le sentiment d'exister dans une continuité en tant qu'être singulier et d'être reconnu comme tel par autrui. C'est un ensemble des caractéristiques qu'un individu considère comme siennes et auxquelles il accorde une valeur socio-affective (Fischer, 1996).

L'identité personnelle comporte aussi bien des éléments liés aux rôles sociaux et à l'appartenance aux groupes que des éléments plus anciens, comme les valeurs liées à sa socialisation première et à son histoire personnelle, faisant à la fois sa différence et son unicité. Au cours de notre entretien nous avons pu constater l'importance du groupe d'appartenance, le jeune ne s'identifie pas au groupe dans lequel on semble l'attribuer. Malgré tout, dans son groupe d'amis, il nous décrit avoir une place et reconnaître son individualité.

De cette manière, nous nous sommes intéressés à l'identité individuelle. Cette identité est un système dynamique de valeurs, de représentations du monde, de sentiments nourris par les expériences passées, et de projets d'avenir se rapportant à soi. Il nous semble important de prendre en compte l'individualité de la personne. Ainsi, le placement n'est pas vécu de la même manière par chaque enfant.

Au cours de nos recherches, grâce aux enseignements et à l'entretien exploratoire, nous remarquons qu'il existe un lien entre l'individu, le groupe et l'environnement dans lequel il évolue et que ceux-ci s'influencent.

3.3 L'image de soi

Nous décidons d'aborder le concept de l'image de soi, car celui-ci permet de définir la perception de soi. L'individu se perçoit par rapport à ce que l'autre lui renvoie de sa propre perception. Selon Dominique Picard (2008), la création de l'identité étant un processus que nous construisons dans le contact avec l'autre par identification et différenciation et à ce que nous percevons de l'image qu'ils ont de nous.

« *On voit donc qu'à travers la question de son identité, chacun pose aussi celle de ses limites et de sa place par rapport à autrui dans un mouvement constant d'assimilation et de différenciation (Marc, 2005) : non seulement les autres ont à voir avec mon identité, mais sans « Autrui », « Je » n'existerait pas.* » (Picard, 2008). C'est pourquoi pour pouvoir créer son identité, il est nécessaire de se percevoir dans le regard de l'autre.

3.3.1 Définition

L'image de soi concerne toute la population qu'il s'agisse des politiciens, des professionnels de la télévision ou encore du grand public. Le concept d'image de soi représente la façon dont nous nous percevons. C'est-à-dire, la représentation de l'image de chacun d'entre nous que nous nous faisons de soi et de notre corps. Cette notion est fortement liée au concept d'estime de soi. Lorsque nous portons un regard sévère sur notre apparence ou par exemple sur une partie de notre corps, nous pouvons avoir le ressenti d'être « nul » ou « peu important ». Nous faisons, en quelque sorte, une auto-évaluation de soi et de nos qualités et de nos compétences. Pour revenir à la définition de l'image de soi, cette notion est « *assimilée à l'image que nous renvoie notre corps et à l'interprétation que l'on en fait* ». (Grassi, 2008)

3.3.2 L'image de soi positive vs l'image de soi négative

Il existe deux types d'image de soi. L'image de soi dite positive et l'image de soi dite négative. Tout d'abord, il s'agira par définir l'image de soi positive et par la suite l'image de soi négative.

Lorsque nous parlons d'une image de soi positive, cela représente le fait d'avoir le sentiment de posséder de bonnes qualités, de pouvoir agir sur les être et les choses, de maîtriser l'environnement et d'avoir des représentations de soi plutôt favorables en comparaison avec les autres. Lorsque nous avons une image de soi positive, nous sommes dans un état de bien-être, c'est un signe de santé mentale et d'une bonne adaptation sociale. Cependant, nous pouvons rencontrer des « *fluctuations dans les*

sentiments et les représentations se rapportant à soi » (Malewska-Peyre, 1998, p. 113). Cela va dépendre des expériences que la personne sera amenée à vivre. Dans ces expériences, les interactions entretenues avec autrui seront mises en évidence. De ce fait, son appartenance aux groupes et aux catégories sociales.

Concernant l'image de soi négative, nous pouvons la définir ainsi ; elle représente un « *sentiment de mal être, d'impuissance, d'être mal considéré par les autres, d'avoir des mauvaises représentations de ses activités et de soi* » (Malewska-Peyre, 1998, p. 113). A la suite de ce sentiment de négativité, l'individu développe, la plupart du temps, de la souffrance. L'identité négative dépend beaucoup des interactions avec autrui. Un individu portera un jugement négatif sur un tiers si celui-ci ne répond pas à ses attentes et que son comportement ne correspond pas aux attentes de l'individu même (stéréotype par exemple). Le placement peut renvoyer une image négative aux autres. Nous avons pu relever cela lors de l'entretien exploratoire : « je ne dis pas aux autres que je suis en foyer de peur d'être rejeter », nous sous-entendons que cet enfant n'évoque pas son passage en institution à ses amis, car il ne correspond pas à leurs attentes.

3.4 La dévalorisation sociale

Après nous être posés la question au sujet du concept de l'image de soi, nous nous sommes intéressés à la dévalorisation sociale. D'après la définition du Larousse (2008), la dévalorisation signifie : « *la diminution de la valeur de quelque chose, déprécié quelqu'un* ».

D'après Hanna Malewska-Peyre tiré de l'ouvrage stratégie identitaire de Carmel Camiller (1998), le sentiment de dévalorisation correspond à un jugement global négatif qu'une personne a d'elle-même. La dévalorisation est un processus qui correspond à un jugement négatif qu'une personne a d'elle-même. Cette notion va prendre en compte des concepts de psychologie sociale tels que l'identité et l'image de soi. C'est pourquoi nous avons étayé ces aspects, afin de faciliter la compréhension de nos analyses et d'orienter nos recherches. D'après Malewska-Peyre (1998), la positivité attachée est une caractéristique importante pour l'homme. C'est pourquoi une appréciation négative de soi est considérée comme un signe de trouble psy. A l'inverse, une identité positive est signe de santé mentale et d'adaptation sociale. L'identité négative est, par contre, un sentiment de mal-être, conduisant la personne à des mauvaises représentations de ses activités et de lui-même. Le jugement positif ou négatif porté sur un individu est dans une large mesure fonction de sa réponse aux attentes des autres.

« *L'individu sera jugé d'autant plus négativement que son comportement ne correspondra pas aux attentes. Il faut prendre en considération le fait que l'appartenance à certaines catégories est associée a priori à des rejets et à des jugements négatifs* » (Malewska-Peyre, 1998, p. 114). Nous en concluons que si la plupart des « messages » envoyé par les autres a un caractère négatif, l'image de soi de l'individu est dévalorisée.

De nombreux facteurs influencent la dévalorisation ; les conditions de l'enfance, l'environnement, la personnalité, le tempérament, l'éducation, les compétences

intellectuelles et physiques. Cependant, Malewska-Peyre (1998) explique que les messages négatifs peuvent susciter de l'angoisse et l'anticipation d'un échec. Notre perception est d'autant plus influencée par nos sentiments et le jugement des autres personnes, ce qui peut parfois nous pousser à nous sous-estimer. Il existe différents jugements qui peuvent enclencher le processus de dévalorisation ;

- Les messages des personnes ou des groupes de références qui nous valorisent où nous dévalorisent. Ces messages touchent notre affecte et peuvent atteindre notre jugement.
 - Les messages positifs ou négatifs provenant des groupes puissants, dominants peuvent avoir une influence sur l'image de soi qui peut alors être non assurée.
 - Les comportements discriminatoires de rejet, de refus d'amour, de mépris provoquent également la dévalorisation.
- (Malewska-Peyre, 1998)

Néanmoins, ce ne sont pas que les atteintes négatives ou frustrées d'autrui qui créent la dévalorisation. En outre, la cumulation d'échecs et de déceptions l'est certainement mais nous décidons de nous intéresser aux messages, aux interactions entre individus. (FilGOOD, 2018)

Comme exemple nous pouvons citer les personnes en situation de handicap, la dévalorisation sociale est essentiellement causée par la perception que nous avons d'elles. La dévalorisation étant dans le regard, elle est relative, subjective et peut donc être changée ou inversée. Nous en avons déduit, à l'aide nos hypothèses de départ que le placement pourrait engendrer une différence négative par la société.

Au cours de notre entretien nous avons pu remarquer que le jeune interrogé ne se dépréciait pas mais dépréciait le groupe auquel il était lié lors de son placement. Pour le jeune, les autres enfants présentaient un handicap, il était impossible pour lui d'avoir des discussions enrichissantes. Pourtant, lorsque nous lui demandons s'il se souvient de la cause de son placement, il nous répond « pour des problèmes à l'école et à cause de la mauvaise gestion de la colère ».

3.5 La stigmatisation

Afin d'introduire le concept de stigmatisation dans ce cadre conceptuel, nous avons décidé de faire un compte-rendu de l'entretien exploratoire. Au cours de celui-ci, le jeune ne nous a pas semblé s'auto-stigmatiser. Pour lui, il ne se sentait pas stigmatisé en étant institutionnalisé, mais il se rendait compte qu'il avait des problèmes avec sa gestion de colère et qu'il devait avoir recours au placement. Cependant, ce jeune ne se reconnaissait pas dans les caractéristiques du groupe existant au sein de l'Institut. Il considérait les autres jeunes placés comme étant « anormaux ». Lorsque nous lui posions des questions au sujet du groupe, il se définissait lui-même comme une personne « normale » et non comme les autres bénéficiaires de l'institution. Nous sentions tout de même que le sujet reste sensible, ne voulant pas heurter le jeune nous décidons de ne pas insister sur ce sujet. Cependant, son placement reste un sujet tabou avec son entourage. Il accepte ses difficultés liées à sa scolarité et sa gestion de colère, mais il n'en parle pas de lui-même. Parfois lorsque ses amis lui posent des questions, il nous avoue avoir peur que ceux-ci le considèrent comme « eux », c'est-

à-dire comme les jeunes de l’Institut, des jeunes « bizarres » selon son point de vue. Nous en déduisons que ce jeune ressentait tout de même de la part de la société une certaine stigmatisation. De ce fait, afin d’introduire le cadre conceptuel nous allons d’abord définir comme cité plus haut, la notion de la stigmatisation.

3.5.1 La notion de stigmatisation et de stigmate selon Erving Goffman

Selon Erving Goffman sociologue américain (1975), la stigmatisation découle d’un processus qui va marquer l’individu. Les stigmatisés sont des individus qui vont subir une réprobation sociale, c’est-à-dire un jugement qui va blâmer la conduite des individus visés. Cette réprobation apparaît lorsque ces individus auraient contrevenu à une loi ou une norme sociale. Ainsi, ils sont considérés comme étant déviants par la société. Afin de mieux comprendre ce concept, il nous paraissait important de définir également le terme stigmate. Cette notion désigne quelque chose qui enlève la légitimité de l’individu et l’empêche d’être accepté dans la société (Goffman, 1975). Goffman (1975) explique que cette notion a d’abord été inventée par les Grecs. Celle-ci désigne « *des marques corporelles destinées à exposer ce qu'avait d'inhabituel et de détestable le statut moral de la personne ainsi signalée* » (Goffman, 1975, p. 11). Ces individus représentaient des esclaves, des criminels ou des impurs qu’il fallait éviter. Par la suite, au temps du christianisme le terme stigmate a évolué. Il représente des « *marques laissées sur le corps par la grâce divine (plaie éruptive)* » (Goffman, 1975, p. 11) et à cela s’ajoute, des signes corporels d’un désordre physique. De nos jours, ce terme s’emploie beaucoup dans un sens assez proche du sens littéral originel. Cependant, il s’applique plus à la « *disgrâce elle-même qu'à sa manifestation corporelle* » (Goffman, 1975, p. 11).

Dans notre société, la première rencontre est importante. Celle-ci va élaborer l’identité sociale de la personne. Lorsqu’un individu possède une marque spécifique ou un attribut spécifique, nous catégorisons directement ces individus dans la stigmatisation ou qui portent un stigmate. Le placement pourrait entrer dans cette optique et être source de stigmatisation pour les bénéficiaires institutionnalisés. Goffman fait également la distinction entre les stigmatisés discrédités et discréditables. A partir du moment où un individu porte un stigmate, celui-ci sera automatiquement considéré comme discréditable, puis discrédiété une fois que le stigmate sera relevé.

Pour Goffman (1975), il exprime l’existence de trois types de stigmates. Tout d’abord, les monstruosités du corps, c’est-à-dire les diverses difformités chez l’individu, tout comme le handicap physique, les troubles de la vision ou encore les défauts du visage ou du corps. Ensuite, nous retrouvons les tares du caractère, c’est-à-dire un manque de volonté, de passions irrépressibles ou antinaturelles, de croyances égarées et rigides chez l’individu. Puis les tribaux, ici nous parlons de tout ce qui est transmis par la génération, tels que la race, la nationalité et la religion. Pour Goffman (1975), lors d’une interaction, le stigmate va affecter l’identité sociale de l’individu en le discréditant. Il existe une frontière entre deux groupes produits par ces trois types de stigmate, celui des « *normaux* » et celui des stigmatisés. Cela donnerait lieu « *selon la nature du stigmate et du contexte de sa socialisation, à des itinéraires moraux distincts* ». (Plumauzille & Rossigneur-Méheust, 2014, p. 4)

3.5.2 Une société avec deux types de personnes

Dans son ouvrage, « *stigmate les usages sociaux des handicaps* », Goffman fait la référence aux types de personnes. Les individus dits « normaux », ce sont ceux qui ne « divergent pas négativement de ces attentes particulières » et les individus dits stigmatisés, ceux qui possèdent un stigmate ou une différence fâcheuse (Goffman, 1975, p. 15).

Lors de l'entretien exploratoire, le jeune exprime avoir l'impression que les autres bénéficiaires de l'institution n'étaient pas « normaux ». Selon ses propos ; « je ne pouvais pas discuter avec eux, comme avec mes amis, ils ne sont pas normaux. Ils sont un peu bêtes ». Ce qui reprend les propos de Goffman, les autres bénéficiaires possédaient une différence « fâcheuse » pour le jeune en question. Celui-ci ne se reconnaissait pas dans ces caractéristiques.

De ce fait, pour Goffman la société est faite de deux types de personnes, ceux qui ont une différence et les normaux. Les jeunes placés en institution subissent ou non une stigmatisation. En se référant aux écrits de Goffman, ceux-ci apparaissent dans la catégorie des stigmatisés. En étant placés, ces jeunes possèdent une différence par rapport aux autres qui ne sont eux pas placés en institution.

L'entretien nous le prouve, le jeune en question a pris conscience de ses différences, mais il ne les a pas acceptées pour son cas.

3.5.3 Liens entre la notion de stigmate et de l'identité sociale

En 1963 l'œuvre « Le Stigmate » d'Erving Goffman est publiée, cet ouvrage permet d'analyser l'identité. Il explique que le stigmate n'est pas un attribut spécifique mais plutôt une relation que les partenaires sont amenés à jouer.

Lorsqu'un individu possède un attribut spécifique, on dit alors qu'il possède un stigmate. « *Le stigmate naît de relations entre les attributs personnels et les stéréotypes* » (Goffman, 1975, p. 15). Lorsqu'une personne possède un stigmate, celle-ci est discréditable, puis discréditée une fois que le stigmate est révélé. Selon Baudry et Juchs (2007), pour Goffman l'identité d'un individu s'élabore par le jeu de l'interaction.

3.6 Mise en lien des concepts et des notions

Le placement des jeunes et leur manière de vivre celui-ci est un sujet intéressant. Dans un premier temps, l'intérêt s'était porté sur la stigmatisation que les enfants placés pouvaient éventuellement ressentir.

Au cours des recherches, il a été parfois difficile de cibler les concepts clés de notre travail. Nos hypothèses de départ se sont basées sur nos expériences et nos connaissances en la matière. En Suisse, des milliers de jeunes ont été placés dans des foyers ou des familles d'accueil. Le placement peut être vécu comme un traumatisme. Le jeune éloigné de sa famille, de ses amis et de ses repères peut vivre cet événement comme un déchirement. Lors de l'entretien exploratoire, le jeune questionné a expliqué avoir mal vécu son entrée en institution, notamment parce qu'il

ne pouvait plus voir ses amis. De ce fait, le questionnement s'est orienté sur le ressenti des jeunes lors de leur passage en foyer. Il est intéressant de constater qu'il ne parlait pas souvent de leur placement à leur entourage, peut-être pour éviter de vivre à nouveau un souvenir pénible. Actuellement, le suivi des jeunes en foyer est plus individualisé qu'à l'époque. Ceux-ci ont permis d'être au plus près des besoins de l'usager. Pourtant, les jeunes institutionnalisés sont-ils plus à l'aise d'expliquer qu'ils sont en foyer ? Ne souffrent-ils pas du regard des autres lorsqu'ils expliquent leur passage en foyer ?

Suite à ce traumatisme, l'enfant peut alors se stigmatiser, comme un enfant placé, vivre avec l'étiquette d'une personne ayant des caractéristiques négatives. Selon Michel Giraud (2005) certains enfants séparés dès leur plus jeune âge de leur milieu d'origine se métamorphose quelque année plus tard en adolescent asociaux et en échec selon les propres termes des responsables du placement. Ce traumatisme entraîne les anciens placés, à se sentir humiliés personnellement, opprimés.

Ainsi, les recherches se sont dirigées sur le stigmate pour comprendre si les enfants placés risque d'être stigmatisé. La stigmatisation enlève la légitimité de l'individu et empêche d'être accepté dans la société. C'est un processus qui va marquer l'individu, à cause de leur caractéristique hors-norme, comme peut-être perçu le placement. Cette caractéristique va définir l'enfant comme « anormal », car il ne suit pas le cursus dit « normal » d'un enfant de son âge. Lors de l'entretien exploratoire, le jeune utilise des mots comme bêtes, stupides, « pas normal » pour décrire ses anciens camarades. Lorsque que la question d'appartenance à ce groupe est soulevée, il répond par la négative. Lors de sa réponse, le mot « anormal » est ressorti et interpelle quelque peu, car c'est un terme que l'on retrouve dans l'ouvrage de Goffman. Dans son ouvrage, « stigmate les usages sociaux des handicaps », Goffman fait la référence entre deux types de personnes. Les individus dits « normaux », ce sont ceux qui ne « divergent pas négativement de ces attentes particulières » et les individus dits stigmatisés, ceux qui possèdent un stigmate ou une différence fâcheuse (Goffman, 1975, p. 15).

Le groupe va alors être catégorisé et subir une réprobation sociale. Selon Dr. Albert Eiguer (2013), la stigmatisation déclenche souffrance, culpabilité et/ou honte chez celui qui la porte, et pitié ou mépris chez celui qui est en face. La thématique qui en ressort est donc par rapport l'image de soi.

Notre motivation est de comprendre le ressenti des jeunes de manière individuelle. C'est pourquoi nous avons fait des recherches au sujet de la dévalorisation qui rejoint le concept de la stigmatisation, mais cette fois-ci dans la dimension de la psychologie sociale. Le sentiment de dévalorisation correspond à un jugement global négatif qu'une personne a d'elle-même. Ce jugement négatif va alors avoir un impact sur l'identité de la personne. L'identité négative est un sentiment de mal-être, la personne a de mauvaises représentations de ses activités et d'elle-même. Cette représentation négative peut alors avoir une influence sur l'individu et sa santé mentale. On appelle image de soi, la manière dont nous nous percevons. Concernant l'image de soi négative, nous pouvons la définir ainsi ; elle représente un « sentiment de mal être, d'impuissance, d'être mal considéré par les autres, d'avoir des mauvaises représentations de ses activités et de soi » (Malewska-Peyre, 1998, p. 113). Une image de soi négative peut conduire à une réelle souffrance. Comment imaginer une

intégration favorable pour ces anciens jeunes placés, souffrant d'une image négative d'eux-mêmes ?

3.7 Hypothèses

Comme cité plus haut, la question de recherche est la suivante : « *le placement impacte-t-il de manière négative la perception (de soi) de l'enfant placé ?* ». Deux sous hypothèses découlent à cette question de départ. La première portant sur le placement en soi des enfants institutionnalisés. Est-ce que le fait d'être placé dévalorise les enfants ? La seconde, sur la perception qu'à l'enfant placé au travers de l'image renvoyé par le placement.

1. Le placement dévalorise les enfants placés

Au cours de nos recherches nous avons pu approfondir nos hypothèses de départ. Lors de l'entretien exploratoire, le jeune a été questionné sur ses sentiments et son ressenti durant son placement. Ce processus avait pour but de confirmer les observations et d'étayer les recherches. De ce fait, la première hypothèse n'a pas été modifiée et se présente comme suit ; « **le placement dévalorise ou stigmatise les enfants placés** ». Celle-ci semble être la plus fidèle à ce travail. En effet, beaucoup de textes exposent les problématiques du placement et de son caractère traumatique. Les auteurs questionnent notamment la place de l'enfant dans le système du placement. Le placement en lui-même ne dévalorise pas l'enfant, celui-ci représente un processus interne qui se passe. La dévalorisation correspond à un jugement négatif qu'une personne à d'elle-même. Il existe réellement un stigmate aux yeux de l'institué et il est nécessaire de se pencher sur les questions sociétales à ce sujet. Le placement stigmatise les enfants et le stigmate engendre une dévalorisation. Après la revue de littérature, l'intérêt s'est focalisé sur le ressenti du jeune en particulier. Quelle est la perception que celui-ci a du placement et de son parcours en institution ? Se sent-il dévaloriser ? Ces deux questions vont orienter les entrevues en se focalisant sur le concept de dévalorisation, plus facile à observer.

2. Le placement influence l'image qu'a l'enfant placé de lui-même

Les notions maintenant définies, l'hypothèse suivante ; « **le placement entrave la construction identitaire de l'enfant placé** », ne correspond plus aux attentes. En effet, ici on s'intéresse à une tranche d'âge établie entre 12 et 15 ans. La construction identitaire se fait dès la naissance. De ce fait, le placement n'entrave pas la construction de l'enfant placé, mais elle fait partie de l'identité de l'institué. Le travail est plus centré sur l'impact négatif du placement, ainsi on se focalise sur la dévalorisation et l'impact qu'elle a sur l'identité du jeune placé. On met en relation le placement et la perception que le jeune a de lui-même, afin d'en analyser l'impact. L'aspect traumatique du placement comme expliquer au point 3.7 peut être perçu comme un échec par l'enfant. Le stigmate de ne pas être un enfant « normal » peut créer une image de soi négative. Cette expérience peut alors être vécue à l'âge adulte comme une haine de soi, mais aussi une haine du système étatique. Il existe des stratégies identitaires qui permettent aux jeunes de former des mécanismes de défense et garder ainsi une identité positive. En tant que futures travailleuses sociales, ils nous semblent primordial de se questionner sur ces aspects, et favoriser les stratégies pour valoriser le jeune dans ses actions et lui permettre d'acquérir ainsi la

confiance nécessaire à son épanouissement social. De ce fait, la nouvelle hypothèse est donc : « **le placement influence l'image qu'a l'enfant placé de lui-même** ».

4 Méthodologie de recherche

4.1 Descriptif des terrains

Afin de récolter les données inhérentes à la recherche, les terrains retenus ont été celui de notre stage probatoire et ainsi que celui de notre première formation pratique. Pour nos recherches, il a été choisi de mener l'enquête au sein de deux institutions. Nous allons en premier temps les présenter et expliciter ce choix d'institution :

1^{er} terrain

Cette institution a pour objectif d'amener une certaine rééducation pour les adolescents inadaptés en âge de scolarité. En octobre 1967, l'Institut ouvre ses portes, il a accueilli jusqu'en juin 1968 neuf adolescentes, présentant des difficultés de comportement. Dès la rentrée 1968, l'Institut a acquis un nouveau mandat : il a reçu des élèves, en âge de scolarité primaire, ayant des troubles du comportement et des troubles du langage écrit et parlé. En septembre 1969, l'établissement a été reconnu par l'OFAS (Office Fédéral des Assurances Sociales) comme école spéciale autorisée à dispenser un enseignement spécialisé à des élèves atteints d'une défiance intellectuelle légère, présentant des troubles du comportement ou du langage écrit et parlé. Actuellement il reçoit une quarantaine d'élèves en difficultés scolaire, âgés de 6 à 14 ans, en semi-internat, internat partiel et en internat, de la 3^{ème} à la 8^{ème} Harmos. (Taramarcaz, 2017)

L'institution a pour mission d'accueillir et d'accompagner des enfants ayant des difficultés scolaires et qui manifestent un mal être dans un contexte traditionnel. Elle vise à être un lieu de vie et de travail chaleureux, accueillant et convivial. Un lieu où chaque enfant et adulte, vit dans le respect et la solidarité, dans un cadre de justice et d'égalité. (Taramarcaz, 2017)

2^e terrain :

Cette institution œuvre dans le domaine socio-pédagogique. Elle propose une action socio-éducative qui favorise le développement adéquat des attitudes et des aptitudes de chaque jeune. Elle a pour mission et objectif de soutenir, d'accompagner et d'aider des jeunes qui présentent des problèmes personnels et se trouvent de manière momentanée ou prolongée en difficulté d'adaptation sociale, scolaire, préprofessionnelle. L'établissement est une institution d'éducation spécialisée. Elle accueille de jeunes garçons et de jeunes filles en difficulté. Il s'agit d'enfants et d'adolescents qui, du fait de leurs comportements et attitudes, se trouvent, de manière ponctuelle et prolongée, en situation de difficulté et d'adaptation avec leur environnement familial, social, scolaire, préprofessionnel et professionnel. Ces jeunes peuvent être confrontés à des troubles du comportement importants et une perturbation sérieuse du contrôle de leurs émotions. Ils sont par conséquent en proie à des difficultés relationnelles et peuvent poser des actes de violence verbale et/ou physique que ce soit en famille ou en société (Taramarcaz, 2019).

Les deux terrains ont été choisi pour les raisons suivantes : premièrement, nous avons fait notre stage probatoire au sein du 1^{er} terrain. Deuxièmement, le sujet du Travail de Bachelor émerge des questionnements qui ont manifesté lors de notre passage dans ces deux établissements. Troisièmement, nous sommes restés en très bon contact

avec l'ensemble du personnel des deux terrains et de ce fait, il a été facile d'y accéder et d'entrer en contact avec elles. Pour finir, à la suite de l'élaboration de la question de recherche, les jeunes séjournant au sein des deux établissements sont une source importante pour nos recherches. Ils correspondent exactement à l'échantillon qui permettra de mener à bien cette étude.

4.2 Échantillons de recherche

Pour pouvoir valider ou rejeter de manière correcte les hypothèses définies auparavant, nous avons choisi de donner la parole aux résidents des deux institutions. L'échantillon se compose de deux filles et d'un garçon provenant du premier terrain. Puis, d'une fille et de deux garçons provenant du second terrain. Ces jeunes sont âgés entre 12 et 15 ans. Ce choix n'est pas anodin, en effet c'est à ce moment précis que la construction de l'identité sociale commente. Cette démarche porte un vif intérêt à la profession, en tant que futurs travailleurs sociaux, nous allons être amenés à collaborer avec des populations vulnérables qui seront elles-mêmes confrontées à cette problématique identitaire.

4.3 Techniques de récoltes de données

La technique utilisée pour la collecte de données est l'entretien et cette recherche sera donc qualitative. Cette méthode permet de récolter les données sur le terrain. Lors des entretiens, l'individu peut s'exprimer librement et expliquer concrètement ce qu'il ressent et vit. Il peut ainsi choisir ce qu'il souhaite partager. Lors des séances d'entretiens, les discours seront enregistrés, puis retranscrits par la suite. Ce procédé permet d'obtenir toutes les informations et ainsi de pouvoir se souvenir de tous les éléments, comme les moments de silence ou les soupirs qui peuvent aider à interpréter et comprendre le discours de la personne interviewée. De plus, cette méthode qui enregistre les entretiens permet également de se concentrer sur la personne active, sans se préoccuper de prendre des notes afin de se souvenir des informations qu'elle émet. Cependant, des notes sur papier ont été prises, afin d'y inscrire les informations autres que la communication verbale. Le but est de trouver un endroit « sécurisant » pour les jeunes interviewés. Il est primordial qu'ils se sentent à l'aise durant leur entretien.

4.4 Les entretiens

Pourquoi le choix de l'entretien ? Il est extrêmement important d'instaurer un contact face à face avec la personne interviewée pour cette recherche. Cette méthode s'intéresse au discours de l'individu et à la recherche sur le vécu de la personne et à ses ressentis. Il est peut-être difficile d'exprimer et de comprendre leurs ressentis au travers d'un questionnaire. Ainsi le choix s'est porté sur les entretiens.

Premièrement, des entretiens de type biographique ont été menés. Cela permet aux personnes de parler librement de leur placement et de la manière dont ils le vivent. Cela permet de pouvoir cerner les informations importantes, et par ce fait, les écouter de manière authentique sans les influencer par des interruptions. Par la suite, l'entretien deviendra de type semi-directif avec l'aide d'un questionnaire. « *Il n'est ni entièrement ouvert, ni canalisé par un grand nombre de questions précises* » (Campenhoudt & Quivy, 2011). Ce questionnaire est un support permettant de rester proche de la problématique centrale de ce travail.

Les entretiens de type semi-directif permettent d'avoir un échange privilégié avec les interlocuteurs tout en restant le leader de ce dernier. Ces types d'entretiens consistent à créer un dialogue ou une conversation émise avec l'interlocuteur. Ils proposent un moment privilégié d'écoute, de partage et d'empathie rendant à l'aise les personnes entendues. L'élaboration d'un questionnaire permettra d'avoir un fil rouge durant les entretiens. Cette méthode permet par conséquent de rendre les séances agréables et de mettre en confiance les jeunes interviewés.

De plus, la question du lieu pour un déroulement optimal des entretiens était primordiale. Le choix d'un lieu extérieur ne rappelant pas le milieu institutionnel ou le milieu scolaire était plus favorable.

Lors de l'entretien, il sera nécessaire de se présenter et d'expliquer les raisons et les buts de cette étude. Afin d'avoir une retranscription parfaite, les entretiens seront enregistrés avec l'accord des interviewés (cela permettra une certaine protection des données, il n'y aura donc pas de trahison dans les propos de l'interviewer).

4.5 Les risques

Différents risques ont été relevés :

Tout d'abord, le premier risque retenu serait la collaboration entre les individus interviewés et les parents. Il est possible que ceux-ci ne veuillent pas participer aux entretiens par peur de se dévoiler et de se sentir jugés. Il est vrai que le sujet du placement est très intime et délicat à en parler, de plus l'échantillon choisi est de jeune âge. La crainte principale est que les jeunes ne prennent pas aux sérieux ces entretiens. Dès lors, il nous faudra agir avec tolérance et compréhension si les jeunes ne souhaitent pas se dévoiler ou arrêter l'entretien. Cela risque donc de perturber les recherches sur le terrain. Pour poursuivre, le deuxième risque relevé serait la taille de l'échantillon. Nous sommes inquiets de ne pas avoir assez d'individus pour que la recherche soit la plus représentative possible. Pour finir, le dernier risque serait de prendre garde à ne pas bousculer les jeunes lors des séances. Il ne faudra pas négliger le fait que ce sont des jeunes et que d'un point de vue légale, ceux-ci peuvent être vulnérables. Il ne faudrait pas les pousser dans leurs dires mais accepter ce qu'ils souhaitent nous partager. Dans le cas contraire, cela pourrait mettre fin à la confiance établie entre l'intervieweur et les jeunes. Ce qui pourrait également entraver les recherches sur le terrain. Les mots doivent donc être choisir avec pertinence et utiliser avec délicatesse afin de ne pas les gêner. Ils ne doivent surtout pas se sentir jugés ou menacés.

4.6 Éthique de la recherche

Étant donné le jeune âge de la population étudiée, leur identité a été masquée. Un enfant reste une personne fragile, il est donc nécessaire de ne pas heurter leur sensibilité, c'est pourquoi ils sont libres de répondre aux questions posées.

Certaines institutions n'étaient pas favorables à être associé au terme stigmate ou à la dévalorisation. Leurs inquiétudes ont été entendu. C'est pourquoi le nom des institutions ne figurera pas dans cette recherche.

5 Résultats et analyse des entretiens

5.1 Présentations des jeunes interviewés

Avant de débuter par l'analyse des données, la situation des jeunes interrogés va être présentées.

1. Lucas^{*1} :

Lucas est un jeune garçon âgé de 14 ans. Il habite à Vevey chez sa grande sœur qui l'accueille un week-end sur deux. Avant l'entrée du jeune en foyer, sa maman est partie au Maroc pour des raisons personnelles et familiales. Lucas ne connaît pas son papa.

Lucas a beaucoup d'amis proches sur qui il peut compter. Il est entré dans son premier foyer à l'âge de 11 ans et depuis, il en est à son troisième foyer. Les raisons pour lesquelles Lucas est placé en institution sont les suivantes :

- Condition de logement déplorable avec sa mère (expulsés de leur appartement et ils ont vécu dans un hôtel où il y avait des drogués)
- Consommation de cigarettes et de cannabis
- Vols de scooters
- Cambriolages
- Prison pour mineur

2. Marie^{*} :

Marie est une jeune fille âgée de 13 ans, elle habite à Genève avec sa maman. Ses parents sont divorcés et ils partagent la garde. De ce fait, Marie va un week-end sur deux chez sa maman et l'autre chez son papa.

Dès son entrée au cycle d'orientation, Marie a changé littéralement son groupe d'amies et elle s'est faite de nouvelles connaissances. Celles-ci l'ont amenée à entreprendre de mauvais choix. Marie explique qu'il y a quelque chose qui a changé en elle depuis son arrivée au cycle. Voici les raisons pour lesquelles Marie est entrée en foyer :

- Difficultés à la maison entre ses parents et elle
- Des « bêtises » (Marie n'a pas voulu en dire plus)
- Elle a arrêté de travailler pour l'école
- Mauvaises fréquentations (cycle)

3. Samuel^{*}

Samuel est un jeune garçon âgé de 12 ans. Il est depuis 2 ans au sein de l'institution. C'est un garçon plein d'entrain. Il habite à Montreux avec son papa. Il est très proche de celui-ci et entretient de très bonnes relations avec. Samuel n'a plus revu sa maman durant 3 ans, car selon ses dires : « elle a fait des trucs qu'elle devait pas faire ». Samuel considère sa maman comme une fausse mère. Celle-ci habite à Genève et Samuel n'entretient pas de bons rapports avec elle.

¹ *Noms d'emprunts

Ce jeune s'est retrouvé rapidement en foyer. Les raisons pour lesquelles il a dû être placé sont les suivantes :

- Bagarres
- Vols
- Renvoyé de toutes les écoles du canton de Vaud
- Instabilité familiale

4. Zoé*

Zoé côtoie l'institution depuis environ 6 mois. Elle est nouvelle dans cet établissement. Elle est âgée de 13 ans et habite avec sa maman et son frère à Genève. Zoé est une fille très timide et réservée. Voici les raisons de son placement :

- Harcèlement scolaire
- Problèmes familiaux
- Fugues
- Refus d'aller à l'école

5. David*

David est un jeune garçon âgé de 13 ans, il habite à Martigny avec l'ensemble de sa famille. Ce garçon est très proche de celle-ci. David séjourne au sein de l'institution depuis 2 ans. Au départ ce fut difficile pour lui le placement, mais il a vite trouvé ses repères. David a été placé pour les raisons suivantes :

- Maltraitance sexuelle
- Mauvais comportement à l'école

6. Lara*

Lara est également une nouvelle au sein de l'institution. Tout comme Zoé, elle y est depuis environ 6 mois. Cette jeune fille âgée de 15 ans, habite à Sierre avec sa famille. Elle n'est pas contente d'être placée ici. Elle est très proche de sa famille. Voici pour quelles raisons elle a été placée :

- Renvoi de l'école ordinaire
- Problèmes avec la police
 - o Bagarres
 - o Casses
 - o Vols
- Mauvais comportements (bagarres par exemple)

5.2 Descriptifs des entretiens

Tout d'abord, un rappel du déroulement des entretiens avec les jeunes va être établi. Ensuite, le questionnaire utilisé en début des entretiens va être présenté (questionnaire de Rosenberg (cf. annexe 2 p.48)). Puis, l'entretien semi-directif (appuyés sur le questionnaire de Harter (cf. annexe 3 p.49)) pour conclure ces échanges.

5.2.1 Explication de la récolte de donnée

Les points centraux des concepts théoriques décrits plus haut, c'est-à-dire l'identité, l'image de soi, le placement, et la dévalorisation sociale ont été sélectionnées pour effectuer les entretiens.

Au début de ces derniers, la recherche a été expliquée. Le caractère anonyme de et l'importance de l'authenticité de leur témoignage a été stipulé. Pour suivre une démarche éthique, le consentement de chacun à l'enregistrement de l'entrevue a été demandé, et le fait qu'il n'était pas obligatoire de répondre à toutes les questions si celles-ci les mettaient dans l'inconfort également. De plus, et dans le but d'aider et de favoriser la réponse, des images représentant des émotions ont été mise à disposition (cf. annexe 1, p.48). Pour le jeune, il suffisait de pointer les images lorsqu'il était impossible pour lui de s'exprimer à ce sujet. Ces précautions ont été prises dans le but de protéger la vulnérabilité des adolescents étant donné que leur situation n'est actuellement instable. Ils nous tenaient à cœur de ne pas perturber leur parcours.

5.2.2 Le questionnaire de Rosenberg

Avant le début des entretiens semi-directif, nous avons proposé un questionnaire de manière individuelle aux jeunes. L'échelle de l'estime de soi par Rosenberg (cf. annexe 2 p.48), nous a permis d'évaluer de manière approximative si l'enfant savait reconnaître ses succès, s'il se percevait capable de réaliser des activités. L'échelle de Rosenberg a été créée par Marshall Rosenberg, psychologue social aux États-Unis. Dans son ouvrage « Self-concept and psychological well-being in adolescence », Rosenberg (1965) explique qu'une estime de soi positive est un indicateur d'acceptation, de tolérance et de satisfaction personnelle à l'égard de soi. L'échelle de Rosenberg permet une auto-évaluation des valeurs propres aux sujets. Le sujet portant sur l'image de soi, il a été possible de constater notamment lors des recherches conceptuelles, que l'estime de soi et l'image de soi étaient liées.

5.2.2.1 L'explication de l'échelle de Rosenberg

Cette échelle est constituée de 10 items, les voici :

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

Ces items sont également accompagnés de réponses allant de :

- 1 = Tout à fait en désaccord
- 2 = Plutôt en désaccord
- 3 = Plutôt en accord
- 4 = Tout à fait en accord

Les sujets ont dû entourer la réponse correspondant à leur état. Cette auto-évaluation a permis d'avoir une idée globale de l'estime que ces jeunes ont d'eux-mêmes.

5.2.3 Le questionnaire Self-Perception Profile for Adolescents (S.P.P.A.) de Harter

La vision que la personne se construit d'elle-même est influencée par l'entourage social ainsi que les normes sociales et les valeurs culturelles. Ainsi, nous nous sommes intéressés à l'entourage social des jeunes placés. Après le questionnaire de Rosenberg, les jeunes ont été questionnés sur leur entourage social, pendant leur placement. Pour se faire, les items du Self-Perception Profile for Adolescent (S.P.P.A) (cf. annexe 3 p.49) ont été suivis. Ce questionnaire a été conçu par Susan Harter professeur de psychologie en 1988 à Denver. C'est un instrument de mesure basé sur l'estime de soi des adolescents. L'estime de soi est complexe à évaluer, c'est pourquoi Harter construit son modèle de manière multidimensionnelle (Bariaud, 2006). Elle cible les différents secteurs du concept de soi : physique, relationnel, social. Dans la continuité de son travail les chercheurs jugent nécessaire de retenir la notion d'estime de soi globale ou valeur de soi.

Le questionnaire d'Harter est un instrument de mesure séparé de la compétence. Elle permet une évaluation indépendante de la valeur globale de soi. Cet instrument apporte au praticien un tableau plus riche et plus informatif que les instruments aboutissant à un seul score (Bariaud, 2006). Il permet donc d'évaluer le sentiment qu'a le jeune de « ses compétences ou son adéquation » dans huit domaines, ainsi que le sentiment qu'il a de sa propre valeur en tant que personne. Dans le but de répondre à nos hypothèses de départ nous avons repris 5 items qui nous semblent pertinents à évaluer. Ces items ont influencé la grille d'entretien dans le but de donner un fil rouge à l'entretien semi-directif.

Nous avons conscience de faire des recherches psychologiques de manière amateur. Mais nous avons trouvé pertinent d'utiliser le questionnaire de Rosenberg ainsi que celui de Harter pour effectuer une analyse plus précise. C'est pourquoi nous avons gardé le questionnaire de Rosenberg qui évalue l'estime de soi dans sa globalité et celui de Harter qui est multidimensionnel.

5.2.3.1 *Les sous-échelles du Self-Perception Profile for Adolescents (S.P.P.A.)*

Les sous-échelles choisies, comme elles sont appelées dans le contenu S.P.P.A. sont :

1. **Compétence scolaire** : Saisit la perception que l'adolescent a de sa compétence ou capacité pour la performance scolaire. Rend compte dans quelle mesure il se sent bon ou intelligent à l'école.
2. **Acceptation sociale** : Évalue dans quelle mesure l'adolescent se sent accepté par ses pairs, s'estime populaire, a beaucoup d'amis, sent qu'il est facile à apprécier.
3. **Conduite** : Évalue dans quelle mesure l'adolescent apprécie la façon dont il se conduit, pense faire ce qu'il est bien de faire, agir comme il est censé le faire, et éviter de se mettre en difficulté.
4. **Amitié intime** : Appréhende la perception qu'il a de sa capacité à se faire des amis intimes avec qui partager des pensées personnelles et des secrets.

5. Valeur globale de soi : Saisit combien l'adolescent s'apprécie en tant que personne, est heureux de la façon dont il mène sa vie s'il y est généralement satisfait de ce qu'il est. Cela constitue le sentiment de la valeur de soi en tant que personne, et non pas un domaine particulier de compétence ou d'adéquation.

A partir des items présentés ci-dessus, les entretiens ont été animés avec des questions adaptées aux adolescents. Les sous-échelles qui n'ont pas été prises en compte étaient soit trop indiscrettes compte tenu du contexte (attrait dans les relations amoureuses) soit peu pertinentes compte tenu de nos hypothèses de départ (compétence athlétique), soit impossibles à évaluer (compétence dans le travail), les sujets n'ayant pas d'expériences dans le monde du travail.

5.3 Description des résultats

Cette partie présente les résultats obtenus grâce aux entretiens. Une première partie avec l'analyse du questionnaire de Rosenberg, puis une seconde partie avec l'analyse de l'entretien semi-directif basé sur les items du S.P.P.A. (Harter, 1988)

5.3.1 Analyse du questionnaire de Rosenberg

Les questionnaires ont été distribué au début de l'entrevue. Nous avons laissé aux jeunes la possibilité de s'isoler pour remplir le questionnaire. Il existe un système de calcul des réponses. Ces calculs permettent de définir un score.

Selon Rosenberg (1965), la procédure de cotation se présente de cette manière : le total des notes des items 2, 5, 6, 8, 9 doit être ajouté au total de l'inverse (1 devient 4, 2 devient 3, et réciproquement 3 devient 2 et 4 devient 1) des notes des items 1, 3, 4, 7, 10. Le résultat obtenu correspond à une note d'estime de soi.

L'échelle de Marshall Rosenberg (1965) est administrée avec quatre niveaux d'accord. Le score total varie de 10 à 40. Un score entre 10 et 16 indique une estime de soi plutôt basse. Entre 34 et 40, l'estime de soi est plutôt haute. Entre 17 et 33, le score est moyen.

5.4 Résultat des scores du questionnaire de Rosenberg

A partir de ces indications, les scores des questionnaires distribués ont pu être calculé. Les résultats sont les suivants :

Luca	Marie	Samuel	Zoé	David	Lara
30	27	38	25	26	28

Les 6 scores établis sont les suivants :

- Lucas : a obtenu un score de 25, ce qui d'après le barème signifie une estime de soi moyenne.
- Marie : a obtenu un score de 30, ce qui signifie toujours une estime de soi moyenne.
- Samuel : a obtenu un score de 38, ce qui est synonyme d'estime de soi plutôt haute.
- Zoé : a obtenu un score de 25, ce qui signifie une estime de soi moyenne,

- David : a obtenu un score de 26, ce qui indique une estime de soi moyenne
- Lara : a obtenu un score de 28, ce qui signifie une estime de soi moyenne

La plupart des jeunes se trouvent être dans une estime de soi plutôt moyenne.

Le concept de soi est conçu comme une autoévaluation des compétences personnelles dans divers domaines. Ce concept joue un rôle primordial dans l'adaptation psychosociale de l'enfant dans son environnement (Hue, Rousse, Bon, & Strayer, 2009).

5.5 Analyse de l'entretien semi-directif basé sur les items du Self-Perception Profile for Adolescents (S.P.P.A.)

Les entretiens semi-directif ont été analysé à partir des items du S.P.P.A. Ceux-ci nous permettront d'avoir une unicité dans les six entretiens et de faciliter la justification des hypothèses de départ. De plus, l'idée d'ajouter des sous-hypothèses à chaque item, semble plus pertinente à la compréhension de l'analyse. De ce fait, pour les cinq items de Harter, cinq sous-hypothèses ont été élaborée. En effet, celles-ci permettront de mieux cibler l'analyse des entretiens et ainsi que d'affiner chaque item. Cela rendra la lecture plus lisible dans ce chapitre. Pour finir, la méthode du codage a été choisie pour analyser les entretiens.

5.5.1 Item 1 : La perception de la compétence scolaire par les jeunes

Une sous-hypothèse a été développée afin de pouvoir répondre à l'hypothèse de départ. Sous-hypothèse : ***De bon rapport avec la scolarité permette la valorisation sociale.***

Afin d'étudier cette hypothèse, la question suivante a été posées aux jeunes placés lors des entretiens : **Comment ça se passe à l'école ?**

Synthèses des réponses des jeunes par rapport à l'item 1 de Harter.

(Cf. tableau annexe 5 p.56)

- Lucas : Il explique se sentir « fort » à l'école. Il se décrit comme quelqu'un d'intelligent. Son professeur lui dit qu'il est un « leader positif ». Il nous l'explique de cette manière : « *ça veut dire que si je travaille les autres vont se dire en fait Lucas travaille, donc ils vont me suivre.* »
- Marie : Elle s'est remise au travail. Ses bons résultats l'interpellent, car ça ne s'est pas toujours passé de cette manière.
- Samuel : Il constate qu'il a de bons résultats, il est satisfait de lui. Il note néanmoins qu'au début de son placement, il y a eu beaucoup de pression de la part des éducateurs.
- Zoé : Elle estime que ses notes sont satisfaisantes. Elle sent être soutenue par les éducateurs lors de bons résultats.

- David : Il ne parle pas de ses résultats scolaires, mais de l'amélioration de son comportement en classe. Il se sent plus apprécié.
- Lara : Elle rencontre des problèmes avec les professeurs. Elle admet avoir un mauvais comportement en classe. Toutefois, elle se sent soutenue par les éducateurs et fait parfois de bonnes notes.

L'intérêt s'est porté sur la perception qu'a l'adolescent de sa compétence pour la performance scolaire. Dans quelle mesure il se sent bon ou intelligent à l'école ? D'après Alain Braconnier (2007), il y a une forte pression sociale au sujet de la scolarité dans notre société. Lorsque les performances scolaires sont jugées de manière positive, c'est un moyen de valorisation sociale pour les enfants et les parents. C'est pourquoi il est évident qu'en tout état de cause, un enfant ait intérêt à réussir sa scolarité.

Sur les six jeunes interviewés, cinq enfants expliquent avoir de meilleurs rapports avec leur scolarité depuis leur entrée en institution. Ils expliquent notamment que grâce à l'appui des éducateurs, ils sont plus assidus. D'ailleurs, ils relèvent que les éducateurs les encouragent et les félicitent lors de leurs bons résultats.

Un enfant explique que son comportement pose problème. Toutefois, il se sent soutenu par les professeurs et les éducateurs. Ses capacités scolaires ne sont pas perçues par lui-même comme étant mauvaises. Il note que c'est surtout sa conduite qui péjore ses relations avec sa scolarité.

Cet aspect ressort lorsque les questions touchent aux compétences scolaires. Les enfants se trouvent être tous en amélioration scolaire. Ils font part de leur lacune à ce niveau-là. Lors de leur arrivée au foyer, ils ont tous suivi le cursus scolaire et sont valorisés dans cette démarche. Aucune question a été posé sur la matière, mais plutôt sur l'accompagnement et leur vision de la prise en charge. Les jeunes ont expliqué se sentir entourés et valorisés lors de bons résultats. Il est toutefois notable que lorsqu'ils n'ont pas de bons résultats, ils sentent de la pression, notamment de la part des enseignants et des éducateurs. Ce sentiment de réussite, permet d'avoir un jugement positif et ainsi valoriser l'estime des jeunes en question.

Pour conclure, la valorisation sociale semble être soutenue par les éducateurs. Le placement valorise les capacités scolaires des jeunes. Il est donc possible ici de faire un lien avec la valorisation des rôles sociaux (VRS). La VRS permet à l'individu de se valoriser dans ses rôles sociaux. Elle pose l'hypothèse suivante : « *une personne à risque de dévalorisation sociale qui assume des rôles sociaux valorisés dans sa collectivité sera moins apte à être dévalorisé et plus apte à être valorisé* » (Dupont 2019). Dans les cas ci-dessus, les jeunes se sentent valorisés au niveau de leur performance scolaire. Ceux-ci ressentent les bienfaits de l'accompagnement de la part des différents professionnels qui les entourent. Les travailleurs sociaux ont su utiliser la méthode de la VRS, afin de rendre plus apte et plus confiant l'enfant dévalorisé. Il est important en tant que travailleur social d'être dans une notion d'accompagnement plutôt que d'être dans une prise en charge.

5.5.2 Item 2 : l'approbation du placement par les jeunes institutionnalisé permette l'acceptation sociale

Une sous-hypothèse a été développée afin de pouvoir répondre à l'hypothèse de départ. Sous-hypothèses : ***Un degré d'acceptation sociale élevé permet aux jeunes de se valoriser socialement.***

Afin de vérifier cette hypothèse, la question suivante a été posée aux jeunes placés lors des entretiens : **Quand tu rencontres d'autres personnes, est-ce que tu leur dis que tu es en foyer ?**

Synthèses des réponses des jeunes par rapport à l'item 2 de Harter :

(Cf. tableau annexe 5 p.56)

- Lucas : Il a honte et il pense que les jeunes placés font « pitié ». Pour lui le placement est trop stéréotypé et l'institution représente un lieu pour des enfants attardés.
- Marie : Elle explique avoir honte d'en parler, car son frère était également placé. Elle a une volonté à que tout soit parfait. Pour elle, les personnes en institution ce sont des personnes qui ne vont pas bien.
- Samuel : Il n'aime pas évoquer son placement. Il explique que les personnes externes à l'établissement pensent que les jeunes institutionnalisés sont des attardés mentaux. Les gens ont une vision négative du jeune placé. Samuel n'aime pas être jugé. Il préfère dire qu'il habite chez son oncle, afin d'éviter le sujet du placement par peur d'être jugé négativement.
- Zoé : Elle n'a pas de gêne à parler de son placement aux personnes de son entourage.
- David : Il n'éprouve aucune gêne à évoquer son placement, il perçoit son placement de manière positive. Selon ses dires : « *c'est une rampe pour voler* ». Il nous explique toutefois avoir déjà subi des réflexions négatives au sujet de son placement, mais que celles-ci ne l'affectent pas.
- Lara : Elle n'a également pas de gêne. C'est une jeune très timide, lors de l'entretien elle ne s'est pas attardée sur cette question.

Chez certains enfants un sentiment de honte apparaît. A plusieurs reprises une émotion forte était transmises ou ressenties. Selon une étude (N. Emde, Oppenheim, & Guédene, 2002), la honte serait une émotion complexe qui peut inclure l'expérience de l'impuissance et le sentiment d'une perte d'estime de soi, les deux intervenant comme la conséquence de l'échec. Le sentiment de honte provoque un désir d'être hors de la vue, d'éviter le regard de l'autre, et d'éviter de voir le regard critique de l'autre. Dès lors, nous soulignons le lien avec le sentiment de honte et la perte d'estime de soi.

Sur les six enfants interrogés, trois jeunes expliquent éprouver un sentiment de honte lorsqu'ils expliquent résider en institution. Les trois autres enfants n'éprouvent aucune gêne à expliquer leur placement. Cela permet de soulever le point important qu'est l'acceptation sociale. Elle permet aux enfants de se sentir acceptés par leurs pairs.

5.5.3 Item 3 : Conduite : La perception d'une attitude positive par les jeunes les valorise
 Une sous-hypothèse a été développée afin de pouvoir répondre à l'hypothèse de départ. Sous-hypothèse : ***Une conduite positive permet à l'enfant de se valoriser socialement.***

Afin de vérifier cette hypothèse, la question suivante a été posée aux jeunes placés lors des entretiens : **Que penses-tu de ta conduite au sein du foyer ?**

Synthèses des réponses des jeunes par rapport à l'item 3 de Harter :
 (Cf. tableau annexe 5 p.56)

- Lucas : Lucas pense avoir une attitude positive au sein du foyer. Il nous explique qu'il voit les autres enfants du foyer comme des membres de sa famille. Il semble tenir un rôle protecteur envers les enfants plus jeunes que lui. Néanmoins, il rajoute qu'il ne fait pas son maximum.
- Marie : Elle dit être satisfaite de sa conduite au sein du foyer. Elle nous dit se motiver pour son objectif, celui de pouvoir réintégrer son domicile.
- Samuel : Il explique ne rien avoir à se reprocher dans son comportement moral. Il ajoute être agité, son comportement peut alors être mal interprété. Il dit être quelqu'un de bien et il se sent apprécié au sein du foyer.
- Zoé : Elle ne pense pas avoir une conduite adaptée. Elle crie sur les éducateurs. Elle remarque que les autres enfants n'ont pas un comportement adéquat non plus.
- David : Il explique qu'il se comporte bien et qu'à ce sujet il n'y a pas de problème.
- Lara : Elle estime que son comportement est bien en général.

Cet item évalue dans quelle mesure l'adolescent apprécie la façon dont il se conduit, pense faire ce qu'il est bien de faire, agit comme il est censé le faire et évite de se mettre en difficulté.

Sur les six enfants interrogés, cinq enfants expliquent avoir une attitude positive, ils reconnaissent ne pas avoir chaque fois un comportement adéquat, mais malgré tout ils se soutiennent entre eux et essaient de ne pas adopter un comportement négatif. Un enfant explique avoir de la peine à adopter une conduite adaptée. Pour justifier cela, l'enfant nous raconte suivre le même comportement que les autres enfants au sein du foyer.

D'après Malewska-Peyre (1998) « *l'individu sera jugé d'autant plus négativement que son comportement ne correspondra pas aux attentes. Il faut prendre en considération le fait que l'appartenance à certaines catégories est associée a priori à des rejets et à des jugements négatifs* ». Cette citation permet de noter l'importance du comportement face aux attentes. Les attentes au sein du foyer sont essentiellement liées au vivre ensemble. Les conduites qui semblent être jugées négatives sont les insultes envers les professionnels et les coups portés aux autres enfants du foyer.

5.5.4 Item 4 : La conception et la création de liens d'amitiés permettent l'acceptation sociale

Une sous-hypothèse a été développée afin de pouvoir répondre à l'hypothèse de départ. **Sous-hypothèse : Des expériences sociales positives permettent la valorisation sociale.**

Afin de vérifier cette hypothèse, la question suivante a été posée aux jeunes placés lors des entretiens : **Au foyer est-ce que tu as des amis ?**

Synthèses des réponses des jeunes par rapport à l'item 4 de Harter :

(Cf. tableau annexe 5 p.56)

- Lucas : il a un ami au sein du foyer, pour lui les autres sont des amis « du foyer ». Ils ont une amitié forte parce qu'ils sont dans « le même bateau ». Selon ses dires : « je ne ferai pas un cambriolage avec eux ».
- Marie : elle ne peut pas vraiment se confier, car avant il n'y avait pas de fille dans son groupe, mais maintenant oui. De ce fait, il y a eu un certain rapprochement avec elles. Selon Marie, elle est obligée d'être avec eux.
- Samuel : Il a un très bon ami au sein du foyer. Pour lui, il ne porte pas d'intérêt aux autres. Il n'a pas trop d'attaches avec eux et il ne se confie pas à ses camarades.
- Zoé : elle a deux trois amis au sein du foyer, mais les autres elle ne les aime pas et elle ne fait confiance à personne.
- David : Il arrive facilement à se confier, il a des amis au sein de l'établissement, mais il se confie seulement à ses très bons amis. Les autres, pour lui ce sont justes des amis.
- Lara : elle n'explique rien à personne. Elle ne fait confiance à personne. Elle parle à des autres jeunes, mais elle ne les considère pas comme ses amis.

L'item précédent appréhende la perception que l'enfant a de sa capacité à se faire des amis intimes, avec qui partager des pensées personnelles et des secrets.

Cinq enfants sur six arrivent à se faire des amis au sein du foyer. Les jeunes expliquent toutefois, qu'ils ont deux ou trois amis à qui ils peuvent se confier. Les enfants nous racontent avoir choisi ces personnes, car celles-ci vivent la même situation qu'eux.

Pourtant, les amitiés qu'ils forment au sein du foyer ne sont pas des amitiés auxquelles ils prêtent beaucoup de confiance. C'est pourquoi les enfants ne se confient pas au sujet de leurs secrets à n'importe quels enfants du foyer.

Souvent, les expériences négatives des enfants avant leur placement impactent leurs relations. Le traumatisme du placement impacte aussi celles-ci. D'après plusieurs auteurs (1992), les enfants peuvent se sentir rejetés par leurs pairs, ce rejet les impacte. Un isolement social est constatable.

Néanmoins, certains enfants rejetés vivent des expériences sociales positives à travers des liens d'amitiés. Chez les jeunes interrogés, il existe des liens d'amitiés au sein du foyer. Mais notons tout de même que la plupart des enfants n'ont pas complètement confiance en ce lien d'amitié. La création de ces liens permet l'adaptation et la valorisation sociales.

5.5.5 Item 5 : la perception du degré de satisfaction du jeunes placés au quotidien

Une sous-hypothèse a été développée afin de pouvoir répondre à l'hypothèse de départ. **Sous-hypothèse : Le degré de satisfaction et de bien-être du jeune au sein du foyer permet d'identifier la valorisation sociale.**

Afin de vérifier cette hypothèse, les questions suivantes ont été posées aux jeunes placés lors des entretiens : **Est-ce que tu es satisfait de toi ? Comment tu te sens actuellement ?** Ces questions permettent de signifier au combien le jeune s'apprécie en tant que personne et non pas par rapport à ses compétences.

Synthèses des réponses des jeunes par rapport à l'item 5 de Harter :
(Cf. tableau annexe 5 p.56)

- Lucas : Il se sent bien, il a une vie qui lui plaît. Il est satisfait de lui, mais il sait qu'il est capable de mieux faire. Il commence un stage et joue dans une équipe de basket, ces deux aspects sont importants pour lui.
- Marie : Marie n'est pas pleinement satisfaite d'elle-même. Elle sent avoir amélioré sa relation avec ses parents, ce qui semble la rendre heureuse. Pourtant, elle souligne garder une relation avec ses amis qui avaient de mauvais comportements selon elle. Néanmoins, elle rajoute qu'elle ne fait plus de bêtises comme avant.
- Samuel : Il est content, mais a conscience qu'il pourrait faire mieux.
- Zoé : Elle explique se sentir « normale », nous lui avons donc demandé de reconnaître une émotion qui pourrait décrire cet état. Elle nous a dit être contente.
- David : Il dit être content de lui, car son comportement s'est amélioré et ce depuis plusieurs semaines. Il nous explique être fier de ses résultats scolaires.

- Lara : Elle ne se sent pas heureuse, elle préférerait être à l'extérieur avec ses amis.

La valeur globale signifie ; combien l'adolescent s'apprécie en tant que personne. Cette valeur définit l'état général de satisfaction du jeune dans son quotidien. Sur les six jeunes interrogés, Il est possible d'établir un classement de la condition actuelle, deux autres jeunes n'ont pas su répondre de manière adéquate à la question et les deux derniers nous ont expliqué ne pas être heureux et préfèreraient être ailleurs.

6 Bilan de la recherche

6.1 Résultat et analyse suite aux hypothèses posées

Les items sélectionnés à partir du questionnaire d'Harter, ont permis de trier les réponses des jeunes et ainsi, de faciliter l'analyse dans le but de répondre aux hypothèses de départ. Toutefois la structure du questionnaire ne peut pas confirmer exactement les analyses de l'estime de soi de chaque jeune. Il faudrait prendre en compte d'autres facteurs comme le contexte culturel des jeunes par exemple.

6.1.1 Hypothèse 1 : le placement dévalorise les enfants placés

Nous sommes partis du postulat que le placement dévalorisait l'enfant placé. En effet, d'après le Robert (2008), le placement signifie l'action de placer, de mettre quelqu'un à une certaine place, à un endroit déterminé. Ici il est question du processus du placement et de l'action perçue par l'enfant lors de son déplacement en institution. Durant les entretiens semi-directifs, il était demandé aux enfants d'expliquer leur premier jour de placement. Il est ressorti que la séparation avec leur environnement social a été un moment difficile à vivre (cf. annexe 6 p.61).

Un autre exemple parlant est celui d'un jeune garçon, Lucas. Celui-ci explique que selon lui sa mère n'avait plus les moyens de subvenir à ses besoins. Vivant dans des conditions insalubres, elle aurait alors contacté les services sociaux dans le but de trouver une solution pour son enfant. Il est possible de voir à travers son ressenti lors du placement, qu'il a vécu une séparation difficile avec sa mère et ses amis.

C'est à partir de la théorie étayer lors du point 3.1 du cadre conceptuel appelé placement, que ces notions sont retrouvées. Maurice Berger (1992) dit que toute situation de séparation éveille une crainte profonde, celle de n'être situé dans aucune filiation, de n'avoir aucune origine représentable, aucun lien fantasmique et aucune relation imaginaire de repli pour panser les blessures narcissiques de l'existence. Cette citation met en lumière les craintes que l'enfant peut ressentir lors de cette séparation. Il est inévitable que le caractère traumatique de cette séparation influence l'identité des jeunes placés. Un lien peut donc être fait entre la valeur traumatique du placement, la séparation et le jugement négatif que les enfants pourraient ressentir lors de celle-ci. Les besoins de l'enfant à ce stade demandent de la stabilité. En effet, la mère de Lucas décide d'enclencher le processus de placement lorsqu'elle n'a plus la possibilité de lui offrir cette stabilité. Au regard des éléments théoriques soutenant les liens entre attachement et estime de soi, montrent que ces deux dimensions peuvent être particulièrement déterminantes dans le devenir des enfants placés.

Le terme de la dévalorisation sociale a été repris. C'est un processus qui correspond à un jugement négatif qu'une personne a d'elle-même. Les réponses des jeunes, en rapport avec nos sous-hypothèses, tendent à dire que les enfants ont une estime d'eux-mêmes positive. L'analyse des items suivants : compétence scolaire, conduite et valeur globale de soi, a permis de dire que les jeunes ont une estime d'eux-mêmes positive.

La plupart des jeunes interrogés ont expliqué avoir ressenti de la solitude et de l'inconfort au début du placement (cf. annexe 7 p.62). Malgré tout, sur les six interrogés, quatre jeunes disent s'être adaptés à la vie en institution après quelques semaines. Ils remarquent notamment les bienfaits du placement au niveau de leurs conduites, de leurs compétences scolaires et de leurs relations en générale.

Cet aspect est soulevé lorsque ces jeunes ont été interrogés au niveau des compétences scolaires. Nous avons répondu à l'hypothèse « De bon rapport avec la scolarité permettent la valorisation sociale » (cf. 5.5.1 Compétence scolaire). La valorisation sociale semble être soutenue par les éducateurs. Les enfants se trouvent être tous en amélioration scolaire. Lorsqu'ils sont arrivés au foyer, ils ont tous suivi le cursus scolaire et se trouve être valorisés dans cette démarche. Les jeunes ont expliqué se sentir entourés et valorisés lors de bons résultats. Notons toutefois que lorsqu'ils n'ont pas de bons résultats ils sentent de la pression de la part des enseignants et des éducateurs. Ce constat reflète la pression sociale qu'il y a au sujet de la scolarité et du devenir de l'individu dans la société. Ce sentiment de réussite permet d'avoir un jugement positif et d'ainsi valoriser l'estime des jeunes en question. Marie explique qu'il était difficile pour elle au début de placement, elle avait envie de quitter le foyer. Elle a fini par s'y habituer après deux semaines, elle a eu le sentiment de s'être vite habituée.

La valeur globale de l'estime des jeunes, démontre que les jeunes ont une estime d'eux-mêmes moyenne (cf. 5.3 Résultat des scores de Rosenberg). Il est possible de justifier ces résultats par le fait qu'ils utilisent des adjectifs positifs pour se décrire tels que je suis fier, intelligent, positif, content, heureux.

Pourtant, les jeunes ne semblent pas être totalement satisfaits d'eux-mêmes. Ils nous répondent souvent : « *je pourrai mieux faire* ». Il est donc possible de déduire que les jeunes ne souffrent pas de mauvaise estime d'eux-mêmes, mais que celle-ci reste fragile. Pour répondre à l'hypothèse, le placement ne dévalorise pas les enfants placés, car celui-ci offre une stabilité et un cadre sécurisant à l'enfant qui a souffert de difficultés.

6.1.2 Hypothèse 2 : Le placement influence l'image qu'a l'enfant placé de lui-même.

En répondant à l'hypothèse 1, on constate que les effets traumatiques antérieurs aux placements, ajoutés à la séparation de l'environnement social, créaient une insécurité chez les jeunes. Toutefois, cette insécurité peut être surmontée et le placement alors favorise une stabilité et une sécurité dans la vie des jeunes placés.

Pour aborder l'hypothèse 2, la focalisation s'est portée sur la perception du placement chez les enfants. Sur le terrain, il était souvent compliqué pour les enfants de s'exprimer à propos de leur placement avec leur entourage (éducateurs, parents, amis, etc.). Ils expliquent le sentiment de honte qui les habite lorsqu'il faut aborder ce sujet (cf. annexe 5 : Acceptation social).

Lucas développe lors de l'entretien qu'il évite de raconter son placement à tous ses amis (cf. annexe 5, acceptation sociale, Lucas). Il ressent de la honte lorsqu'il doit l'expliquer, car il a peur d'être réduit à une étiquette.

Selon l'étude de Emde, Oppenheim et Guédeney (2002), la honte serait une émotion complexe qui peut inclure l'expérience de l'impuissance et le sentiment d'une perte d'estime de soi. Ces deux concepts interviennent dans conséquence de l'échec. Le sentiment de honte provoque un désir d'être hors de la vue, d'éviter le regard et la critique d'autrui. Cette émotion implique le sentiment d'être sans pouvoir. Dès lors, nous soulignons le lien avec le sentiment de honte et la perte d'estime de soi.

Le témoignage de Samuel a été mis en évidence (cf. annexe 5 : Acceptation sociale Samuel). La question suivante lui a été posé : « est-ce que tu dis aux autres enfants que tu es dans un foyer ? » Samuel a répondu ne pas aimer évoquer son passage en institution, car il n'aime pas être jugé par les autres personnes. Un jour un jeune de son âge lui a demandé où il habitait. Samuel n'a pas voulu répondre, car il avait peur du jugement de cette personne. L'autre jeune très insistant, lui pose la question à plusieurs reprises. Samuel cède et lui dit, qu'il vit en foyer. Samuel décrit la réponse du jeune, qui semble l'avoir blessé « *ouais ben t'es bizarre parle-moi plus, t'es avec des attardés mental* »

Dans l'ouvrage de Goffman (1975), celui-ci évoque deux types de personnes dans la société : les normaux et les stigmatisés, ceux qui possèdent un stigmate ou une différence fâcheuse. L'exemple de Samuel est parlant. En effet, son interlocuteur lui signifie qu'il est « *bizarre* ». Samuel n'est pas un enfant normal, il possède une différence, une différence négative.

Tout au long des recherches théoriques, le caractère stigmatisant du placement a été relevé. Le ressenti de certains enfants placés nous démontre qu'ils vivent une stigmatisation (cf. annexe 5 : Acceptation sociale).

Avant d'être placé en institution, Marie explique avoir eu honte d'expliquer à ses camarades que son frère se trouvait en foyer (cf. annexe 5 : Acceptation sociale Marie). « *Avant j'avais honte de dire que mon frère était en foyer ou comme ça (...)* ». Elle explique que pour elle, un jeune placé est une personne qui a fait des bêtises ou qui ne va pas très bien.

Leurs comportements déviants les ont conduits à être institutionnalisés, ce comportement est alors jugé par une partie de la société. Le jugement négatif d'un groupe, renvoie un message à caractère négatif à ces enfants. L'image de l'individu est dévalorisée (cf. 3.4 Dévalorisation). La stigmatisation découle d'un processus qui va marquer l'individu. Le fait de porter un stigmate empêche l'individu d'être accepté socialement. Les enfants placés supportent cette étiquette du placement. Ainsi, à travers le regard de la société ces jeunes institutionnalisés portent un stigmate.

Avec ce qui vient d'être exposé, il est possible de répondre que le placement influence l'image que les jeunes ont d'eux-mêmes. Peu importe la raison pour laquelle ces enfants sont institutionnalisés, ils sont victimes du stigmate que la société porte au placement. Cela a été possible grâce à la sous-hypothèse de l'acceptation sociale (cf. 5.5.2 Acceptation sociale). Certains enfants ont honte de partager leur situation, car ils ont peur d'être jugés comme des jeunes anormaux.

6.2 Synthèse de la recherche : le placement impacte-t-il de manière négative la perception (de soi) de l'enfant placé ?

L'analyse des sous-hypothèses et des hypothèses montre en effet que le placement ne dévalorise pas les enfants. Au contraire, il offre un environnement favorable et sûr pour des enfants qui ont déjà vécu des expériences difficiles compte tenu de leur âge. D'après Richard Josefberg (2007), l'éloignement est nécessaire et même bénéfique. Celui-ci doit permettre de retisser des liens sociaux ou familiaux plus constructifs qui devraient favoriser le retour dans un milieu de vie plus traditionnel.

Néanmoins, tous les enfants ont expliqué que la transition entre leur domicile et le foyer d'accueil fut une étape douloureuse. Ce traumatisme est surmonté par la plupart des jeunes quelques semaines après leur arrivée en institution. Ils expliquent qu'ils sont heureux et qu'ils comprennent la démarche qu'ils entreprennent en restant au foyer. Les objectifs qu'ils se fixent avec l'équipe éducative leur permettent de relativiser et de concentrer leurs efforts. La majorité des enfants interrogés, expliquent être conscient des bienfaits du placement sur leur état.

Toutefois, le placement laisse une étiquette chez les enfants. D'après Abillama-Masson (2012). Il est considéré de façon négative par une certaine catégorie de la population. Les enfants placés sont vus en tant que marginaux et qui viendraient de la classe sociale défavorisées.

Le fait que les enfants n'osent pas expliquer qu'ils sont en foyer par peur d'être jugés a été frappant. Cela permet de mettre en évidence la dévalorisation sociale qui peut être créée par le placement. L'acceptation sociale des jeunes est difficile surtout à cet âge.

L'identité sociale des jeunes prend en compte un certain nombre de critères. Ces derniers leur permettent de se situer dans la société. L'identité sociale du jeune se réfère à son appartenance à certains groupes sociaux et à sa signification. L'exemple d'un jeune placé : il perçoit sa différence, car son groupe d'appartenance est déprécié par la société. Celle-ci juge les comportements de ces jeunes déviants et inadéquats.

L'image qu'ils ont d'eux-mêmes va donc être influencée par le jugement négatif de la société. Une image de soi négative conduit à un sentiment de mal-être, une mauvaise représentation de ses activités et de ses conduites. Elle peut entraîner une mauvaise adaptation sociale. Suite à ce traumatisme, l'enfant peut alors se stigmatiser en tant qu'enfant placé et vivre avec l'étiquette d'une personne ayant des caractéristiques négatives. Ce traumatisme entraîne à l'âge adulte, à se sentir humiliés personnellement, opprimés (Giraud, 2005).

Après ces constats, il est possible d'affirmer que le placement impacte l'image que l'enfant a de lui-même. Il est intéressant de relever que le placement a comme but de protéger l'enfant. Il remplit d'ailleurs cette promesse en offrant un cadre sécurisant à l'enfant pour qu'il puisse s'épanouir. Mais, lorsque l'enfant quitte l'institution ne souffre-t-il pas de ce passage ? Sa réinsertion dans le cursus dit « normal » ne lui fait-il pas prendre conscience de sa différence ?

6.3 Bilan et critique de la recherche

6.3.1 Les difficultés

Tout d'abord, le quota de jeunes interviewés était trop faible pour que cela soit représentatif. Il est vrai qu'avec un échantillon plus élargi, l'analyse pourrait être bien plus précise. Pour poursuivre, deux institutions ont été contacté pour mener à bien les entretiens. Ces deux établissements accueillent une population similaire, ce qui était bénéfique, car cela permettait d'interroger des jeunes avec les mêmes difficultés. Cependant, l'une des deux institutions a dû refuser à la dernière minute les interviews. Malgré cette mauvaise annonce, une solution a été trouvée avec l'aide de Monsieur Christophe Boulé. Pour finir, la dernière difficulté rencontrée fût le jeune âge et la timidité de certains enfants interviewés. Lors des séances, pour certains enfants, il a été difficile de se confier. De plus, ces jeunes avaient un vocabulaire assez restreint, pour s'exprimer ou répondre aux questions. De ce fait, plusieurs fois il était nécessaire d'intervenir et d'essayer de comprendre leur pensée sans les inciter, ni interpréter leur réponse.

6.3.2 La collaboration

Dans cette recherche, le point central a été la collaboration. Travailler à deux n'est pas anodin et demande de la compréhension et de l'adaptation pour chaque partie. Cette collaboration dans ce travail fût facile. A plusieurs reprises, nous avons eu à plusieurs reprises l'occasion de collaborer ensemble sur divers projets durant notre cursus de formation. Ces coopérations ont permis de se connaître, comprendre les défauts et les qualités de chacune et d'établir une relation de confiance. Grâce à cette dernière, il était facile de savoir quand déléguer ou au contraire quand il faut porter une attention plus active à l'autre. Pour finir, grâce à cette relation forte, aucun obstacle a été rencontré lors de l'élaboration de ce travail.

6.4 Perspectives pour les professionnels en travail social

6.4.1 Pistes d'intervention de la recherche

Une question nous interroge : comment permettre à l'enfant son acceptation sociale après son placement ?

Ce travail a permis d'identifier que la stigmatisation perçue par l'enfant placé était forte et bien présente. Étant donné qu'il est extrêmement difficile de changer les croyances de la population vis-à-vis de ces placements, la réduction de la stigmatisation est une tâche compliquée.

Le travail d'éducateur demande souvent l'établissement de diagnostique des comportements des personnes en suivis. Ce diagnostic est souvent utilisé comme étiquette, qui qualifie une personne sans considérer ses autres caractéristiques. « C'est un enfant placé, qui a des troubles du comportements » : Le diagnostic fonctionne comme une « marque ». Nous voulons œuvrer pour une utilisation non stigmatisante du langage, à l'image de ce que l'on a déjà mis en place pour d'autres collectifs faisant l'objet de stigmatisation. Toutefois, le processus social de la stigmatisation est un processus très complexe.

« *Le fait de penser que le changement dans le langage produit automatiquement des changements dans les attitudes et les comportements risque de nous faire inverser la causalité réelle : il faut commencer par changer les attitudes et les comportements pour que les changements au niveau du langage soient utiles et durables.* » (Lopez, 2007)

Il est nécessaire de promouvoir l'information et d'offrir une image équilibrée et positive aux enfants placés. En tant que futurs travailleurs sociaux, il est nécessaire d'articuler des espaces d'échange adéquat avec les jeunes placés afin qu'ils aient la possibilité de s'exprimer par rapport à l'étiquette qu'ils portent et de pouvoir les orienter.

Notamment en mettant en place la valorisation des rôles sociaux (VRS), celle-ci peut répondre à cette question. La VRS est une thématique étudiée dans le cours de M. Alain Dupont (2019) qui a permis de voir que les rôles sociaux ont une importance dans notre société. A travers ce cours, il a été possible d'observer que par le fait de valoriser les rôles sociaux permettait d'éviter une dévalorisation sociale. Celle-ci se définit lorsqu'une différence est jugée négativement par une partie de la société qui est majoritaire ou qui détermine les normes sociales.

La VRS s'applique à 6 fondements sociaux :

1. La connaissance des personnes et leurs besoins.

C'est-à-dire de participer à la création d'objectifs selon la demande des enfants placés.

2. La mise en place d'un projet de réalisation personnel.

Par exemple, à travers la mise en place du projet individuel personnalisé (PIP) qui permet la co-construction du projet et ainsi à favoriser la participation sociale.

3. La valorisation de leur image de beauté et de leur environnement.

Afin que les jeunes soient perçus positivement et ainsi être plus aptes à être valorisés.

4. La compensation pour leurs vulnérabilités et déficiences.

En réduisant leurs incapacités, en développant leurs compétences et en offrant de l'aide et des moyens compensatoires.

5. Leur intégration sociale.

Pour que les jeunes puissent vivre et participer dans la collectivité et y jouer des rôles sociaux valorisés

6. La connaissance approfondie de l'environnement et l'utilisation des ressources de la communauté.

Pour que les jeunes puissent jouir des ressources existantes, les utiliser concrètement et participer à la vie de la communauté et utiliser les mêmes ressources que leurs concitoyens.

(Dupont 2019)

Ces 6 fondements sont à prendre en considération lors du suivi et de l'accompagnement du jeune.

Pour conclure, la stigmatisation donne une certaine étiquette aux enfants placés. Nous avons pu constater qu'agir sur la société est complexe, car le processus social du stigmate comporte beaucoup de facteurs sur lesquels il est impossible d'agir. C'est pourquoi, il est primordial d'adapter son accompagnement en tant que travailleur social et de permettre à l'enfant d'être valorisé dans ces choix et ces envies grâce notamment à l'outil de la VRS et ces 6 fondements.

6.4.2 Réflexions personnelles

A travers cette recherche, d'en apprendre tout autant sur le plan professionnel que personnel. Plusieurs rencontres avec différents professionnels ont permis d'entretenir des discussions enrichissantes. Grâce à ce travail, diverses techniques de travail ont été adoptées : l'élaboration d'une grille d'entretien, la préparation des entretiens, la recherche d'information ou encore l'analyse des données récoltées.

La recherche théorique a permis de mettre en lien les concepts recherchés avec les témoignages. Par ailleurs, les résultats obtenus sont quelque peu surprenants, car ils permettent de prouver que le placement était négatif alors que les récits des enfants s'y opposent pour la plupart.

De plus, cette recherche a permis premièrement, de se rendre compte que souvent les croyances peuvent influencer les démarches et l'accompagnement. L'analyse des différents témoignages a permis de prendre du recul sur ces situations difficiles et d'ainsi adapter l'accompagnement. En effet, les croyances initiales nous laissaient penser que le placement impactait les jeunes de manière négative. Après étude, il est possible de voir que pour la plupart des jeunes le placement est nécessaire à leur épanouissement, car ceux-ci sont accompagnés sur le plan scolaire, sur leur conduite et sur leur démarche pour retrouver une vie dite « ordinaire ». Toutefois, l'image du placement affecte certains jeunes dans leur identité. Ils ont honte et ressentent une certaine appréhension d'avoir l'étiquette de l'enfant placé. Le regard extérieur les influence dans la manière dont ils se perçoivent. Parfois, ils ne se sentent pas légitimes de bénéficier d'aide. De ce fait, il est important de prendre en compte toutes les dimensions, afin d'avoir un accompagnement le plus adéquat possible et bénéfique pour le jeune. L'aider dans sa construction, dans son parcours dit « atypique ».

A ce jour, le travail accompli est satisfaisant et a permis de développer et d'améliorer nos compétences. De plus, l'occasion de pouvoir travailler en équipe fût enrichissante. En effet, celle-ci a été bénéfique, car elle a permis de s'expliquer sur les multitudes théories vues et les sélectionner d'un commun accord.

Pour conclure, cette recherche permet de confirmer que le placement impacte la perception qu'à l'enfant de lui-même. Le questionnement concernant les méthodes de réduction du stigmate reste elles bien ouvertes.

6.5 Conclusion

Pour commencer, interroger en amont du travail un enfant anciennement institutionnalisé fût primordial dans la construction du Travail de Bachelor. Ce procédé a permis de faire une première idée sur ce que ressentait et vivait un enfant placé. De plus, l'entretien exploratoire a aidé à préparer la recherche. Grâce à celui-ci, il a été

possible d'émettre les premières hypothèses et de construire le cadre conceptuel. Ce travail en amont est une source d'aide pour la réalisation et la création de la recherche.

Pour rappel, l'objectif était de comprendre le ressenti des jeunes lors de leur placement et de relever le caractère stigmatisant du processus de ce dernier. Les entretiens ont alors été orientés sur différents items, proposer dans le S.P.P.A. qui ont permis d'analyser de manière factuelle l'estime de soi des jeunes et de définir si les jeunes se dévaloriser.

Concernant l'hypothèse 1, « **le placement dévalorise les enfants placés** », cette première hypothèse a permis de définir ce qu'était la dévalorisation sociale. Le processus du placement n'a pas pour but de stigmatiser les jeunes. Néanmoins, le jugement négatif que ces jeunes peuvent percevoir d'eux-mêmes, a laissé penser que ceux-ci avaient une faible estime de soi. A travers l'analyse des entretiens, il a été possible de relever que la majorité des enfants interrogés exprime avoir une estime d'eux-mêmes plutôt positive. Les compétences scolaires sont valorisées et ils reconnaissent leurs capacités. Les jeunes se trouvent performant dans la majorité. Ils évaluent leur conduite positivement et pensent bien agir au sein du foyer. La valeur globale de soi des jeunes prouve qu'ils s'apprécient en tant que personne.

Concernant l'hypothèse 2 « **le placement influence l'image qu'a l'enfant placé de lui-même** », l'analyse des entretiens montrent que le placement en lui-même ne dévalorise pas les jeunes institutionnalisés. Au contraire, il offre un cadre sécurisant et valorise les jeunes à travers différents aspects tels que ; la scolarité, les conduites et les relations. En revanche, il est possible de constater que la moitié des jeunes interrogés (3 jeunes sur 6) exprime avoir une certaine honte à séjournier au sein d'une institution. Ils ont peur du jugement que peut apporter le regard externe à l'institutionnalisation. A travers les différents discours tenus par les jeunes interrogés, ils racontent combien il est difficile d'endurer et de subir un regard / un jugement extérieur négatif.

Pour poursuivre, le placement impacte la perception de soi de manière négative. Notamment à travers l'étiquette que donne le placement qui est stigmatisant aux yeux de la société. L'image de soi va donc être influencée par le jugement négatif de la société. Cependant, il ne faut pas oublier que le passage au sein d'une institution est bénéfique pour la plupart des jeunes interrogés. Les bénéficiaires ressentent l'aspect positif du cadre et à la sécurité que peuvent procurer les institutions sociales.

Pour conclure, cette recherche a permis de mieux comprendre le vécu des enfants placés et ainsi d'adapter l'accompagnement. Ce travail montre bien qu'il ne faut pas s'arrêter aux premières idées, aux préjugés ou aux stéréotypes. Malheureusement, comme la notion de placement n'est pas considérée comme normale par la société d'aujourd'hui, les jeunes en institution n'ont pas d'autre choix que de subir cette forte pression sociale. Il est donc du devoir des travailleurs sociaux d'accompagner au mieux les jeunes dans leur démarche.

7 Bibliographie

7.1 Ouvrages et articles

- Abillama-Masson, N. (2012). 2. *Le placement, En mal d'un chez soi: A l'écoute de la paroles des jeunes de l'ASE*. Toulouse: ERES.
- Bariaud, F. (2006). *Le Self-perception profile for adolescents (SPPA) de S. Harter*. Récupéré sur O.S.P. L'orientation scolaire et professionnelle: <https://journals.openedition.org/osp/1118>
- Baudry, R., & Juchs, J.-P. (2007, janvier). Définir l'identité . *Hypothèses*, p. 155 à 167.
- Baugnet, L. (1998). *L'identité sociale*. Dunod.
- Berger, M. (1992). *Les séparations à but thérapeutique*. Toulouse: Privat.
- Braconnier, A. (2007). *Le Guide de l'adolescent: De 10 ans à 25 ans*. Paris: Odile Jacob.
- Campenhoudt, L. V., & Quivy, R. (2011). *Manuel de recherche en sciences sociales*. Paris: Dunod.
- Chaponnais, M. (2009). Placer l'enfant en institution spécialisée : MECS, foyer éducatifs et villages . *La problématique du placement* , pp. 77-92.
- Deschamps, J.-C., & Devos, T. (1999). *Les relations entre identité individuelle et collective ou comment la similitude et la différence peuvent covarier*.
- Devos, T. (2005, mars). Identité sociale et émotions intergroupes . *les cahiers internationaux de psychologie sociale*, p. 85 à 100.
- Eiguer, A. (2013, 2). Le stigmate et la haine de soi . *Le divan familial N°31*, p. 71 à 84.
- FilGOOD. (2018, novembre 26). *Estime de soi : apprendre à ne pas se dévaloriser* . Récupéré sur FilGOOD: (<https://france.filgoodhealth.com/fr/dossiers/estime-de-soi-apprendre-a-ne-pas-se-devaloriser-11>)
- Fischer, G.-N. (1996). *Les concepts fondamentaux de la psychologie sociale*. Dunod.
- Giraud, M. (2005, 04). Le travail psychosocial des enfants placés. *Déviance et Société* , pp. 463 - 485.
- Goffman, E. (1975). *Les usagers sociaux des handicaps*. Minuit.
- Grassi, A. S. (2008). *Psychothérapie et image de soi*. Récupéré sur Psychologie Psychothérapie: <https://www.psygrassi.ch/psychologue-psychotherapeute/>
- GSR. (2019). *Mineur-e-s: placement des mineur-e-s hors du foyer familial*. Récupéré sur Guide Social Romand: <https://www.guidesocial.ch/recherche/fiche/generatepdfAll/107>
- Harter, S. (1988). *The Self-Perception Profile for Adolescents*. Denver: University of Denver.
- Hue, S., Rousse, J., Bon, M.-L., & Strayer, F. (2009, janvier). Autoévaluation des compétences personnelles et l'image de soi de l'enfant en milieu scolaire. *Bulletin de psychologie*, pp. 3-14.
- Josefsberg, R. (2007). *Internat et séparations: Peuvent-ils être des outils éducatifs ?* . Toulouse: ERES.
- Lacaze, L. (2012, 3). Le stigmate : une "seconde maladie" ? . *EMPAN N° 87* , p. 121 à 131 .
- LAROUSSE. (2008). Larousse. Paris: Hachette.
- Le Parisien. (2016). Récupéré sur SensAgent: <http://dictionnaire.sensagent.leparisien.fr/placer/fr-fr/>
- LE ROBERT. (2008). LE ROBERT. Paris : SEJER.

- Lopez, M. (2007, 10). Moyen de communication, stigmatisation et discrimination en santé mentale : éléments pour une stratégie raisonnable . *L'information psychiatrique* , pp. 793 -799.
- Malewska-Peyre, H. (1998). Le processus de dévalorisation de l'identité et les stratégies identitaires. *Psychologie d'aujourd'hui*, pp. 111-141.
- Malinsky Marey, P. (2005, Mai 19). Le placement de l'enfant : Quels contextes? Quelles conséquences? Quelles approches? . Paris.
- Mucchielli, A. (1992). *L'identité*.
- Ordonnance fédérale du 19 octobre 1977 (état le 1er janvier 2013) sur le placement d'enfants (OPE). Récupéré de <https://www.admin.ch/opc/fr/classifiedcompilation/19770243/201301010000/211.222.338.pdf>, le 25.01.20
- N. Emde, R., Oppenheim, D., & Guédeney, A. (2002, 4). La honte, la culpabilité et le drame oedipien : considérations développementales à propos de la moralité et de la référence aux autres. *Devenir*, p. 335 à 362.
- Picard, D. (2008). Quête identitaire et conflits interpersonnels. *Connexions*, pp. 75-90.
- Plumauzille, C., & Rossigneur-Méheust, m. (2014). Le stigmate ou "La différence comme catégorie utile d'analyse historique. *Hypothèses*, pp. 215-228.
- Rosenberg, M. (1965). *Society and the adolescent self-image*. Princeton: University Press.
- Seiterle, N. (2018). *Aperçu des placements d'enfants en famille d'accueil et en institution Suisse 2015-2017*. Zürich: PACH enfants placés et adoptés Suisse .
- Tajfel, H. (1972). La catégorisation sociale. In: Moscovici, S., ED,. Introduction à la psychologie sociale, Vol. 1. *Introduction à la psychologie sociale Vol. 1*, pp. 272-302.
- Taramarcaz, J. (2017). Comment communiquer avec un enfant atteint d'un trouble du spectre de l'autisme et qui n'a pas l'usage de la parole ? *Travail de maturité spécialisée social*.
- Taramarcaz, J. (2019). Rapport de stage - Formation pratique 1.
- Vitario, F., Gagnon , C., & Tremblay, R. (1992). Liens d'amitié et fonctionnement social chez les enfants rejetés. *Enfance*, pp. 113-127.

7.2 Cours HES-SO

- Boulé C. & Von Aarburg H.P (2017). *De l'enfance abandonnée à l'action éducative spécialisée / Approche socio-historique du TS A2 ES*. Sierre : Haute École de Travail Social, HES-SO/Valais. Non publié
- Dupont A. (2019). *La valorisation des rôles sociaux / intégration sociale E9 ES*. Sierre : Haute École de Travail Social, HES-SO/Valais. Non publié
- Pitarelli E. (2017). *Les émotions au service du travail social C5 ES*. Sierre : Haute École de Travail Social, HES-SO/Valais. Non publié
- Torrissi R. (2019). *La théorie de l'attachement ou les processus psychiques en jeu dans la constitution du premier lien*. MAP ES. Lausanne : EESP, HES-SO/Valais. Non Publié

8 Annexes

8.1 Annexe 1 : Les émotions suggérées lors des entretiens institutionnels

Émotions

Le choix d'introduire le concept des émotions a été décidé, car lors de nos entretiens nous allons utiliser des images illustrant des émotions. Avec l'aide de ce support, les jeunes auront plus de faciliter d'exprimer leur ressenti. La problématique étant un sujet sensible, la libération d'expression à travers des images leur faciliterait la tâche.

Illustrations utilisées lors des entretiens :



La définition des émotions

L'étymologie du terme émotion vient du latin *e mouere* qui signifie ébranler, mettre en mouvement. L'émotion est avant tout un mouvement (Apter, Mellier, & Saint-Cast, 2010). Elle touche cinq dimensions différentes :

1. **Cognition** : cette dimension permet d'évaluer la situation qui détermine la nature et l'intensité de la réaction
2. **Expression** : cette dimension permet de communiquer l'émotion par les expressions faciales, posturales ou vocales
3. **Motivation** : cette dimension permet à l'émotion de me donner envie de faire
4. **Réaction corporelle** : cette dimension illustre la réaction face à la situation (*transpiration, battement cardiaque...*)
5. **Sentiment** : cette dimension permet de mettre une étiquette sur mon ressenti

(Pitarelli, 2017)

La vie est régulée par les émotions qui sont des sensations physiques. Elles composent l'axe central du développement de l'enfant. Elles lui permettent d'identifier ses besoins, ses envies, l'alertent, lui permettent de communiquer, de savoir ce qu'il aime, ce qu'il n'apprécie pas... (Crétin, 2013, p. 9). « *Elles sont le filtre qui, au-delà de notre accès à la pensée rationnelle, nous permet de construire le ressenti qui aura très fréquemment pour représentation ce que nous nommerons un jour la réalité* » (Zuili, 2015, p. 20).

8.2 Annexe 2 : Questionnaire de Rosenberg

Comment évaluer votre estime de soi ? Pour ce faire, il vous suffit d'additionner vos scores aux questions **1, 2, 4, 6 et 7**. Pour les questions **3, 5, 8, 9 et 10**, la cotation est inversée, c'est-à-dire qu'il faut compter **4** si vous entourez le chiffre **1**, **3** si vous entourez le **2**, **2** si vous entourez le **3** et **1** si vous entourez le **4**.

1. **Je pense que je suis une personne de valeur, au moins égale à n'importe qui d'autre**

1Tout à fait en désaccord – 2 Plutôt – 3 en accord – 4 Tout à fait en accord

2. **Je pense que je possède un certain nombre de belles qualités.**

1Tout à fait en désaccord – 2 Plutôt – 3 en accord – 4 Tout à fait en accord

3. Tout bien considéré, je suis porté à me considérer comme un raté

1Tout à fait en désaccord – 2 Plutôt – 3 en accord – 4 Tout à fait en accord

4. Je suis capable de faire les choses aussi bien que la majorité des gens

1Tout à fait en désaccord – 2 Plutôt – 3 en accord – 4 Tout à fait en accord

5. Je sens peu de raisons d'être fier de moi.

1Tout à fait en désaccord – 2 Plutôt – 3 en accord – 4 Tout à fait en accord

6. J'ai une attitude positive vis-à-vis moi-même.

1Tout à fait en désaccord – 2 Plutôt – 3 en accord – 4 Tout à fait en accord

7. Dans l'ensemble, je suis satisfait de moi.

1Tout à fait en désaccord – 2 Plutôt – 3 en accord – 4 Tout à fait en accord

8. J'aimerais avoir plus de respect pour moi-même

1Tout à fait en désaccord – 2 Plutôt – 3 en accord – 4 Tout à fait en accord

9. Parfois je me sens vraiment inutile.

1Tout à fait en désaccord – 2 Plutôt – 3 en accord – 4 Tout à fait en accord

10. Il m'arrive de penser que je suis un bon à rien.

1Tout à fait en désaccord – 2 Plutôt – 3 en accord – 4 Tout à fait en accord

8.3 Annexe 3 : Questionnaires Self-Perception Profile for Adolescents (S.P.P.A.) de Harter**Contenus du S.P.P.A.****Ci-dessous figure la liste des sous-échelles :**

Compétence scolaire (*scholastic competence*). Cette sous-échelle saisit la perception que l'adolescent a de sa compétence ou capacité (*ability*) pour la performance scolaire. Par exemple, comment il est dans le travail scolaire, dans quelle mesure il se considère bon ou intelligent à l'école.

Acceptation sociale (*Social acceptance*). Cette sous-échelle évalue dans quelle mesure l'adolescent se sent accepté par ses pairs, s'estime populaire, a beaucoup d'amis, sent qu'il est facile à apprécier.

Compétence athlétique (*Athletic competence*). Appréhende la perception que l'adolescent a de ses capacités et compétences sportives, par exemple se sent bon en sport et dans les activités athlétiques.

Apparence physique (*Physical appearance*). Évalue dans quelle mesure l'adolescent est satisfait de son apparence, apprécie son corps, se sent attrayant physiquement.

Compétence dans le travail (*Job competence*). Saisit comment il estime ses habiletés pour les petits boulots, se sent prêt à réussir dans ce type d'activités et s'estime réussir

dans ceux qu'il effectue (il s'agit- là des activités professionnelles à temps partiel que peuvent avoir les adolescents les plus âgés).

Attrait dans les relations amoureuses (*Romantic appeal*). Cible la perception qu'a l'adolescent d'être attrayant sentimentalement pour ceux qui l'intéressent, de sortir avec les partenaires avec qui il voulait sortir, d'être amusant et intéressant dans une relation amoureuse.

Conduite (*Behavioral conduct*). Évalue dans quelle mesure l'adolescent apprécie la façon dont il se conduit, pense faire ce qu'il est bien de faire, agir comme il est censé le faire, et éviter de se mettre en difficulté.

Amitié intime (*Close friendship*). Appréhende la perception qu'il a de sa capacité à se faire des amis intimes avec qui partager des pensées personnelles et des secrets.

Valeur globale de soi (*Global self-worth*). Saisit combien l'adolescent s'apprécie en tant que personne, est heureux de la façon dont il mène sa vie, est généralement satisfait de ce qu'il est. Cela constitue le sentiment de la valeur de soi en tant que personne, et non pas un domaine particulier de compétence ou d'adéquation

La sous-échelle « valeur globale de soi » mesure un jugement qualitativement différent des autres, sur la valeur de soi en tant que personne, qui est lié aux domaines spécifiques différemment selon les individus ou les groupes, en particulier du fait de l'importance du succès attaché à tel ou tel domaine. Par exemple, pour des enfants et des adolescents fortement engagés dans les activités physiques et sportives, la compétence sportive peut être fortement liée à la valeur globale de soi. Cette question théorique du rapport entre évaluations spécifique et estime globale de soi a été discutée dans un précédent numéro de l'O.S.P. (Bariaud & Bourcet, 1994).

8.4 Annexe 4 : Retranscription d'un entretien institutionnel

Samuel* : jeune

Ayanna : intervieweur

Jeanne : intervieweur

Au préalable explication du but de l'entretien et explication du questionnaire

Questionnaire

Fin du questionnaire

J : c'est tout bon ?

S : ouaiiiis

J : je te la re-prends (feuille)

A : merci

J : Du coup tu as quel âge ?

S : j'ai 12 ans

J : dac. Au début je vais te poser un peu des questions sur ta vie avant le foyer

S : ok

J : ok donc toi tu habites où ?

S : j'habite à Montreux et Genève
J : ok tu vis avec ta maman ton papa ?
S : mon père enfin avant le foyer je vivais qu'avec mon père
J : qu'avec ton père ok, et du coup maintenant ?
S : ben je vais voir un peu ma mère mais je suis plus chez mon père
Ok, t'as des frères et sœurs ?
S : j'ai deux frères
J : et ils ont quels âges ?
S : mon petit frère a 8 ans et mon grand frère il a 15 ans
J : okaay tu as toujours vécu en Suisse ?
S : ouais
J : t'es né ici ?
S : oui à Vevey
J : ok et du coup t'allais à l'école à Montreux ?
S : ouais
J : ça se passer bien à l'école ?
S : ben enfaite j'étais dans deux foyer différents et j'ai pu rester un an chez mon père, non deux ans désolée et euuuh bennn j'ai merdé
J : t'as fait quoi ?
S : ben je sais pas je me suis beaucoup battu, pis j'ai étranglé quelqu'un et j'ai fait pleins de trucs et euuuhh ... j'ai fait saigné quelqu'un de l'arcade j'ai cassé le bras et le nez à quelqu'un...
J : okay. Euuuhh t'as un groupe d'ami où tu habites ?
S : oui genre...
J : c'est toujours le même ?
S : ben maintenant je traîne pas avec les gens de Montreux mais j'ai pleins d'amis et je suis bien et je suis bien apprécié mais vu que genre le truc que j'aime pas à Montreux c'est que quand on parle de bagarre je suis obligé de revenir dedans... mais après je suis bien apprécier là-bas c'est juste les écoles qui m'apprécient pas parce que j'ai fait pleins de dégâts.
J : okay et euuuh tes relations dans ta famille ça se passe comment ?
S : ben j'ai plus revue ma mère pendant 3 ans parce qu'elle a fait des trucs qu'elle devait pas faire, elle a fait plein de truc de mal et mon père c'était le seul qui était là pour moi ... il m'aide et me pousse à faire pleins de choses
J : ok
S : c'est entre guillemet je vais dire... je dis pas que c'est ma mère c'est ma fausse famille pis je dis que c'est ma famille qui est là pour moi qui veut m'aider.
J : okay et elle a fait quoi que ça allait pas ta maman ?
S : elle faisait que de mentir et genre j'étais petit elle m'avait agressé avec un couteau
J : Okok
S : Elle m'a mis un couteau à la gorge et elle m'a dit je t'ai donné la vie je peux la reprendre quand je veux
J + A : okkok
S : pis elle m'a dit ça et genre j'étais petit encore j'avais 8 ans et pis j'avais pire peur pis elle elle a un mari qui faisait que de me taper quand j'étais petit et mon père c'est énervé à cause de cela et je lui ai dit une fois et il a eu des problèmes. Pis après aujourd'hui ma mère euuuhh je m'entends pas très bien avec elle ces derniers temps mais je m'entends très très bien avec mon père, parce que mon père genre avant c'était comme mon pote alors euuuhh je rentrais quand je veux je faisais de la merde

et genre maintenant avec Saint-Raphaël ils ont tout cadré maintenant mon père c'est mon père.

J : mmhmhmh

S : je dois écouter ce qu'il dit et pis j'ai une bonne relation avec lui

A : ça te fait plaisir ça ?

S : ouais trop

A : que ça soit plus ton père que ton pote ?

S : les deux. Ouais parce que aussi avant mon père il travaillait beaucoup et j'étais à la maison je devais me faire à manger tout seul et sinon il me laissait de l'argent pour aller manger

J : c'était pas très cool

S : c'est pas que c'est pas très cool, mais il était obligé après le soir il m'aider, mon père comme je vous l'ai dit c'est le seul qui a été là pour moi.

J : okok

S : tout le SPGI l'ont mis de côté d'abord ils ont donné la garde à ma mère après j'ai dû aller en foyer à cause de cela et ils ont redonné la garde à ma mère je suis retourné en foyer parce que ça allait pas je me suis fait viré parce que je me suis battue et ensuite ils ont donné la garde à mon père. Avant il croyait plus ma mère, ma mère l'a beaucoup manipulé

J : d'accord ça été dure pour toi quand même

S : oui

J : mais du coup là quand u rentres les weeks-end tu vas des fois chez ta maman ?

S : ben en faite... normalement je devais aller mais ma mère elle a menti qu'elle était malade pis elle a pas pris mon frère moi je m'enfoutais honnêtement et mon frère ben il s'est senti négligé par sa mère enfin notre mère. Parce que lui il aime ma maman mais pendant les vacances il a compris des choses mauvaises... et puis enfaite mon frère il se rend compte qu'elle s'en fou un peu de nous en soie, parce qu'en soie elle était en Australie et mon frère s'est fait négligé. Il voulait voir ma mère et elle était en Australie alors qu'elle était malade. Mon frère s'est senti négligé par ma mère elle l'a appelé une fois : « ouais je suis en Australie tu vas bien » et il a pété un câble. C'est pas juste t'as pas le droit de mentir que t'as une maladie et que cette maladie elle est pas vraie... c'est pas juste pour mon frère

J + A : ouais, c'est vrai... merci

A : est-ce que tu faisais du sport ?

S : je faisais du handball et du basketball et j'étais très très fort au basket et un jour je sais pas j'ai voulu tout arrêté et pis j'ai arrêté et pis euuh voilà

J : mmmhmhmh, t'as voulu tout arrêter ?

S : j'ai voulu tout arrêter parce que c'était pas le truc que j'aimais faire.... et tous mes potes ont arrêté et ici j'ai un pote il s'appelle Amine et j'ai grandi avec lui et c'est lui qui m'a poussé à faire du basket. Et après il est parti, c'est pas que j'avais pas de pote je m'ennuyais à faire du basket et j'ai voulu faire autre chose et maintenant je fais du skate.

J : d'accord merci. Alors maintenant on va parler du placement ici, du coup tu t'es fait placé pourquoi ?

S : je me suis fait viré de toutes les écoles du canton de Vaud

J : d'accord

S : alors je suis venu ici et voilà, enfin c'est la première l'année passée c'est la première année que j'ai fait l'école dans un nouveau endroit

J : ouais et comment ça s'est passé le placement ici ? bien ? comment tu t'es senti ?

S : au début c'était dure parce que parce que parce que y'avait pleins de gens autour de moi qui m'énervaient et pis... je je... j'aurai pu taper tellement de gens et je savais qu'il y avait une phase 3 et je voulais pas être une phase 3 parce que je voulais rentrer chez moi quand même. Et pis baaah ...

A : et du coup taper les gens c'est phase 3 direct c'est ça ?

S : ouais et genre c'est chiant j'ai eu 4 fois des phases 3 et je vous jure c'est chiant toutes les soirées en chambre tous les midis, on doit faire une marche de 8h horrible je vous jure

J : t'as pas aimé la marche

S : non j'ai rien aimé j'étais en PLS dans ma chambre je vous jure

J : d'accord et toi tu étais en accord avec ce choix de venir ici

S : on m'a obligé, on m'a pas demandé mon avis

J : d'accord

S : genre j'étais obligé parce que y'avais pas d'autre place et en vrai je suis pire content parce que maintenant je suis au cycle à Sion et piiii... en vrai j'ai eu un peu ce que je veux, les mercredis j'ai les sorties libres je peux m'amuser avec mes potes en vrai c'est mieux je m'attendais pas à ça.. bah en vrai ca été difficile l'année passée ben moi je sais pas je voulais un peu revoir ma mère parce que je sais pas ce qu'elle est devenu et elle elle a fait pleins de demande par le SPGI et j'ai arrêté de la voir parce que quand j'allais chez elle je faisais des crises d'angoisses. Et pis après j'ai redemandé et ils ont fait les démarchent mais je me sens pas bien quand je suis chez elle.

J : tu es passé depuis quand ici ?

S : depuis l'année passée

J : est-ce que quand tu rencontres de nouvelles personnes en dehors du foyer est-ce que tu caches ton placement ou tu dis que t'es placé

S : j'aime pas

J : T'aimes pas ?

S : J'aime vraiment pas, c'est pas qu'on me juge c'est que... genre je une fois j'ai dit un truc genre que quelqu'un m'a demandé où j'habitais vraiment... et j'ai dit : « bon arrête de me saoulé j'habite à st-Raphaël » il m'a fait « ouais ben t'es bizarre parle-moi plus t'habites dans le trou du cul de Champlan, t'es avec des attardé mental et pis j'étais là je vous jure ça m'a énervé comment tu peux juger quelqu'un quand tu sais même pas où c'est

J + A : ouais

J : tu penses que les gens ils quand ils entendent le mot foyer il se disent quoi ?

S : je sais pas ils sont bizarres, je sais pas si y'a vraiment des gens qui sont là ouais tranquille foyer c'est pas de sa faute mais ils vont tous te prendre pour quelqu'un de dangereux

J : tu penses que c'est plutôt négatif que positif ?

S : ben moi j'aimerais pas être connu à Montreux qui tapent tout le monde, je veux pas qu'on me laisse dans mon coin être pote avec des gens que je connais pas et le foyer je sais pas c'est devenu un peu un handicap

J : ça aide pas ?

S : ouais, je déteste les gens « ho qu'est-ce que tu fais ici je dis rien et il me demande ou je dors je réponds n'importe quoi ouais j'ai un oncle qui habite là... j'aime vraiment pas parce qu'après les gens vont penser du mal de moi, j'aime pas être juger

J : ouais t'as raison, complètement d'accord

A : et euuuuhh t'as des potes en dehors ? et t'as des potes ici au foyer ou est-ce qu'on peut appeler des amis ici ?

S : ouaiiiis ben Amine c'est comme un frère on a grandi ensemble et pis genre je suis pas content qu'il est là c'est juste que ça me fait plaisir de le revoir après les autres ben c'est des bouffons que je vois tous les jours, c'est comme ça

A : t'as pas trop d'attache ?

S : non

J : il représente quoi pour toi ?

S : je sais pas ils sont chiants, ils cassent les coquilles ben ... on est tous dans le même problème pis je comprends pas c'est pas que c'est pas mes potes je m'entends bien avec des personnes et je m'entends mal avec d'autres mais ça reste des gens avec qui je dois rester

A : du coup tu te confies pas ?

S : clairement pas.... Enfin je sais pas... pas les gens que je connaisse de dehors après avec le gars avec qui j'ai grandi je me confie à lui parce que je le connais depuis tout petit après les autres non. Je sais pas après ça va tourner on est dans un foyer les gens vont dire de la merde...

A : okay. Donc du coup tu fais du sport ?

S : non

A : tu as dit du skate ?

S : oui

J : c'est une activité du coup ?

S : ouais

A : et tu en fais où ?

S : un peu partout dans la CH, j'ai un AG je vais partout, j'aime bien être partout c'est amusant

A : okay... eeuuhh et on avait parlé d'école ?

S : non

A : comment ça se passe l'école ?

S : c'est bien, je sais pas

A : au niveau des notes ?

S : en vrai y'a quelques branches ou ça va et d'autre pas trop

A : ouais okay et euuuh on te félicite quand tu as de bonne note ici ?

S : ben ... euh oui

A : on te motive ?

S : ben ouais au début de l'année j'avais beaucoup de pression les éduc's me disait de faire mon étude et maintenant je fais mon étude tout seul. Depuis que je suis tout seul à faire ça je me débrouille mieux que quand un éduc m'aide

A : ouais. Et au niveau de ta conduite ?

S : conduite ? comportement ?

A : exact au sein du foyer. Je te parle de comportement pas de taper, c'est dans le sens où je te dis des fois on a des jours ou on est en colère par exemple et d'autre jour ou ça va bien. Mais est-ce que tu te sens quelqu'un de positif pour les gens ou au contraire tu vas dans ton coin et tu avances solo ?

S : ben en vrai je suis un peu apprécié partout, je suis pas une personne méchante, c'est juste y'a plein de gens qui sont gentils avec moi et je suis gentil avec eux. C'est normal je me comporte bien et je suis bien apprécié mais des fois je suis un peu agité. Mais ouais je suis pas une mauvaise personne, j'ai rien à me reprocher

A : et pis la conduite des autres tu aurais des reproches à faire ?

S : mmmmmhhh je sais pas... euuh

A : tu sens que des fois il a des gens : alors lui alors...

S : non j'aime pas jugé les gens parce qu'ils peuvent faire la même chose à toi alors je comprends pas l'intérêt de critiquer. Je préfère demander au début et après leur dire d'arrêté, mais je vais pas critiquer je ne comprends pas l'intérêt d'être méchant pour rien

A : et euh qu'est-ce que tu trouves de positif dans ta conduite ?

S : ben c'est que j'essaye de rester drôle un peu mais après on a tous des moments négatifs je sais pas... et euh je trouve que que je devrai enfaite... je me reproche qu'il faut que je me fasse plus confiance quand je fais quelque chose... parce que genre y'a deux semaines, non avant les vacances je disais ouais vous avez vu mes notes je sais pas si je vais redoubler... et je dois être plus content et me laisser faire tout seul...

A : plus confiance en toi ?

S : ouais

A : et euuuhhh est-ce que tu penses suivre tes valeurs ?

S : ça veut dire ?

A : tu vois ce que ça veut dire valeur ?

S : valeur genre de l'argent ?

A : non une valeur pour moi par exemple j'ai une valeur c'est la loyauté je sais que mes amis si d'un coup ils ont quelque chose je vais les aider mais par exemple pour une autre personne ça peut être une autre valeur ça peut être la générosité... Y'a des valeurs que je sais que si on touche à certaines valeurs ça va m'énerver et d'autre non. Est-ce que tu suis tes valeurs ?

S : honnête je sais pas, gentil

A : ça c'est des valeurs importantes pour toi ?

S : je crois que la valeur enfin je sais pas ma famille et puis c'est eeuuhhh mon entourage et les gens qui essayent de m'aider

A : ouais

S : je sais pas l'année passée je me suis remis en question plein de fois parce que je savais pas ce que je valais et ça m'énerve parce que j'ai fait trop de truc de mal, je peux plus jamais aller à l'école dans le canton de Vaud et je dois venir en Valais pour faire mes école je peux aller nul part d'autre enfin je peux aller à Genève mais plus dans le canton de Vaud et ça ça m'énerve parce que c'était y'a longtemps et puis j'étais con je vous jure, j'aurai pu avoir plein d'opportunité si j'avais pas fait le bouffon comme ça..

A : ouais. Et maintenant ?

S : maintenant ?

A : ça va vers du mieux ?

S : oui mais j'ai pas envie de rester ici mais je suis obligé, je sais que je peux pas partir et puis eeuuhhh baaahh.... Ça je sais pas ça fait réfléchir par rapport aux valeurs

A : mmmhmhmh

A : c'est super. Et euuh en tant que personne si on oublie le foyer tous les problèmes de la vie comment tu te sens ?

S : en vrai genre euuuhhhh c'est bien genre moi avant pendant une période j'allais plus à l'école parce que j'étais viré et j'ai dû attendre un an avant de pouvoir venir ici. En vrai je faisais ce que je voulais en vrai genre si y'a pas tout ça je me débrouille bien... je sais me faire des amis mais j'aime pas je sais pas mais j'aime pas quand les gens sont beaucoup trop gentil avec moi ça m'énerve. Genre je sais pas... je préfère quand les gens sont gentils mais pas trop trop gentil.

A : faut laisser faire le temps. Et euhh est-ce que le toi actuel te satisfait ?

S : non. Je pourrai faire plus

A : tu pourrais faire mieux

S : ouais. Enfin dans des trucs je suis content mais dans d'autres je pourrai plus faire

A : et euh 3 qualités à ton sujet... c'est dure hein

S : moi j'ai un défaut

A : non non je veux que des qualités

S : je sais pas je suis gentil, drôle et euh... quand je veux vraiment quelque chose je m's mets

A : d'accord, obstiner. Et là tu te sens heureux

S : en vrai c'est amusant de faire ça

J + A : (rire)

S : c'est stylé

J : c'est stylé ?

S : je sais pas c'est amusant de poser des questions par rapport à la vie des gens. Mais vous avez fait ça toute la journée ?

A : non on a fait 3 entretiens

S : 3 jeunes ?

A : oui

S : comment elle s'appelle je sais plus

J : alors merci beaucoup, tu t'exprimes super bien pour dire l'âge que tu as super merci

S : de rien

A + J : Salut salut

8.5 Annexe 5 : Synthèse des réponses des jeunes par rapport aux items de Harter

Item 1 : Les compétences scolaires

Lucas	« Sincèrement je suis fort à l'école je suis intelligent. » « Ben je trouve c'est mieux d'être intelligent dans la vie » « Mon prof dit que je suis un leader positif il m'a dit ça » « Ça veut dire que si je travaille les autres vont se dire enfaite Lucas travaille donc ils vont me suivre »
Marie	« Euh là ça se passe bien, ça me fait bizarre parce que j'ai des bonnes notes et je me remets à travailler. Et après Noël je vais pouvoir aller au cycle à Sion et ils m'ont dit que je vais pouvoir partir d'ici la fin de l'année »
Samuel	« C'est bien, je sais pas » « Ben ouais au début de l'année j'avais beaucoup de pression les éducs me disait de faire mon étude et maintenant je fais mon étude tout seul. Depuis que je suis tout seul à faire ça je me débrouille mieux que quand un éduc m'aide »
Zoé	J : « D'accord. Eeuuuh et ici tu vas à l'école en haut ? » Z : « Oui » J : « Et ça se passe bien ? » Z : « Oui » J : « T'as des bonnes notes ? » Z : « Ça va » J : « Euh tu te sens soutenue ? » Z : « Mhmhm (acquiescement) » J : « Ouais, par qui ? » Z : « Ça veut dire quoi soutenu ? »

	<p>J : « Ben t'es à l'école et par exemple le professeur est là pour toi te soutenir les éducateurs aussi. Comparais à avant quand tu étais à Genève. Ici tu as un meilleur soutien ? »</p> <p>Z : « Mmhmm (acquiescement) »</p> <p>J : « Et est-ce que tu fais de bonne note ici à l'école ? »</p> <p>Z : « Ouais ça va je fais des 5, des 4 »</p> <p>J : « Ah ben c'est bien. Et euh on te félicite par rapport à ça ou... »</p> <p>Z : « Oui »</p> <p>J : « Oui, y'a qui qui te félicite »</p> <p>Z : « Les éducateurs »</p> <p>J : » Les éducateurs okay. »</p>
David	<p>« A l'école en ce moment ça va hyper bien, parce que je me suis beaucoup amélioré au niveau comportement. Et je suis mieux apprécié aussi »</p> <p>« Et je fais des efforts ben pour euh pour mes examens et des trucs comme ça »</p>
Lara	<p>L : « Ça va »</p> <p>J : « Comment ça ça va ? »</p> <p>L : « Y'a des histoires avec les profs je me comporte pas bien »</p> <p>J : « tu te sens soutenu ? »</p> <p>L : « Ça veut dire quoi ? »</p> <p>J : « Euh que les profs et les éducateurs ils sont là pour toi à l'école ou ils te boostent un peu »</p> <p>L : « Oui assez soutenu »</p> <p>J : « Oui quand même. Ok et est-ce que tu trouves que tu fais de bonnes notes à l'école ? »</p> <p>L : « Parfois »</p> <p>J : « Parfois oui parfois non ? »</p> <p>L : « Ouais »</p>

Item 2 : l'acceptation sociale

Lucas	<p>« Oui je dis que je suis en foyer »</p> <p>« Je me dis... ouais mes amis des fois, j'ai des amis pires que moi ils font des trucs pires mais euh Je sais pas c'est un peu la honte »</p> <p>« Par exemple si je dis que je suis en foyer à lui : « hohoh t'as fait des bêtises etc. » que genre si je dis à un gars un peu comme moi »</p> <p>« De la pitié. »</p> <p>« Ouais trop stéréotypé. Foyer c'est lié à un bobet qui fou la merde »</p>
Marie	<p>« Oui je leur dis »</p> <p>« Mais ça aussi ça a changé, avant j'avais honte de dire que mon frère était en foyer ou comme ça (...) Parce que dans ma tête je voulais être parfaite et ouais et du coup ben non... ou je sais pas »</p> <p>« Ben c'est des gens qui ont fait des bêtises ou qui ne vont pas très bien »</p>
Samuel	<p>« J'aime pas »</p> <p>« J'aime vraiment pas, c'est pas qu'on me juge c'est que... genre je une fois j'ai dit un truc genre que quelqu'un m'a demandé où j'habitais vraiment... et j'ai dit : « bon arrête de me saoulé j'habite à St-Raphaël » il m'a fait « ouais ben t'es bizarre parle-moi plus t'habitent dans le trou du cul de Champlan, t'es avec des attardés mental» et pis j'étais là je vous jure ça m'a énervé comment tu peux juger quelqu'un quand tu sais même pas où c'est »</p> <p>« Je sais pas ils sont bizarre, je sais pas si y'a vraiment des gens qui sont là ouais tranquille le foyer c'est pas de sa faute mais ils vont tous te prendre pour quelqu'un de dangereux »</p>

	« Ouais, je déteste les gens « ho qu'est-ce que tu fais ici je dis rien et il me demande ou je dors je réponds n'importe quoi ouais j'ai un oncle qui habite là... j'aime vraiment pas parce qu'après les gens vont penser du mal de moi, j'aime pas être juger »
Zoé	<p>Z : « Euh ouais »</p> <p>J : « Tu dis facilement ? ou ça te gêne de dire ? »</p> <p>Z : « Non ça me gêne pas »</p> <p>J : « Pis eux ils disent quoi ? »</p> <p>Z : « rien »</p> <p>J : « Ils disent rien ? »</p> <p>Z : « Après ils demandent pourquoi »</p> <p>J : « Et tu penses que pour eux c'est négatif d'être en foyer ? »</p> <p>Z : « bah non parce que la plupart de mes potes elles étaient toutes en foyer. Mais je parle pas trop aux gens que je connais pas »</p> <p>J : « Mhmhm (acquiescement) mais tu penses les gens qui te connaissent et qu'ils apprennent que toi t'es en foyer tu crois qu'ils se pensent quoi ? »</p> <p>Z : « Je sais pas »</p> <p>J : « Tu sais pas t'as pas une petite idée ? »</p> <p>Z : « Non »</p>
David	<p>J : « Et puis quand tu rencontres d'autres personnes qui sont en dehors du foyer est-ce que tu leur dis que t'es en foyer ? »</p> <p>D : « Euh mhmhm (acquiescement) »</p> <p>J : « Toi tu dis facilement ? »</p> <p>D : « Oui »</p> <p>J : « Ça, t'as pas de problème avec ça ? »</p> <p>D : « Non »</p> <p>J : « Non. Mais tout le temps ou bien des fois tu ressens ou tu entends des remarques par rapport que t'es en foyer »</p> <p>D : « Euh non pas trop non. Genre ils s'enfoutent pas mais genre ils disent ça arrive au fond »</p> <p>J : « Ahh okay ils disent ça. Donc t'as pas trop honte d'être en foyer »</p> <p>D : « Non »</p> <p>...</p> <p>J : « Donc pour toi c'est qqch de positif d'être placé pour toi pour ta situation ? »</p> <p>D : « Ouais »</p> <p>J : « T'arrives à m'expliquer pourquoi ? »</p> <p>D : « Oui bah parce qu'au début comme tout le monde je pense on fait pas trop confiance aux éducateurs et euh on leur parle pas bien et puis bah enfaite c'est une rampe pour voler quoi c'est bien »</p>
Lara	<p>L : « Oui »</p> <p>J : « Toi tu dis ? »</p> <p>L : « Oui »</p> <p>J : « Ça te gêne pas de le dire ? »</p> <p>L : « Non »</p>

Item 3 : Les conduites

Lucas	<p>L : « ... ben ça va, je suis pas excellent mais je suis pas désastreux, je suis bon »</p> <p>A : « pis celles des autres ? si tu dois te mettre une échelle, y'a pire »</p> <p>L : « y'a un petit là du groupe d'à côté ah lui il fou la merde »</p> <p>A : « c'est ça pour toi une mauvaise conduite ? »</p> <p>L : « ben c'est pas bien genre c'est mal ...c'est... »</p> <p>A : « c'est le haut Level »</p>
-------	---

	<p>L : « non c'est le meilleur des pires. Le haut Level c'est direct une phase 3 c'est fumé du du du .. chite euuuhh frapper un jeune, insulter un jeune... euuh frapper un adulte et insulter un adulte... »</p> <p>A : « et tu penses que tu as une conduite positive au sein de foyer ? »</p> <p>L : « conduite positive ? »</p> <p>A : « c'est à dire que par exemple que ton prof t'as dit que t'étais un lead positif mais par rapport à toi t'as l'impression d'apporter quelques choses aux autres au gens du foyer, par exemple quand tu vois quelqu'un tu lui dis c'est pas grave, on est là... »</p> <p>L : « ouais j'ai déjà dit ça »</p> <p>A : « donc tu te sens quand même, que si tu vois quelqu'un qui a des problèmes, tu vas... »</p> <p>L : ... « j'ai envie de dire c'est la famille un peu, et euuuh genre au foyer on est tous ensemble c'est la force parce que genre les petits m'adorent, me kiffent, je joue avec eux au foot ils ont 8 ans et ils sont au foyer quoi ça fait mal au cœur »</p> <p>A : « est-ce que tu penses que tu vas pouvoir faire mieux à ceux... »</p> <p>L : « au foyer ? »</p> <p>A : « oui »</p> <p>L : « je peux faire beaucoup mieux, être picobello genre je suis propre sur moi... »</p>
Marie	« Je suis satisfaite de moi. Je reste motivé pour mes objectifs mis en place »
Samuel	<p>« Ben en vrai je suis un peu apprécié partout, je suis pas une personne méchante, c'est juste y'a plein de gens qui sont gentils avec moi et je suis gentil avec eux. C'est normal je me comporte bien et je suis bien apprécié mais des fois je suis un peu agité. Mais ouais je suis pas une mauvaise personne, j'ai rien à me reprocher. »</p> <p>« Non j'aime pas jugé les gens parce qu'ils peuvent faire la même chose à toi alors je comprends pas l'intérêt de critiquer. Je préfère demander au début et après leur dire d'arrêté, mais je vais pas critiquer je ne comprends pas l'intérêt d'être méchant pour rien »</p>
Zoé	<p>Z : « Bah des fois c'est mal »</p> <p>J : « Des fois c'est mal ouais pourquoi ? »</p> <p>Z : « Ben... »</p> <p>J : « T'as des exemples ? »</p> <p>Z : « Bah des fois je m'énerve avec les éduc's »</p> <p>J : « Mhmhhm (acquiescement) okay et puis des fois quand ça va bien. Ça va plus bien ou ça va plus mal »</p> <p>Z : « C'est la même chose »</p> <p>J : « Et tu penses quoi des comportements des autres ? »</p> <p>Z : « Je sais pas ils se comportent mal «</p> <p>J : « Ils se comportent mal ? »</p> <p>Z : « Normal »</p> <p>J : « Normal. C'est quoi normal pour toi ? »</p> <p>Z : « Ils ont un comportement bien et mal »</p>
David	<p>« Euh là... bah y'a beaucoup moins de reproches à me faire »</p> <p>« C'est mieux »</p> <p>« Je me comporte bien »</p>
Lara	« Je sais pas il est bien en général »

Item 4 : Amitié intime

Lucas	<p>« Des amis ?? des amis du foyer.... euh par exemple j'ai des amis genre y'a un gars qui s'appelle Mo... ben je sais pas je pourrai pas leur dire vasy viens avec moi « nananinanana » je pourrai pas... si je suis en sortie libre ah ben y'a lui je vais avec lui... c'est des amis du foyer»</p> <p>« C'est une amitié forte parce qu'on est dans le même bateau. Tu vois pas tes parents la semaine et tout »</p>
-------	---

Marie	<p>« Avant il n'y avait pas de fille dans le groupe mais depuis il y en a une et on s'est rapproché et c'est devenu une amie on peut le dire. Et sinon ben les autres je ne parle pas, je ne peux pas vraiment me confier mais ils sont sympas. »</p> <p>« Ça dépend des personnes »</p> <p>« Je ne pense pas que je verrai ceux du foyer en dehors du foyer »</p> <p>« Je peux m'entendre avec eux mais c'est parce que je suis obligé d'être avec eux et que je suis obligé de leur parler au foyer. Mais il y en a avec qui je pense que je m'ennuierai en dehors du foyer »</p>
Samuel	<p>« Ouaiiiis ben Amine c'est comme un frère on a grandi ensemble et pis genre je suis pas content qu'il est là c'est juste que ça me fait plaisir de le revoir après les autres ben c'est des bouffons que je vois tous les jours, c'est comme ça »</p> <p>« Non j'ai pas trop d'attache »</p> <p>« Je sais pas ils sont chiants, ils cassent les coquilles ben ... on est tous dans le même problème pis je comprends pas c'est pas que c'est pas mes potes je m'entends bien avec des personnes et je m'entends mal avec d'autres mais ça reste des gens avec qui je dois rester »</p> <p>« Je me confie pas à eux »</p>
Zoé	<p>« Oui »</p> <p>« La plupart des jeunes c'est devenu mes potes, y'a pas de gens que j'aime pas »</p> <p>...</p> <p>J : « Ok. Ouais et tu te confies à eux ? »</p> <p>Z : « Non »</p> <p>J : « Non pourquoi ? »</p> <p>Z : « Je sais pas je leur fais pas confiance »</p> <p>J : « T'as pas confiance en eux ? »</p> <p>Z : « Enfin y'en a deux trois oui à qui je fais confiance et d'autre non »</p>
David	<p>« Oui »</p> <p>« J'arrive facilement à me confier à eux »</p> <p>J : « Facilement ? genre tu leur dis tout ? »</p> <p>D : « Ouais... à certains ouais »</p> <p>J : « A certains ? »</p> <p>D : « Parce que certains c'est des amis on s'entends bien ensemble mais je lui dirai pas ça par exemple. Par ce que... c'est pas que j'ai pas confiance... c'est entre la confiance et c'est pas tout à fait ça. »</p> <p>J : « Okay. Donc ça veut dire qu'à certains du foyer qui sont bons amis avec toi tu vas facilement te confier mais d'autres amis ou c'est juste des amis tu vas pas spécialement te confier à eux, parce que t'as un peu peur que ça se répète ? »</p> <p>D : « Ouais exactement »</p> <p>J : « Mais du coup la plupart de tes amis tu leur fais confiance ici ? »</p> <p>D : « Oui »</p>
Lara	<p>« Non je parle à des gens mais c'est pas mes potes »</p> <p>« Je sais pas j'ai pas confiance en eux »</p> <p>« Je sais pas je les connais pas beaucoup »</p> <p>« J'explique rien à personne »</p>

Item 5 : Valeur globale de soi

Lucas	<p>« Bien je me sens bien, je fais des stages, je fais un stage maintenant euh je fais du basket eeuuhhh j'ai une belle vie quand même. »</p> <p>« Eeh... satisfait il me satisfait mais je me dis que je pourrai faire mieux »</p>
Marie	<p>« Mouais »</p> <p>« Ben en tout cas moi en tout cas ce que je devais changer ce que je voulais changer c'était avec mes parents, parce que ça aller beaucoup trop loin. »</p> <p>« Après</p>

	ce que je savais que ça n'allait pas changer c'était les amis, mais après je ne vais pas faire des bêtises comme avant. » « Souvent mes parents me disent que je suis généreuse »
Samuel	« Non. Je pourrai faire plus » « Ouais. Enfin dans des trucs je suis content mais dans d'autres je pourrai plus faire »
Zoé	Z : « Je sais pas, normal » J : « Mais tu es satisfaite de toi là maintenant ? » Z : « Satisfait ? » J : « Ça veut dire que tu es contente de toi de ton comportement comment tu es en générale ? » Z : « Ouais » J : « Ouais ok et tu te sens actuellement ? » Z : « Bien » J : « T'arrives à me sortir une émotion ? » Z : « Je suis contente »
David	J : « Okay. Eeuuh et puis est-ce que tu es satisfait de toi ? » D : « Oui » J : « T'arrives à m'expliquer un peu ? » D : « Bah euh comme j'ai dit bah je fais de bons résultats à l'école je me comporte bien et puis avant je me comportais bien deux semaines et la 3ème je faisais pas bien et là ça fait beaucoup de temps que je me comporte assez bien. Alors bah on me félicite souvent et je suis content de moi » J : « Ok et du coup tu te sens actuellement ? » D : « Bien » J : « T'arrives à me donner une émotion » D : « Euuuh émerveiller »
Lara	« Oui » « Je me sens bien » J : « tu te sens heureux ? » L : « Non je sais pas j'aime pas être là j'ai plus envie d'être dehors avec mes amis »

8.6 Annexe 6 : Extraits des entretiens concernant la séparation avec leur environnement social / familial

Samuel

Samuel lui a eu une enfance difficile, souffrant de négligence de la part de sa mère et de son père. Il nous explique avoir mal vécu son placement, le vivant comme une double peine. D'une part, d'avoir subi la négligence de ses parents et forcé de constater que celle-ci n'était pas adéquat, et d'une autre part d'être placé dans un foyer à des centaines de kilomètre de son ancien lieu de vie perdant ainsi le lien avec ses amis.

David

Lors de notre entretien avec David, il nous explique ce qui a été le plus dur pour lui ; la séparation avec sa maman. Il semblait partager un lien très fort avec celle-ci. Elle décide de placer son enfant, car elle se rend compte qu'elle n'arrive pas à subvenir à ses besoins. David se trouve en foyer pour la première fois à l'âge de 12 ans, il nous explique ne pas avoir compris cette décision. De cette incompréhension, il enchaîne les petits délits, il nous dit « avoir vraiment commencer à foutre la merde ». David va

à la prison pour mineur de Palézieux. Sa mère quitte la Suisse au même moment où il est placé. Il n'a actuellement plus de nouvelles d'elle.

Lucas

Lucas, nous explique que selon lui sa mère n'avait plus les moyens de subvenir à ses besoins. Vivant dans des conditions insalubres, elle aurait alors contacté les services sociaux dans le but de trouver une solution pour son enfant. Par la suite, il a été placé en foyer d'urgence durant 7 mois, pour être déplacé dans un foyer à Yverdon. Il explique que s'est à partir de ce passage en institution qu'il a « foutu la merde », il dit avoir consommé des cigarettes et des « joints ». Il rajoute « j'ai vraiment foutu la merde et des trucs grave pour mon âge ». Nous pouvons constater lorsque nous lui demandons comment il a ressenti son passage en foyer, il nous explique avoir vécu une séparation difficile avec sa mère et ses amis.

8.7 Annexe 7 : Extrait des entretiens concernant le ressenti des jeunes à l'arrivée au foyer

Marie

« C'était difficile au début ben j'avais pas envie de partir enfin si mais enfin au début ça me faisait bizarre quand même mais je me disais au début mes amis vont me manquer ou ça et quand je suis arrivée ici je me suis rendu compte que c'était beaucoup ma famille qui me manquait ».

« Au début je ne me sentais pas bien, j'ai beaucoup pleuré ».

« Je me suis quand même vite habituée, après 2 semaine. Mais c'est vrai qu'au début dans ma chambre je pleurais et ça... mais maintenant je pleure plus ».

Samuel

« Au début c'était dure parce que parce que y'avait pleins de gens autour de moi qui m'énervaient et pis... je je... j'aurai pu taper tellement de gens et je savais qu'il y avait une phase 3 et je voulais pas être une phase 3 parce que je voulais rentrer chez moi quand même. Et pis baaah ... ouais et genre c'est chiant j'ai eu 4 fois des phases 3 et je vous jure c'est chiant toutes les soirées en chambre tous les midis, on doit faire une marche de 8h horrible je vous jure ».