

Parcours et devenir de jeunes ayant fréquenté un dispositif de réinsertion de l'association Païdos.

MEMOIRE REALISE EN VUE DE L'OBTENTION DU/DE LA MAITRISE UNIVERSITAIRE EN ENSEIGNEMENT SPECIALISE

ET DE LA

MAITRISE UNIVERSITAIRE EN SCIENCES DE L'EDUCATION : APPROCHES PSYCHO-EDUCATIVES ET SITUATIONS DE HANDICAP

PAR

Jessica Sotelo Guerrero

Ryma Tabani

DIRECTEUR DU MEMOIRE

M. Fernando Carvajal Sánchez

JURY

Mme Joëlle Droux

Mme Sarah Dentand

Mme Sonia Revaz

GENEVE, SEPTEMBRE 2020



RESUME

(maximum 150 mots)

Ce mémoire s'intéresse au parcours et devenir de jeunes ayant fréquenté le centre psychopédagogique pour adolescents en difficulté. Quels sont les facteurs susceptibles de conduire à une rupture scolaire ? Comment les prises en charge proposées par ce secteur de l'association Païdos favorisent ou non une réinsertion sociale ? Pour creuser ces questions, sept jeunes ont été interrogés. Il s'agit d'adolescents ayant quitté le centre il y a environ une année. La production de données s'est faite par le biais d'entretiens semi-directifs lors desquels des thèmes tels que leur parcours scolaire avant leur entrée au sein de l'association, leur expérience au CPPA ou encore leurs perspectives d'avenir ont été abordés.

Cette approche centrée sur l'individu explique notre désir d'effectuer ce travail au regard, notamment, du paradigme de la transaction sociale, du processus de socialisation et du phénomène de décrochage scolaire.



Déclaration sur l'honneur

Nous déclarons que les conditions de réalisation de ce travail de mémoire respectent la charte d'éthique et de déontologie de l'Université de Genève. Nous sommes bien les auteures de ce texte et attestons que toute affirmation qu'il contient et qui n'est pas le fruit de notre réflexion personnelle est attribuée à sa source ; tout passage recopié d'une autre source est en outre placé entre guillemets.

Senève, le 17 septembre 2020
rénom, Nom : Jessica, Sotelo Guerrero
ignature
rénom, Nom : Ryma Tabani
ignature

REMERCIEMENTS

Nous tenions à remercier toutes les personnes qui ont contribué, de près comme de loin, à la réalisation de ce travail de fin d'études.

Nous voudrions, dans un premier temps, remercier M. Carvajal Sánchez, notre directeur de mémoire, pour sa disponibilité, son suivi et ses précieux conseils qui ont contribué à alimenter notre réflexion et nous ont permis d'évoluer en tant qu'apprenties-chercheuses.

Nous sommes reconnaissantes vis-à-vis de l'association Païdos pour sa collaboration dans ce projet. Nous remercions tout particulièrement Mme Dentand pour sa contribution à la recherche des membres de notre échantillon et la rencontre avec ceux-ci.

Nous tenions à témoigner toute notre reconnaissance aux jeunes rencontrés pour le temps qu'ils nous ont consacré et la richesse de leurs témoignages.

Merci à Mme Droux pour tous ses conseils, sa disponibilité et sa bienveillance.

Mme Revaz pour nous avoir accordé de son temps, afin de faire partie des membres du jury.

Nous présentons notre gratitude à tous ces intervenants sans qui ce travail n'aurait pas pu voir le jour.

Jessica & Ryma

Mes remerciements s'adressent également à ma mère et mes sœurs pour leur soutien et leur patience durant la réalisation de ce travail. Un merci particulier à Nedjma pour sa présence et ses nombreux conseils pendant mes moments de stress et de découragement.

Finalement, merci à toi Jessica, mon binôme, mon amie, d'avoir partagé avec moi cette aventure, certes, par moment stressante, mais tellement enrichissante. Ces longues heures de travail auraient été beaucoup moins drôles sans toi.

Ryma

Je tiens à remercier Norberto et Liam Juan pour leur amour, leur écoute et leur patience tout au long de ces mois. Merci à ma famille qui m'a soutenue et encouragée dans les moments de doute. Un grand merci tout particulier à ma maman qui grâce à ses doux mots a su me donner la force de continuer dans les moments de découragement.

Finalement merci à toi Ryma, mon amie de longue date et collègue de toujours sans qui ce mémoire n'existerait pas. Je voudrais t'exprimer ma reconnaissance pour ton empathie, ta confiance mais aussi ton soutien émotionnel. Les longues heures de travail, les réflexions, l'épuisement, mais aussi les fous rires et notre incroyable évolution resteront, pour moi, l'un de mes meilleurs souvenir d'études à tes côtés.

Jessica

TABLE DES MATIÈRES

Introduction	7
L'association païdos Le centre psychopédagogique pour adolescents en difficulté L'autoportrait	7 8 11
Notre questionnement	12
Pourquoi avons-nous opté pour un travail en binôme ?	13
Cadrage théorique	15
La transaction sociale	15
La socialisation à l'adolescence L'adolescence La socialisation Définition générale Socialisations primaire et secondaire Le décrochage scolaire	18 19 21 21 22 25
 Contexte du décrochage scolaire Définitions du décrochage scolaire Les facteurs du décrochage scolaire Les dispositifs mis en place afin de remédier au décrochage scolaire Le décrochage scolaire dans le contexte Genevois Les effets de la FO18 sur le décrochage scolaire 	25 26 27 31 32 35
Méthodologie	36
Démarche	36
Méthode de recueil de données L'entretien L'entretien semi-directif	37 37 37
Échantillon et mode de recrutement L'échantillon Mode de recrutement	39 39 44
Déroulement des entretiens Avant l'entretien, est-ce l'entretien? Au cœur de l'entretien Après l'enregistrement, l'entretien continue La retranscription	45 45 46 47 49

Articulation théorico-empirique	50
Production d'informations	50
Analyse à l'aide de facteurs	51
· Contexte familial	51
Structure familiale	51
Les relations à la période de l'adolescence	54
· Vécu de l'école	59
Les raisons du mal-être à l'école	59
Harcèlement scolaire	59
Les différences entre le primaire et le secondaire La phobie scolaire	67 69
Le soutien dans le parcours scolaire	71
Passage au sein du CPPA	74
· L'autoportrait	79
Période de transaction et bénéfices tirés de leur passage au CPPA	84
Et aujourd'hui, où en sont-ils ?	88
Conclusion	92
Forces et limites de notre étude :	94
· Forces	94
· Limites	94
Perspectives réflexives:	95
Réflexion sur notre binôme	96
Et si on allait plus loin ?	97
Bibliographie	98
Ouvrages littéraires	98
Conférences	103
Cours cités	104
Sites	104
Annexes	105
Annexe 1	105
Annexe 2	107
Annexe 3	110

L'ASSOCIATION PAÏDOS

Païdos est une association genevoise de droit suisse fondée en 1996 par Nicolas Liengme, pédopsychiatre et François Guisan, environnementaliste. Elle a pour objectif de permettre aux enfants et adolescents en rupture sociale, scolaire, familiale et en difficulté d'intégration de bénéficier d'espaces et de projets d'intégration, de réinsertion et de prévention. Grâce à des approches thérapeutiques et éducatives, l'association Païdos aide ces jeunes à trouver ou retrouver une place dans la société, à l'école, dans le monde du travail ou encore au sein de leur famille. Son but est également de prévenir d'éventuels problèmes de drogue, violence, délinquance et exclusion.

Elle est composée de quatre structures.

L'Atelier des Bricolos voit le jour en 2000. Ce programme a pour objectif de permettre à plus de 600 enfants migrants et genevois, âgés de 4 à 12 ans d'échanger, par le biais de plusieurs activités. C'est un lieu de création, d'intégration, riche en interactions de jeunes issus de milieux socioculturels différents.

En 2001, grâce à l'aide de la ville de Genève et de donateurs privés, le centre psychopédagogique pour adolescents en difficulté (CPPA) ouvre ses portes permettant, ainsi, de créer de nouvelles approches, plus individualisées.

Le CAP est un programme d'accueil d'urgence socio-éducatif et psychopédagogique qui existe depuis mars 2018. Ce lieu destiné aux mineurs en errance a succédé au Sas qui lui, était un espace d'accueil pour les requérants d'asile mineurs non-accompagnés. Les jeunes pris en charge par le CAP sont âgés de 15 à 18 ans et sont, pour la plupart, non-accompagnés. Cette structure est un projet mené conjointement avec le SSI, Service Social International, et la FASe, Fondation genevoise pour l'Animation Socioculturelle. L'objectif principal est que dès leur arrivée, ces adolescents pris en charge, dans un premier temps par le Service de Protection des Mineurs (SPMi), puissent s'intégrer. Cette structure d'accueil leur permet d'éviter souffrance et marginalisation, tout en leur proposant un cadre sécurisant, bienveillant, au sein duquel leur est offert répit physique et psychique.

L'Hébergement d'Urgence pour Mineur Accompagnés sans-abri (HUMA) est le dernier secteur proposé par l'association Païdos. Son but est d'offrir aux familles sans-abri un espace

leur permettant de conserver une structure familiale. Une aide à la parentalité ainsi qu'une assistance, en vue de la sortie du dispositif sont proposées aux individus côtoyant l'HUMA.

L'association Païdos défend un ensemble de valeurs, telles que le sens de l'intérêt général, la responsabilité éthique et sociale ou encore le développement durable. Cependant, elle accorde une importance toute particulière à quatre valeurs bien définies.

La première est l'échange, basé sur le principe de liberté d'expression, d'action et d'autonomie, dans un cadre sécurisant et favorable au développement de l'esprit critique et de remise en question.

Puis la confiance. Celle-ci sous-entend de permettre aux jeunes de se confier, échanger et compter sur les autres, dans une atmosphère bienveillante.

La liberté est la troisième valeur prônée par l'association qui veille à favoriser la diversité de pensée, la compréhension et l'acceptation des différences, dans un cadre reposant sur des valeurs partagées.

Finalement, la tolérance, qui consiste à rappeler aux adolescents l'importance de la communication, du partage ainsi que de la coopération avec les parties prenantes de Païdos, dans le respect de la confidentialité.

• Le centre psychopédagogique pour adolescents en difficulté

Le CPPA accueille environ 20 jeunes âgés de 13 à 18 ans en rupture scolaire ou de formation, pouvant présenter des difficultés psychologiques importantes (hormis déficience et traits psychotiques). Sa mission est de réintégrer l'adolescent au sein de l'institution la plus adéquate, que ce soit une école, un lieu d'apprentissage ou encore une institution spécialisée.

Le cadre du CPPA est particulier, puisqu'il est à la fois éducatif et thérapeutique, selon les modules. Il s'agit d'un lieu d'accueil bienveillant, prenant en considération la souffrance singulière du jeune, tout en l'inscrivant dans une dynamique de socialisation et donc, groupale. L'environnement relationnel est basé sur un principe de non répression, exclusion ou encore sanction, afin d'éviter la rupture de lien, déjà vécue par les bénéficiaires. Le but est, au contraire, de permettre aux adolescents de prendre conscience de leurs émotions, les exprimer et trouver un sens à leurs actes.

Les jeunes accueillis peuvent se rendre tous les jours de la semaine, la plupart du temps, des demi-journées même si un encadrement continu peut parfois être envisagé. Ils sont regroupés dans une grande salle et ont un programme commun, mais composé également de séquences

individualisées. Afin de rendre cela possible, une équipe de cinq professionnels de l'éducation (éducateurs, pédagogues, ASE) et de la santé (psychologues, pédopsychiatres) encadrent les bénéficiaires. Le CPPA propose des prises en charge exclusives et mixtes. Autrement dit, les jeunes ont la possibilité, soit de fréquenter uniquement le centre de jour en question, mais peuvent également s'y rendre, tout en étant parallèlement scolarisés à temps partiel. Dans ce cas, il arrive très souvent qu'il s'agisse d'adolescents en âge de scolarité obligatoire, se trouvant en situation de difficultés relationnelles et/ou d'absentéisme, dont le parcours scolaire est menacé. Ils ont l'opportunité de bénéficier d'un programme adapté entre l'école et le CPPA.

En ce qui concerne la durée des prises en charge, celle-ci n'est qu'un paramètre second. En effet, le travail se fait par le biais d'objectifs à atteindre. Le jeune reste au centre jusqu'à son insertion. Cependant, bien que chacun ait sa propre temporalité, tous les adolescents commencent leur prise en charge à 50% afin, par la suite, d'augmenter leur horaire, en fonction de leurs capacités, jusqu'à un 100%.

Avant que l'adolescent intègre le CPPA, différentes étapes ont lieu.

Dans un premier temps, le demandeur de prise en charge contacte le responsable du centre par mail ou téléphone. Puis, cette demande fait l'objet d'un PV et est mise sur liste d'attente. Suite à cela, une visite est proposée au jeune, dans le but de lui présenter le lieu et les différentes activités qui y sont proposées. Ce n'est que grâce à cette étape que le responsable évaluera si oui ou non il est pertinent pour le jeune de bénéficier du programme, en fonction de sa problématique. Si tel est le cas, le responsable thérapeutique a pour rôle d'informer de la disponibilité ou du délai d'attente avant le début de la prise en charge.

Dans un deuxième temps, c'est au tour du jeune de donner son point de vue concernant sa motivation à bénéficier d'une prise en charge au sein du centre. S'il refuse, il revient au demandeur d'évaluer la poursuite ou non du projet CPPA.

Dans un troisième temps, l'accord du référent est demandé, afin qu'un entretien d'admission puisse être organisé par les responsables auquel sont conviés l'adolescent, ses parents et les référents médico-psychologiques ou socio-éducatifs. C'est lors de cette rencontre que sont appréciées les potentialités, la motivation ainsi que les difficultés du jeune, afin d'individualiser le programme le plus adéquatement.

La prise en charge s'achève lorsqu'une réinsertion dans une nouvelle structure scolaire ou de formation a lieu. Ainsi, après avoir quitté le centre de jour, l'adolescent est suivi durant le premier mois, afin de le soutenir dans ce moment de transition et éviter une nouvelle rupture.

En ce qui concerne le financement, lorsque le jeune est orienté au CPPA sans passer par un placement du SPMi ou de l'Office Médico-pédagogique (OMP) ou que la famille est dans l'impossibilité de financer la prise en charge, le centre fait appel aux fonds privés. Toutefois, dans ce cas de figure, une durée de prise en charge est établie d'emblée.

Les objectifs du CPPA sont de permettre au jeune de prendre conscience de sa trajectoire de vie, renforcer son image et estime de soi, reprendre confiance en ses capacités, développer sa connaissance de soi et sa capacité d'expression, retrouver le goût d'apprendre, reconstruire des liens individuels et sociaux, développer son autonomie et son sens des responsabilités et enfin, retrouver une meilleure dynamique familiale. Afin d'y parvenir, la prise en charge est tout d'abord introspective. En effet, les bénéficiaires sont invités à réaliser un autoportrait, méthode qui consiste en une mise en images, sons et musiques de l'adolescent et de son histoire, tout en bénéficiant de l'accompagnement d'un éducateur référent et psychologue. En parallèle, des modules collectifs sont proposés. Le programme comporte également une dimension projective basée sur un aspect scolaire. Ce module est dispensé quotidiennement aux adolescents, afin de leur permettre de retrouver le goût d'apprendre, de se questionner, de penser par eux-mêmes. Ils développent les compétences nécessaires à leur projet de sortie et se réhabituent aux exigences d'une formation. Ils ont également l'opportunité de s'autonomiser dans leur travail et prendre des initiatives. Ce module a pour but de fournir une évaluation des capacités scolaires et cognitives, pour les orienter de manière adaptée. Les professionnels coachent également les jeunes en leur apprenant à rédiger un CV et des lettres de motivation par exemple, aptitudes essentielles pour l'obtention d'une place de stage et plus tard, un poste de travail. En plus des scolaires ont lieu des modules socio-éducatifs collectifs, tels que l'expression artistique, la discussion philosophique, le sport ou encore les sorties culturelles. Ils ont pour but de redonner aux adolescents confiance en leurs capacités, développer leur autonomie, leur sens des responsabilités. Ils facilitent la reconstruction du lien social et permettent la créativité et l'expression. L'occasion est donnée aux bénéficiaires de, petit à petit, refaire l'expérience de la groupalité dans un cadre, à l'intérieur duquel angoisses et agressivités peuvent se manifester tout en étant contenues, maîtrisées. Finalement, une dimension réalisative est proposée, par le biais de stages internes et externes et la mise en œuvre du projet final de réinsertion.

Le travail en partenariat est au cœur des pratiques du CPPA qui mise beaucoup sur la collaboration avec les acteurs du réseau de l'adolescent. L'équipe pluridisciplinaire coordonne ses actions, définit les rôles de chacun, afin de garder en tête l'objectif commun qui est d'offrir au jeune la meilleure prise en charge possible pour son épanouissement et bon développement, dans le but d'une insertion. Des réunions de réseaux incluant la famille ont notamment lieu lors desquelles un état des lieux de l'avancée du travail de l'adolescent et d'éventuels ajustements sont faits. À ce sujet, la sphère familiale fait l'objet d'une attention particulière, puisqu'elle est une collaboratrice importante.

• L'autoportrait

L'autoportrait est une méthode utilisée dans plusieurs disciplines, telles que la peinture, le dessin, la photographie, la sculpture ou encore la littérature. De manière générale, il s'agit du portrait d'un artiste réalisé lui-même, de sa vision personnelle sur sa personne. Lors de leur entrée au CPPA, il est demandé aux jeunes de réaliser un autoportrait en utilisant la technique de leur souhait (vidéo, bande dessinée, scrapbook¹, ...), afin de mettre en image, son et musique leur histoire, à l'aide de leur éducateur ou psychologue référent. Cette création a un but bien précis : permettre aux adolescents de questionner leur trajectoire de vie, pour déceler les mécanismes inconscients qui les mènent à répéter des ruptures. Il est question de les amener à acquérir une meilleure connaissance de soi, de renforcer leur estime et leur identité, afin de les conduire à prendre leur place dans la société.

La prise en charge lors de l'atelier « autoportrait », bien que propre à chaque individu, suit un déroulement commun. Elle débute par une rencontre entre l'adolescent et son référent. C'est à ce moment que sont présentées les consignes, à l'aide de la phrase-clé : « parle-nous de toi ».

À aucun moment, il ne lui est demandé de parler de ses problèmes ou des difficultés qu'il traverse de manière directe. Par ailleurs, nous ne lui proposons d'emblée aucun sujet, aucun thème. Enfin, l'éducateur lui explique qu'il est libre en ce qui concerne le contenu et le format. (Liengme, Cascone, Auckenthaler & Garcia Iglesias, 2008, p.34)

Puis, afin de mieux connaître le jeune et en apprendre davantage sur ses centres d'intérêts, l'éducateur lui fournit des photos représentant des situations sur lesquelles il peut exprimer

¹ « Loisir créatif consistant à mettre en scène les photographies, généralement rassemblées en album, dans un décor que l'on réalise soi-même. » (https://www.larousse.fr/dictionnaires/français/scrapbooking/188024)

son point de vue. C'est à partir de cette étape, qu'ensemble, ils abordent les thèmes que l'adolescent souhaite faire figurer dans son projet. Liengme *et al.* (2008) relèvent que cette première consigne est parfois susceptible de rendre les jeunes perplexes, qui habitués à ce que l'école leur dicte quoi faire, se retrouvent déstabilisés, face à cette autonomie qui leur est laissée. Afin de leur venir en aide, les référents ont pour habitude de présenter aux jeunes des modèles réalisés par d'autres professionnels du centre. Cet étayage leur permet, dans un premier temps, d'imiter un autoportrait pour, par la suite, s'approprier le leur.

Ensuite, du temps leur est laissé quotidiennement, afin qu'ils puissent avancer leur travail en s'aidant du matériel mis à disposition. Les éducateurs n'interviennent que très peu ; leur rôle est de soutenir et appuyer les adolescents dans les processus créatifs en leur apportant un soutien technique. Ils vont, par exemple, aider les bénéficiaires dans le tournage, montage, mais représentent également un soutien à la réflexion.

Liengme *et al.* (2008) relèvent que dans la plupart des cas, face à la consigne qui leur est donnée, les adolescents sont réticents à l'idée d'entamer ce projet et affirment que celui-ci ne va pas les aider dans leur avenir professionnel. Cependant, la relation de confiance qu'ils créent avec leur référent va leur permettre, petit à petit, grâce à un travail d'introspection, de faire resurgir des éléments personnels, tels que les relations familiales, intimes ou encore les problèmes scolaires.

Une fois l'autoportrait abouti, celui-ci fait l'objet d'une présentation auprès de l'ensemble de l'équipe professionnelle ainsi que toute personne ayant été invitée par le jeune. Il est important de préciser que les œuvres créées par les bénéficiaires sont confidentielles et ne sortent en aucun cas du contexte du centre sans autorisation.

NOTRE QUESTIONNEMENT

Dans ce travail, nous nous questionnons à propos du devenir de sept jeunes ayant quitté le CPPA depuis une année. Il s'agit là d'un questionnement qui intéresse également l'association Païdos qui n'a que très peu de nouvelles des anciens bénéficiaires. Ainsi, dans un souci d'en apprendre davantage sur les effets directs de leur prise en charge, nous nous sommes posé les questions suivantes :

- o Qui sont ces jeunes?
- Quelles sont les raisons qui les ont amenés à fréquenter le centre, à un moment donné de leur vie ?

- o Comment ont-ils vécu cette expérience ?
- O Que sont-ils devenus aujourd'hui?

Notre choix d'adhésion au projet s'est fait pour plusieurs raisons.

Tout d'abord, le décrochage scolaire est un thème pour lequel nous avons un intérêt commun. Bien que nous soyons issues de deux maîtrises universitaires différentes, il s'agit d'un sujet que nous avons toutes deux eu l'occasion de traiter, dans le cadre de nos études et profitons de ce travail pour l'approfondir.

De plus, la tranche d'âge des participants est celle avec laquelle nous envisageons de travailler dans un avenir proche. Il nous semble intéressant de nous pencher sur les difficultés que peuvent traverser les jeunes à cette période de leur vie, afin d'en tenir compte lors de nos différentes actions, non seulement professionnelles, mais également privées.

POURQUOI AVONS-NOUS OPTÉ POUR UN TRAVAIL EN BINÔME ?

Provenant de maîtrises différentes, à savoir, l'une en enseignement spécialisé et la seconde en approches psycho-éducatives et situations de handicap, nous trouvions intéressant d'aborder cette thématique ensemble. Ces deux formations sont, selon nous, complémentaires et nous permettront d'aborder notre problématique sous différents angles. Le fait d'avoir assisté à des cours différents rendra, à notre sens, le contenu plus riche. De plus, les débouchés professionnels de ces deux masters sont très souvent en collaboration. Raison pour laquelle, nous souhaitions d'ores et déjà, à travers ce mémoire, avoir un avant-goût du travail en équipe que nous serons amenées à réaliser, par la suite.

Notre amitié en dehors du contexte scolaire représente également une source de motivation pour ce travail en binôme. Nous nous connaissons depuis plus de dix ans et avons pour habitude de réaliser nos travaux de groupe ensemble, ce qui, au fil des années, nous a permis de connaître les points forts et faibles de chacune et d'en tenir compte dans nos actions. Par exemple, nous savons qu'alors que l'une est à l'aise avec l'orthographe, l'autre excelle dans les retranscriptions. Outre cet aspect de forces et faiblesses, nos deux personnalités font également de nous un duo complémentaire. Notre vision du travail en groupe ainsi que notre persévérance dans la vie de tous les jours en sont un exemple.

Finalement, la dernière raison nous ayant poussées à effectuer cette recherche ensemble sont nos disponibilités en commun. En effet, nous avons toutes deux fait le choix de rajouter une année à notre parcours universitaire. En parallèle, nous avons, l'une comme l'autre, accepté un travail dont le taux d'activité nous permet de respirer et de consacrer du temps à ce projet. Il aurait été plus difficile de collaborer, si nos vies privées, scolaires ou professionnelles avaient été opposées.

CADRAGE THÉORIQUE

Le présent chapitre propose les concepts-clés que nous mobiliserons lors de l'analyse de nos entretiens.

Dans ce cadrage théorique, tout d'abord, nous nous intéresserons au paradigme de la transaction sociale. Le contexte dans lequel ce concept est apparu, les définitions que l'on retrouve dans la littérature ainsi que son rôle dans le processus de transformation des personnes seront présentés.

Dans un deuxième temps, nous focaliserons notre attention sur le concept d'adolescence, phase du développement humain, chargée en modifications biologiques, physiques ou encore psychologiques. Ensuite, nous aborderons la thématique de la socialisation. Une définition générale sera proposée, puis une distinction entre socialisations primaire et secondaire sera exposée, avant d'aborder le phénomène de *personnalisation*.

Nous conclurons ce cadrage théorique à l'aide du concept de décrochage scolaire qui concerne l'ensemble de nos témoins. Nous nous intéresserons à son contexte d'apparition, ses définitions, aux facteurs susceptibles de conduire à la rupture scolaire, aux dispositifs de remédiation mis en place, puis plus précisément, au phénomène d'abandon scolaire dans le contexte genevois.

LA TRANSACTION SOCIALE

Selon son étymologie, le mot transaction, composé d'un préfixe *trans*, signifiant « ce qui relie » et un suffixe *action*, faisant référence à l'acteur séparé, est un oxymore, puisque les sujets sociaux sont paradoxalement à la fois liés et séparés (Foucart 2016 ; 2017).

Le paradigme de transaction sociale (TS) apparaît pour la première fois à la fin des années 1970, avec l'ouvrage *Produire ou Reproduire* de Rémy, Voyé et Servais.

Blanc (2009) s'interroge sur la fonction de la TS qui ne peut être définie comme une théorie, car elle n'est pas encore structurée et formalisée. Il s'agit d'un paradigme méthodologique ayant pour but d'orienter le regard des sociologues vers « les conflits ouverts ou larvés, les rapports de force, les jeux informels, "les négociations silencieuses", etc. » (p.30). En d'autres termes, la TS permet de « mieux saisir le fait social en invitant à y observer et à y comprendre

la conjugaison de la liberté de l'acteur et des contraintes du système » (Gibout, Blanc & Foucart, 2009, p.8).

Afin de comprendre le rôle de ce paradigme, Blanc (2009) le compare à un projecteur qui, placé d'une manière, met en lumière certaines caractéristiques de l'objet, tout en laissant dans l'ombre d'autres aspects. La TS permet de saisir et d'analyser les conflits et les tensions inter et intra-individuelles, qu'ils portent sur les valeurs, les normes, les intérêts ou les interprétations (F. Carvajal, notes de cours, 6 mars 2017).

Blanc (2009) voit la TS comme une interaction comprenant à la fois échange, négociation et imposition. Fusulier et Marquis (2009) ajoutent les notions de marché, don et contre-don. Un constat peut être établi : le concept de transaction sociale est emprunté à la discipline de l'économie où la transaction désigne un échange monétaire négocié, fondé sur la confiance. En ce qui concerne la TS, cet échange nécessite d'accorder de l'importance au pouvoir, à la reconnaissance ainsi qu'à la solidarité, la rendant ainsi plus complexe.

Dans le domaine du droit, la transaction fait référence à une technique de résolution ou de prévention de conflits. Lors de transactions juridiques, les sujets concernés doivent, suite à un désaccord, trouver un terrain d'entente. Boissonade (2009) dit que « les intérêts et les objectifs des uns et des autres s'affrontent dans un processus qui doit permettre aux partis qui s'opposent d'arriver à un compromis » (p.40). Néanmoins, dès lors que la décision du juge est signée par les différents partis, en raison de sa caractéristique formelle, aucune modification n'est envisageable. La TS diffère sur ce point, car elle est provisoire et ne nécessite pas obligatoirement d'être formelle (Blanc, 2009).

Outre ses liens avec les disciplines d'économie et de droit, elle s'inscrit également dans une double tradition : la sociologie du conflit et l'écologie sociale de l'École de Chicago. La première part du constat que la société est structurée d'un ensemble de tensions opposées, telles que masculin/féminin, tradition/modernité ou encore proximité/distance. Face à ces couples contraires conduisant les rivaux à être à la fois en opposition et complices, les compromis provisoires permettent de réduire la tension, bien que celle-ci soit vouée à réapparaître. La seconde suppose que « les redistributions de l'espace urbain induisent du conflit et des accommodations entre les générations successives de migrants et néo-urbains » (Gibou, Blanc & Foucart, 2009, p.7).

Ces deux approches avancent le fait que la transaction est faite de conflits, de compromis et d'ajustements.

Les différents auteurs se rejoignent quant au fait que la TS comporte de la négociation. Il est, néanmoins, important de garder à l'esprit qu'il s'agit d'un processus pouvant être composé d'ajustements implicites et non pas nécessairement explicites (Foucart, 2017). Fusulier et Marquis (2009) différencient la négociation et la TS, pouvant être confondues. Tout d'abord, ils précisent que bien qu'elles se rejoignent, il ne faudrait pas que la TS remplace la première. Ils énoncent différents points sur lesquels ces deux concepts se différencient.

Premièrement, la TS est un paradigme vaste et englobant, contrairement à la négociation qui est présentée comme un outil facilement applicable. Fusulier et Marquis (2009) relèvent que «[...] une approche par la transaction sociale propose un cadre pour réfléchir les situations où se manifestent des pratiques de négociations » (p.29). Dans le cas de la négociation, son contexte de déroulement est plus aisément identifiable que celui de la TS qui ne se réduit pas à une situation concrète.

Deuxièmement, tandis que la négociation fait référence à un marchandage entre des acteurs, dans un lieu de rencontre et moment précis, la TS, de son côté, ne peut être réduite à un temps et espace clos (Rémy 2005 ; Fusulier & Marquis 2009). Nous constatons que l'ensemble des caractéristiques associées à la négociation se retrouve dans celle de la TS.

Finalement, la TS peut être définie comme une sociologie généraliste, car les transactions s'observent dans les différents domaines de la vie sociale. Elle ne s'applique pas uniquement à un objet ou un thème en particulier. Toutefois, des sociologies du travail ou des organisations se prêtent moins à une approche par la transaction, car au sein des organisations, les règles sont établies de manière claire et explicite, lui laissant peu de place. De plus, dans ces environnements, l'espace de transaction est perçu comme un défaut. À l'inverse, au sein de la famille, les rôles de chacun ne sont pas strictement définis ; les relations entre père et mère ou encore au sein de la fratrie sont moins codifiées et laissent place à des interactions plus souples. Bien que dans la sphère familiale certaines règles soient établies, les sujets « disposent d'une certaine marge de manœuvre » et les ajustements se produisent souvent sans négociations explicites (Blanc, 2009). Selon Schurmans (1994, cité par Blanc, 2009), dans le contexte familial, il est possible de parler de *négociations silencieuses*. Une approche par la TS a tout son intérêt dans l'environnement familial.

À présent, il importe de nous intéresser à la place du conflit. Précédant la phase de transformation sociale d'un individu, Blanc (2009) l'explique comme n'étant pas un accident regrettable, mais comme constitutif de la vie en société. Le conflit crée une rupture générant à

son tour une crise et par conséquent une remise en cause. Ainsi, l'individu passe par une phase de décomposition pour finalement aboutir à une reconstruction nouvelle, laquelle ne peut avoir lieu que suite à l'émergence d'une période de transformation. À ce sujet, Foucart (2016 ; 2017) introduit le terme de *l'entre*, défini comme une aire intermédiaire où sont résolues les dualités entre l'intérieur et l'extérieur. Nous pouvons parler de processus de transformation et ceci, quelle qu'en soit son issue (Foucart, 2016). Il précise que cette étape est particulière, car elle se déroule dans un espace flou : elle est là sans vraiment être là et pourtant nous pouvons observer un avant/après de ce passage.

Chello (2013 ; 2014) explique que lors de ce processus de transformation, les personnes passent par une période d'incertitude. L'incertain peut être défini comme «[...] ce qui n'est pas fixé à l'avance, qui n'est pas sûr, qui manque de certitude, de décision et de détermination » (Chello, 2014, p.52). Selon Chello (2014), lors de cette phase d'incertitude, l'individu est amené à effectuer un travail d'autoréflexion. En d'autres termes, l'incertain implique une reconfiguration de l'identité. Cette étape fait partie du processus de transformation énoncé par Foucart (2016 ; 2017). Suite à ce cheminement, le sujet peut se concevoir comme ex de soi-même (Chello, 2014). Carvajal (2013b) explique ce processus en abordant la construction identitaire qu'il définit comme étant menée par l'individu, évoluant de manière continuelle et non linéaire. Tout au long de son existence, le sujet, stimulé par les interactions avec sa famille et son environnement, met à jour ses valeurs, crée de nouvelles normes et adapte son comportement. Carvajal (2013b) exemplifie ce concept à travers les personnes transidentitaires vivant un processus de métamorphose. Elles sont, en quelque sorte, témoins de leur deuxième naissance.

Finalement, Carvajal (2013a) affirme que « Socialisation et construction identitaire peuvent être analysées comme des processus transactionnels au travers desquels la personne définit et redéfinit sa place dans la société » (p.8).

Nous constatons que les concepts de construction identitaire et de socialisation se rejoignent.

LA SOCIALISATION À L'ADOLESCENCE

L'adolescence est unanimement reconnue comme une période du développement humain. Dès les années 1950, le psychanalyste Erickson définit huit étapes du développement psychosocial. L'adolescence représente le cinquième stade et se caractérise par la découverte

de l'identité. La fin de l'enfance est marquée par une mise en doute des connaissances, compétences et expériences dont le jeune avait auparavant confiance. Murray et Michel (1994) s'intéressent de plus près à cette étape de la vie et expliquent qu'avec la puberté, l'adolescent(e) voit son corps changer. Ajoutons à cela les changements psychologiques, tels que l'apparition du désir sexuel. Ou encore les modifications importantes à considérer en termes de relations sociales et agents de socialisation.

La socialisation, à cette période de la vie, n'est pas aisée ; le rôle social des jeunes évolue et les attentes de la part des parents ou des pairs se modifient. Claes (2003) souligne que « Il s'agit de modifier le type de rapports qu'on entretient avec les parents, de développer des relations de proximité et d'intimité avec les pairs et de s'engager dans des relations amoureuses » (p.6).

Nous estimons important de traiter la thématique de la socialisation à l'adolescence, puisque les membres de l'échantillon se situaient dans cette étape de développement, lors de leur passage chez Païdos.

• L'adolescence

Le concept d'adolescence apparaît entre la fin du XIXème et le début du XXème siècle (Delaroche, 2007 ; Galland, 2008). Il est proposé par les psychologues, d'abord aux États-Unis, avec les travaux de Stanley Hall, puis dans le contexte français, suite aux écrits de Mendousse (Galland, 2008).

La question de l'adolescence est initialement traitée dans le domaine de la santé, notamment par les médecins, psychologues et psychiatres. Ce n'est que depuis quelques années que cette thématique fait partie des sujets abordés et étudiés en sociologie (Galland, 2008).

Dans la littérature, nous retrouvons plusieurs définitions de l'adolescence, car selon le domaine d'expertise, ce concept peut être abordé sous différents angles. Par exemple, le psychanalyste Delaroche (2007) la définit en mettant l'accent sur l'aspect psychologique :

[...] l'adolescence correspond à la prise de conscience collective récente de l'existence d'une crise psychique déclenchée par l'apparition du pouvoir sexuel chez l'enfant et cherchant une issue hors du cadre familial. L'adolescence serait donc un phénomène sociologique révélant une crise psychologique. (p.9)

Cette période de la vie est définie et marquée par les changements physiques qui s'opèrent : « Les transformations physiques pubertaires initient la phase de l'adolescence. Il n'y a pas d'adolescence sans puberté, puisque c'est elle qui impose des changements auxquels l'adolescent va s'adapter » (Courtois, 2011, p.5). Le Breton (2015) ajoute la dimension morale : « [...] période de croissance physique et morale qui amène le jeune à se sentir à l'étroit dans ses aspirations d'enfant et enclin à la recherche de l'homme ou de la femme qu'il souhaite être [...] » (p .71).

Chez d'autres auteurs, tels que Claes et Lacourse (2001), l'adolescence est décrite comme une période durant laquelle l'individu est amené à créer sa propre identité, en dehors du contrôle parental. C'est à ce moment-là que les jeunes peuvent développer une certaine autonomie vis-à-vis de leurs parents, en accordant aux pairs une place plus importante que lors de l'enfance. Galland (2008) ajoute à cette idée d'autonomie le fait que celle-ci ne va pas de pair avec la possibilité d'indépendance économique : « Ce moment constitué d'une autonomie sans indépendance (économique), conduit l'adolescent, selon François de Singly, à osciller entre deux identités, celle liée à sa famille et celle liée à son groupe de pairs » (Galland, 2008, p. 820).

En somme, l'ensemble de ces définitions s'accorde sur le fait que l'adolescence est une période de transition entre l'enfance et l'âge adulte. Claes (2003) affirme que « Le terme de transition est sans doute celui qui convient le mieux pour désigner le passage progressif de l'enfance vers l'âge adulte, ponctué des multiples nouveautés qui surviennent dans le développement » (p.5).

Claes (2003) et Courtois (2011) classent selon des phases distinctes les différents processus et changements qui s'opèrent lors de cette étape de la vie.

Tout d'abord, les changements corporels. Avec la maturation de l'appareil génital et l'apparition des caractéristiques sexuelles, le jeune est confronté à de nouvelles pulsions corporelles. Ensuite, nous retrouvons ce que Courtois (2011) nomme la narcissique et crise identitaire qui se caractérise par un processus de prise de conscience, amenant l'adolescent à se centrer sur lui, se penser soi dans le monde, s'interroger sur *qui suis-je*? *où vais-je*? Des changements sur le plan social et relationnel s'effectuent également; les rapports entretenus avec les parents se modifient. Dans certains cas, l'adolescent peut mettre en place des attitudes d'opposition, de transgression, dans le but de témoigner son besoin d'autonomie. En parallèle, des relations de proximité et d'intimité avec les pairs font leur apparition et prennent une place importante dans la vie du jeune. C'est également à cette période qu'il

s'engage dans des relations amoureuses. Finalement, Courtois (2011) présente la dernière phase : de l'héritage à la transmission ou reconnaissance d'un nouveau statut. Il s'agit, selon Claes (2003), des changements ayant lieu sur le plan personnel. L'adolescent abandonne sa condition d'enfant et doit, dorénavant, faire face à diverses tâches développementales, afin d'être reconnu selon son nouveau statut d'adulte.

Galland (2008) parle de *nouvelle adolescence*. Il explique que les jeunes ont davantage d'autonomie qu'auparavant et que celle-ci est plus précoce et large, puisqu'ils bénéficient de plus de liberté dans leurs déplacements et relations (Metton, 2006, cité par Galland, 2008). Ils choisissent leurs amis et fréquentations sans que les parents n'aient leur mot à dire : « [...] ils peuvent certes contrôler les horaires et les moments de sorties mais n'ont pas beaucoup d'influence sur les types de fréquentations de leurs enfants » (Galland, 2008, p.820). D'autre part, avec les nouveaux moyens de communication, ils peuvent échanger avec les personnes qu'ils souhaitent, sans un contrôle parental : « [...] d'une certaine manière l'univers normatif des adolescents s'est déplacé des pères aux pairs » (Galland, 2008, p.824). Ce même auteur ajoute que le conformisme de l'adolescence est plus fort aujourd'hui qu'autrefois. L'apparence du jeune est importante et des codes d'identification sont présents, le poussant à adopter un certain style : « pour être soi, il faut d'abord être comme les autres » (Dubet & Martuccelli, 1996, cité par Galland, 2008, p.824).

Finalement, cette période entre l'enfance et l'âge adulte est un passage durant lequel l'adolescent est amené à effectuer à la fois un travail de construction et déconstruction de son identité. Ces changements peuvent, dans certains cas, aboutir à des transgressions que Ruchat (2010) définit de la manière suivante : « c'est "transgresser", "mal faire", choisir librement de ne pas se fondre dans les objectifs de l'autorité quelle qu'elle soit peut-être une garantie de créativité, d'identité et de maturité » (p.113). Ils ont tendance, au cours de l'adolescence, à déterminer quelles sont leurs limites, mais également celles de leurs parents.

La socialisation

Définition générale

Les sociologies de socialisation et d'identité, pourtant autonomes, ont tendance à être concurrencées et confondues. La première s'intéresse à « la façon dont la pratique produit, constitue les dispositions et les individus » (Darmon, 2018, p.9). La seconde se focalise essentiellement sur « la façon dont les identités sont vécues, ressenties, dites, gérées [...] »

(Darmon, 2018, p.9). Darmon (2018), en s'inspirant d'auteurs plus anciens, propose sa propre définition de la socialisation : « La façon dont la société forme et transforme les individus » (Darmon, 2018, p.9). Neyrand (2018) explique que « La socialisation correspond à l'acquisition de ce qui va différencier le bébé humain des autres espèces, l'ensemble des codes des manières d'être et des manières de faire, des normes, des valeurs, des pratiques » (p.99).

Lorsque l'on aborde la question de la socialisation, il y a, selon Zolesio (2018), un certain nombre de questions qu'il est intéressant de se poser.

Premièrement, *qui sont les acteurs qui socialisent?* Nous allons voir que dans le processus de socialisation, de multiples acteurs entrent en jeu. Cette socialisation a lieu à plusieurs niveaux et dans diverses conditions.

Deuxièmement, il convient de s'interroger sur le contenu, ce qui est concrètement intériorisé par la personne. La socialisation permet l'intériorisation de dispositions sociales, de pensées socialement construites ou encore de manières de faire. Dubar (2015) parle *d'habitus*.

La question de la temporalité de cette socialisation est également à prendre en considération. À ce sujet, Malrieu (1996) et Zolesio (2018) insistent sur le fait que la socialisation est un processus continu qui se déroule tout au long de la vie. Bien que selon Neyrand (2018) ce soit durant les premières années de vie que la socialisation est prépondérante, l'Homme se retrouve confronté à une pluralité d'instances et de contextes qui se cumulent, desquels résultent en chaque individu, des dispositions sociales.

Finalement, il est important de s'intéresser au degré de continuité ou de rupture entre la socialisation secondaire et primaire (Zolesio, 2018).

Socialisations primaire et secondaire

La socialisation primaire survient au moment de l'enfance et peut s'étendre jusqu'à l'adolescence. Elle fait référence à plusieurs instances dont la principale, la cellule familiale. Castra (2013) dit que considérer la famille est primordial, car elle permet la structuration de l'identité sociale et prépare à la vie en société. L'école représente une seconde instance permettant le processus de socialisation primaire : c'est par le biais de cette institution que les normes et valeurs sont inculquées par les adultes. Les échanges avec les pairs constituent également une forme de socialisation. Zolesio (2018) constate que la société, en constante évolution, joue un rôle important, puisque plus elle devient complexe, plus les influences

socialisatrices se multiplient. Aujourd'hui, par exemple, la socialisation primaire se fait non seulement au sein de la famille, mais aussi dans d'autres contextes comme la crèche, chez la nourrice ou encore à travers les médias. Différentes études, dont celle de Zolesio (2018) s'accordent sur le fait que certains milieux sociaux sont plus favorables que d'autres ; grandir et se développer dans un quartier défavorisé, une famille monoparentale ou trop autoritaire aurait un impact négatif sur le comportement de l'adolescent. Deslandes (2008) rejoint Zolesio (2018) lorsqu'elle affirme que les pratiques et le style parental pourraient contribuer à un lien social plus ou moins fort. De son point de vue, cela a un effet direct sur le développement de traits caractéristiques et comportements spécifiques des enfants. Ainsi, des études montrent que des parents chaleureux, utilisant une discipline démocratique et apportant un soutien affectif pourraient favoriser le développement de l'autonomie chez le jeune. Ils permettraient à l'adolescent de persévérer dans son travail, de devenir plus indépendant et d'avoir une meilleure estime et confiance en soi (Deslandes, 2008). De plus, un parent adoptant un comportement démocratique mettrait son enfant en confiance et lui permettrait de se sentir aimé, soutenu, en sécurité, le conduisant à oser dire ce qu'il pense. Un climat chaleureux et d'encouragement l'aiderait à intérioriser les valeurs qu'il juge importantes et consoliderait son identité. Un adolescent baignant dans un milieu éducatif démocratique aurait également la possibilité de s'exprimer, d'échanger avec ses parents, argumenter, donner son avis tout en respectant les points de vue de chacun et cela serait favorable à l'acquisition d'une autonomie, notamment par le biais de la participation sociale. D'après Deslandes (2008), des décisions prises uniquement par l'adolescent en raison d'un style parental trop permissif seraient en corrélation positive avec de faibles compétences académiques ainsi que l'apparition de comportements déviants. Finalement, elle aborde le rôle de modèle endossé par la famille ; il a été démontré que les enfants ont tendance à imiter leurs parents.

La socialisation secondaire marque le passage de l'adolescence à l'âge adulte. D'autres acteurs sociaux importants (vie professionnelle, conjoint, enfants) s'ajoutent et confrontent le sujet à de nouvelles normes, valeurs, us et coutumes. Elle est un prolongement de celle qui s'opère durant l'enfance, puisqu'elle peut être complétée, prolongée ou transformée. Des sociologues dont Broutelle et Martin (2018) ou encore Zolesio (2018) présentent trois types d'effets qui découlent de ce prolongement.

Premièrement, lors de cette confrontation, il peut y avoir un effet de renforcement. Broutelle et Martin (2018) expliquent qu'il y a, lors de ce passage, un renforcement des dispositions qui

ont été intériorisées au cours de la première socialisation. Ce cas de figure se produit lorsque par exemple, un individu côtoie les mêmes cercles sociaux que ses parents. Ici, la socialisation secondaire ne modifie pas les acquis de la socialisation primaire.

Le deuxième effet est celui de la conversion totale des dispositions individuelles (Darmon, 2018, cité par Zolesio, 2018). Broutelle et Martin (2018) parlent d'effet de conflits entre les dispositions. L'articulation entre les normes acquises lors de la socialisation primaire et celles qui interviennent lors de la socialisation secondaire est plus complexe. L'écart trop important met le sujet en position de tiraillement : « [...] un conflit entre dispositions se traduisant par une souffrance et une occultation de certaines d'entre elles en fonction des contextes [...] » (p.4). C'est d'ailleurs un phénomène observé et énoncé par Malrieu (1973 ; 1979) qui utilise le terme de personnalisation pour parler de la construction subjective résultant de la socialisation. Selon lui, au cours de sa vie, un individu se construit au sein de divers milieux. Ainsi, il peut arriver que les institutions soient en contradiction et que le jeune soit témoin de ce conflit. Face à cela, il peut éprouver un sentiment libérateur ou, au contraire, d'angoisse. Partagé entre ce qu'il est et ce qu'il pourrait être, il a le sentiment que des choix multiples lui sont offerts. Pour faire face à cette tension, l'adolescent, en pleine période de changements physiques, psychologiques ou affectifs, tente d'unifier sa personnalité, en utilisant les instruments fournis par la société. Il expérimente de nouvelles échelles de valeurs, afin de reconstruire son propre système et ce, quelquefois, à travers des actes délinquants ou des transgressions. La personnalisation, telle que décrite par Malrieu (1973; 1979) peut être définie comme étant la « construction originale par laquelle le sujet tente d'objectiver et surmonter les conflits à l'origine d'un sentiment de division » (Hugon, Villatte & Prêteur, 2013, p.41). Malrieu (1973 ; 1979) insiste sur un point : la personnalisation ne se résume pas à un simple façonnement des institutions. Il faut la penser comme une possibilité laissée à l'adolescent de les repenser et les remodeler, afin de dépasser ce sentiment de division qui l'empêche de construire son identité.

Le dernier effet est la transformation au niveau des expressions des dispositions acquises durant l'enfance. Elle se trouve entre les deux précédentes, puisqu'il ne s'agit ni d'une transformation totale, ni d'une confirmation de l'identité de l'individu.

Nous constatons que la confrontation du processus de socialisation primaire et secondaire à laquelle un sujet fait face au cours de sa vie lui permet d'entamer une quête identitaire.

LE DÉCROCHAGE SCOLAIRE

• Contexte du décrochage scolaire

En raison de la population accueillie au CPPA, à savoir des jeunes ayant connu une rupture scolaire à un moment donné de leur parcours, il convient de nous familiariser avec le décrochage scolaire.

Ce terme nous vient du Nord de l'Amérique qui, traduit de l'anglais *drop out*, signifie abandonner. Il s'agit d'un phénomène social observé dans beaucoup de pays.

Ce concept à l'usage récent fait son apparition dans le contexte français dans les années 1990. Néanmoins, Bernard (2014) affirme que la réalité qu'il recouvre est ancienne et en déclin. Bourdieu et Champagne (1992, cité par Hugon, 2010) introduisent le concept de processus d'auto-élimination, pour désigner les *exclus de l'intérieur*, soit, les jeunes démunis face à la compétition scolaire.

Bien que les sorties précoces du système scolaire aient été plus courantes dans les années 1980 que de nos jours, on constate aujourd'hui encore que nombreux sont les jeunes à quitter l'enseignement secondaire sans l'obtention d'un diplôme (Bernard, 2011, 2014). Or, Bernard (2014) affirme qu'en France, ainsi que dans d'autres pays développés, obtenir une certification à l'issue du second degré représente une attente de la part de la sphère familiale, mais également du marché de l'emploi. Autrement dit, terminer sa scolarité avec un diplôme en mains constitue, de nos jours, une norme. Sueur (2013) ajoute que face à cette réalité, des doutes peuvent être émis au sujet des principes de mérite et d'équité scolaire, prônés par une société où l'égalité des chances et la valeur du diplôme sont les fondements. C'est d'ailleurs ce que relèvent Bourdieu et Passeron, dans les années 1970, lorsqu'ils mettent en évidence l'inégalité de réussite scolaire entre les élèves face aux différences socio-culturelles (Melin, 2010). Maurin (2007, cité par Bernard, 2014) relève que « L'enseignement secondaire fonctionne encore trop exclusivement comme une simple machine à trier les bons et les mauvais élèves [...] » (p.32). Afin de remédier à ce tri sélectif, il faudrait :

[...] passer d'une logique où l'entrée dans l'enseignement supérieur est réservée à une petite élite sélectionnée dans le primaire et le secondaire, à une logique où le plus grand nombre atteint le supérieur et où c'est au sein de ce dernier cycle que se diversifient les trajectoires en

fonction des ambitions et des capacités de chacun. (Maurin, 2007, cité par Bernard, 2014, p.32)

Définitions du décrochage scolaire

Il existe plusieurs appellations pour désigner le phénomène de décrochage scolaire. Bernard (2011) propose les termes de « rupture scolaire », « interruption précoce » ainsi que « attrition ». Hugon (2010) utilise le « désengagement scolaire », « désaffiliation », « conduite de rupture », « déscolarisation » ou encore « marginalisation ».

Pour Bernard (2011), Galand et Hospel (2015), le décrochage scolaire est le résultat d'un processus et il serait erroné de le résumer à un événement soudain et isolé. Il est nécessaire de le considérer comme se réalisant sur une longue période constituée de signes annonciateurs, comme l'absentéisme ou un comportement inadapté en contexte scolaire. Bernard (2014) explique que « Si on veut repérer un décrocheur, c'est pas quand il a décroché, c'est quand il est décrocheur, quand il est en train de... À ce moment-là, c'est dans la classe que ça se passe [...] » (p.41). Sueur (2013) partage l'idée selon laquelle la rupture scolaire ne serait pas un état renvoyant à quelque chose de figé, mais un enchaînement de causes complexes et multifactorielles, pouvant se répartir sur la totalité de la scolarité. Raison pour laquelle il est difficile de s'accorder sur un consensus pour définir le concept de décrochage scolaire (Sueur, 2013, Galand & Hospel, 2015). Cependant, plusieurs auteurs sont d'avis que le décrochage scolaire renvoie à l'interruption précoce de la scolarité sans l'obtention d'un diplôme. Mais la déscolarisation ne peut être résumée au simple fait de quitter l'école, au risque d'ignorer la multitude de facteurs conduisant à ce phénomène. En guise d'illustration, Sueur (2013) mobilise la métaphore de l'arbre qui cache la forêt et nous rend attentifs au fait que « derrière ce phénomène visible et quantifiable [décrochage scolaire], il y a bien souvent l'ennui à l'école, la perte de sens dans les apprentissages, la perte de confiance dans l'institution scolaire et le monde des adultes » (p.607). Hugon (2010) précise que le passage de l'école primaire au secondaire est particulièrement propice au désengagement scolaire. Ceci peut notamment être expliqué par la plus grande focalisation sur les résultats scolaires, la multitude d'enseignants côtoyés ou encore le changement de cadre. Tous ces facteurs peuvent conduire à une diminution du sentiment d'appartenance au groupe et inciter les adolescents à déserter l'école.

• Les facteurs du décrochage scolaire

Différentes études dont celle de Galand et Hospel (2015) montrent que la prédiction du décrochage scolaire peut se faire par la combinaison de plusieurs facteurs négatifs. Il est nécessaire de considérer l'abandon scolaire comme le résultat d'une interconnexion factorielle. Afin de nous intéresser de plus près à la nature de ces facteurs et aux liens qu'ils entretiennent, nous nous baserons sur le modèle suivant :

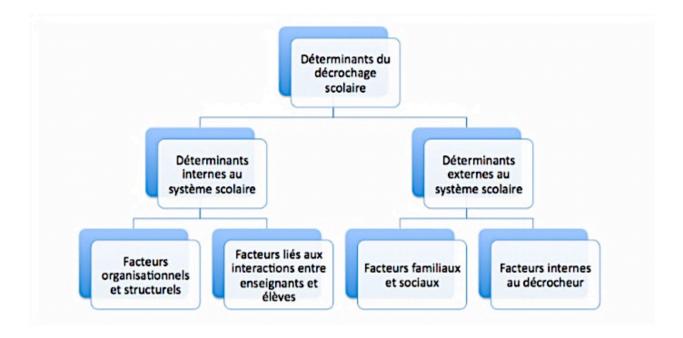


Figure 1 : proposition de classification des différents types de déterminants (tiré de Gilles, Tièche & Deleveaux, 2012, p.20)

Selon Gilles, Tièche et Deleveaux (2012), les causes du décrochage scolaire peuvent être classées en deux catégories. La première regroupe les déterminants externes au système scolaire : les facteurs familiaux et sociaux et ceux qui sont personnels et internes aux jeunes. L'autre contient les déterminants internes au système scolaire, à savoir, les facteurs organisationnels et structurels ainsi que ceux liés aux interactions entre enseignants et élèves.

Intéressons-nous à la catégorie des déterminants externes au système scolaire.

En ce qui concerne les facteurs liés à l'environnement familial, Gilles, Tièche et Deleveaux (2012), citant la recherche de Janosz, Le Blanc, Boulerice, & Tremblay (2000) ainsi que Potvin (2015) et Bernard et Michaut (2018) mettent en évidence que le faible statut socio-

économique des jeunes représente un puissant facteur de prédiction de décrochage. Il en va de même pour les adolescents dont les parents n'ont pas réalisé de grandes études, ceux qui possèdent, dans leur entourage, un décrocheur ou encore les enfants issus de familles monoparentales ou témoins d'un éclatement de la structure familiale. Blaya (2012) ajoute à cela qu'un mauvais climat au sein de la sphère familiale peut également être source d'inquiétudes et conduire le jeune vers un désengagement scolaire. Pour ce qui est de l'environnement social, Gilles, Tièche, Deleveaux (2012) et Blaya (2012) sont d'accord à propos de la relation entre la rupture scolaire et les situations d'anxiété, en lien avec des relations violentes entre pairs. Ils avancent que les individus en décrochage ont tendance à se lier davantage d'amitié avec d'autres décrocheurs, ce qui les pousserait à adopter des conduites déviantes. Autrement dit, l'influence des pairs doit aussi être prise au sérieux dans le phénomène de décrochage scolaire.

Les déterminants personnels et internes au jeune représentent la deuxième sous-catégorie des facteurs externes à l'école. Selon Gilles, Tièche & Deleveaux, (2012), le style de vie représente un premier facteur à risque ; les décrocheurs lisent moins, alternent plus souvent études et emploi et fréquentent de manière plus importante les personnes de sexe opposé. Les dépendances jouent également un rôle : les psychotropes sont plus souvent consommés chez les décrocheurs. Finalement, ces jeunes ont tendance à présenter une faible estime de soi, des états affectifs négatifs, un manque d'ambition, des problèmes d'agressivité ainsi qu'une attribution externe des facteurs responsables de leur destinée (Gilles, Tièche & Deleveaux, 2012). Tondreau (2014) souligne que le phénomène de rupture scolaire s'observe davantage chez la gente masculine que chez les filles. Ceci pourrait notamment être expliqué par une plus grande impulsivité des garçons. D'après une étude de Bernard et Michaut (2018), ils auraient tendance à expliquer leur abandon scolaire par l'exclusion ou l'inutilité de l'école. Les filles, quant à elles, justifieraient plutôt le phénomène en l'associant à des attributions internes, telles que la peur de l'échec ou des difficultés relationnelles.

En ce qui concerne les déterminants internes au système scolaire, en référence au modèle, il convient de distinguer les deux sous-catégories suivantes : d'un côté, les facteurs organisationnels et structurels des systèmes éducatifs et de l'autre, ceux liés aux interactions entre enseignants et élèves.

Selon la première, certaines pratiques propres au fonctionnement de l'école conduisent les élèves à se retrouver en situation d'échec scolaire. Parmi elles, nous retrouvons le redoublement, les filières d'études ainsi que la différence de performances entre

établissements. Gilles, Tièche et Deleveaux (2012) citent les travaux de Lafontaine et Crahay (2004) qui dénoncent les filières de relégation comme étant la cause d'un abandon scolaire institutionnalisé. Certains jeunes, dépourvus d'institutions scolaires prêtes à leur ouvrir leurs portes, se voient dans l'obligation d'arrêter leur cursus. Sans oublier l'importance d'une bonne gestion du temps de la part des enseignants qui irait de pair avec un engagement des élèves dans les tâches scolaires et éviterait des comportements inadaptés de la part des potentiels décrocheurs.

En ce qui concerne les déterminants liés aux interactions entre enseignants et élèves, Potvin (2015), Gilles, Tièche, Deleveaux (2012) et Blaya (2012) abordent la question du climat de classe. De mauvaises relations entre enseignants et élèves conduiraient les jeunes à éprouver un sentiment d'injustice et d'ennui, les poussant à abandonner. De plus, comme nous le rappellent Gilles, Tièche et Deleveaux (2012) faisant référence aux travaux de Rosenthal, Jacobson, et Audebert (1971), il est nécessaire que les professionnels de l'enseignement gardent à l'esprit l'importance de l'effet Pygmalion dans leurs pratiques ; les performances des élèves sont influencées par les attentes des enseignants. Intériorisant l'image que l'institution a de lui, l'élève peut avoir le sentiment d'être mauvais et mettre un terme à sa scolarité. Nous constatons que les relations entre professionnels et élèves jouent un rôle important dans la potentielle rupture scolaire.

Afin d'approfondir cet aspect du décrochage, il paraît pertinent de nous arrêter un instant sur les travaux de Virat (2015) qui visent à déterminer la part jouée par la relation affective entre enseignants et élèves. Pour tenter de répondre à cette problématique, il se positionne du côté des adolescents et part du constat suivant : « pour les élèves décrocheurs, la relation aux enseignants est souvent évoquée comme une source de frustration et un motif d'abandon » (Virat, 2015, p.71). Si nous nous référons aux études menées en France, au Royaume-Uni, au Canada ou encore aux USA, le rapport avec le corps enseignant est souvent source de plaintes de la part des décrocheurs qui disent ne pas avoir apprécié l'atmosphère de l'école ou ne pas s'être entendus avec leurs professeurs. Par ailleurs, le manque d'intimité avec certains professionnels de l'enseignement constitue un motif d'abandon souvent mis en avant par les élèves décrocheurs qui avouent avoir éprouvé un sentiment d'exclusion, d'injustice et de rejet de la part du système scolaire (Virat, 2015). À l'inverse, on observe une diminution du risque de décrochage scolaire lorsque la relation entre enseignants et élèves est chaleureuse et peu conflictuelle. Un climat de classe agréable favorise la motivation et implication de l'élève ; il aura tendance à adopter un comportement adéquat, participer à des activités extrascolaires ainsi qu'à moins s'absenter (Virat, 2015). Le climat scolaire comprend également d'autres aspects, tels que la qualité des locaux, les relations entre pairs et enseignants. Afin d'imaginer une bonne entente avec leurs élèves, les professionnels doivent créer des relations positives entre eux (Virat, 2015). Dans ce sens, Sueur (2013) affirme qu'il ne faut pas considérer l'étudiant comme unique responsable de sa rupture scolaire. Contrairement à ce que l'on pourrait imaginer, le décrochage ne se résume pas aux choix réalisés par le décrocheur, à des causes individuelles ; les facteurs ayant guidé un jeune sur le chemin de l'abandon ne sont pas tous externes à l'école. Penser de telle sorte reviendrait, selon Sueur (2013), à dégager le système scolaire de toute responsabilité et, de ce fait, le condamner à l'immobilisme et l'aveuglement. Néanmoins, le but n'est pas d'attribuer à l'école l'entière responsabilité du phénomène de décrochage chez les jeunes. Il est tout simplement question d'admettre qu'elle a aussi une part de responsabilité. Sueur (2013) nous fait part d'un élément : l'école joue, certes, un rôle dans l'abandon scolaire des jeunes, mais il ne faut pas ignorer sa capacité à contribuer à la solution du problème.

Ceci nous amène à aborder l'importance de la considération des élèves de la part du système scolaire. Comme le souligne Sueur (2013), pour tenter de remédier au phénomène de rupture, l'école devrait considérer les jeunes et les reconnaître en tant qu'interlocuteurs valables. Cela reviendrait à abandonner une relation verticale et asymétrique entre enseignants et élèves au profit d'une pédagogie d'accompagnement basée sur la considération de la personne. Il est question de voir les jeunes dans leur globalité, dignité et singularité, indépendamment de leurs performances scolaires. Melin (2010) souligne le problème de reconnaissance des capacités et qualités morales des étudiants de la part de l'école. Il s'agit pourtant du quatrième pilier de la pyramide des besoins imaginée par le psychologue Maslow dans les années 1940, à savoir, le besoin d'estime passant par une forme de confiance, respect de soi, reconnaissance et appréciation des autres. Melin (2010) citant Honneth (2008), insiste sur l'importance de la reconnaissance affective et l'empathie cognitive dans l'univers scolaire. Celles-ci permettraient au sujet de développer sa confiance en soi et acquérir davantage d'assurance dans la participation à la vie sociale. De plus, elles développeraient le plaisir d'apprendre. Or, dans grand nombre de systèmes scolaires, dont le contexte suisse, les pratiques d'évaluation vont à l'encontre de ce besoin primaire. En effet, cette méthode de sélection basée sur une hiérarchisation des élèves peut créer des jeunes manquant de confiance en soi et anticipant l'échec. Les étudiants sont confrontés à un paradoxe : alors que l'école se dit émancipatrice, celle-ci s'avère être également dominatrice. C'est d'ailleurs une critique déjà établie par Bourdieu et Passeron dans les années 1960-1970 qui dénoncent l'école dans sa fonction de reproductrice des inégalités sociales, alors qu'elle a pour mission principale de permettre l'autonomisation du sujet, par le biais du développement de ses connaissances ainsi que son esprit critique. Melin (2010) résume ce paradoxe lorsqu'elle affirme que : « Le jeune, en tant qu'élève, se soumet à un contrôle répressif et normatif, affectant son corps et ses représentations, dans le même temps qu'il conquiert une maîtrise, source d'efficacité, qu'il se libère de l'ignorance et de certains préjugés » (p.89).

Ainsi, il est possible d'affirmer que l'école a son rôle à jouer dans le phénomène de décrochage scolaire. Nous avons vu que par le biais de son organisation, sa structure ou encore les interactions entre enseignants et élèves, elle peut contribuer au décrochage ou à l'engagement des jeunes dans le parcours scolaire.

• Les dispositifs mis en place afin de remédier au décrochage scolaire

Le décrochage scolaire est une préoccupation sociétale, car le niveau d'éducation d'un pays est devenu un facteur important pour mesurer le développement économique. À l'heure actuelle, l'OCDE souhaite pouvoir améliorer la prévention au décrochage scolaire. En fonction des pays, divers aménagements et dispositifs ont été mis en place, au courant de ces dernières années (Blaya, 2012). Dans le contexte français, par exemple, des dispositifs relais ont été installés. Il s'agit de structures accueillant de manière temporaire les jeunes en rupture scolaire, afin de les aider à se resocialiser et/ou se rescolariser. Suite à ce soutien, l'objectif est que l'adolescent puisse, soit retourner à l'école, soit entreprendre une formation en tant qu'apprenti (Hugon, 2010). Des aménagements au sein des établissements ont également été instaurés. À ce propos, Sueur (2013) pense qu'il est préférable de traiter le décrochage scolaire à l'intérieur même de l'école. Pour ce faire, des cours de consolidation ou de remise à niveau des connaissances de base sont proposés (Blaya, 2012; Hugon, 2010).

Les alliances éducatives représentent également une tentative de remédiation mise en place, afin de lutter contre le phénomène de décrochage scolaire. Dans leurs travaux, Gilles, Tièche et Deleveaux (2012) sont d'avis que :

La diversité des acteurs intervenant dans l'accompagnement des décrocheurs, induite par le caractère multifactoriel des causes du décrochage scolaire, amène ces intervenants à travailler de concert, en « alliances éducatives », et à se mobiliser au sein de communautés ou de réseaux plus ou moins larges. (p.22)

Autrement dit, il est nécessaire que tous les acteurs faisant partie du réseau coopèrent, tout en gardant à l'esprit l'objectif commun. Dans cette optique, on considère que les professionnels sont complémentaires. Ces alliances éducatives peuvent être mises en place sur trois niveaux, soit un niveau micro, méso et macro (Thibert, 2013).

Le niveau micro comprend les interactions entre le jeune, l'école et la famille. L'accent est mis sur les pratiques pédagogiques qui, comme vu précédemment, ont un impact sur la persévérance et la réussite des élèves. Il est essentiel de veiller à la qualité du climat de la classe, à la gestion de celle-ci ou encore aux interactions enseignants-élèves. Il en va de même pour les pratiques parentales et ce, tant au niveau des relations parents-école, de la supervision parentale ou encore des pratiques éducatives. Le niveau méso comprend les acteurs des domaines sociaux, juridiques ou de la santé qui sont amenés à travailler avec le trio jeune-famille-école. Finalement, le niveau macro implique des alliances entre intervenants (jeunes, parents, enseignants, gouvernement, syndicat, etc.) au sein de régions ou d'états, afin d'empêcher le décrochage scolaire.

Nous pouvons constater que l'abandon précoce au niveau de l'éducation et de la formation est une préoccupation importante dans de nombreux pays (Hayden & Blaya, 2008). Malgré les tentatives de prise en charge ainsi que les aménagements proposés, ce phénomène reste encore problématique, notamment dans le contexte français où de nombreux jeunes âgés entre 18 et 24 ans sortent du système scolaire sans diplôme (Blaya, 2012).

• Le décrochage scolaire dans le contexte Genevois

Il nous semble essentiel de consacrer une partie de ce travail à l'existence du décrochage scolaire dans le contexte suisse, plus particulièrement dans le canton de Genève, car les personnes que nous allons rencontrer y ont, pour la plupart, effectué leur scolarité.

Hrizi et Mouad (2016) abordent la question du décrochage scolaire à Genève. Selon les résultats de l'OCDE (2014), il est possible de constater que dans ce canton, 99 % des jeunes âgés de 4 à 15 ans sont scolarisés. Ces chiffres montrent que l'accès à la scolarité est conforme à la loi sur l'instruction publique obligeant l'ensemble des cantons à proposer un enseignement de base suffisant pour tous.

À Genève, le département de l'instruction publique, de la culture et du sport (DIP) permet l'intégration scolaire pour l'ensemble des jeunes, par le biais de plusieurs structures de formation. Nous retrouvons, dans un premier temps, les jeunes suivant les « voies classiques »

qui commencent par la fréquentation du primaire et du secondaire I, constituant l'enseignement obligatoire. Puis, les apprenants se dirigent soit au collège, soit dans une école de culture générale ou encore dans des formations professionnelles. Les élèves ayant des besoins éducatifs particuliers suivent parfois une voie différente avec des programmes adaptés. On y retrouve l'ensemble des structures accueillant des enfants en situation de handicap, les élèves rencontrant des difficultés importantes d'apprentissage ou encore les allophones qui vont dans des classes d'accueil. Le canton propose également des structures dites « de transition » pour les jeunes qui, en raison de leurs notes insuffisantes, ne peuvent accéder à certaines formations ou emplois (Hrizi et Mouad, 2016).

Ils expliquent également qu'en raison du phénomène de massification des études ainsi que du contexte économique genevois, l'obtention d'un diplôme dans ce canton est un « minimum requis » pour l'insertion professionnelle. En Suisse, de plus en plus de jeunes achèvent leur parcours scolaire avec l'obtention d'un diplôme. Cette généralisation de la certification met les individus non-diplômés dans une position défavorable sur le marché de l'emploi, car ils se retrouvent en compétition avec des concurrents qualifiés. De plus, la tertiarisation de l'économie et le taux de chômage élevé rendent l'insertion professionnelle complexe pour l'ensemble des jeunes. Les diplômés se retrouvent souvent dans des emplois pour lesquels ils sont surqualifiés ou en compétition avec d'autres candidats pour des postes demandant une formation plus importante. C'est pourquoi, les non-diplômés peuvent rapidement se retrouver dans des situations fragiles et précaires comme le chômage (Petrucci & Rastolodo, 2014, cité par Hrizi & Mouad, 2016). Le rôle du système de formation dans le contexte genevois n'est plus uniquement d'accueillir et d'instruire les jeunes, mais aussi d'amener les étudiants à obtenir un niveau de qualification qui leur sera nécessaire, afin d'entrer dans la vie professionnelle (LIP, art 4, cité par Hrizi & Mouad, 2016).

Suite à la mise en place, en 2009, d'un dispositif d'encouragement à la qualification et à l'intégration professionnelle regroupant diverses institutions genevoises, une étude de Petrucci et Rastoldo a été menée auprès de jeunes ayant interrompu leur cursus de formation en secondaire II. Hrizi et Mouad (2016) présentent les résultats de cette étude, afin d'en apprendre davantage sur les caractéristiques des décrocheurs genevois et sur leur devenir. Le DIP définit le décrochage scolaire de la manière suivante : « [...] les situations de décrochage scolaire concernent les jeunes de 15 à 25 ans qui résident dans le canton et sont, à la fois, sans diplôme de niveau secondaire II [...] et sans formation en cours » (Hrizi & Mouad, 2016, p.37). Cette étude a permis de préciser que dans le cas de Genève, l'interruption de formation

se manifeste principalement au courant des premières années de scolarité de l'enseignement secondaire. En ce qui concerne les caractéristiques sociodémographiques les plus courantes chez les décrocheurs, nous retrouvons les mêmes que celles présentées précédemment, à savoir des garçons, des jeunes allophones, de nationalité étrangère, issus de milieux modestes et arrivés à Genève tardivement. Les raisons de leur décrochage sont également similaires à celles présentées dans le modèle de Gilles, Tièche et Deleveaux (2012). En effet, les genevois interrompent leur cursus scolaire, suite à un cumul de difficultés personnelles, familiales et scolaires. Dans cette même étude, Petrucci et Rastoldo constatent que les jeunes ayant fréquenté les classes spécialisées ou les « classes-atelier » durant leurs années au cycle concerne 14 % des décrocheurs.

Intéressons-nous au devenir des jeunes ayant décroché scolairement. Ce dernier point nous intéresse tout particulièrement, au vue de notre problématique qui traite, entre autres, du devenir des jeunes ayant bénéficié d'une prise en charge.

Suite au décrochage scolaire, diverses orientations peuvent être observées. Il y a, tout d'abord, ceux qui reprennent une formation, ceux qui vont s'insérer rapidement sur le marché du travail et enfin, les jeunes en situation de marginalisation sociale. Hrizi et Mouad (2016) constatent que dans le contexte genevois, environ la moitié des individus reprend une formation l'année suivant son interruption. Les autres décrocheurs tentent de s'intégrer dans la vie active sans diplôme, mais ceci reste un processus long et complexe. Les jeunes qui sont sans emploi et sans formation mentionnent, pour la plupart, des raisons de santé, familiales ou des questions d'apprentissage du français.

En 2011, la Commission externe d'évaluation des politiques de Genève tirait la sonnette d'alarme en affirmant que « la rupture de formation hypothèque sérieusement l'avenir professionnel des jeunes et peut, à plus long terme, compromettre leur insertion sociale » (Commission externe d'évaluation des politiques publique, 2011, cité par Hrizi & Mouad, 2016, p.34).

En 2018, la loi sur la formation obligatoire jusqu'à 18 ans (FO18) entre en vigueur et fait de Genève le canton pionnier dans la lutte contre le décrochage scolaire. Dans le but d'offrir une prise en charge adaptée à chacun, la FO18, propose différentes mesures de remédiation.

Dans l'ensemble des écoles publiques du second degré, il est dorénavant demandé aux élèves de réaliser des stages, afin de les sensibiliser aux diverses formations existantes. Cette

nouvelle mesure visant à aider le jeune à s'orienter demande, d'une part, l'implication de celui-ci dans le questionnement de ses envies, intérêts et inspirations, mais également l'implication des parents qui doivent participer à la réflexion du projet de leur enfant.

Des mesures pédagogiques d'aide et de soutien scolaire ont également été mises en place, au sein des écoles genevoises. Leur but est, notamment, de retravailler des notions fondamentales, d'approfondir certaines compétences dans les matières principales. Elles peuvent se faire au sein des institutions, mais aussi dans des associations d'aide extra-scolaire. Au niveau structurel, certaines mesures ont également été prises, à travers l'ensemble du système de formation du canton de Genève. Nous retrouvons, par exemple, des structures de transition scolaire ou professionnelle, des parcours de type passerelles ou encore des lieux d'accueil pour les nouveaux arrivants.

La dernière mesure concerne le suivi des jeunes pour favoriser leur retour en formation. Il se caractérise par un accompagnement individuel mené par des professionnels, afin d'orienter les sujets en fonction de leurs besoins.

En définitive, la lutte contre la non-scolarisation tout comme l'enrayement du processus de décrochage scolaire ne peut se faire qu'en impliquant toutes les dimensions politiques de la société (sociale, économique, éducative, santé), sans quoi la volonté affichée d'amener un jour tous les enfants sur le chemin de l'instruction ou tous les jeunes à une certification risque de rester qu'un vœu pieux. (Hrizi & Mouad, 2016, p.44)

Les effets de la FO18 sur le décrochage scolaire

Lors de son communiqué de presse datant de juin 2019, le DIP met en avant les premières observations faites, quant aux effets de la mise en place de la FO18.

Les mesures de remédiation ont permis à plus de 700 jeunes d'éviter la situation de décrochage scolaire.

Toutefois, bien que les nouvelles offres répondent à un réel besoin et que les premiers résultats soient encourageants, l'obligation de formation ne peut, à elle seule, régler tous les problèmes. Il convient de considérer toutes les situations (phobie scolaire, problème de santé) pouvant entraver l'entrée en formation des jeunes.

Selon Emery-Torracinta, conseillère d'état chargée du DIP, nous n'avons pas suffisamment de recul pour établir un bilan concernant l'impact de la FO18. Il pourrait être intéressant de refaire un état des lieux, dans quelques années.

MÉTHODOLOGIE

À travers cette troisième partie, nous aborderons la méthodologie employée. Celle-ci débutera par une description de la démarche. Puis, nous nous intéresserons à la méthode de recueil d'informations. L'échantillon et le mode de recrutement seront ensuite présentés. Finalement, nous traiterons du déroulement des entretiens.

DÉMARCHE

Notre intérêt pour le devenir de jeunes ayant fréquenté le CPPA s'inscrit dans une démarche compréhensive. Nous avons cherché à comprendre dans quelle mesure leur passage au sein de l'association a impacté leur réinsertion sociale et/ou professionnelle. Pour ce faire, nous avons orienté notre questionnement sur leur parcours avant, pendant et quelques mois après Païdos. Dans un premier temps, nous nous sommes focalisées sur leur profil, leur quartier et les relations entretenues avec les membres de leur famille. Puis, les jeunes nous ont décrit leur scolarité et relaté les événements les ayant conduits à fréquenter le CPPA. La dernière partie, portait sur les bénéfices tirés de leur expérience.

Selon Kaufmann (2014) l'approche compréhensive considère que « [...] les hommes ne sont pas de simples agents porteurs de structures, mais des producteurs actifs du social, donc des dépositaires d'un savoir important qu'il s'agit de saisir de l'intérieur, par le biais du système des valeurs des individus [...] » (p.24). Dans cette optique, en tant qu'étudiantes-chercheuses, notre rôle s'effectue dans un questionnement approfondi, afin d'effectuer, en amont, un travail interprétatif des informations produites. En ce sens, notre recherche est qualitative. Cette approche se caractérise, notamment, par le nombre restreint de personnes interrogées et par une volonté d'introspection menant le chercheur à s'imprégner de la réalité vécue par les sujets observés. Son analyse se focalise sur des informations descriptives (comportements, paroles écrites ou dites) (Felouzis, notes de cours, 24 février 2016). En d'autres termes, elle traite des données ne pouvant pas être quantifiées, raison pour laquelle l'entretien semblait être l'outil le plus adapté pour leur production.

MÉTHODE DE RECUEIL DE DONNÉES

• L'entretien

L'entretien est un outil régulièrement mobilisé dans les sciences sociales, car il se base sur un processus de communication et d'interactions humaines. Les acteurs sociaux ont l'occasion de donner leur ressenti, leur point de vue ainsi que d'expliquer leur rapport au monde (Barbot, 2012). La production d'informations par entretien se veut intensive : elle permet aux individus de produire des discours riches, nuancés et détaillés. L'avantage est que l'interviewé peut apporter des éléments auxquels l'interviewer n'avait pas pensé, car la récolte d'informations par entretien est moins standardisée que dans le cadre d'un questionnaire. Le chercheur a une idée préconçue qui oriente son questionnement, mais c'est grâce aux discours de ses interlocuteurs qu'il pourra construire son objet de recherche. Sur ce point, ces deux outils sont différents : le questionnaire est défini par un cadre théorique, l'entretien laisse plus de place à l'imagination du chercheur (Felouzis, notes de cours, 19 avril 2016).

Toutefois, cette liberté et diversité dans les discours des individus comportent un certain nombre de limites.

L'entretien étant riche en informations, il est du rôle du chercheur d'en retirer uniquement celles dont il a besoin. Cette sélection de données se fait alors de manière subjective. En effet, face à un même discours, plusieurs interprétations sont possibles, mais dans le cas de l'entretien, l'analyse se fait selon le point de vue de l'interviewer.

Le manque de comparabilité est également un désavantage à considérer. Lors de leur récit, les interviewés peuvent aborder des éléments très différents et il peut être compliqué de mettre en lien leurs propos (Fouquet, notes de cours, 8 octobre 2018). Afin de réduire ce risque, nous avons décidé de mener des entretiens semi-directifs.

• L'entretien semi-directif

Il existe trois types d'entretien de recherche.

L'entretien directif est considéré comme celui ayant la structure la plus stricte et nécessite une certaine rigueur de la part de l'interviewer qui doit notamment respecter l'ordre des questions, leur formulation ainsi que la durée. Ce format dirigé se rapproche des entretiens guidés et questionnaires.

À l'opposé, il est possible d'opter pour l'entretien non-directif qui est plus libre. Aucune question ou structure n'est anticipée. L'interviewé est invité à s'exprimer en toute liberté sur un thème général. Le rôle de l'enquêteur est de relancer la conversation, afin d'encourager le sujet interrogé à aller plus loin dans l'explication de sa pensée.

L'entretien semi-directif représente le troisième type et se situe entre les deux autres formats. Romelaer (2005) le définit comme étant un compromis entre la liberté d'expression de l'interviewé et la structure de recherche. Il est donc important de veiller à ce que le guide d'entretien employé par le chercheur n'ait pas l'allure d'un questionnaire. Le but étant de stimuler le discours libre des interviewés au sujet de leurs expériences, cet outil doit conduire les acteurs sociaux à argumenter. Afin de susciter un discours long et développé, le chercheur veille à ce que ses propos soient généralisables. Pour ce faire, il est courant de réaliser la technique de l'entonnoir, à savoir, partir d'une question générale, afin de progressivement, poser des questions plus précises, par le biais de relances (Felouzis, notes de cours, 26 avril 2016).

Le guide d'entretien est populaire auprès des chercheurs qui apprécient l'articulation possible entre les questions. En plus de son caractère hybride, cet outil est évolutif puisqu'il ne s'agit pas de questionner selon une structure figée, mais, au contraire, de s'adapter à l'entretien, en étoffant certaines interrogations, voire, en en imaginant de nouvelles (Barbot, 2012).

Dans l'entretien semi-directif, la structure et la formulation des thèmes n'ont pas d'importance; les questions du guide ne sont pas posées telles quelles. Les thèmes sont uniquement un aide-mémoire qui rappellent au chercheur les éléments à approfondir (Romelaer, 2005). Ceci nous conduit à énoncer les quelques limites que peut engendrer l'utilisation de cet outil.

La nécessité de connaître son guide d'entretien par cœur représente une première difficulté, en raison de la lourde charge cognitive qu'elle implique. Le lien entretenu avec l'outil doit être sain et le chercheur ne doit pas s'y référer de manière abusive, au risque de perdre tout contact visuel avec le sujet interrogé, ce qui pourrait lui donner l'impression de ne pas être écouté. Recourir à sa grille de manière excessive peut également laisser penser à l'interviewé que le script de l'entretien est établi d'avance et que son déroulement est entièrement pris en charge par l'enquêteur (Barbot, 2012). Dans le but de décharger sa mémoire de travail et distribuer son attention, le chercheur peut choisir de noter des propos, dates ou mots qu'il envisage de relancer. Cette technique permet également un entretien fluide, sans trop d'interruptions. Cependant, la prise de notes, seule, peut comporter des risques. Elle est accaparante pour l'enquêteur qui, face aux longs discours des interviewés, n'a pas d'autre choix que de

sélectionner et interpréter ce qu'il trouve important. L'enregistrement s'avère être un point d'appui essentiel dans la conduite de l'entretien et l'analyse des données (Barbot, 2012).

ÉCHANTILLON ET MODE DE RECRUTEMENT

• L'échantillon

Dans une démarche qualitative, le chercheur choisit des participants en fonction de ce qu'il souhaite observer et comprendre.

Dans le choix des personnes à interviewer, l'enquêteur n'est pas en quête d'une représentativité au sens statistique, il cherche davantage à identifier et à explorer, au fur et à mesure de l'accumulation des données et du travail d'analyse, les situations contrastées qui vont lui permettre d'échafauder un cadre théorique. (Barbot, 2012, p.117)

Les critères que nous souhaitions retrouver dans notre échantillon ont été réfléchis et posés avec notre directeur de mémoire ainsi que certains membres de l'association. Les exigences de la commission d'éthique de notre faculté devaient également être respectées ; les jeunes que nous étions susceptibles de rencontrer devaient être volontaires et accepter les conditions de l'entretien. De plus, ils ne devaient présenter aucun trouble psychique ni déficit cognitif pouvant empêcher leur compréhension ou leur acceptation de participer à notre recherche.

Ajouté à ces prérequis, nous nous étions fixé quatre critères de sélection :

En premier lieu, nous souhaitions rencontrer des jeunes dont la fin de prise en charge au CPPA datait d'environ un an. Ensuite, nous avions pour objectif de mener huit entretiens individuels. Au sein de cet échantillon, nous désirions interroger quatre filles et quatre garçons. Cette mixité au niveau du genre nous semblait être intéressante dans une perspective de comparabilité. Notre dernier critère était que la moitié des participants soient des jeunes ayant terminé leur travail d'autoportrait et que le reste de l'échantillon n'y soit pas parvenu. Dans l'idéal, nous voulions que le nombre de filles et de garçons soit le même au sein des deux groupes.

Au cours de notre recherche, nous avons été amenées à effectuer des modifications sur nos exigences de base.

Premièrement, concernant le nombre d'entretiens à mener, nous avons pu rencontrer uniquement sept jeunes ; le dernier adolescent s'étant porté dans un premier temps volontaire n'a finalement plus donné suite à notre demande. Le critère concernant le nombre égal de

participants ayant terminé ou non leur autoportrait n'a pas pu être respecté; notre échantillon a finalement été composé de quatre sujets ayant fini leur projet contre trois ne l'ayant pas abouti. Contrairement à nos attentes de départ, nous avons finalement interrogé cinq garçons pour deux filles.

Le seul critère de base respecté concerne la date de fin de prise en charge ; l'ensemble des jeunes que nous avons rencontrés ont quitté le CPPA depuis environ une année. Il était important pour nous que ce point soit maintenu, car en parallèle, une autre étude s'intéresse au devenir de jeunes ayant quitté le centre depuis un laps de temps plus large que le nôtre.

Le tableau ci-dessous présente de manière synthétique les jeunes interrogés. Les prénoms qui y figurent sont des noms d'emprunt qui seront utilisés lors de l'analyse.

Participants	Âge	Contexte familial	Parcours avant CPPA	Prise en charge	Autoportrait	Actuellement
	Nationalité					
Ent_1: Nelson	17 ans Kosovar	Parents toujours ensemble. Une grande sœur et un petit frère. Relations avec la mère et la sœur : mauvaises. Relations avec le père : bonnes.	Bon élève jusqu'à la 4 ^{ème} primaire, redoublement. Victime de harcèlement scolaire. Cycle: R2 puis R1 et redoublement. Exclu du cycle.	2 ans et demi	Terminé	En recherche d'apprentissage.
Ent_2: Max	18 ans Philippin, Suisse, Italien	Parents divorcés. Une petite sœur. Relations avec sa famille : mauvaises.	Très bon élève en primaire. Cycle : R3 puis R2. Foyers et hospitalisation. Une année en Centre Transition Professionnelle.	1 an et trois mois	Pas terminé	En formation à Scène Active.

Ent_3 : Marina	19 ans Suisse, Macédonienne	Parents toujours ensemble. Deux petits frères et deux petites sœurs. Relations avec sa famille : bonnes mais réservées. Parents de religions différentes.	Bonne élève en primaire. Cycle : R3 puis R2. Victime de harcèlement scolaire. Un mois d'ECG. Une année à Lullin.	2 ans	Terminé	Formation photos à distance.
Ent_4: Vihn	19 ans Chinois	Parents divorcés. Témoin de violences conjugales jusqu'à ses 2 ans. Une demi-sœur. Relations avec la mère : très bonnes. Relations avec le père : bonnes.	Très bon élève en primaire. Cycle: R3 mais moins bonnes notes en dernière année. Six mois au collège.	2 ans	Terminé	Travaille dans un restaurant en attendant de reprendre une formation.
Ent_5: Nawel	18 ans Suisse, Algérienne	Parents divorcés. Quatre demi-sœurs. Relations avec le père : mauvaises. Relations avec la mère : conflictuelles. Mère borderline et alcoolique.	Bonne élève en primaire. Cycle: R3 puis R2. Victime de harcèlement scolaire. Deux fois en foyers. Un mois d'ECG.	8 mois	Terminé	En recherche de formation.

Ent_6: Ross	16 ans Suisse, Thaïlandais	Parents divorcés. Relations avec le père : tensions. Relations avec la mère : mauvaises.	Élève rêveur en primaire. Victime de moqueries. Cycle: R2 puis R1, redoublement, ne termine pas le cycle. Hospitalisation de deux mois.	1 an	Pas terminé	En attente d'une réponse de l'AI pour une formation.
Ent_7 : Salim	16 ans Thaïlandais	Adopté à l'âge de 5 ans. Parents adoptifs toujours ensemble. Une demi-sœur. Relations avec le père : bonnes. Relations avec la mère : bonnes.	Élève agité en primaire. Cycle: R2 les deux premières années, redoublement de la deuxième. Phobie scolaire durant le cycle.	1 mois et demi	Pas terminé	En dernière année du cycle en R1.

Mode de recrutement

Le recrutement s'est fait grâce à une étroite collaboration avec les professionnels du CPPA et notamment, l'une des éducatrices. Son aide nous a été précieuse, car pour une question d'éthique, nous ne pouvions pas avoir accès aux coordonnées des jeunes sans leur consentement. C'est pourquoi, d'un commun accord, nous avons décidé qu'elle s'occuperait du premier contact et qu'elle nous transmettrait, dans un second temps, les numéros de téléphone de ceux qui accepteraient de participer à notre enquête. Cette méthode s'est avérée efficace, puisque nous avons rencontré des jeunes qui étaient déjà au courant du sujet de notre recherche et qui avaient, au préalable, accepté d'y participer. Elle nous a également permis de contourner le moment parfois stressant de la première prise de contact avec les participants. Lors de cette étape de l'enquête, il est probable que le chercheur, faisant face à des situations de refus, se sente découragé.

Ce mode de fonctionnement comporte aussi un certain nombre de biais. En raison du lien affectif, les jeunes pouvaient, dans un conflit de loyauté, se sentir obligés d'accepter, afin de ne pas décevoir l'éducatrice et par la suite, refuser de participer à la recherche. Sur l'ensemble des personnes contactées, nous n'avons été confrontées à cette situation qu'une seule fois ; une personne qui avait répondu favorablement à la professionnelle n'a plus donné suite à notre demande, malgré plusieurs relances. De plus, le fait que ce soit l'association qui prenne contact avec les jeunes a engendré une présélection. Les adolescents pour lesquels la fin de prise en charge ne se serait pas bien passée n'ont pas été contactés. Nous n'avons donc pas rencontré d'anciens bénéficiaires pour qui le passage au sein du CPPA se serait déroulé dans de mauvaises conditions. Malgré ces éventuelles limites, nous avons pu aller à la rencontre de sept jeunes ayant vécu leur prise en charge de manière très différente.

Dès lors que nous avions reçu les coordonnées d'un participant, nous le contactions par SMS, afin de nous présenter et décrire brièvement notre étude. Lors de cette première prise de contact, nous l'informions que s'il désirait obtenir de plus amples informations ou nous rencontrer avant de donner une réponse, nous étions à sa disposition. L'ensemble des participants a directement accepté de répondre à nos questions, sans avoir eu besoin de les relancer ou de les rencontrer au préalable. Leur seule interrogation était de savoir s'il s'agissait d'un interview ou d'un questionnaire en ligne.

Concernant le lieu et moment de nos rencontres, nous avons décidé de nous réunir dans une cabine de l'Université de Genève. Nous avons veillé à respecter certains points qui nous semblaient importants, car nous savions que le cadre de l'entretien aurait de fortes répercussions sur notre relation avec les jeunes ainsi que la qualité des informations recueillies (Barbot, 2012). Le lieu devait être neutre, afin d'éviter que l'environnement n'influence les réponses du sujet interrogé ou que celui-ci se sente mal à l'aise (Fenneteaux, 2007). Les endroits, tels que leur quartier, école, lieu de travail ainsi que les locaux de Païdos ont été éliminés d'avance. Ensuite, l'ambiance devait être calme et tranquille, raison pour laquelle nous ne souhaitions pas nous entretenir dans un café. Bien qu'au premier abord cet endroit puisse sembler convivial, le bruit nous aurait empêchés de bien nous entendre, nous aurions été interrompus et la qualité de l'enregistrement aurait été médiocre. Autrement dit, il est important que le choix du lieu fasse l'objet d'une négociation où le chercheur est actif tout en s'adaptant aux propositions de son interlocuteur (Barbot, 2012). Quant à la date et l'heure du rendez-vous, l'interviewer doit pouvoir s'adapter aux personnes qui se trouvent en face et réagir aux éventuels imprévus (personne qui parle plus longtemps que prévu, retard, etc.). « S'il ne doit pas chercher à tout prix à planifier a priori ces temps, à en être l'ordonnateur, l'enquêteur, sachant que ces temps existent, est amené à en tenir compte de différentes manières » (Barbot, 2012, p.137).

Il est important de préciser que nous avons fait le choix de toujours mener les entretiens ensemble, afin que ceux-ci soient plus riches. Pour cela, nous avons dû chercher des disponibilités communes, chose qui n'était pas toujours aisée.

DÉROULEMENT DES ENTRETIENS

Si l'on se penche sur la manière dont se sont déroulés nos entretiens, nous constatons que tous sont constitués d'un avant, un pendant et un après.

• Avant l'entretien, est-ce l'entretien ?

Les entretiens ne se résument pas à la simple discussion entre le chercheur et l'interviewé. Au contraire, ils commencent avant même qu'ait lieu cette rencontre.

Pour des questions d'organisation, nous avons fait le choix de structurer la préparation de chaque interview de la même façon. Avant la date fixée de chaque entretien, nous prenions l'initiative de réserver une cabine. Avant de nous rendre sur le lieu du rendez-vous, nous nous

assurions par SMS que l'une d'entre nous avait bien pensé à imprimer les formulaires de consentement (Annexe 1). Ce n'est qu'une fois ces derniers en mains, que nous étions libres de quitter notre domicile. En chemin, nous passions prendre trois bouteilles d'eau. Une fois arrivées dans la cabine, nous préparions grilles d'entretien, formulaires et disposions l'eau sur la table à l'endroit où nous souhaitions que l'invité s'installe. Nous prenions le temps de nous remémorer les questions, en attendant le message du sujet annonçant son arrivée. Puis nous descendions le chercher, ensemble. Nous profitions du court trajet avec lui pour brièvement faire connaissance et instaurer un climat de confiance. Nous nous présentions et lui faisions une estimation du temps que l'entretien allait prendre. Comme l'explique Barbot (2012), ce moment d'échange ne peut être considéré comme faisant partie de l'interview en tant que tel, mais est tout de même important. Il s'agit de préparer le temps de l'entretien et produire des éléments utiles à l'analyse.

Une fois montés dans la cabine, nous l'invitions à prendre place. Puis, afin d'éviter qu'un silence gênant ne s'installe, nous demandions systématiquement quelles informations leur avaient été données par Païdos concernant l'enquête. En fonction de ce qui leur avait été dit, nous complétions. Les formulaires de consentement leur étaient ensuite donnés et expliqués en quelques mots en insistant particulièrement sur la question de l'anonymat. Nous leur expliquions qu'ils étaient libres de s'exprimer tel qu'ils le souhaitaient et qu'en aucun cas, leur identité ne serait dévoilée. Nous leur rappelions qu'il était nécessaire pour nous d'avoir leur ressenti sur leur histoire et non pas ce qu'ils pensaient que nous désirions entendre. Fenneteaux (2007), rappelle l'importance des engagements de l'interviewé et l'interviewer. Alors que le premier s'engage à parler en toute sincérité, le deuxième se doit de respecter l'intimité de la discussion. Après leur avoir résumé en quelques mots le contenu des formulaires, nous leur demandions de les lire et signer, afin que nous les signions en retour. Nous leur laissions un exemplaire et gardions le deuxième. Une fois le cadre contractuel déterminé, nous leur faisions remarquer que la bouteille d'eau située en face d'eux leur était destinée, suite à quoi, nous leur annoncions le plan de la discussion, à travers les thèmes de la grille d'entretien (Annexe 2).

• Au cœur de l'entretien

La récolte d'informations débutait lorsque nous mettions en marche l'enregistreur. De manière générale, nous nous étions mises d'accord sur le fait qu'il fallait laisser les sujets s'exprimer librement jusqu'à ce qu'ils ne sachent plus quoi ajouter. Selon Barbot (2012), il est

important de permettre la libre expression de l'interrogé au risque, parfois, que celui-ci s'éloigne du sujet. En effet, un recadrage excessif peut nous faire passer à côté d'informations importantes. Cependant, dans certains cas, il est utile de recourir au recentrage, forme de relance décrite par Romelaer (2005) comme étant nécessaire lorsque l'éloignement par rapport à la thématique est trop important. Elle consiste à relancer sur un développement intéressant pour éviter que le répondant ne digresse. Il s'agit de la seule intervention directive employée dans les entretiens semi-directifs. Dans notre cas, lors d'un échange en particulier, nous avons eu l'occasion d'expérimenter cette technique, afin de recentrer un répondant qui avait tendance à s'éloigner systématiquement du sujet. À l'inverse, nous nous sommes vues, dans certains cas, effectuer des répétitions en écho ; nous avons reproduit un mot/segment de la phrase du répondant sur un ton suspensif, dans le but de l'inviter à maintenir son discours et ainsi, garder la dynamique de l'entretien (Romelaer, 2005). Cette technique a été bénéfique, notamment lorsque les sujets étaient brefs dans leurs réponses ou que nous souhaitions obtenir davantage d'informations. Sur cette même idée, la reformulation-résumé, la relance pour approfondissement ou encore les encouragements sur un ton neutre et empathique se sont révélés être très utiles, afin d'obtenir des clarifications ou explications supplémentaires. Le silence représente également une technique de suivi de discours de l'enquêté (Barbot, 2012). Nous concernant, en tant que chercheuses-débutantes, il a été parfois difficile d'accepter les moments de blanc; dès qu'un répondant tardait à émettre des propos, nous étions déstabilisées, car l'absence de paroles nous gênait et trouvions l'atmosphère pesante. Nous avons vécu ce cas de figure plus d'une fois, mais avons particulièrement été marquées par un entretien lors duquel les silences nous semblaient interminables. Au départ, nous avions tendance à écourter ces moments en effectuant des relances, mais, petit à petit, nous avons compris qu'en laissant le temps au sujet de réfléchir et de gérer ses émotions, nous obtenions des informations bien plus approfondies.

En bref, les différents profils rencontrés nous ont permis de varier nos conduites d'entretien, à travers des interventions verbales et non verbales ainsi qu'une écoute active.

• Après l'enregistrement, l'entretien continue

Dès que nous éteignions l'enregistreur, nous entamions la dernière partie de l'entretien.

La rencontre s'arrête rarement au moment où enquêteur et enquêté s'accordent sur le fait que l'entretien est terminé, que « tout a bien été dit sur le sujet » et que l'enregistreur est éteint. La rencontre se poursuit encore pendant une durée plus ou moins longue. (Barbot, 2012, p.139)

Afin de rassurer le jeune, nous lui rappelions que les informations que nous mobiliserions dans notre écrit seraient anonymes et qu'il pourrait, à tout moment, nous recontacter pour compléter, modifier ou retirer certains de ses propos.

Barbot (2012) explique qu'en fin d'entretien, lorsque l'échange n'est plus enregistré, la relation entre l'interviewer et l'interviewé se transforme et les tensions se relâchent. Concernant notre lien avec les jeunes pendant et après nous être entretenus, nous n'avons pas noté de grandes différences, car nous instaurions, dès le début, une ambiance décontractée. Au vu de l'âge des participants, nous avions, d'emblée, d'un commun accord, opté pour le tutoiement. De plus, il était important pour nous d'adapter notre langage à celui des sujets. Toutefois, il est vrai que nous avons pu constater que durant cette dernière partie, certains adolescents semblaient être moins stressés que lors de notre rencontre ; ils se permettaient, à ce moment-là, de poser des questions concernant notre recherche ou encore nos études alors qu'au début, ils disaient ne pas avoir d'interrogations. Nous leur expliquions que s'ils le désiraient, nous pourrions, une fois terminé, leur envoyer notre travail. Puis, avant le départ du jeune, nous le remercions avec une boîte de chocolats pour le temps accordé ainsi que les nombreuses informations fournies.

Nous avions pour habitude, après chaque entretien, de prendre un moment ensemble, afin de discuter du déroulement de la rencontre. Comme nous étions deux étudiantes-chercheuses, il était important que nous puissions exprimer notre ressenti quant à nos différentes interventions. Cet aspect est l'un des nombreux avantages du travail en binôme, car ces réflexions en duo nous ont permis d'améliorer notre posture d'interviewer. De plus, nous réfléchissions à la pertinence de nos questions et comment nous pouvions approfondir certaines notions figurant dans notre grille d'entretien pour notre prochain rendez-vous. Par exemple, suite au déroulement des deux premiers entretiens, nous nous sommes rendu compte que nous n'avions pas suffisamment d'informations sur le milieu socio-économique du jeune. C'est pourquoi, lors des rencontres suivantes, nous demandions aux sujets le niveau d'études ainsi que la profession de leurs parents. Romelaer (2005) explique qu'il est effectivement nécessaire, en tant que chercheur, de s'interroger, au fur et à mesure, sur la qualité des données recueillies. Notre grille d'entretien a donc évolué entre le début et la fin de notre recherche.

Finalement, alors qu'au départ nous avions envisagé nous entretenir uniquement avec d'anciens bénéficiaires, après discussion avec notre directeur de mémoire et dans un souci d'enrichir notre analyse sur l'autoportrait, nous avons également interviewé un éducateur de l'équipe du CPPA. Notre discussion, tout comme les témoignages des jeunes, a fait l'objet d'une retranscription.

La retranscription

Dans une étude de type qualitatif, la retranscription est indispensable, bien qu'elle soit longue et fastidieuse (Felouzis, notes de cours, 19 avril 2016). Les retranscriptions se sont faites de manière intégrale, les propos des interviewés ont été retranscrits mot pour mot. Les moments de silence ainsi que les hésitations figurent également dans nos retranscriptions. Les mots inaudibles sont notés # et les prénoms des professionnels *. Une fois de plus, le fait d'être deux nous a été bénéfique, car nous avons pu nous répartir les tâches : l'une s'occupait de retranscrire, la seconde vérifiait l'orthographe. Afin de respecter l'anonymat des sujets, leur prénom a été rendu fictif. Concernant les enregistrements audio, nous les avons détruits, une fois les retranscriptions effectuées. De plus, l'ensemble des données dont les formulaires de consentement sera archivé dans une armoire fermée à clé de la FPSE pendant cinq ans, sous la responsabilité de notre directeur de mémoire. Finalement, d'un commun accord avec les professionnels du CPPA, nous avons convenu que les retranscriptions intégrales ne figureraient pas en annexe de notre travail, afin de respecter l'intimité des sujets. Conscientes d'avoir une dette envers l'association Païdos, nous leur transmettrons une copie de notre travail terminé. De plus, si la direction le souhaite, il sera possible, par la suite, d'organiser une rencontre réunissant les personnes qu'ils estimeront, afin de présenter les résultats de notre recherche.

ARTICULATION THÉORICO-EMPIRIQUE

Nous avons réalisé l'analyse en deux étapes : la récolte d'informations pertinentes dans les entretiens en lien avec nos thématiques de recherche, puis nous avons analysé ces données à l'aide d'apports théoriques. Pour des questions de synthèse, ne figureront que les extraits illustratifs marquants.

PRODUCTION D'INFORMATIONS

Cette première étape de notre recherche comporte trois temps.

Nous avons commencé par une relecture de l'intégralité de nos entretiens, afin de nous remettre en tête leur contenu. Nous avons, ensuite, fait ressortir les thématiques-clés de notre grille d'entretien et leur avons attribué une couleur, pour plus de clarté :

- 1. Contexte familial
- 2. Vécu de l'école
- 3. Passage au CPPA
- 4. Autoportrait
- 5. Bénéfices tirés
- 6. Et aujourd'hui, où en sont-ils?

Dans un deuxième temps, nous avons décortiqué individuellement chaque entretien. Ainsi, nous avons procédé à une relecture attentive et avons surligné les répliques avec la couleur correspondant à l'une ou l'autre (voire parfois plusieurs) des six thématiques. En parallèle, nous avons créé une fiche par jeune (Annexe 3) sur laquelle figuraient des mots-clés résumant les répliques auparavant surlignées, répartis sous la thématique correspondante.

Ces résumés nous ont permis, dans un troisième temps, de relever des différences et similitudes entre les témoignages des jeunes, pour ensuite diviser nos six catégories en sousthèmes.

Le plan obtenu suite à ces trois temps n'était pas définitif puisque, au fur et à mesure que nous rédigions l'analyse, nous apportions des modifications.

ANALYSE À L'AIDE DE FACTEURS

Contexte familial

Structure familiale

Nous avons vu que la socialisation primaire a lieu principalement au sein de la cellule familiale. À cet égard, alors qu'autrefois la famille traditionnelle suivait un modèle fondé sur le mariage, la stabilité, la fécondité ainsi qu'une forte division des rôles entre l'homme et la femme, elle est aujourd'hui bien différente :

Elle [la famille] subit des transformations importantes qui se traduisent par une diversification : forme classique, cimentée ou non par le mariage, séquences de monoparentalité choisie ou subie, recomposition plus ou moins durable, etc. D'où une difficulté nouvelle à s'inscrire dans la continuité nécessaire pour amener l'enfant à la maturité par le jeu croisé des fonctions paternelles et maternelles, désormais dévolues à des titulaires successifs quand ils ne sont pas en concurrence directe. (Bruel, 2001, p.52)

Nous nous sommes intéressées à la famille de chaque jeune. Après nous être particulièrement penchées sur la question de la structure et les liens entretenus entre les membres, nous nous sommes aperçues qu'un point commun était partagé par la majorité des sujets interviewés; Max, Vihn, Nawel et Ross, soit quatre adolescents sur sept, ont des parents divorcés. Nous les avons questionnés sur la manière dont ils ont vécu le divorce de leurs parents et avons constaté que les conséquences de celui-ci peuvent avoir lieu au niveau psychique, environnemental, personnel et familial. Leurs réponses nous permettent également d'affirmer que le divorce peut être source de négociations implicites et explicites caractérisant bien une transaction sociale.

Pour Ross (N°6), ce n'est qu'avec les années et du recul, qu'il prend réellement conscience de l'importance de l'événement. Il considère d'ailleurs cette période « longue et douloureuse ». Au fur et à mesure de l'interview, il se livre davantage à propos de l'impact que cette séparation a eu sur son bien être psychique :

J : Et quand tu parles d'idées noires, tu parles de quoi exactement ?

Ro: De me faire du mal ou de mourir.

J: Ouais.

 $R:Mmm\ mmm.$

J: Mais tu penses que c'est dû à quoi toutes ces idées noires qui sont apparues?

(Silence de 5 secondes)

Ro: Le fait qu'entre mes parents ça se passe pas bien.

Il avoue, de plus, s'être longtemps tenu pour responsable de ce divorce :

 \boldsymbol{J} : (...) En quoi est-ce que tu es différent ?

(Silence de 4 secondes)

Ro: Le fait que si y'a un problème entre mes parents bah c'est pas moi.

La mauvaise relation avec sa mère est, selon lui, également à l'origine de son état psychique. Il nous fait part de la décision de celle-ci de ne plus le voir, après qu'il ait demandé l'arrêt de la garde partagée, trop éprouvante pour lui. Cette expérience du divorce telle que vécue par Ross est expliquée par Zonabend (2006) :

[...] l'enfant peut se sentir responsable des conflits parentaux. Les différents symptômes d'un état dépressif risquent alors de se manifester de manière beaucoup plus sévère, accentués par des parents qui, centrés sur leurs conflits, ne sont plus à même de repérer la souffrance de leur enfant. (p.36)

Dans le cas de Ross, le divorce de ses parents représente une charge émotionnelle trop lourde. Se sentant responsable de la situation, il voit en la mort une possibilité de rupture avec la réalité. C'est finalement grâce à l'aide des professionnels ainsi qu'un travail d'introspection qu'il parvient à se déresponsabiliser et aboutir à une transaction biographique. Celle-ci est définie par Carvajal (2019, évoquant Dubar, 1994) comme un dialogue entretenu par la personne avec sa propre conscience. Autrement dit, il s'agit, en quelque sorte, d'une négociation avec soi (Dubar, 1992).

Pour quatre adolescents de notre échantillon, la familiarisation avec plusieurs environnements représente également une conséquence du divorce. Que ce se soit pour des raisons de garde alternée ou des conflits qui les ont poussés à quitter le domicile d'un parent pour rejoindre celui d'un autre, tous connaissent au minimum deux lieux de vie :

R: Et puis dès tes deux ans, t'as toujours vécu avec ta maman?

V: Bah au début avec ma mère, après j'ai eu garde partagée et après j'suis retourné chez ma

mère. (...) Enfin un moment, j'étais plus chez mon père, puis après j'suis retourné chez ma mère à 100 %.

R: Ok et t'as toujours vécu du coup avec ta maman?

M: Euh non, au début je vivais... En fait ils vivaient les deux ensemble, ensuite mon père il a trouvé un appartement, je suis resté deux ou trois ans avec et ensuite j'ai décidé d'aller chez ma mère. (...) je pense je m'entendais plus du tout avec mon père et du coup bah j'ai préféré repartir.

La question de la garde alternée est un exemple de négociation explicite. Forcés de trouver un compromis, les parents s'ajustent l'un l'autre et mettent en place une organisation d'hébergement pour l'enfant.

Face à ces changements de résidence et parfois d'atmosphère, les jeunes doivent se montrer flexibles et faire preuve de capacité d'adaptation :

Na: Mon père, il était beaucoup plus sociable que ma mère du coup bah on avait des amis qui venaient à la maison, y'avait mon parrain, y'avait... Du coup, c'était beaucoup plus chaleureux en fait chez mon père que chez ma mère.

Ro : Mmmh le fait que changer d'ambiance, de maison chaque semaine c'était pas forcément non plus très agréable. (...) Après une séparation, en général, les parents s'entendent pas forcément bien donc y'a forcément de la critique vis-à-vis de l'un et l'autre.

Ce que relève Ross (N°6) au sujet de la mésentente des parents qui perdure suite au divorce est également abordé par Rabouam (2015). Elle explique qu'en cas de conflit, la résidence alternée peut être difficile ; il est parfois possible que la colère entre parents les empêche de consoler leur enfant et de favoriser une continuité suffisante de sa vie et de son fonctionnement psychique. Ceci nous fait penser aux propos de Dupont (2018), à savoir que « ce n'est pas la séparation parentale qui a le plus fort impact psychologique sur les enfants, mais les conflits entre parents » (p.97). Dans le cas de Vihn (N°4) et comme le mentionne Lévy-Soussan (2013), les violences conjugales semblent avoir engendré une forme d'agressivité chez le jeune :

 $V:(\dots)$ à la base ils se disputaient puis... ça... ça arrivait qu'ils en venaient aux coups et... et pis après il a trompé ma mère et du coup, bah c'est comme ça qu'ils se sont séparés.

J: Et pis, est-ce que tu penses que du coup ça... ça a eu des répercussions sur la personne que tu es devenue ? (...)

V : À un moment de ma vie oui, on m'a dit que j'étais plus bagarreur.

53

Finalement, le divorce implique parfois de devoir s'adapter à d'éventuelles recompositions familiales, pouvant conduire à des conflits entre l'adolescent, ses parents et/ou beaux-parents :

Na: (...) alors lui [mon beau-père] ça va être très simple: on s'aime pas, on se supporte pas et voilà.

5 R : Ok. Si c'est pas indiscret, c'est pour ça que tu vis plus chez ta mère ou ?

Na: En partie ouais parce que on avait vraiment du mal à se supporter et ça faisait que des tensions et voilà. Ma mère elle allait pas dire à son mari « bah non casse-toi, tu vois plus tes filles en fait ». C'était plutôt à moi de partir (...), j'suis d'ailleurs partie en foyer pour ça (...).

Ces remaniements impliquent une redéfinition implicite des rôles de chacun. Pour Nawel, la venue de son beau-père représente une première source de bouleversement identitaire. Habituée, jusqu'ici, à vivre seule avec sa mère, elle peine à accepter l'autorité d'un homme qu'elle ne considère pas comme son père. De plus, l'arrivée de ses demi-sœurs lui retire son identité de fille unique. Nous supposons que les tensions avec son beau-père peuvent, peut-être, résulter de sa difficulté à accepter cette nouvelle place.

Nawel explique qu'au vu de la situation conflictuelle, la seule solution d'ajustement était de quitter le domicile familial. Nous percevons, dans son discours, l'idée que le paradigme de la transaction sociale peut être représenté comme une confrontation d'acteurs en conflit et en négociation, tentant d'aboutir à des zones d'accord (Rémy, 2005).

Nos analyses nous ont permis de constater que sur les sept jeunes interrogés, les trois qui disent avoir été placés, au cours de leur adolescence, en foyer ou hospitalisés, sont également ceux qui ont connu la séparation de leurs parents. Il pourrait être intéressant, dans le cadre d'une autre étude, de se questionner à propos du lien pouvant exister entre le divorce et le placement en foyer. Nous pourrions nous demander si les tensions susceptibles de survenir suite à l'éclatement de la structure familiale ont une influence sur l'éloignement du domicile parental.

Les relations à la période de l'adolescence

Tous âgés de 15 à 19 ans, les jeunes de notre échantillon se trouvaient, au moment de leur passage au CPPA, dans la tranche d'âge correspondant à la période de l'adolescence. À cette étape de la vie, en plus des nombreux changements physiques et psychiques, peut avoir lieu une remise en question des images parentales. L'adolescent sort d'un modèle infantile sécurisant dans lequel le choix des parents est considéré comme le seul et l'unique, ce qui le pousse à s'y soumettre de manière passive (Fouillet, 2009). Il s'agit d'une période de

renoncement à ce confort. Le jeune est, désormais, sollicité par le corps social ; il doit faire des choix ainsi que des démarches. Il ressent un besoin confus d'indépendance, d'émancipation et d'autonomie, lesquelles ne sont possibles que par une confrontation avec ce qu'il connaît. Ainsi, à la question faisant référence à l'entente avec leur famille, plus de la moitié répond ne pas toujours avoir été sur la même longueur d'onde qu'un parent, voire les deux :

- **Ro :** Je m'entendais pas super bien avec ma mère non plus, à ce moment-là. (...) On [mon père et moi] est... ouais on est très différents sur pleins de choses, on n'a pas les mêmes idées.
- 2 M: Euh là, en ce moment, je vis avec ma mère, j'ai une petite sœur mais je parle pas beaucoup avec non plus et en général ouais, je ne m'entends pas trop avec ma famille.

Ce conflit peut être à l'origine de la naissance d'un nouveau sujet, affirmant ses valeurs. En ce sens, il est primordial que chacun puisse construire un *moi* en rendant cohérentes les différentes expériences vécues, par le biais de conflits quotidiens (Hugon, Villatte & Prêteur, 2013). Cette quête identitaire nécessite que la personne effectue continuellement une transaction biographique défnie par Guichard (2004, citant Dubar, 1992) comme un processus par lequel les sujets projettent des avenirs possibles à partir de leur passé. En ce sens, l'adolescence, période à laquelle le jeune se centre sur lui-même semble être propice à cette transaction biographique. Cette dernière, en interaction avec une transaction relationnelle, est susceptible de confronter le sujet à des instances contradictoires. Ainsi, à travers son processus de socialisation, une personne est amenée à s'identifier à des normes et valeurs de certains de ses groupes d'appartenance tout en en rejetant d'autres (Carvajal, 2017). Elle réalise, par ce biais, une transaction sociale :

La construction identitaire de l'homme moderne peut être conçue comme un processus dynamique oscillant entre deux pôles contradictoires, celui de la conformité à un ordre institutionnel des choses, le monde social intériorisé, d'une part, et celui de la différenciation, plus ou moins prononcée, vis-à-vis d'un tel ordre et d'un tel monde, affirmation d'un sujet, qui tente de s'arracher aux déterminations multiples qui fondent l'être social, d'autre part. (Qribi, 2010, p.133)

En grandissant, Nawel (N°5) dit s'être rebellée, constatant que sa représentation du rôle de la femme contemporaine ne correspondait pas à celle de son parent. Elle évoque « la mentalité

du bled » de son père comme étant la source des discordes. Avis également partagé par Nelson (N°1) qui fait part de sa mésentente avec sa mère :

N: (...) Ma mère c'est un peu la même parce qu'elle... Elle a la mentalité du bled donc euh c'est pas la même mentalité que moi, donc j'aime pas trop parler avec elle, mais mon père ouais, j'aime bien parler avec mon père, ouais.

Na: Euh ce qu'il y a c'est qu'en fait, mon père il a vraiment la mentalité du bled, c'est vraiment la jeune fille qui doit rester à la maison, qui doit pas se maquiller, qui doit pas sortir, qui doit travailler, travailler, travailler, école, école école et bah moi en grandissant, j'ai commencé à me rebeller parce que j'ai toujours été un peu enfermée, genre j'étais vraiment la Raiponce² de la famille (...) j'sortais pas et tout.(...) Du coup, bah mon père ça a vraiment clashé entre nous (...).

En référence aux effets de la confrontation des socialisations primaires et secondaires, les entretiens menés avec Nelson et Nawel nous laissent supposer qu'au cours de leur vie, ils se sont transformés, voire, totalement convertis ; l'éducation qu'ils ont reçue, au cours de leur enfance, a été heurtée par les normes et valeurs rencontrées lors de leur socialisation secondaire, les conduisant à faire l'expérience d'une innovation de rupture. Cette dernière suppose, selon Carvajal (2013a) « un changement de nature dans le système, permettant de s'investir dans des voies nouvelles » (sans numéro de page).

Face à ce besoin d'émancipation, suite à cette nouvelle construction identitaire, les jeunes peuvent mettre en place des attitudes d'opposition et/ou de transgression, afin de déterminer les limites, notamment celles de leurs parents. La transgression est nécessaire aux adolescents, car elle leur permet de progresser, de rompre avec les images parentales qui ont été structurantes pour l'enfant, mais ne suffisent plus à leur actuel développement (Coslin, 2007, p.2).

Max (N°2) explique avoir fait « le con » pour montrer son désaccord avec ses parents, suite à leur décision de le placer en foyer :

M: (...) j'avais un peu la haine et euh du coup, bah j'ai un peu beaucoup raté les cours quand j'étais au foyer pour euh... je sais, pas me rebeller on va dire, pour montrer que ça servait à rien de me mettre au foyer et que ça allait être encore pire.

En réaction à ce rejet des images parentales, l'adolescent s'attache à de nouvelles personnes. Coslin (1999) précise que ces *substituts parentaux* sont un compromis entre les parents et le

-

² Princesse de contes de fées enfermée dans une tour.

jeune, autrement dit, les amitiés. Ces dernières sont importantes puisqu'elles représentent le passage de relations hiérarchiques à des relations démocratiques :

L'amitié protège en outre contre le risque de mésestimer et de se sentir dévalorisé. S'il croit avoir perdu le soutien de sa famille, il peut rencontrer auprès de ses camarades le réconfort dont il a besoin, et le fait de se sentir semblable à d'autres lui procure un sentiment de sécurité dans sa quête identitaire. (Coslin, 1999, p. 304)

Cette importance accordée aux relations amicales se fait ressentir dans le témoignage de Nawel (N°5) qui dit s'être sentie soulagée de pouvoir fréquenter des pairs, lorsqu'elle a quitté le nid familial pour se rendre en foyer :

Na: Ah oui, [aller en foyer] c'était (...) totalement autre chose. (...) j'pouvais sortir le soir donc je pouvais aller voir mon copain, j'pouvais aller dormir chez une copine de temps en temps si je voulais, j'pouvais inviter des copains à manger, enfin et pis j'avais des potes qui venaient me voir aussi au foyer donc... on pouvait rester jusqu'à 23 heures devant le foyer. Donc moi 23 heures avec mes potes j'avais jamais eu ça, donc j'étais super contente. Non c'était... c'était autre chose et j'ai pu souffler et connaître la vraie vie d'adolescente je pense!

À travers cet exemple, nous percevons, entre autres, la culture propre aux adolescents, produisant des normes et valeurs importantes à leurs yeux.

Salim (N°7) et Nawel (N°5), font part des transgressions commises lorsqu'ils étaient au cycle (consommation de cannabis et vols). Leurs propos vont dans le même sens que l'étude de Mucchielli (2001) qui constate qu'à l'adolescence, les pairs peuvent avoir une influence sur les conduites déviantes. Dans leur cas, ces dernières se sont faites en présence de camarades, généralement, plus âgés :

```
J: Tu fumais quoi?
S: De la beuh, du shit.

(...)
J: Mais comment ça se fait que t'as commencé à fumer?
S: Bah j'ai commencé à fréquenter des plus grands.
```

Na: Euh bah en fait, ce qu'il y a c'est que j'ai commencé... bah déjà j'ai commencé à fumer des clopes. Donc quand on fume des clopes au cycle, on fait partie du groupe de gens populaires et du coin fumeur, donc déjà, c'est pas forcément les meilleures influences. Et puis, bah au fur et à mesure, un jour, j'ai une pote qu'a dit fait moi tirer sur ton joint puis j'ai essayé, puis j'ai kiffé, puis j'ai réessayé, j'ai commencé à prendre ma cons et à fumer toute seule et... et en fait, ça a été la débauche petit à petit.

57

Par ailleurs, nous percevons, dans le discours des adolescents, l'importance accordée à l'appartenance au groupe. À ce sujet, Carvajal (2017, citant Boucher, 2009) distingue les membres d'un clan et ceux d'un gang. Les premiers se réunissent spontanément dans un but relationnel, ludique, social et affectif. Les actes déviants potentiellement commis sont de l'ordre du délit ou de la contravention. Les deuxièmes, quant à eux, s'organisent sur la base d'une hiérarchie et adoptent des comportements délinquants, voire criminels. Les témoignages, nous permettent de supposer que Nawel et Salim ont appartenu à des clans.

Fouillet (2009) explique la nécessité ressentie par certains jeunes de jouer aux jeux vidéo comme la conséquence d'un repli sur soi. En période de fragilité, ils ont, parfois, besoin de se réfugier dans un monde virtuel réconfortant où les personnages sont idéalisés (pouvoirs magiques, tout-puissants) et où le temps est annulé. Il s'agit, en d'autres termes, d'une échappatoire pour rompre avec le monde réel. Cela semble avoir été le cas pour Max (n°2) et Ross (N°6) qui tiennent les propos suivants :

 ${\it R:}$ Ok. Et puis je vais juste revenir sur un point. Tu dis que tu aimais bien rester chez toi (...).

J: Y'a une raison particulière?

(...)

M: Euh je sais pas... euh par exemple avant je jouais beaucoup, par exemple euh, à des jeux vidéo ou des trucs comme ça. (...) Je jouais à la Play ou je sais pas, des fois j'invitais juste des amis chez moi puis on restait.

J: Pis quand tu dis que tu n'étais pas là. Alors déjà physiquement, quand t'étais pas à l'école, t'étais où ?

Ro: À la maison.

2

(...)

J: Et qu'est-ce que tu faisais à la maison?

Ro: La plupart du temps, je jouais à la Play.

En définitive, le basculement de l'enfance à l'adolescence est entre autres marqué par l'évolution au niveau des relations du jeune avec son environnement. Viennent s'ajouter à la cellule familiale d'autres instances socialisatrices auxquelles l'adolescent a la possibilité de s'identifier.

Vécu de l'école

Les raisons du mal-être à l'école

Nous avons constaté que pour une grande partie de nos témoins, leur parcours scolaire n'a pas toujours été évident et qu'il a, dans certains cas, été source de mal-être. Les raisons de celui-ci sont multiples et nous tâcherons de nous focaliser sur celles qu'ils ont énoncées.

L'école est un lieu d'apprentissage, de socialisation et d'ouverture au monde nécessaire au développement de l'enfant. L'école républicaine doit protéger l'enfant. Parfois, malgré les efforts des professionnels, elle n'y parvient pas et elle peut devenir un lieu de souffrance entravant le développement de l'homme de demain, parfois durablement. (Guivarch, Poinso & Gignoux-Froment, 2018, p.686)

Harcèlement scolaire

Quatre témoins sur sept expliquent avoir été victimes de harcèlement scolaire. Ce phénomène est décrit par Piguet et Moody (2013) comme étant « l'ensemble des violences verbales, physiques et psychologiques commises par un ou plusieurs élèves à l'encontre d'un autre qui n'est pas en mesure de se défendre » (p.39). Afin de pouvoir distinguer les incivilités et bagarres du harcèlement scolaire, les auteurs exposent trois caractéristiques : l'intentionnalité de nuire ; la fréquence et la répétition dans le temps ainsi qu'une inégalité entre le harceleur et la victime (Dewulf & Stilhart, 2005 ; Piguet & Moody, 2013).

Les témoignages de Nelson (N°1), Marina (N°3) et Ross (N°6) illustrent le fait que le harcèlement peut durer plusieurs années et se manifester de manière répétitive :

- 1 N: (...) du coup, bah tout le cycle je l'ai passé en me faisant harceler, mais je m'en foutais en fait. J'avais l'habitude en primaire donc...
- 3 Ma: J'sais pas, au début ça m'a pas trop saoulée mais après, au bout d'un moment, c'est chiant quand c'est tous les jours.
- 6 R: (...) Est-ce que c'est des moqueries qui ont eu lieu durant toutes tes années de primaire (...)?
 Ro: Vu qu'on avait la même classe chaque année ouais!

Pour Marina (N°3), relevons également les inégalités de nombre et de genre qu'il y avait entre elle et ses harceleurs :

R: Quand tu dis euh deux-trois problèmes c'était plus... c'était quoi exactement?

Ma: Mmmh un peu plus de l'harcèlement ouais.

R: Du harcèlement?

Ma : Ouais, deux-trois gars que je connaissais et tout ça...

Le harcèlement scolaire peut être direct et/ou indirect (Piguet & Moody, 2013 ; Romano, 2015). Nous parlons de harcèlement direct lorsqu'il se manifeste en présence de la victime. Il peut se faire par le biais d'insultes, comme cela a été le cas pour Ross et Nelson. Les victimes peuvent également subir des violences physiques :

3 Ma: ... c'était juste des taquineries, genre des tapes derrière la tête pour rire des trucs comme ça. Enfin pour rire entre guillemets pour eux.

Le harcèlement scolaire direct ne se produit pas uniquement au sein de la classe ou de l'établissement. Romano (2015) ainsi que Piguet et Moody (2013) précisent que dans de nombreux cas, les harceleurs agissent sur le chemin de l'école, comme pour Marina (N°3) :

Ma: C'était genre... Bah en fait on habitait dans le même quartier du coup, bah quand on rentrait, on rentrait ensemble et tout ça. Et en gros ils passaient plus leur temps sur le chemin du retour ou de l'allée à me faire chier, des trucs comme ça voilà... uhum (rire crispé).

Il peut également arriver que la victime et son harceleur ne se trouvent pas au même endroit. C'est ce que les spécialistes nomment le harcèlement indirect ou encore le cyber-harcèlement (Piguet & Moody, 2013 ; Romano, 2015). Nawel (N°5) a connu à la fois le harcèlement direct qu'elle subissait au sein de sa classe et de l'établissement et le harcèlement à distance :

Na: Ah non c'était du harcèlement, y'avait des groupes qui se faisaient sur WhatsApp pour m'insulter (...) j'étais à part. Tout le monde me regardait de travers dans les couloirs ... ma mère recevait des petits mots, des petits bouts de papiers dans la boîte aux lettres qui m'insultaient (...).

Les sujets rencontrés expliquent qu'avec du recul, ils parviennent à se confier sur ces violences, mais qu'au moment où ils les subissaient, ils n'en parlaient pas. Selon Romano (2015), le silence des victimes de harcèlement est courant et d'origine diverse. Pour certains, c'est la peur des représailles qui les poussent à se taire. Dans ce cas-là, ils vont même parfois jusqu'à nier, lorsque les adultes les interrogent :

J: (...) est-ce que tu en as déjà parlé avec un de tes profs de ce qui t'arrivait?
N: Non, j'avais pas le courage. (...) bah le directeur, je sais pas il disait tout le temps genre euh... soit il me disait genre « dénoncez qui ! », mais je pouvais pas dénoncer parce que... y'avait des menaces derrière, tu vois?

D'autres luttent contre les reviviscences et essayent de se convaincre que cela ne va pas durer et qu'il est donc inutile d'en parler :

J:(...) cette histoire-là t'a fait pleurer?

Ma : Ouais, parce que je devais dire aux profs et tout ça pis j'avais pas envie, enfin je me suis dit ça va s'arrêter tout seul à la fin de l'année quoi.

Le sentiment de honte ou de ne pas être prises au sérieux peut également expliquer pourquoi les personnes harcelées ne se confient pas à leurs parents, professeurs ou amis. De plus, nous avons constaté que face à ce phénomène, il peut y avoir, de la part des professionnels ou de la famille, une absence de réaction. C'est un aspect que Dewulf et Stilhart (2005) relèvent et que nous avons retrouvé dans l'ensemble des témoignages.

En ce qui concerne les enseignants potentiellement témoins de moqueries, insultes ou actes de violence, les jeunes mettent en avant leur passivité face à la situation. Ils ont l'impression que leurs professeurs étaient au courant et voyaient ce qu'il se passait, mais qu'ils ne réagissaient pas :

J: Mais ils étaient au courant de la réputation que tu avais?

N : Ouais ouais ils étaient au courant.

J: Et puis... est-ce que vous en avez...

N: Ils s'en foutaient.

R:(...) Ils ont jamais rien vu les profs?

Ro: Si peut-être, j'en sais rien.

R: Mais y'a jamais rien qu'a été mis en place pour que ça s'arrête?

Ro: Non.

5 R: Et ça, y'a rien qui a été mis en place au cycle?

Na: Absolument pas, tout le monde s'en fichait au cycle.

Pour Nelson (N°1) et Marina (N°3) le manque de soutien vient de la direction :

R: Ok. Et du coup le doyen, bon c'était les deux dernières semaines tu dis, mais il a mis quelque chose en place ou ?

3 Ma: Euuuh...

R: Enfin, ils ont eu quelque chose ces garçons ou?

Ma: Pas vraiment, enfin on a fait une mé... une médiation je crois?

Nelson (N°1), en plus du manque de soutien de la part des professionnels de l'éducation, dit ne pas avoir été soutenu par sa famille et son meilleur ami :

J: Mais est-ce que tu en as souffert du fait que t'as pas été soutenu (...)?

N: Bah euuuuh y'arrive un moment où, où même quand tes parents ils s'en foutent, bah tu te dis que bah que tu peux t'en tenir qu'à toi donc euh... au final après ça suit quoi, tu t'en fous en fait...

 (\ldots)

N: Si, j'avais un meilleur ami mais du coup il m'a lâché après!

R. À cause de ces histoires de harcèlement? Parce que tout le monde était contre toi?

N: Bah en fait j'imagine que oui parce que à Genève c'est une petite ville, donc y'a un peu tout le monde qui se connaît, les jeunes (...).

Les résultats de l'enquête menée par Dewulf et Stilhart (2005) montrent que, parfois, les camarades témoins du harcèlement d'un autre jeune préfèrent se taire, craignant d'être à leur tour harcelés, s'ils aident ou défendent la victime.

À l'inverse, Marina (N°3) a eu le courage d'en parler, grâce au soutien d'une amie :

Ma: Bah en gros y'a une fille de ma classe qui l'a plus ou moins appris parce qu'on rentrait ensemble à midi et tout, du coup, elle a vu tout enfin... Après elle m'a un peu forcée à voir une des profs du coup, bah après on est allées voir la doyenne et tout ça.

Son discours laisse supposer que sa passivité face aux événements reflète une forme d'intériorisation de son statut d'harcelée. La manière dont l'adolescente envisage un avenir possible dépend du jugement de son amie. C'est parce que sa camarade la considère comme pouvant se détacher de sa posture d'harcelée que Marina réussit à entamer une innovation de rupture en expliquant sa situation à la doyenne. Nous percevons, ici, l'articulation entre les paradigmes de transactions biographique et relationnelle.

Finalement, il est important de mettre en avant les conséquences du harcèlement scolaire. Piguet et Moody (2013) présentent les séquelles physiques, psychologiques et psychosomatiques. Romano (2015) ajoute à cette liste les répercussions au niveau scolaire, social, familial ainsi que sur la vie future de la victime. Nous retrouvons, effectivement, certains de ces effets dans les propos des jeunes.

Les élèves victimes de harcèlement sont susceptibles de voir leurs résultats chuter, car le milieu scolaire peut devenir un lieu qu'ils jugent dangereux et insécure (Romano, 2015). Il est possible qu'ils rencontrent des difficultés au niveau de leurs apprentissages. Selon Nelson (N°1), sa scolarité a été impactée par ce qu'il subissait de la part de ses camarades :

```
N: Euh ouais mais je pense que c'est le harcèlement qui a fait le truc parce (...) Jusqu'à la 4P, j'avais des plutôt bonnes notes et après, c'est là où ça a dérivé, tu vois et ça partait en cacahuète, tu vois ? Et je pense que c'est ça qui a joué un peu, tu vois ? (...)
```

J: Et pour toi, tu penses que le redoublement est en lien avec toute, bah cette réputation que tu

1

62

avais?

N: Euuuh ouais je pense.

Il est également possible qu'un élève ne se permette pas d'être un « trop bon élève » ou qu'il adapte son attitude à celle de ses harceleurs, afin de ne pas s'attirer plus d'ennuis (Romano, 2015). C'est d'ailleurs la stratégie mobilisée par Nelson (N°1), durant sa deuxième année au cycle et qui l'a finalement conduit au renvoi :

N: (...) mais genre, quand tu te fais harceler... (...) c'est soit tu fais le gars cool et tu entres dans leur jeu et t'essayes d'un peu foutre la merde pour rentrer dans le groupe, tu vois, soit tu restes tout seul tu vois et genre bah après ça suit tout le temps en fait.

R: Et toi t'as préféré, décidé de...

J: Rester tout seul?

N: Bah non, je pouvais pas rester tout seul parce que j'arrivais pas, mais du coup, je suis parti avec eux un peu.

R: Et c'est en allant avec eux que t'as commencé à, comme tu dis, « foutre la merde » et que t'as été viré ?

N: Ouais.

L'exemple de Nelson nous permet de faire une analogie avec la négociation implicite pouvant être rencontrée lors d'une situation conflictuelle. Pour minimiser les effets du harcèlement dont il est victime, il s'ajuste en essayant de s'intégrer au groupe. Cette démarche entamée par le jeune correspond à une tentative d'innovation de rupture avec sa posture de harcelé.

Nous retrouvons également de la négociation implicite au niveau de la répartition des rôles dans le phénomène de harcèlement. Nous pourrions nous demander quels sont les facteurs impliqués dans cette attribution de positions et quels en sont les mécanismes.

Cette organisation est semblable à celle retrouvée au sein des clans dont Carvajal (2017) fait référence.

Les conséquences sociales sont celles qui ont été mentionnées par le plus de jeunes qui expliquent que le harcèlement scolaire a fortement impacté leurs relations aux autres. Romano (2015) dit que «[...] les élèves soumis au harcèlement moral se construisent avec une telle image dévalorisée d'eux-mêmes que tout investissement extérieur leur paraît inaccessible » (p.82). Ces propos nous font penser au discours tenu par Nelson (N°1) qui explique que lors de son passage au CPPA, il ne trouvait pas d'intérêt à faire de nouvelles connaissances :

R: T'étais plus dans ton coin... ok.

N: Ouais... je pouvais pas en fait, parce que vu que je me suis fait harceler avant en fait, je me suis dit si j'essaye ça peut arriver encore...

R : Ok donc tu te méfiais ?

N: Ouais, je me suis dit vas-y je tente pas je m'en fous... au final copains ou copines je m'en fous quoi...

Marina (N°3) et Nawel (N°5) témoignent de leurs difficultés à faire confiance, suite à leur harcèlement :

J: Et est-ce que t'as l'impression que ces histoires que t'as eu avec ces garçons elles... euh ça a eu un impact sur tes notes ou ta façon d'être ?

Ma: Mmmmh sur les notes je pense pas du coup parce que ça ça m'aurait plus affectée la première année plutôt que la deuxième ou la troisième. Après, niveau comportement enfin j'pense pas, juste je fais plus... déjà j'ai pas l'habitude de parler à des garçons bah du coup, j'ai encore moins envie de parler à des garçons maintenant (rires)! Après ça me dérange pas plus que ça.

Na: J'sais pas... parce que moi j'ai reçu des remarques en me disant tu parais froide la première fois qu'on te voit mais c'est juste que j'ai tellement vécu des trucs où bah justement on m'a critiquée justement sur la personne que j'étais que bah j'ai un peu peur de montrer qui je suis au premier abord. Du coup, je me renferme et les gens pensent que je suis froide et que je suis distante et que... Alors que pas du tout, c'est juste que j'ai pas envie de revivre les mêmes choses que j'ai vécues (...).

Les conséquences psychologiques ont été mentionnées par Nawel (N°5) qui raconte comment elle se sentait lorsqu'elle se rendait à l'école :

J: Toi tu l'as vécu comment tout ça?

Na : C'est très compliqué, j'voulais plus aller en cours, je... Tous les matins je partais en fait avec la boule au ventre en me disant j'vais arriver, on va se foutre de ma gueule, on va rigoler, on va m'insulter, je vais être toute seule dans les couloirs, j'aurai pas de potes et euh...

Ces troubles que Romano (2015) nomme psychosomatiques, comme la boule au ventre dont parle Nawel l'ont, petit à petit, poussée à des conduites auto-agressives :

Na: Mais c'était une période où en fait j'ai commencé à me scarifier en première année du cycle et je le faisais quasiment tous les jours en fait. Je l'ai jamais fait très profondément au point de me tailler les veines ou quoi, mais c'était une forme de libération pour moi. En fait, toute la rage que j'arrivais pas à exprimer parce que bah je me taisais quand euh quand les gens me critiquaient ou quoi je me taisais, bah cette douleur je la rendais physique en fait, vu que j'arrivais pas à m'exprimer, je la rendais physique sur moi.

Les conduites auto-agressives peuvent se manifester sous différentes formes : fugues, consommation de produits illicites, pratiques dangereuses, conduites suicidaires, suicide ou encore automutilation, comme c'est le cas pour Nawel. Les victimes agissent ainsi, afin de

« maintenir l'état de dissociation vécu lors du harcèlement en tentant de se dégager de la réalité extérieure » (Romano, 2015, p.82).

Le phénomène de harcèlement scolaire peut être analysé à l'aide de la double transaction à la fois externe et interne. La première se caractérise par des attributions de la part d'autrui. Ces dernières « s'articulent et proviennent des systèmes d'action dans lesquels les individus sont engagés et peuvent aboutir, dans le cas où les individus les acceptent ou ne peuvent les refuser, à diverses formes d'étiquetage » (Hedoux, 1992, p. 119). Si l'on se réfère aux témoignages des jeunes, nous nous apercevons que cette stigmatisation est à l'origine du harcèlement scolaire. Dans certains cas, une incorporation de cette identité héritée peut être faite par l'individu-même, pouvant, parfois engendrer un conflit interne. Pour Nawel, cette situation conflictuelle se manifeste par le biais de scarifications qu'elle juge libératrices.

Finalement, les témoignages de Nelson et Nawel, nous ont permis de réaliser que les conséquences du harcèlement scolaire dépassent la période à laquelle la victime est en train de le vivre.

S'il n'est pas pris en compte, le harcèlement scolaire expose les victimes à une vulnérabilité intersubjective durable qui, comme un poison, peut continuer d'agir et de les déstructurer psychiquement même s'ils ne sont plus en contact direct avec les auteurs. En grandissant et en devenant adultes, cette part d'enfant blessé peut les envahir et handicaper leur vie quotidienne, voire conduire à des troubles de la personnalité. (Romano, 2015, p.90)

La réputation d'ancien harcelé de Nelson (N°1) a eu des répercussions environ trois ans après :

J: (...) Est-ce que selon toi, ta réputation elle a dépassé le quartier ? (...)
N: Je pense ouais. Parce que même après Païdos, mmmh je sais pas si tu connais « À2mains³ » ?
(...) même là-bas des gens que je ne connaissais pas ils... Je suis resté genre un mois et demi et dès la première semaine, y'a des gens ils sont venus genre « ouais c'est toi qui te faisais harceler ? », « Ouais grave ! » alors que je ne les connaissais même pas tu vois ? (...) Et puis euh là-bas, j'ai quitté du coup, je voulais bien rester mais j'ai quitté (...).

Le fait que des inconnus connaissent sa réputation d'ancienne victime de harcèlement nous laisse penser que Nelson, a été, à un moment de son parcours, porteur d'un stigmate. Avec son ambition de fréquenter une nouvelle association, il a eu pour volonté de se débarrasser de cette étiquette et entamer une innovation de rupture. Toutefois, ce désir d'un nouveau départ a

³ Programme de l'association Astural qui vise l'insertion socioprofessionnelle de jeunes en panne de scolarité ou projet professionnel.

été interrompu lorsqu'il s'est aperçu qu'« À2mains », il était également catégorisé de victime. Cette expérience a finalement débouché sur une innovation de croissance, car en quittant l'association, il est resté en situation marginale. L'innovation de croissance se réfère aux « évolutions à l'intérieur de la logique existante, permettant à une rationalité déjà en place de se reproduire » (Carvajal, 2013a). Se retrouver face à des jeunes qui connaissaient son passé de victime de harcèlement a poussé Nelson à abandonner une formation qui semblait lui plaire.

Nawel (N°5) a, elle aussi, refusé de poursuivre sa formation, car il était question de se rendre dans un établissement où se trouvaient certains de ses harceleurs :

Na: Euh et puis on m'a proposé d'aller dans un autre ECG bah à de Staël. (...) Sauf que j'ai refusé catégoriquement parce que bah y'avait toutes les personnes qui m'avaient harcelée au cycle six mois auparavant qui étaient dans cet ECG, donc si c'était pour revivre le même calvaire ça valait pas la peine.

Nous retrouvons, dans le récit des deux jeunes, le sentiment de vulnérabilité évoqué par Romano (2015).

Les stratégies de coping nous viennent de l'anglais, *to cope*, qui signifie faire face. Elles sont mises en place par une personne pour tenter de maîtriser, réduire ou tolérer une situation déplaisante (Tolmatcheff, Hénoumont, Klée & Galand, 2019).

Ainsi, nous constatons que dans leur passé de victime de harcèlement, les jeunes ont mis en place des stratégies de coping, pouvant être classées, au vu des témoignages, selon deux catégories distinctes : celles internes ou externes aux individus.

Nous retenons les attitudes internalisées comme celles relatives au comportement passif de la victime, sa tendance à volontairement ignorer ou minimiser l'ampleur de la situation. Mais également l'isolement, le silence et la modification de comportement.

En ce qui concerne les comportements externalisés, les dires des intéressés font fréquemment référence à l'agitation, l'agressivité (auto/hétéro), les troubles de socialisation, l'opposition ou encore les conduites addictives (Tolmatcheff & al., 2019 ; Becker, 2019).

Les différences entre le primaire et le secondaire

D'autres jeunes racontent que les différences entre l'école primaire et le cycle ou le secondaire I et II ont eu un impact important dans leur parcours scolaire. Selon Anderson, Jacobs, Schermans et Splittgerber (2000), ces différences peuvent être classées selon deux catégories : celles de type organisationnel et celles liées aux relations sociales :

There are two general types of institutional discontinuities: organizational and social. Organizational discontinuities include changes in school size, departmentalization, tracking (or streaming), academic standards (particularly increased rigor in grading), teacher expectations, and student autonomy. Social discontinuities include changes in the diversity of the student population, relations with teachers, and sense of belonging. (p.326)

C'est à travers les témoignages de Max, Marina et Vihn que nous allons pouvoir exemplifier les conséquences de ces changements.

Pour Max (N°2), la transition entre l'école primaire et le cycle a eu un effet considérable au niveau de ses résultats scolaires. Il explique n'avoir jamais rencontré de difficultés dans ses apprentissages, durant ses premières années de scolarité. Toutefois, il raconte que dès son arrivée au cycle, ses notes ont chuté :

M: Euh du coup bah j'étais à peu près la même sauf que j'avais de moins bonnes notes, j'arrivais moins à me concentrer, enfin c'était plus compliqué surtout passer de la primaire au cycle. Et euh du coup, y'avait beaucoup de choses qui changeaient et j'ai pas été trop prép... et du coup bah j'écoutais plus trop en cours, tout ça.

R: Quand tu dis (...) que y'a plein de choses qui changent entre le primaire et le cycle, pour toi c'était quoi les grandes différences?

M: Euh par exemple, avant, on avait juste un seul prof et là, d'un seul coup, on avait genre six profs et ouais ça changeait quand même pas mal. Et au niveau des programmes aussi ça changeait beaucoup. Y'avait des nouvelles matières (...).

R: Ok et puis si ce n'est pas indiscret, t'étais en R combien quand t'as commencé?

M: En R3.

R: Et t'es resté en R3 tout le long ou?

M: Non, après du coup bah j'ai descendu.

Max met en lien ses nouveaux résultats scolaires avec les changements auxquels il a dû faire face en arrivant au cycle. Les différences qu'il énonce sont à la fois organisationnelles (les nouvelles matières) mais également relationnelles (le nombre d'enseignants).

Vihn (N°4) n'éprouvait pas de difficultés dans ses apprentissages, il dit même qu'il avait de la facilité et de l'avance sur ses camarades. Puis, au cycle, il raconte que ses notes ont diminué,

lors de sa dernière année; il met cela en lien avec son manque de motivation et d'implication. Pour lui, c'est le passage entre le cycle et le collège qui a été plus complexe :

V: C'était juste plus détendu et pis euh au collège en fait, on avait pas ce cadre-là pour prendre des notes ou des trucs comme ça. Pis on devait devenir beaucoup plus autonomes et j'avais pas cette autonomie, cette indépendance et du coup, j'ai un peu flanché comme ça (...).

 (\ldots)

J: Ok. Mais le fait que y'ait un élève euh un prof pour une vingtaine-trentaine d'élèves c'est quelque chose qui, quand t'étais dans le parcours primaire ou au cycle, c'est quelque chose qui te dérangeait déjà ou tu t'en es rendu compte que quand t'es allé chez Païdos?

V: Non, en fait c'est juste qu'ils accordent moins de temps du coup à chaque personne et du coup au début, j'avais pas besoin de ce temps-là et je crois qu'au fur à mesure, j'en avais besoin de plus en plus, parce que du coup, j'avais pris beaucoup de retard, surtout en allemand au cycle. Et ce retard-là, je l'ai accumulé au collège, pis du coup bah voilà, ça a craqué.

Il relève un changement important entre le primaire et le secondaire, lorsqu'il dit qu'au collège, il devait être plus autonome. C'est également l'une des différences énoncées par Anderson, Jacobs, Schermans et Splittgerber (2000).

Finalement, dans le cas de Marina (N°3), ce sont les changements au niveau social qui l'ont particulièrement marquée, au point de mettre fin à sa formation :

R: (...) l'ECG ça a duré qu'un mois, t'aimais pas ou ?

Ma: Non, j'aimais pas du tout parce que vu qu'on change tout le temps de classe, genre tout le temps de personnes, tout le temps de classe et tout ça, déjà que j'aime pas de base faire de nouvelles connaissances et tout ça, c'était encore plus dur à l'ECG qu'au cycle. Du coup j'étais là, bah ça sert à rien d'essayer parce que je sais déjà que je vais pas y arriver, donc euh voilà.

Nous retrouvons, dans les propos de Marina, ce que Hugon (2010) nomme le sentiment d'appartenance au groupe classe. Elle explique que durant les années de primaire, l'élève évolue dans un cadre stable avec un seul enseignant et les mêmes camarades. Cet environnement permet à l'enfant de se sentir appartenir à un groupe. Au secondaire, ce schéma n'existe plus ; les professeurs sont plus nombreux et les élèves changent, en fonction des cours. Pour Marina, de nature timide, ce manque de stabilité a été un frein à son intégration à l'ECG.

Notons que l'appréhension du changement ressentie par la jeune femme existe depuis le début de sa scolarité; suite à un déménagement l'ayant poussée à fréquenter un nouvel établissement, elle explique avoir déjà eu, en primaire, de la peine à s'intégrer à sa nouvelle école, quitter son ancien groupe d'appartenance. Nous percevons donc une innovation de croissance entre son expérience à l'école primaire et son passage à l'ECG:

Ma: Mmmh bah je pense qu'avant, genre aux Avanchets, je me sentais assez bien vu que j'étais

avec mes potes et tout ça et vu que là je connaissais personne, je stressais beaucoup en classe d'être avec des nouvelles personnes et tout ça, même en fin d'année. Et du coup, bah je pense ça a affecté un peu mon travail.

Autrement dit, dans le cas de Marina, c'est la combinaison des facteurs organisationnels (école), environnementaux (déménagement) et personnels (son tempérament réservé et stressé) qui a généré un conflit et rendu son parcours scolaire compliqué. Salim (N°7), bien qu'ayant, lui aussi, vécu une scolarité touchée par le déménagement, n'a pas rencontré les mêmes difficultés. Il dit, au contraire, s'être fait pleins d'amis et avoir apprécié cette expérience. Ces deux exemples montrent que face à une situation conflictuelle, les ajustements issus d'une négociation et conduisant à une transaction sociale diffèrent.

Nous pourrions nous demander dans quelle mesure les difficultés liées aux changements entre établissements pourraient être anticipées par le système scolaire genevois.

La phobie scolaire

Le témoignage de Salim (N°7) a permis de mettre en avant une nouvelle source de mal-être liée à la scolarité : la phobie scolaire. Ce phénomène, nommé également refus scolaire anxieux concerne les enfants et ou les adolescents « [...] qui pour des raisons irrationnelles refusent d'aller à l'école et résistent avec des réactions d'anxiété très vives ou de panique quand on essaie de les y forcer » (Ajuriaguerra, 1974 cité par Giradon & Guillonneau, 2009, p. 376). C'est durant son adolescence, plus particulièrement lors de sa deuxième année au cycle que le diagnostic de phobie scolaire a été annoncé à Salim par son médecin traitant. Selon Birraux (2014), l'un des premiers signes de phobie scolaire est l'absentéisme qui devient de plus en plus fréquent. Salim (N°7) explique que dès le début du cycle, il se rendait moins souvent en cours :

S: (...) Et j'ai redoublé parce que en dixième, la première dixième, j'ai été... je gâtais déjà beaucoup après j'ai redoublé. Et euh après voilà et je suis plus du tout allé à l'école. Les trois mois je suis allé à l'école et après je suis plus allé à l'école pendant six mois et euh voilà.

Face à ce refus, les parents ne comprennent pas et peuvent prendre cela pour des caprices. Ce n'est que lorsqu'ils constatent que la situation ne s'améliore pas et que l'enfant persiste à ne pas se rendre en cours qu'ils se tournent, fréquemment, vers les psychologues et médecins, afin de mieux comprendre ce qui se passe (Maury, 2013). C'est d'ailleurs ce que Salim explique, lorsqu'il dit que ses parents l'ont envoyé chez le médecin et que ce dernier l'a dirigé

vers un psychologue.

Les symptômes et raisons associés à cette peur de l'école sont multiples et propres à chacun (Maury, 2013). Lorsque nous interrogeons Salim (°7) sur ce qu'il ressentait lorsqu'il devait se rendre à l'école, voici ce qu'il répond :

S: Moi, je ressentais pas la peur mais je pouvais dans tous les cas pas aller à l'école, j'arrivais pas. (...) Ouais, j'avais souvent mal au ventre, ouais. Le matin, quand on m'obligeait d'aller à l'école et euh quand j'allais... j'étais à l'école, bah je travaillais pas, je dormais et voilà.

Nous avons également essayé de comprendre les raisons de cette difficulté à aller en cours, mais il est resté assez vague :

J: Qu'est-ce qui faisait que t'avais peur ou que t'étais pas bien?

(...)

S: (...) c'est le fait des retenues, des profs ils faisaient... ils faisaient pas trop d'effort pour... pour euh j'sais pas. Pour euh... ils me disaient jamais rien, ils m'annotaient et après c'est à force d'enchaîner les retenues. Puis, j'en ai eu marre un jour.

Finalement, abordons les conséquences que le refus scolaire anxieux peut engendrer sur l'élève et sa scolarité. Au niveau de son parcours, la peur de l'école a mené Salim au décrochage scolaire ; il explique ne plus être allé en cours ou de manière ponctuelle pendant une période d'environ six mois. Ces absences ont abouti à un redoublement. Toutefois, bien que Birraux (2014) parle de conséquences au niveau des relations sociales, nous ne retrouvons pas cela dans le témoignage de ce jeune. Birraux (2014) parle « d'isolement » ou encore de « rupture progressive avec les camarades de classe » alors que Salim (N°7) dit explicitement ne pas avoir perçu de changements au niveau de ses relations avec les autres élèves :

J: Mais vu que y'a eu un moment où quand même t'y allais pas pendant très longtemps, est-ce que quand tu retournais, la relation était toujours aussi bonne?

S: Ouais ouais.

J: Ou tu sentais que y'avait des choses qui s'étaient passées sans toi?

S: Non, ils étaient contents de me revoir.

Le processus du décrochage scolaire a été présenté comme étant un phénomène multifactoriel. Nous avions soulevé l'impact des facteurs organisationnels ou structurels de l'école ainsi que ceux personnels aux jeune et à sa famille. Les entretiens avec les adolescents, nous ont permis de prendre conscience des répercussions que peut avoir une mauvaise relation entre pairs conduisant, dans certains cas, à du harcèlement : « [...] des travaux sur le milieu scolaire montrent que le climat scolaire joue un rôle important et peut amener des élèves à décrocher,

notamment lorsqu'ils sont victimes de maltraitance de la part de leurs pairs » (Blaya, 2010, p.48). Cette partie sur le mal-être à l'école nous aura également permis d'en apprendre davantage sur la phobie scolaire et les effets que celle-ci peut avoir, non seulement sur le jeune, mais également sur sa cellule familiale.

Le soutien dans le parcours scolaire

La littérature et les témoignages des jeunes, nous permettent d'affirmer que l'implication et le soutien des parents sont importants dans la scolarité d'un élève. À ce sujet, Bergonnier-Dupuy et Esparbès-Pistre (2007), présentent la communication parent-enfant, le suivi du travail scolaire, la pression de la famille vis-à-vis de l'école ainsi que l'intérêt qu'elle porte à l'état affectif du jeune comme étant des facteurs susceptibles d'influencer la réussite scolaire.

Lorsqu'ils abordent le soutien qu'ils ont pu recevoir de leur famille, Marina (N°3), Vihn (N°4) et Salim (N°7) disent principalement avoir obtenu de l'aide au niveau des apprentissages scolaires :

J: (...) quand tu sentais que t'étais un peu plus en difficulté en maths, est-ce que tu en parlais avec les enseignants (...)?

Ma: J'essayais plus de voir avec mes parents d'abord. (...) Parce que, mon oncle il était euh enfin, il était assez doué en maths du coup, j'essayais de voir s'il pouvait m'aider de temps en temps avec ma mère (...). Après, je demandais à mon père, par exemple, pour l'allemand, parce qu'il parle un peu allemand (...).

V: Bah elle [ma mère] était très attentionnée et puis euh (...) elle voulait que je révise (...).

J: Et pis ton père là-dedans... dans ta scolarité, il était présent (...)?

V: (...) il me forçait un petit peu toujours à étudier des trucs que on faisait pas encore (...). Enfin du coup, j'avais un niveau assez avancé (...) j'savais lire à quatre ans, cinq ans je crois.

S: Ouais, s'ils pouvaient m'aider mais moi j'suis hyper... j'suis une tête de mule, j'aime tout faire tout seul, me débrouiller tout seul.

J: Mais quand ils voyaient que tu faisais pas tes devoirs du coup, qu'est-ce qu'il t'arrivait?

S: Bah ils m'engueulaient, mais c'était rien. Mais c'était hyper frustrant pour moi.

Dans les propos de Salim (N°7), nous percevons l'idée selon laquelle, le souci de réussite scolaire peut engendrer des tensions entre parents et enfants, au moment des devoirs (Bergonnier-Dupuy & Esparbès-Pistre, 2007).

Nelson (N°1) et Max (N°2), quant à eux, ont le sentiment de ne pas avoir été soutenus par leurs parents, au moment de leur passage au CPPA :

N: (...) Ils voulaient juste que je trouve un apprentissage ou un truc tu vois, ils s'en foutaient de qu'est-ce que je fais à Païdos ou... même à l'école, ils s'en foutaient genre ils me posaient pas la question (...).

J : Parce que c'était quoi la réaction de tes parents quand tu leur as dit que tu voulais aller chez Païdos ?

2

(...)

M: Ouais, il [mon père] a dit ok au début, mais ensuite, il me disait que ça servait à rien, que y'avait rien qui avançait machin, puis en gros, il pense toujours ça.

Les termes employés par les deux adolescents faisant référence au champ lexical du mépris donnent l'impression qu'ils ont le sentiment que leur choix de formation n'a pas été valorisé.

L'absence de valorisation de la part de la famille pourrait faire l'objet d'un questionnement : Pourquoi certains parents ne considèrent-ils pas l'association Païdos comme pouvant être bénéfique dans le parcours de formation de leur enfant ? Un lien pourrait-il être établi avec le fait que les disciplines scolaires ne soient pas au cœur de la mission du CPPA ?

De plus, selon Max (N°2) et Nelson (N°1), les difficultés rencontrées au cours de leur parcours scolaire peuvent, notamment, être expliquées par le manque de communication au sein de leur famille :

2

M: Euh en gros, fallait juste m'écouter parce que en fait moi, je leur reprochais de pas du tout m'écouter et ce qu'ils faisaient bah ça avait des conséquences et que bah en gros, ça fait que j'ai un peu raté mon cycle, par exemple.

N: (...) mes parents ils disaient bah « t'es un lâche! » tu vois genre euh « assume! » (...).

Alors que Max reproche à ses parents d'avoir compromis son année scolaire en prenant des décisions allant contre son gré, le discours de Nelson donne l'impression qu'il n'a pas obtenu, de la part de ses parents, l'aide attendue lorsqu'il s'est senti rejeté par ses camarades. Leur réponse semble, au contraire, avoir donné raison à ses agresseurs. La manière dont ils s'adressent à leur fils nous fait penser à l'idée avancée par Guichard (2004, citant De Singly, 2004), à savoir que lors de la transaction relationnelle, il peut arriver qu'un abus de position ait lieu de la part d'un individu ou groupe qui, dans un but de déstabilisation, attribue un trait identitaire négatif à une personne.

Carvajal (2013a; 2017) fait part des qualités et comportements (virilité, courage, force), implicitement attendus de l'homme par la société. Or, nous constatons que le mot lâche défini comme une personne qui « manque de courage, qui recule devant le danger »⁴, est employé par les parents de Nelson qui sembleraient préférer que leur fils affronte la situation, seul, avec dignité. Nous pourrions nous demander si leur réaction aurait été différente si leur enfant avait été une fille.

Au vu de notre étude qualitative et du nombre d'individus interrogés, nous ne généralisons pas, mais pouvons tout de même relever un point intéressant : les jeunes pour lesquels le soutien vient principalement de leurs parents sont les trois qui expliquent entretenir des relations convenables avec les membres de leur famille.

Pour d'autres, c'est auprès de professionnels qu'ils ont pu trouver l'aide dont ils avaient besoin. Nous nous baserons sur les témoignages de Ross et Nawel, afin de mettre en avant l'impact important et positif qu'un éducateur ou psychologue peut avoir dans un parcours de vie. Joselin et Scelles (2014) parlent *d'acteurs facilitateurs*. Ils expliquent qu'un professionnel peut devenir un acteur clé et modifier une situation (Giuliani, notes de cours, 9 avril 2018).

Pour Ross (N°6), c'est la psychologue du cycle qui a été d'un grand soutien, lorsqu'il n'allait pas bien psychologiquement, à cause de problèmes familiaux :

J: (...) t'as l'impression qu'elle t'a particulièrement aidé cette psychologue du cycle ?

Ro: Oui.

 $\mathbf{J}: Ouais.$

R: C'est un suivi qui a duré les trois années?

Ro : Mmmmmh... non... elle m'a beaucoup aidé avant l'hôpital et euh ouais, pendant peut être un an après.

Nous ressentons à quel point cette rencontre a été importante et bénéfique pour lui :

Ro: Et y'avait pas justement à Drize donc c'était soit... soit je devais aller à Pinchat ou dans un autre cycle et pour moi c'était pas possible. Dans le sens où y'avait la psychologue à Drize et j'savais que j'avais encore besoin d'elle, donc j'ai décidé de rester à Drize et doubler mon année.

Plus tard, il confie avoir cessé d'aller en cours pendant une longue période, sans pour autant arrêter de s'entretenir avec cette psychologue avec qui il est encore en contact aujourd'hui.

73

⁴ https://www.larousse.fr/dictionnaires/francais/l%C3%A2che/45829

Pour Nawel (N°5), c'est l'un de ses anciens éducateurs du foyer qui a été une source de soutien importante au niveau de sa formation :

Na: (...) il m'a dit « bah écoute j'ai un truc à te proposer, c'est une sorte d'institution et tout machin pour les jeunes qui sont en rupture scolaire, pour te réintégrer (...) ». J'ai fait « ah c'est quoi ? ». Il me fait « ah c'est Païdos » (...).

5 R: Et donc c'est grâce à Omar, cet éducateur du foyer...

Na: Quais

R: Mais tu n'étais plus au foyer à ce moment-là, mais il t'a aidé à trouver autre chose?

Na : Oui.

Comme pour Ross, bien que Nawel ne se trouvait plus en contact direct avec son éducateur, le soutien professionnel perdure dans le temps et peut aller au-delà de la prise en charge initiale.

À travers leurs propos, alors que certains jeunes témoignent avoir pu compter sur leur famille, amis, psychologue ou éducateur, d'autres évoquent l'absence de soutien dans les périodes les ayant fragilisés ou les moments charnières de leur parcours scolaire. Peut-être, auraient-ils entamé une innovation de rupture avec leur statut de décrocheur, s'ils avaient reçu de l'appui. Ceci nous permet d'affirmer que le soutien et l'implication de la cellule familiale ou d'une tierce personne représente un facteur pouvant agir sur la réussite scolaire.

Passage au sein du CPPA

Lorsqu'on leur pose la question « comment as-tu connu l'association Païdos ? », les réponses des adolescents varient : par l'intermédiaire d'une école, d'un psychologue, d'une assistante sociale, de l'OMP, du SPMi ou encore d'un éducateur. Alors que certains avouent y être allés de force, d'autres, au contraire, étaient enthousiastes. Néanmoins, tous disent garder un bon souvenir de cette expérience. Nous avons cherché à en apprendre davantage sur leurs ressentis à propos de leur passage au sein du CPPA.

La bonne ambiance du centre est évoquée, dans la majorité des interviews, comme l'une des raisons ayant motivé les adolescents à s'y rendre. Elle est souvent mise en opposition avec celle des écoles secondaires fréquentées par les jeunes (cycle, ECG, collège) :

- N: Ouais et je voulais pas trop y aller mais euh, je me suis dis vas-y pourquoi pas tu vois. (...) Mais vu que c'était un autre, une autre ambiance y'avait un autre truc genre je suis resté quoi.
- 2 M: Enfin je trouve ça plus sympathique et ça permet... enfin on peut plus facilement parler.
- 4 V: Ouais, c'était beaucoup plus détendu [au CPPA], des trucs comme ça enfin (...) moins stricte.

- **Na**: (...) c'était vraiment beaucoup plus chaleureux, enfin y'avait vraiment... tout le monde s'entraidait en fait (...).
- **6 Ro**: L'ambiance ouais ça... ça me plaisait.

Les jeunes ont également l'impression que le cadre est plus flexible, plus « cool ». Bien qu'ils aient la possibilité de travailler les disciplines dites scolaires et que le programme de la journée soit présenté sous forme d'horaire, Nawel (N°5) et Nelson (N°1) semblent ne pas avoir trouvé cela trop autoritaire:

Na: Et y'avait quand même une certaine flexibilité, c'était pas comme à l'école où tu rentres et tu fais ça et tu fais ça, t'as des devoirs, des épreuves et tout. Mais y'avait quand même un horaire où de telle heure à telle heure, on travaillait ça ou de telle heure à telle heure, on faisait ça.

J: Alors qu'est-ce qui change?

N: Bah c'est plus créatif. (...) À Païdos genre... à l'école c'est « fais ça, fais ça! » et tu sais pas pourquoi tu le fais et t'es obligé de le faire.

J: D'accord et pas chez Païdos?

N: Bah à Païdos oui, mais genre c'est plus bah ouais t'es pas obligé de faire en fait, genre c'est pour toi en fait.

Nelson met l'association en opposition avec l'école qu'il compare à une prison. Il l'accuse de dicter aux élèves ce qu'ils doivent faire sans que ceux-ci puissent trouver du sens aux apprentissages, empêchant toute forme de négociation. Or, Foucart (2017) explique que lors d'une situation conflictuelle générant un désaccord, les acteurs sociaux, forcés de trouver un compromis, font l'expérience de l'ajustement à autrui, en se basant sur un rapport de confiance mutuelle et de communication, permettant d'apaiser la collectivité (Carvajal, 2013a; Foucart, 2017). Cette idée se retrouve dans les propos de Carvajal (2013a), lorsqu'il définit la transaction sociale comme étant un enchaînement d'ajustements consécutifs ou encore chez Blanc (2009) qui affirme que la vie quotidienne est faite de compromis, d'ajustements, habituellement imperceptibles dans les situations ordinaires.

Les quatre valeurs prônées par l'association Païdos (confiance, liberté, échange et tolérance), font du CPPA, un lieu propice à la négociation :

2 M: Ouais, euh on va dire qu'au cycle c'est vraiment professeur-élève et Païdos c'est (...) plus euh à la cool quoi. Genre plus euh potes limite.

J: Pourquoi ça t'a permis de te calmer comme ça?

Na: Bah je pense que du fait que c'était des éducateurs, ils nous prenaient plus avec des pincettes, donc une remarque est tout de suite moins blessante ou moins méchante quand c'est fait avec délicatesse et euh... et diplomatie. Du coup, bah j'ai appris à mieux prendre les trucs et pis vu que y'avait une psy aussi là-bas, bah ça m'a beaucoup aidée parce que du coup, j'ai pu parler, j'ai pu travailler sur moi et voilà.

Ro: (...) les profs à l'école c'est des profs d'école et justement, à Païdos, c'est des éducateurs.

J: Mmm mmm. Tu retrouvais des choses chez eux que tu ne retrouvais pas chez les enseignants?

(...)

Ro: Le soutien ou ouais l'empathie.

Les discours de Max (N°2), Nawel (N°5) et Ross (N°6) mettent l'accent sur l'importance de la mission des professionnels de Païdos et l'impact que ces derniers peuvent avoir sur la transformation identitaire des jeunes. Figures de confiance et de soutien avec qui il est possible de parler en cas de besoin, ils ont également un rôle de médiateur.

Dès son arrivée au CPPA, chaque jeune est pris en charge par un éducateur référent. Liengme *et al.* (2008) mettent en avant le rôle de figure de référence endossé par ce professionnel. Responsable d'un ou plusieurs jeunes, il apprend d'abord à les connaître pour ensuite, les accompagner au quotidien. Ainsi, nous ressentons, dans le discours des sujets, la relation plus proche construite avec leur adulte de référence :

- **M**: (...) c'était un peu comme la psy aussi mais encore plus attentionnée un peu on va dire. Et du coup, ouais elle m'a aussi vraiment beaucoup aidé ouais surtout elle je pense, la référente.
- J: Tu parlais plus avec elle ou tu parlais tout autant avec les autres éducateurs?
 V: Bah comme c'était ma référente, si y'avait des problèmes des trucs comme ça, bah j'parlais à elle.
- R: Et euh est-ce que t'avais l'impression que ta relation avec cette éducatrice-là était différente que avec les autres éducateurs?

 Ro: Oui, parce que c'était ma référente donc euh... si j'avais un problème, c'était plus ou moins vers elle que je devais me tourner.

R: (...) Est-ce que tu penses que t'avais... que ta relation avec ton (...) éducateur référent était différente que avec les autres ou pas ?

Na: Oui, parce qu'on avait un peu plus de complicité (...). Une fois, bah j'ai vu James débarquer à Païdos (...). J'avais pas très envie de le voir et bah mon éducateur référent, il m'a dit : « bah t'sais quoi c'est pas grave, je préviens les autres, viens avec moi, on va jusqu'à la gare, t'achètes tes clopes, on va se poser un moment, on va discuter dehors et comme ça tu prends l'air! » Et c'était... c'est pas au cycle que un prof va nous dire « mais vas t'acheter des clopes et pis pose-toi et prends du temps pour toi ». Enfin c'était vraiment super... Euh ouais, je me suis vraiment attachée à eux en fait et un peu plus avec lui parce que du coup, c'était mon référent donc je passais plus de temps avec lui (...).

Dans le cas exposé par Nawel (N°5), nous constatons que par son comportement, l'éducateur a mis en place une négociation explicite ; sortir prendre l'air et discuter avec lui a permis à la jeune femme de ne pas exploser émotionnellement. Il lui a ainsi donné la possibilité de régler la situation autrement que par la violence.

Max, Vihn, Ross et Nawel sont d'accord pour dire que grâce à leur relation privilégiée avec leur référent, ils se sont sentis en confiance :

Les relations interpersonnelles se caractérisent par la proximité émotionnelle, la familiarité et l'engagement affectif et l'ouverture de soi [...] Le dévoilement de soi constitue une démarche centrale dans la création d'une relation intime : la révélation à l'autre de ce qui relève de la sphère privée encourage l'ouverture à l'autre et les confidences concernant ses émotions et ses sentiments. (Claes, 2003, p.15)

La perception subjective qu'une personne a de ce qu'une activité d'apprentissage peut lui apporter repose sur quatre dimensions, dont trois d'entre elles sont l'intérêt intrinsèque, l'utilité et l'importance (Neuville, 2006). Or, les termes employés par Nelson lorsqu'il se réfère à sa scolarité antérieure au CPPA laissent supposer que la manière dont étaient transmis les savoirs ne suscitait pas son intérêt : « C'est chiant ». De plus, il ne semble pas percevoir l'utilité de ce que lui demandait l'école. Finalement, face au manque d'importance accordé à ses envies, il parait ne pas avoir saisi la valeur des tâches proposées.

À l'inverse, il a l'impression que ses intérêts personnels ont davantage été considérés au CPPA. Il a, par exemple, eu la possibilité de découvrir de nouvelles activités l'ayant conduit, parfois, à développer de nouveaux hobbies :

N: Je sais pas, par exemple, quand je terminais mon contrat, genre à la fin, y'a mon référent on faisait de la musique, tu vois, c'était dans une autre salle que le local, tu vois ? (...) Et ça, tu vois

j'aimais bien mais c'était pas obligé, tu vois ? C'était si tu veux le faire, tu peux le faire, tu vois ? Et du coup, ça pouvait t'ouvrir à des nouveaux hobbies et tout.

Le dernier point relevé par les jeunes est l'atmosphère propice aux échanges. Ils disent avoir apprécié le fait qu'au CPPA il soit possible de travailler et parler en même temps, ce qui les a poussés, pour certains, dont Salim (N°7), à ne pas adopter de comportements déviants :

J: Alors qu'est-ce qui a fait que t'as réussi à plus t'ouvrir chez Païdos ?

M: Euh j'sais pas vraiment. Peut-être plus les profs enfin les éducateurs et les... ils nous laissaient plus parler et ouais on... J'sais pas, je voyais tout le monde qui parlait entre eux qui rigolait du coup, moi ça me donnait envie aussi de participer.

J: (...) Pis justement du coup c'était quoi pour toi les différences entre Païdos et ce que t'avais vécu au cycle (...)?

S: Bah à Païdos, j'sais pas, tu peux pas faire de bêtises là-bas. Parce que tu peux parler, tu peux écouter de la musique et en même temps ils te demandent de faire quelque chose bah tu vas le faire parce que ils nous demandent presque rien à faire du coup bah voilà.

Il se peut que l'ambiance décontractée soit, en partie, due au comité dont l'effectif est réduit, puisque Max, Marina et Vihn affirment s'être sentis plus à l'aise dans des « petits groupes ». Ils expliquent que dans une classe avec moins de jeunes et plus d'adultes, plus de temps leur est accordé, facilitant ainsi leurs apprentissages. À travers les résultats de l'étude de Crosnoe, Kirkpatrick, Johnson et Elder menée en 2004, Fortin, Plante et Bradley (2011) mettent en avant que certains types d'écoles seraient favorables à la mise en place d'une relation positive entre les enseignants et leurs élèves : « Par exemple, les classes et les écoles plus petites faciliteraient les interactions personnalisées entre les membres du personnel, ainsi qu'entre les enseignants et les élèves » (p.8). Ils avancent que les professeurs, connaissant mieux leurs élèves, seraient plus soucieux de leur réussite et leur fourniraient une aide dirigée, afin d'améliorer leurs apprentissages. Cette idée est visible dans les propos de Max (N°2), Marina (N°3) et Vihn (N°4) :

- Ma: Bah je pense juste le fait que y'a plus de profs entre guillemets que au cycle ou à l'école primaire ça aide déjà parce qu'ils sont plus concentrés pis on est moins de personnes. (...) Tandis que avec une classe de 32 personnes ou des trucs comme ça, la prof elle est obligée de parler en général, elle peut pas s'arrêter que sur toi et tout ça (...).
- **V**: Bah déjà les profs y'en a qu'un pour peut-être trente élèves un truc comme ça pis au Païdos y'en a trois-quatre pour une dizaine du coup ouais ça fait une différence.

M: (...) je pense que c'était moins en mode professionnel et que c'était plus... limite comme une petite école un peu où euh tout le monde un peu se connaît ... comme dans les petites écoles où j'étais allé... euh bah c'était à peu près la même chose.

Les facteurs internes au système scolaire jouent effectivement un rôle dans le décrochage. Alors que les bénéficiaires expliquent, pour une raison ou une autre, s'être trouvés à un moment donné, en marge du système scolaire régulier, presque tous disent être arrivés au bout de leur prise en charge au CPPA. Ceci nous permet de supposer que le climat chaleureux est entre autres à l'origine de leur persévérance.

• L'autoportrait

Intéressons-nous à l'avis des jeunes au sujet de l'atelier d'autoportrait. Nous leur avons demandé de nous expliquer cette activité ainsi que son but. Voici ce qu'ils répondent :

- 2 M: (...) faire un travail sur soi, de pouvoir parler de sa vie, c'est pas toujours facile (...). Par exemple, tu fais des dessins ou juste même t'écris comme ça, ça peut toujours aider.
- Ma: (...) bah en fait, c'était tout le long de Païdos, c'était genre bah se présenter nous, présenter la famille, euh ce qu'on aime, ce qu'on aime pas, ce qu'on a fait avant genre au cycle des trucs comme ça. Euh présenter les amis et ce qu'on voudrait faire plus tard, ce qu'on aime bien faire sur le moment et tout ça.
 - **J**: Mais c'était un texte euh... où tu racontais quoi?
- 4 V : Par rapport à moi.
 - J: Toi. Tu ... tu devais te présenter?
 - V : Quand j'étais petit à maintenant.
- Na: (...) Moi je me suis dit un truc artistique qui parle de moi mais c'est génial, c'est trop cool je vais pouvoir noter tout ce que j'aime, les trucs qui me passionnent. Enfin c'est génial donc euh non non moi j'ai adoré faire ça et... Et je trouve que c'est quelque chose de super intéressant parce que on se recentre sur soi-même, on fait des recherches sur notre vie.
- J: Qu'est-ce que y'avait dans... dans ce livre? (...)
 (Silence de 5 secondes)
 Ro: Ouais, je racontais globalement ce que j'avais vécu et comment je l'avais ressenti.
- S: Bah tu dois raconter ta vie, tu peux faire des images, de la musique qui représentent un peu ce qui s'est passé, tu dois raconter les moments durs, les moments heureux euh... bah avant jusqu'à maintenant... voilà.

Leurs propos rejoignent ceux de l'éducateur que nous avons interrogé qui explique le but de cette activité comme étant l'occasion donnée aux jeunes d'apprendre à mieux se connaître, par l'intermédiaire d'une introspection. Des outils pédagogiques sont mis en place, afin de permettre aux bénéficiaires de faire un état des lieux de leur situation passée, présente et à venir. Il s'agit, autrement dit, de mener une réflexion sur ses propres expériences pour les rendre cohérentes. Par ce biais, les sujets peuvent tenter d'orienter leur identité, à partir des succès et obstacles découverts (Hugon, Villatte & Prêteur, 2013). À travers cet atelier, l'un des objectifs des professionnels serait donc, d'après nous, d'initier les adolescents à un travail de transaction biographique. Selon l'éducateur que nous avons rencontré, cette méthode de récit autobiographique prend tout son sens, sachant qu'à leur arrivée, tous expriment avoir des doutes quant à leur projet d'avenir.

Bien que Liengme *et al.* (2008) ainsi que les jeunes expliquent que le format mobilisé pour l'autoportrait est libre, nous avons pu constater que, pour une grande partie de notre échantillon, leur choix s'est orienté vers le scrapbook :

R: C'était quoi ouais ton autoportrait à toi ? (...)

N: Ouais, y'avait genre vidéo, tu faisais genre des vidéos tu filmais et tout, y'avait musique je crois aussi et y'avait genre sur un livre tu mettais des dessins et tout, t'écrivais et tout tu vois ?

 (\ldots)

1 R: Et toi tu as choisi quoi?

N: Ouais, mais moi j'ai choisi le truc comme ça là (mime un livre).

J: Un livre?N: Ouais.

J: Il ressemblait à quoi ton livre?

Ma: En gros, c'était une sorte de livre rectangulaire avec des pages noires je crois, noires-blanches, du coup j'écrivais en plusieurs couleurs et pis bah après je collais des photos, puis j'expliquais qui c'était sur les photos. Par exemple, les photos de ma famille, j'expliquais qui est qui, j'expliquais quand est né qui, enfin quel âge ils ont mes frères et tout ça. Euh bah j'expliquais aussi par rapport à mes parents, aussi genre un musulman, un qu'est catholique et tout ça... Après euh par rapport à mes potes, j'expliquais qui c'étaient mes meilleurs amis voilà (...) Ce que j'aime bien faire en cours ou ce que j'aimais pas pis après j'pouvais faire des petits dessins, des trucs comme ça autour, donc voilà.

4 V: J'ai écrit un texte (...). Sur une feuille A4 blanche.

J: Ouais et c'était quel genre d'autoportrait?

Ro: C'était à l'écrit.

J: Écrit. Dans un livre?

Ro: Euh c'était l'idée de base mais je l'ai... j'lai jamais fini.

Seuls Max et Salim ont opté pour un support vidéo, bien qu'ils ne soient pas allés au bout de ce projet. Toutefois, Max (N°2) explique les raisons qui l'avaient poussé à choisir ce format :

2 M: Euh moi, je trouve... que c'est plus impactant je pense à l'écran surtout quand y'a la voix et t'as les images devant... euh tu peux vraiment comprendre... Je pense c'est pour ça.

Lorsque nous cherchons à comprendre les raisons qui poussent les jeunes à privilégier le choix du scrapbook, l'éducateur nous expose plusieurs hypothèses. Il suppose que la vidéo demande une forme de mise à nu que l'on ne retrouve pas dans le scrapbook. Alors que la première nécessite une mise en scène de son producteur, le deuxième demande une exposition physique moindre. Il ajoute que la popularité des supports vidéo s'est vue affectée par l'accès aux technologies modernes plus facile aujourd'hui; faire un montage vidéo peut paraître moins excitant.

Au vu de notre échantillon, nous avons cherché à comprendre pourquoi certains ont terminé leur autoportrait alors que d'autres n'y sont pas parvenus. C'est pourquoi, cette partie d'analyse sera effectuée en deux temps. Une première phase sera accordée aux sujets qui n'ont pas terminé, afin de voir comment est-ce qu'ils expliquent cela et, dans un second temps, nous confronterons leurs propos avec ceux l'ayant terminé.

Max, Ross et Salim sont les trois jeunes qui n'ont pas été au bout de leur autoportrait. Les raisons pour lesquelles ils ne l'ont pas terminé sont différentes.

Dans le cas de Max, c'est le manque d'idées ainsi que le format utilisé qui l'ont principalement empêché d'avancer. De plus, il explique être de nature à vouloir se débrouiller seul et avoue ne pas avoir demandé de l'aide aux professionnels qui l'entouraient. C'est pourquoi, bien qu'il soit resté au centre plus d'un an, il n'a pas été au bout de ce projet.

Ross explique qu'au début, il travaillait régulièrement sur son autoportrait, mais de moins en moins, au fil du temps. Ceci s'explique par ses absences qui étaient de plus en plus courantes au point d'avoir été exclu du dispositif.

Quant à Salim, il met cela en lien avec la courte durée de sa prise en charge. En effet, l'adolescent n'est resté au CPPA que durant les vacances d'été.

Concernant le deuxième groupe de jeunes, nous retrouvons, dans leurs propos, le soutien reçu quand ils étaient à court d'idées. Dans ce genre de situation, l'éducateur que nous avons

interviewé explique que la stratégie de motivation mobilisée par les professionnels et de partir de l'intérêt des jeunes, afin de les recentrer sur la tâche :

J: Quand t'as besoin d'aide, c'est quel genre d'aide dont t'as besoin?

Ma: Ouais genre plus des idées en sorte enfin, ce que je pourrais écrire en plus ou si ça va comme ça, ou s'il veut que je fasse des trucs en plus ou comme ça. (...) en principe ils donnent des idées genre: « écris genre sur une page ce que t'as envie de faire plus tard, une autre ce que t'as envie de faire euh maintenant, une autre c'est quoi tes hobbies », des trucs comme ça.

La question du soutien et l'aide apportés par les professionnels se retrouve dans l'article de Liengme *et al.* (2008) :

Le rôle de l'éducateur est de soutenir et d'accompagner le processus créatif, offrant un appui technique à l'adolescent durant toute la prise en charge. Il l'accompagne ainsi dans toutes les démarches de création, allant du tournage au montage, mais aussi et surtout en lui apportant un soutien à la réflexion et un intérêt appuyé quant à sa démarche créative au cours de ce travail. (p.34)

Si nous comparons les propos recueillis au sein des deux groupes, nous constatons que le manque de temps ainsi que leur désir de se débrouiller seuls ont conduit les jeunes à ne pas terminer leur autoportrait. Alors qu'à l'inverse, ceux qui l'ont terminé évoquent le soutien et la motivation venant des éducateurs. Sur la base de notre échantillon, remarquons qu'il existe un lien entre le soutien reçu et l'aboutissement du projet.

Finalement, nous nous sommes intéressées aux bénéfices tirés de cette activité et avons distingué trois groupes.

Tout d'abord, deux anciennes bénéficiaires mettent en avant l'utilité et l'apport positif de ce projet. Marina et Nawel disent explicitement que le travail d'autoportrait leur a été bénéfique et qu'elles ont pris plaisir à le réaliser.

Pour Marina (N°3), cette réflexion autour de sa présentation lui a permis d'élargir ses horizons professionnels :

J: Avant, donc t'étais pas encore forcément intéressée par la photographie?

Ma: Ouais, c'était juste plus de la fascination quoi je me suis pas dit ouais je vais en faire mon métier.

R: (...) plus t'avançais dans ce livre, plus tu t'es dit « mais en fait je peux le faire »?

Ma: Ouais ouais, je me suis dit je peux essayer en tout cas.

Le témoignage de Nawel (N°5) reflète les effets émotionnels que ce travail sur soi peut engendrer :

J: (...) ça t'a permis quoi de faire ça?

Na: De me recentrer, de revoir des vieilles photos, de... Non, ouais c'était vraiment cool, j'ai adoré!

J: Et pis quand tu le faisais y'avait... tu... t'as vécu des émotions?

Na: (...) quand j'ai réécrit les textes là sur... sur la rage et tout, c'était des textes que j'avais écrits (...). En fait c'était juste avant que je parte au foyer quand j'étais vraiment pas bien et que l'école, en cours, ça allait pas et... Et du coup ça m'a un peu perturbée sur le coup d'écrire des trucs comme ça.

Nawel énonce, à plusieurs reprises, que l'objectif de ce travail est de prendre un moment pour se recentrer. C'est également le message transmis par Liengme *et al.* (2008), dans leur présentation de l'autoportrait.

Notons que dans cette première catégorie, nous retrouvons les deux seules filles de notre recherche. Il serait intéressant de se demander si l'activité d'autoportrait est plus appréciée et bénéfique pour les adolescentes que pour les adolescents.

Le deuxième groupe contient des jeunes pour qui l'avis sur cette activité est neutre. Ils disent l'avoir appréciée et compris son objectif, mais n'ont pas trouvé cela libérateur :

R: Donc toi tu trouves que c'est utile? Que ça peut être bénéfique?

M: Ouais, je pense.

R: Même si tu l'as pas terminé?

2 M: Ouais.

J: Mais est-ce que le petit bout d'autoportrait que t'as fait il t'a aidé?

M: Euh ça m'a surtout aidé on va dire... Je m'étais surtout fait les schémas dans ma tête tout du coup, je me suis surtout expliqué tout ce que je voulais faire dans ma tête on va dire. (...) Moi, en soi ça m'a pas vraiment aidé l'autoportrait mais c'est parce que j'ai pas du tout fait je pense.

J: Et est-ce que c'était libérateur le fait d'écrire comme ça tout ce que tu avais vécu ? Ro: Non pas spécialement.

Ro. Non pas specialement

(...

J: (...) est-ce que le fait de faire cet autoportrait t'a aidé à quelque chose ? (Silence de 5 secondes)

Ro : Globalement non, ça m'a pas spécialement aidé. J'dis pas que ça m'a fait du mal, j'pense que c'était plus ouais, un soutien sur le coup.

J: T' aimais bien?

S: Ouais, c'était cool.

J: (...) ça t'a permis quoi cet autoportrait, le fait de le faire?

S: Bah ça m'a permis euh... ça m'a pas permis grand chose.

Précisons que ce groupe est constitué des trois jeunes qui n'ont pas été au bout de leur projet et que cela pourrait, peut-être, expliquer pourquoi ils ne parviennent pas à en tirer les bénéfices.

Le dernier groupe est composé de Nelson (N°1) et Vihn (N°4) pour qui l'autoportrait n'a rien apporté :

- 1 N: Bah moi ça m'a rien apporté pour être franc mais vu que j'étais obligé de le faire, je l'ai fait.
- 4 V: Ouais, parce que ça m'a pas trop apporté grand-chose je trouve.

Ces deux jeunes sont également ceux qui disent avoir été au bout du projet, car ils étaient obligés et motivés par les professionnels. Cette motivation extrinsèque peut potentiellement expliquer pourquoi ce travail n'a pas eu de sens pour eux.

Pour cette recherche, nous avons fait le choix de diviser l'échantillon en deux catégories : ceux qui ont fini l'autoportrait et ceux pour qui ce n'est pas le cas. Or, la discussion menée avec l'éducateur nous a permis de réaliser que l'importance ne réside pas tant dans le résultat final, mais plutôt dans le cheminent pris pour y arriver ; ce sont les moments d'échanges, le travail de réflexion, de remise en question qui représentent le réel cœur de la prise en charge.

• Période de transaction et bénéfices tirés de leur passage au CPPA

L'accueil au sein du centre s'est fait, pour les jeunes, à une période de leur vie où leur avenir scolaire et/ou professionnel était incertain. S'ajoutent à cela les changements liés à l'adolescence. La question de l'incertain se retrouve chez Chello (2013 ; 2014) lorsqu'il aborde la transaction sociale et plus particulièrement le processus de transformation. Cette phase d'incertitude implique un travail sur soi et une reconfiguration identitaire. C'est d'ailleurs ce que Nelson (N°1) Vihn (N°4) et Nawel (N°5) disent avoir vécu :

- N: (...) faut savoir que moi, j'ai fait un développement personnel sur moi pendant... On va dire j'ai commencé début de Païdos et jusqu'à maintenant et je continue, tu vois ? Donc c'est aussi un truc que j'ai appris sur moi-même, tu vois ? C'est pas que Païdos qui m'a aidé.
- V: ... pendant cette phase où j'ai rien fait, bah j'ai, j'ai fait un gros travail sur moi. J'ai perdu pas mal de confiance en moi mais... après, grâce à mes potes, à ma famille et tout, j'ai réussi à me rejauger et c'est comme ça que j'ai réussi à trouver un travail et tout. (...) j'pense cette pause si je l'avais pas pris avant, je l'aurais pris plus tard parce que me reposer en question par rapport à ma détermination et tout, enfin c'est un truc que j'aurais dû faire de toute façon. Pis, je me dis que j'ai pas forcément perdu du temps et pis que je me suis repris comme ça en fait.

Na: (...) Euh ça m'a enrichie, j'ai beaucoup travaillé sur moi-même (...). Bah avant Païdos ... vu que j'y suis restée quand même bien un an bah, en un an on a le temps de beaucoup changer. Donc avant Païdos, j'étais très tout le temps sur les nerfs, tout le temps... très agressive, j'avais horreur de l'autorité, on me disait un truc, je le prenais de travers directement. Et après Païdos, bah j'étais quand même un peu plus calme, je prenais un peu plus les trucs à la cool, j'étais un peu plus mature (...).

Les sujets ont pu expliquer en quoi cette transition au CPPA, à ce moment-là de leur parcours de vie, leur a été utile au niveau personnel, social, scolaire ou encore dans leurs relations familiales. Grand nombre dit avoir constaté une transformation importante entre l'avant et l'après Païdos.

Au niveau personnel, les sujets mentionnent principalement un gain de confiance en soi :

J: Est-ce qu'elle [l'association], a fait quelque chose en la personne que tu es devenue aujourd'hui?

N: Je pense ouais, je pense c'est un tremplin quand même parce que si j'aurais arrêté le cycle direct comme ça après le harcèlement et que j'aurais fait ma vie à côté, non, tu vois, je serais resté le même gars, tu vois ? (...) J'ai changé un petit peu je pense.

J: Qu'est-ce qui a changé chez toi ? (...)

N: Bah on va dire cinquante fois mieux qu'avant on va dire. Genre si genre je vois une fille par exemple, on va dire j'ai pas peur de lui parler, tu vois? Ou un mec, tu vois, je m'en fous. Alors qu'avant: « oh putain qu'est-ce qu'elle va me juger! » ouais, « elle va faire ça aussi », « elle va rigoler », (...) mais maintenant, je m'en fous ... Je sais pas, en fait je suis plus à l'aise, tu vois?

J: Mais comment t'as gagné cette confiance en toi?

M: Euuuh on va dire euuh quand même Païdos ça m'a bien aidé au début et... Ouais surtout Païdos et des amis.

R: (...) au niveau peut-être plus personnel, est-ce que t'as l'impression que ton passage chez Païdos ça a eu un effet sur ta personnalité?

Ro: Sur le coup non mais avec le temps oui.

R : C'est-à-dire ?

Ro: Pendant Païdos non, j'ai pas spécialement gagné en confiance, mais après ouais dans le sens où... Avec ma référente ça m'a beaucoup aidé, on avait beaucoup discuté et je pense que le fait d'en parler ouais ça m'a beaucoup aidé et que... ça me permet d'avoir confiance par rapport à certaines choses ou non.

Les bénéfices sociaux sont ceux qui ont été les plus souvent mentionnés par les interviewés qui expliquent, d'une part, avoir fait de belles rencontres, mais que ça leur a surtout permis de s'ouvrir aux autres, dans la vie de tous les jours :

R: Tu penses pas que ça t'a apporté quelque chose?

N: Peut être plus à m'ouvrir aux gens au sens genre, si y'a quelqu'un qui veut faire connaissance je vais pas dire « vas-y ferme ta gueule » ou « casse-toi », mais genre je vais m'ouvrir à la

personne, tu vois ? Et euuuh à plus avoir le courage de dire ce que je ressens, je pense. (...) je pense que Païdos ça m'a aidé parce que tu vois genre là, tu me poses des trucs personnels, tu poses des questions personnelles, en temps normal ça, tu vois, j'aurais pas répondu.

J: Ok. Et Païdos ça t'a aidé... comment elle t'a aidé à avoir cette confiance en toi ? (...)

M: En gros euh avant Païdos, on va dire j'avais des amis proches mais je les rencontrais en extérieur et c'était pas vraiment les mêmes conditions que en classe par exemple. Où en classe, jamais je m'ouvrais à des gens vraiment. À part une personne, c'était un pote, celui de la primaire, et sinon non. Et à Païdos, c'est à ce moment-là où j'ai réussi un peu plus à m'ouvrir quoi.

- **3 Ma :** ... j'suis quand même plus ouverte avec les gens maintenant. (...) Genre là, avant Païdos, j'aurais pas osé trop vous parler.
- 5 Na: (...) Euuuuh j'ai fait des très belles rencontres, euh des rencontres moins bonnes ou moins intéressantes qui m'ont moins marquée, mais j'ai fait de bonnes visites, de bonnes activités (...).

Concernant les bienfaits au niveau des relations familiales, les avis sont partagés. Marina, Vihn et Ross ont pu relever du changement.

Pour Marina (N° 3), c'est suite à sa rencontre avec une autre adolescente du CPPA qu'elle a pris de l'assurance et que son comportement vis-à-vis de ses parents a légèrement changé :

Ma: (...) quand elle [mon amie] avait des coups de gueule à passer, elle le faisait quoi. Du coup, bah au bout d'un moment, j'ai un peu pris exemple sur elle. (...) Surtout par rapport à mes parents des trucs comme ça. Du coup, bah j'ai essayé de dire un peu plus librement ce que je pense et tout ça. Pis je gueule un peu plus mais voilà, en soi, j'ai pas trop changé comparé à avant quoi (...).

Vihn ne parvient pas à mettre de mots sur ce qui a réellement évolué au niveau de la relation avec ses parents, mais affirme qu'il y a eu du changement positif.

Ross (N°6) explique que les nombreux échanges avec sa référente lui ont été bénéfiques. Il dit, à plusieurs reprises, que le fait d'avoir eu un avis externe quant à sa situation familiale l'a beaucoup aidé. L'extrait qui suit illustre son rapprochement avec sa maman, suite à son passage au CPPA :

R: Est-ce qu'au niveau de tes relations avec tes parents y'a eu un changement ? (...) (Silence de 4 secondes)

Ro: Euuuh Païdos a permis ouais, de renouer le fait entre moi et ma mère (...). On s'était revu justement avant que je rentre à Païdos mais c'était pas très concluant.

R: Moins concluant que maintenant?

Ro: Ouais.

À l'inverse, Max (N°2) et Nawel (N°5) disent explicitement qu'il n'y a pas eu de changement au niveau de l'ambiance familiale :

2 M: Ça a pas changé grand-chose... non du coup.

J: (...) tu as pu avoir... une meilleure ambiance familiale depuis que t'as fait... t'es passée chez Païdos?

(...)

Na: (...) non pas vraiment parce que la preuve c'est que je suis retournée en foyer après.

Finalement, les sujets évoquent que leur passage au CPPA leur a été utile professionnellement :

Na: (...) Mmmmh donc ouais non c'était une putain de bonne expérience. J'ai fait deux stages en huit mois euh... J'ai fait en cuisine, ce que j'aurais jamais pensé faire de ma vie et au final c'était un de mes meilleurs stages, j'en ai encore des séquelles sur la main (rires). Euh j'ai fait un stage en esthétique... non j'ai fait trois stages, j'ai même fait un stage en ASE à la crèche et puis... Non, j'ai fait encore plus de stages que ça! J'ai fait aussi aux Bricolos pendant quatre mois, tous les mercredis. Donc ouais non c'était... c'était vraiment génial en fait, j'ai adoré être à Païdos! (...) j'ai fait plusieurs stages donc ça m'a permis d'élargir mon... mon champ de vue professionnel.

Ro: (...) ça m'a permis de... de renouer le contact avec le fait de faire quelque chose quotidiennement entre guillemets, de faire des stages...

Nous constatons que les bénéficiaires ont apprécié effectuer des stages au cours de leur prise en charge.

À l'instar de Ross, Vihn (N°4) explique que le CPPA lui a permis de reprendre une activité quotidienne et se remettre à faire du scolaire :

V: En vrai, c'était bien parce que du coup je me rendais compte que des fois, j'oubliais, par exemple, des formules ou des trucs comme ça, et pis que le fait de travailler des maths ou du français ou de l'anglais bah euh ça m'a rafraichi la mémoire (...).

L'expérience de Salim au CPPA avait pour objectif qu'il reprenne goût à l'école, afin de pouvoir terminer sa scolarité obligatoire. Après de nombreuses absences dues à sa phobie scolaire et un redoublement, l'association Païdos était sa dernière chance pour une réinsertion scolaire. Son récit montre comment les semaines passées au centre lui ont permis de prendre conscience de l'importance de finir sa formation :

 ${\it R:}(...)$ est-ce que Païdos ça t'a apporté quelque chose ?

S: Ouais! Bah ça m'a apporté la motivation!

(...)

J : Est-ce que tu veux expliquer comment ça se fait que ça t'a apporté de la motivation ?

S: Bah ça se fait petit à petit. Au début, tu trouves ça nul « putain c'est chiant » et quand t'y vas, plus t'y vas, bah j'sais pas c'est... tu prends plaisir à y aller au bout d'un moment parce que tu revois les mêmes personnes, tu joues, tu... Voilà, au lieu d'aller glander avec tes potes et voilà fumer voilà, bah tu vas là-bas et ça t'occupe.

R: (...) mais comment est-ce que Païdos à réussi à te remotiver à aller à l'école ? (...)

S: Bah ils sont forts hein! J'sais pas comment ils ont fait ça.

R: Mais t'as eu des discussions avec ta référente ou autre?

S: Ouais, j'ai eu des discussions (...). Mais ils m'ont pas dit « ouais va à l'école c'est hyper important et tout ». Là-bas, tu te retrouves avec des autres et euh bah ça te fait réfléchir. J'sais pas ils galèrent tous, ça se voit ils galèrent. Mais voilà mais ils ont... Euh voilà ils peuvent t'aider et euh voilà, ils sont vraiment là pour t'aider, ça se sent. (...) C'est-à-dire euh j'sais, pas y'avait vraiment des cas où y'avait des gens ils avaient 18 ans, ils allaient pas travailler, ils allaient pas à l'école et voilà.

J: Et toi tu... ça t'a fait quoi de voir que y'avait des gens qui étaient pire que toi?

S: Bah je me suis senti con!

(...)

J: Et? Tu t'es senti con et qu'est-ce qui s'est passé?

S: Bah après ça m'a fait réfléchir, après bah je me suis dit « ouais faut aller à l'école ».

L'ensemble des bénéfices énoncés par les jeunes montre comment une suite d'ajustements consécutifs permet de changer et d'évoluer, afin d'aboutir à une innovation de rupture. Leurs propos concernant leur arrivée au CPPA semblent dévoiler une forme de déséquilibre, voire, pour certains, de souffrance. Or, si l'on s'en tient à leurs discours relatif à l'après Païdos, même si parfois minimes, il est possible d'observer certains changements personnels, familiaux ou de l'ordre des perspectives d'avenir. Lorsqu'on leur pose la question des raisons de ces évolutions, certains évoquent le travail sur-soi et personnel réalisés, notamment grâce à la prise en charge dont ils ont bénéficié. Leurs discours nous font penser au paradigme de la transaction sociale qui suppose une période de transition marquée par des reconfigurations, reconstructions de position que ce soit au sein de la collectivité, dans le rapport à soi ou aux autres (Delory-Momberger, 2010). Leur passage au CPPA peut être assimilé, en quelque sorte, à l'aire de l'*entre* dans laquelle les sujets se déconstruisent pour en être, à son issue, transformés.

• Et aujourd'hui, où en sont-ils?

L'objectif du CPPA est de permettre aux jeunes de se réinsérer scolairement ou professionnellement. Nous avons demandé aux sujets comment se sont déroulés les mois après avoir quitté le centre.

Les adolescents sont nombreux à avoir trouvé une formation ou un stage après leur passage au CPPA, mais ne sont pas allés au bout, pour diverses raisons. Pour Nelson (N°1), Max (N°2), Vihn (N°4) ou encore Nawel (N°5), leur suite de parcours ne leur correspondait pas :

M: Ouais, du coup entre-temps j'ai juste fait... j'ai pas fait grand chose. J'ai fait peut-être un ou deux stages et j'ai fait un travail pour gagner un peu d'argent vraiment vite fait.

(...)

R: Mais du coup ça a pas duré longtemps, mais c'était un choix personnel ou c'était des stages qui étaient d'une durée limitée, ou c'est toi qui as décidé d'arrêter?

M: C'était euh... Celui du restaurant, j'aurais pu faire plus longtemps, mais j'ai pas voulu et la bibliothèque euh... y'avait que deux jours, j'ai travaillé qu'un jour.

Na: Alors directement après Païdos bah j'ai fait la transition Païdos-SEMO, donc directement j'suis allée au SEMO. Euuuh alors le SEMO ça s'est plutôt bien passé, les premiers mois où j'y était ça allait, voilà c'était nouveau, j'me faisais de la thune, j'étais contente, tant mieux quoi! Mais c'était un peu... un peu... c'était un peu compliqué parce que voilà, j'avais un prof... Ouais, j'sais pas les ateliers ils étaient pas... on m'avait vendu du rêve et c'était pas ce à quoi je m'attendais.

(...)

J: Mais qu'est-ce qui te manquait au SEMO que tu avais chez Païdos?

Na : (...) on avait un véritable accompagnement quand on faisait des recherches de stages, quand on avait besoin d'aide pour le CV, pour les lettres de motivation, on avait vraiment de l'aide (...).

De plus, l'ensemble des participants, hormis Salim, a connu une longue période sans rien faire :

- 1 N: On va dire que j'étais dans des vacances scolaires plus longues que normal. (...)
- 2 M: Euh après, bah pendant longtemps, j'ai pas fait grand-chose.
- 3 Ma: (...) bah pendant un an, j'ai pratiquement rien fait, enfin j'ai continué à prendre des photos, mais pas par rapport à la formation. Mais là, j'ai repris petit à petit.

V: (...) qu'est-ce que j'ai fait après... rien.

R: Rien jusqu'à quand?

V: Euuuuh jusqu'à récemment.

Na : Donc ensuite, bah j'ai continué à aller au foyer. J'étais au foyer pendant un mois jusqu'au mois de novembre et depuis rien du tout.

Pour trois d'entre eux, c'est toujours le cas au moment de notre rencontre. Nelson $(N^{\circ}1)$, Nawel $(N^{\circ}5)$ et Ross $(N^{\circ}6)$ sont toujours à la recherche d'une formation ou d'un apprentissage :

1 *J*: *T*'es en études ? (...)

N: Euuh non, je cherche un apprentissage.

R: Parce que du coup depuis mars 2019 jusqu'à maintenant, est-ce que t'as pu trouver autre chose?

Ro: Pour l'instant non, j'attends une réponse pour l'AI par rapport à une formation.

5 Na: (...) euh la pour l'instant, bah j'fais pas grand-chose, j'suis à l'Hospice (...).

À l'inverse, Marina, Max, Salim et Vihn, suivent une formation ou ont trouvé un travail.

Marina explique avoir repris depuis peu une formation qu'elle avait débutée lorsqu'elle était encore au CPPA.

Pour Max (N°2), son expérience au CPPA l'a incité à s'inscrire dans une nouvelle structure :

R: (...) Et puis actuellement, tu fais quoi? Donc t'as repris les cours, t'as repris dans quoi?
M: J'suis à Scène Active⁵. (...) j'ai plus facilement accepté à aller là-bas que si j'avais pas été à Païdos par exemple.

Suite à son passage au centre durant les vacances d'été, Salim a repris le chemin de l'école et poursuit sa dernière année au cycle.

Quant à Vihn, lorsque nous l'avons rencontré, il venait tout juste de commencer à travailler dans un restaurant, dans le but d'occuper ses journées et de gagner de l'argent. Toutefois, il explique que cet emploi est provisoire avant de trouver une formation dans un domaine qui l'intéresse

Nous gardons à l'esprit que la réinsertion sociale est complexe et n'avons pas la prétention de considérer qu'un facteur pourrait être plus prépondérant qu'un autre.

Cependant, nous nous questionnons à propos du rôle de protection pouvant être endossé par les parents; sur les quatre jeunes professionnellement insérés, au moment de notre rencontre, trois entretiennent de bonnes relations familiales. Nous avons l'impression que dans certains cas, une famille soutenante et positive pourrait contribuer à une transaction sociale, à travers une innovation de croissance vers la resocialisation. Ceci nous amène à nous questionner de la manière suivante : Pour Ross et Nawel, de meilleures relations au sein de la cellule familiale seraient-elles un outil favorable à leur réinsertion ?

_

⁵ Association qui propose de remobiliser les jeunes en rupture à travers l'art de la scène.

En ce qui concerne Nelson, nous émettons une hypothèse : peut-être que sa perception négative du système scolaire (prison) est un frein à une éventuelle resocialisation. Nous supposons que le conflit interne demeure, entravant toute forme de compromis en vue d'un changement identitaire.

Finalement, le point commun que nous avons pu relever dans les témoignages de ces jeunes est qu'une année après leur fin de prise en charge, ils ont des projets et semblent tous être motivés, soit à poursuivre la formation en cours, soit à trouver quelque chose dans un domaine qui les intéresse. Ils semblent tous être sur le chemin d'une innovation de rupture avec leur condition de décrocheur :

J: Tu veux partir à Londres pour faire quoi ?

- **Ma :** Euh j'aimerais bien y habiter ce serait possible, mais après en tout cas la première année ou en tout cas les premiers six mois, ce serait plus pour faire fille au pair, pour perfectionner l'anglais.
- Na : Ouais, j'aimerais bien trouver un apprentissage en employée de commerce ou en ASE. Et sinon bah je vais essayer de passer le concours d'entrée pour les arts appliqués et on verra bien ce que ça donne, j'espère que ça va marcher.
- R: (...) t'as une idée de cette prochaine école que t'aimerais faire ou pour l'instant pas encore?
 V: Euh j'hésite du coup, soit retourner à l'école d'arts... (...) Soit informatique. Sinon j'avais pensé aller à la Mutuelle, c'est une école qui est juste en face de la Jonction et dès qu'on finit ça en fait, on obtient le bac international.

CONCLUSION

Par le biais de ce travail de mémoire, nous avions pour ambition, tout d'abord, de rencontrer des jeunes ayant vécu, à un moment donné de leur vie, une rupture de formation. À travers cette rencontre basée sur des échanges, nous souhaitions mieux comprendre les facteurs pouvant conduire un sujet à se retrouver en marge de la société. Nous étions convaincues que nous allions nous entretenir avec des personnes présentant certaines caractéristiques communes, comme par exemple, une cellule familiale éclatée ou ayant fait l'expérience de l'échec à plusieurs reprises.

Au préalable de cette étude, nous espérions collaborer avec des membres du CPPA, afin, peut-être, d'apporter des réponses à leur questionnement concernant l'avenir des jeunes bénéficiant d'une prise en charge au sein de l'association. Autrement dit, il était question d'en apprendre davantage quant à l'impact de cette expérience sur leur parcours de vie.

Les lectures effectuées ainsi que nos discussions avec les jeunes et un éducateur du centre ont confirmé ou infirmé certains de nos questionnements.

Comme nous le soupçonnions, le décrochage scolaire dépend de la conjonction de plusieurs facteurs personnels, environnementaux, scolaires, familiaux, etc. (Blaya, 2010).

Le divorce semble représenter un facteur à risque important, puisque plus de la moitié des sujets interrogés disent avoir vécu la séparation de leurs parents durant leur enfance. Cependant, après nous être penchées sur la question, nous constatons que ce n'est pas le divorce qui est mal vécu par les jeunes, mais plutôt les conséquences que celui-ci engendre. « Les élèves en décrochage évoluent parfois dans des familles en grandes difficultés psychologiques ou sociales, dans lesquelles les relations sont conflictuelles » (Blaya, 2010, p.48). Ainsi, un mauvais climat familial et des parents en tension peuvent jouer un rôle sur le parcours scolaire des adolescents.

Comme nous l'avions imaginé, la période de l'adolescence et les changements qu'elle peut induire sont susceptibles de laisser le sujet sans repères ; ni tout à fait enfant, ni tout à fait adulte, cette période d'entre-deux amène le jeune à se questionner sur son identité. C'est effectivement ce que nous avons constaté, à travers les entretiens dans lesquels la plupart des interviewés nous font part de leurs moments d'incertitude, lors de la prise de décisions concernant leur choix de formation, lieu de vie, l'affirmation de leur personnalité, valeurs, etc.

Les facteurs scolaires sont également tenus pour responsables, dans le discours de certains jeunes. Comme nous l'avions prévu, de par son organisation et structure, l'école met une partie de ses élèves en situation de décrochage. Il ressort des entretiens, notamment, le passage de l'école primaire au secondaire, vécu par certains comme trop difficile, en raison des changements au niveau du rythme, du nombre d'enseignants fréquentés, des matières enseignées, de l'horaire ou encore de l'environnement pédagogique. Grâce aux retours des interviewés, nous nous sommes, de plus, aperçues à quel point la relation aux camarades pouvait influencer leur parcours de formation. Le harcèlement et les moqueries des pairs reviennent dans plus de la moitié des entretiens. Ajouté à cela, le manque de soutien de la part des professionnels et de la cellule familiale semble avoir convaincu certains jeunes de ne pas être faits pour l'école.

Contrairement à ce que l'on imaginait, aucun adolescent n'explique son décrochage scolaire par des difficultés d'apprentissage ; tous disent avoir eu des appréciations relativement bonnes à l'école primaire ou au début du cycle d'orientation.

Les témoignages illustrent l'idée qu'un parcours de vie est constitué de nombreuses innovations, tant de rupture que de croissance. Les raisons qui ont conduit ces adolescents à décrocher scolairement sont variées. Cependant, nous observons que tous ont déjà fait l'expérience d'une innovation de rupture avec le système scolaire. Raison pour laquelle ils ont fréquenté le CPPA.

De manière globale, les jeunes ont aimé leur expérience au sein du centre. Ils disent avoir trouvé, là-bas, une ambiance, une structure ainsi qu'une relation aux pairs et aux professionnels plus chaleureuse. Les liens créés avec leur responsable-référent ont, pour une partie d'entre eux, été une réelle aide dans le questionnement de leur trajectoire de vie, entre autres, à travers l'activité d'autoportrait.

Païdos a été l'occasion donnée aux jeunes de réaliser des transactions sociales tant de type biographique que relationnel. Certains y ont vu la possibilité de développer leur identité, de prendre ou reprendre confiance en eux, voire de se transformer sur un plan personnel (transaction biographique). Pour d'autres, cette étape de leur parcours leur a permis de s'ouvrir et d'avoir de meilleures relations sociales et/ou familiales (transaction relationnelle). Concernant l'impact que ce passage a eu sur leur avenir, nous nous attendions à trouver des sujets scolairement ou professionnellement insérés aujourd'hui. Or, les résultats montrent que

certains sont actuellement à la recherche d'un emploi. Toutefois, tous semblent motivés à entamer ou poursuivre une innovation de croissance avec le désir de reprendre une formation. Cette volonté de se reprendre en mains pour envisager une réinsertion sociale nous amène à supposer que la parenthèse de vie proposée par le CPPA a permis de remotiver les jeunes.

FORCES ET LIMITES DE NOTRE ÉTUDE

Forces

Le premier but visé par cette étude était d'explorer les parcours d'anciens bénéficiaires de l'association Païdos qui n'a que très peu de retours concernant les impacts des prises en charges proposées. Ainsi, nous avons eu l'occasion d'échanger avec nos témoins, non seulement à propos de leur expérience au sein de l'association, mais aussi sur leurs perspectives d'avenir.

Notre âge, proche de celui des sujets, ainsi que notre langage commun ont permis d'effectuer l'entretien dans une atmosphère détendue. Peut-être, cela, ajouté notre liberté de chercheuses-apprenties, nous a-t-il également permis d'obtenir des informations autres que celles qu'aurait eu un enquêteur travaillant pour l'association. Dans tous les cas, nous avons été surprises de constater à quel point une relation de confiance s'est rapidement établie entre les interviewés et nous.

Cette enquête s'intéresse à l'expérience de personnes s'étant trouvées en rupture sociale, à un moment donné de leur vie. Raison pour laquelle nous avons décidé de donner une voix aux principaux intéressés. C'est leur point de vue et leur perception des événements que nous souhaitions restituer, car « laisser la parole aux acteurs sociaux facilite l'accès à leur expérience et favorise ainsi une meilleure compréhension des enjeux auxquels ils font face » (Doucet, 2002, p.236).

Limites

Notre enquête apporte des éléments de connaissance, mais nous sommes conscientes de l'existence de certaines limites.

Lors des interviews, nous ne voulions pas paraître trop intrusives auprès des participants. Néanmoins, durant l'analyse, nous avons pu constater que certaines thématiques auraient pu être plus approfondies, si nous avions conduit les interviewés à aller plus loin dans leurs propos. Cette limite est à mettre en lien avec la méthode de l'entretien qui, contrairement au questionnaire, se veut libre, mais aussi avec notre manque d'expérience dans la conduite de la recherche. De plus, nous avons également pu observer qu'au vu des diverses directions prises lors des échanges, il était parfois compliqué de confronter les témoignages.

Nous nous interrogeons sur la pertinence de notre première prise de contact avec les jeunes qui s'est faite par le biais d'un membre de l'association Païdos.

Dans le cas où l'interviewé est contacté à travers un intermédiaire, le type de relation avec l'intermédiaire et la représentation que se fait l'interviewé de lui peut avoir une influence sur le type de rapport entretenu avec l'interviewer. (Blanchet & Gotman, 1985, cité par Magioglou, 2008, p. 56)

Nous supposons qu'il soit possible que le contact par le biais d'un professionnel de l'association ait occasionné une certaine pression chez les sujets qui, pour des raisons de désirabilité sociale, ont tenu à donner une bonne image de Païdos. Nous nous trouvons, ici, face à une piste d'action possible. Peut-être, serait-il intéressant de mener la même étude mais cette fois-ci, en contactant nous même les jeunes, pour autant que la Commission d'éthique de la Faculté de Psychologie et des Sciences de l'Éducation donne son accord.

Finalement, en raison du Coronavirus, survenu pendant la réalisation de notre mémoire et ayant conduit à la fermeture des bibliothèques, l'accès aux ouvrages non-numérisés nous a été difficile compliquant davantage l'élaboration des analyses.

PERSPECTIVES RÉFLEXIVES

Lors de ce travail de maîtrise, nous avons particulièrement apprécié endosser la casquette d'apprenties-chercheuses.

Toutefois, avant de nous rendre sur le terrain, nous avions certaines inquiétudes, quant au déroulement de ces rencontres. En effet, durant notre parcours universitaire, nous avons toutes deux effectué des entretiens, mais dont l'enjeu était différent.

En tant qu'étudiantes-chercheuses, nous craignions de ne pas adopter la bonne posture, lors de ces moments d'échanges. Notre principale appréhension était que notre questionnement fasse resurgir auprès du sujet, des émotions ou des souvenirs douloureux et que nous ne sachions

pas réagir comme il se doit. En effet, nous étions conscientes que cela pouvait arriver et les lectures effectuées au préalable allaient dans ce sens :

En psychologie sociale, quand on aborde des thèmes qui impliquent intimement la personne (et ils sont nombreux) il arrive parfois que l'on touche à des questions sensibles pour l'interviewé(e). Le problème réside alors, autant dans la difficulté à amener les individus à s'exprimer, à tenter de passer outre les tabous qui s'imposent, que dans celle de l'interprétation des silences et des moments de gêne. (Hass & Masson, 2006, p.83)

Nous avions également peur de ne pas savoir mobiliser notre grille d'analyse ou de ne pas parvenir à nous en détacher comme il est fortement conseillé de le faire lors d'entretiens semi-directifs.

Finalement, nous avons été surprises de constater que l'ensemble des discussions s'était déroulé naturellement. La facilité des sujets à se confier nous a également fortement étonnées. Nous ne pensions pas que des personnes inconnues allaient répondre aussi ouvertement à l'ensemble de nos interrogations et nous apporter des discours aussi riches. Selon Hass et Masson (2006) l'ouverture de soi est possible lorsque qu'entre l'interviewer et le sujet, une relation de confiance s'est établie.

Bien qu'ayant été, par moments quelque peu directives lors des échanges aves nos témoins, au fur et à mesure de la recherche, notre posture d'apprenties-chercheuses a évolué.

Tout d'abord, nous avons appris à rédiger de manière nuancée et dénuée de jugements. Notre méthode de travail s'est perfectionnée, nous permettant de devenir plus systématiques. Quant à notre analyse, au départ plutôt descriptive, grâce aux discussions avec notre directeur de mémoire, nous avons fait en sorte de l'enrichir en combinant les apports théoriques et les informations empiriques.

• Réflexion sur notre binôme

Nous trouvions important de partager notre ressenti, quant à notre travail en binôme.

Au sein de notre duo, aucune de nous n'avait le rôle de leader, car la communication a été tout au long de la recherche, au cœur de nos échanges. Néanmoins, nous avons, à plusieurs reprises, eu recours à de la négociation explicite et implicite, car nous devions trouver une organisation de travail qui nous correspondait et qui prenait en compte les demandes de chacune. De plus, au vu de nos emplois du temps et de nos responsabilités différentes, nous

avons, à plusieurs reprises, dû faire des compromis afin de nous adapter aux disponibilités de notre partenaire. Bien que nous ayons pour habitude de travailler ensemble, ce mémoire a renforcé notre capacité d'ajustement à autrui, nous permettant d'effectuer une transaction sociale que Stébé (2007, cité par Carvajal, 2009) définit comme un « processus dans lequel s'élaborent des compromis pratiques qui permettent la coopération conflictuelle et la (re)création permanente du lien social. En d'autres termes, la transaction sociale est un processus de socialisation et d'apprentissage de l'ajustement à autrui » (p.54).

La phase de confinement due au Coronavirus a également marqué notre organisation et c'est d'ailleurs durant cette période que nous avons dû apprendre à collaborer différemment de ce que nous avions pour habitude. Nous sommes toutes les deux d'accord pour affirmer que c'est durant ces deux mois que s'est fait un ajustement important. Il a été plus complexe, à ce moment-là, de combiner mémoire, vie familiale et télétravail. La réalisation de cette recherche a donc été marquée par un enchaînement d'ajustements consécutifs.

ET SI ON ALLAIT PLUS LOIN?

Pour cette étude, notre volonté était de permettre aux premiers concernés de partager leurs expériences.

Un autre angle de vue envisageable qui apporterait de nouveaux éléments d'analyse serait de s'intéresser non seulement à l'ontosystème qui correspond à l'ensemble des caractéristiques individuelles, mais également au microsystème du jeune, à savoir son système proximal : famille, corps professionnel, pairs. Car si l'on se réfère aux témoignages des adolescents, nous constatons que famille, professionnels et pairs sont des témoins directs de cette rupture de formation. Ainsi, il pourrait être intéressant d'articuler les différentes perceptions que ces acteurs ont de la situation.

Nous avons également choisi de nous entretenir avec les sujets un an après la fin de leur prise en charge au sein du CPPA. Dans le cadre d'une étude complémentaire à la nôtre, des interviews auprès de jeunes pourraient être réalisés non seulement après, mais également avant et pendant leur passage chez Païdos. En d'autres mots, il s'agirait de suivre une cohorte, afin de percevoir une éventuelle évolution.

BIBLIOGRAPHIE

OUVRAGES LITTÉRAIRES

Anderson, L. W., Jacobs, J., Schramm, S., & Splittgerber, F. (2000). School transitions: beginning of the end or a new beginning?. *International Journal of Educational Research*, 33(4), 325-339.

Barbot, J. (2012). Mener un entretien de face à face. S. Paugam (Éd.), L'enquête sociologique, 115-141.

Becker, E. (2019). Le harcèlement scolaire: un phénomène maltraitant particulier. Acta Psychiatrica Belgica.

Bergonnier-Dupuy, G., & Esparbès-Pistre, S. (2007). Accompagnement familial de la scolarité: Le point de vue du père et de la mère d'adolescents (en collège et lycée). Les Sciences de l'education-Pour l'Ere nouvelle, 40(4), 21-45.

Bernard, P. Y. (2011). Le décrochage des élèves du second degré: diversité des parcours, pluralité des expériences scolaires. *Les Sciences de l'éducation-Pour l'Ere nouvelle*, 44(4), 75-97.

Bernard, P. Y. (2014). Le décrochage scolaire en France: usage du terme et transformation du problème scolaire. *Carrefours de l'éducation*, (1), 29-45.

Bernard, P. Y., & Michaut, C. (2018). Décrocher, et après? Les effets de l'expérience scolaire sur le devenir des élèves. *Formation emploi*, (4), 15-34.

Birraux, A. (2014). Parents dans les situations de phobies scolaires. *Adolescence*, 32(3), 465-479.

Blais, M., & Martineau, S. (2006). L'analyse inductive générale: description d'une démarche visant à donner un sens à des données brutes. *Recherches qualitatives*, 26(2), 1-18.

Blanc, M. (2009). La transaction sociale: genèse et fécondité heuristique. *Pensée plurielle*, (1), 25-36.

Blaya, C. (2010). Décrochage scolaire: Parents coupables, parents décrocheurs?. *Informations sociales*, (5), 46-54.

Blaya, C. (2012). 4. Le décrochage scolaire dans les pays de l'OCDE. Regards croisés sur l'économie, (2), 69-80.

Boissonade, J. (2009). Les apports de la sociologie pragmatique à la transaction sociale. *Pensée plurielle*, (1), 37-50.

Broutelle, A. C., & Martin, G. (2018). Individu et société. *Idées économiques et sociales*, (1), 4-5.

Bruel, A. (2001). Réponses pour restaurer le lien familial. De la Parenté à la Parentalité, 51-68.

Carvajal Sanchez, F. (2009). La justice réparatrice, la médiation pénale et leur implantation comme cas particuliers de transactions sociales. *Pensée plurielle*, (1), 51-62.

Carvajal Sanchez, F. (2013a). Construction identitaire entre projet de blanchissement et processus de socialisation à la masculinité. ¿ Interrogations ?, (16).

Carvajal Sánchez, F. (2013b). L'analyse des constructions transidentitaires à la lumière de la double transaction. *Pensée plurielle*, (2), 179-191.

Carvajal Sanchez, F. (2017). Se faire mâle dans le Medellín des années du Cartel. *Sciences et actions sociales*, (7).

Carvajal Sanchez, F. (2019). De la vulnérabilité à la résilience: une trajectoire d'adolescent à risque de marginalisation. *Sciences et actions sociales*, (12).

Cascone, P., Auckenthaler, B., Garcia, M., & Liegme, N. (2008). L'«atelier autoportrait avec accompagnement psychopédagogique», un outil thérapeutique efficace dans le traitement d'adolescents dépendants au cannabis et en rupture de liens sociaux.

Castra, M. (2013). Socialisation. Sociologie.

Chello, F. (2013). Assumer l'incertain et développer le bien commun. La transaction sociale comme paradigme de la pédagogie. *Pensée plurielle*, (2), 85-95.

Chello, F. (2014). C'était comme se séparer de soi-même. *Dialogue*, (3), 51-65.

Christenson, S. L., & Thurlow, M. L. (2004). School dropouts: Prevention considerations, interventions, and challenges. *Current Directions in Psychological Science*, *13*(1), 36-39.

Claes, M. (2003). L'univers social des adolescents. PUM.

Claes, M. & Lacourse, E. (2001). Pratiques parentales et comportements déviants à l'adolescence. In Enfance, 53, p.379-399.

Coslin, P.G. (1999). Déviances et délinquances à l'adolescence. *Débats Jeunesses*, 4(1), 303-319.

Coslin, P.G. (2007). La socialisation de l adolescence. Armand colin.

Courtois, R. (2011). Les conduites à risque à l'adolescence: Repérer, prévenir et prendre en charge. Dunod.

Darmon, M. (2018). Socialisation. Idées économiques et sociales, (1), 6-14.

Delory-Momberger, C. (2010). La condition biographique: essais sur le récit de soi dans la modernité avancée. Téraèdre.

Deslandes, R. (2008). Contribution des parents à la socialité des jeunes. Éducation et francophonie, 36(2), 156-172.

Dewulf, M. C., & Stilhart, C. (2005). Le vécu des victimes de harcèlement scolaire. *Médecine thérapeutique/Pédiatrie*, 8(2), 95-100.

Doucet, H. (2002). L'éthique de la recherche: guide pour le chercheur en sciences de la santé. PUM.

Dubar, C. (1992). Formes identitaires et socialisation professionnelle. *Revue française de sociologie*, 505-529.

Dubar, C. (2015). Chapitre 3-La socialisation comme incorporation des habitus. U, 65-78.

Dupont, S. (2018). Maintenir le dialogue entre les parents: la priorité de l'après séparation. *Recherches familiales*, (1), 95-108.

Fenneteau, H. (2007). Enquête: entretien et questionnaire-2 ème édition Dunod. Les topos.

Fortin, L., Plante, A., & Bradley, M. F. (2011). Recension des écrits sur la relation enseignant-élève. Chaire de recherche de la Commission scolaire de la Région-de-Sherbrooke sur la réussite et la persévérance scolaire. Disponible en ligne http://www.csrs.qc. ca/fileadmin/user_upload/Page_Accueil/Enseignants/Fenetre_pedagogique/PEPS/Relatio n-maitre-eleve. pdf (page consultée en avril 2020).

Foucart, J. (2016). La transaction: un détournement du regard sociologique sur «l'entre». *Pensée plurielle*, (1), 13-28.

Foucart, J. (2017). De la fluidité sociale au caractère décisif de la transaction. *Pensée plurielle*, (2), 107-122.

Foucart, J. (2017). La transaction sociale: un entremêlement des registres de l'émotionnel et du rationnel. *Pensée plurielle*, (2), 77-91.

Fouillet, M. (2009). Devenir adolescent sous le regard des parents. *Apres-demain*, (1), 26-29.

Fusulier, B., & Marquis, N. (2009). Transaction sociale et négociation: deux notions à articuler. *Négociations*, (2), 23-33.

Galand, B., & Hospel, V. (2015). Facteurs associés au risque de décrochage scolaire: Vers une approche intégrative. *L'orientation scolaire et professionnelle*, (44/3).

Galland, O. (2008). Une nouvelle adolescence. Revue française de sociologie, 49(4), 819-826.

Gibout, C., Blanc, M., & Foucart, J. (2009). Transactions sociales et sciences de l'homme et de la société. *Pensée plurielle*, (1), 7-11.

Gilles, J. L., Tièche Christinat, C., & Delévaux, O. (2012). Origine, fondements et perspectives offertes par les alliances éducatives dans la lutte contre le décrochage scolaire.

Girardon, N., & Guillonneau, J. (2009). Phobie scolaire à l'adolescence. *Perspectives Psy*, 48(4), 375-381.

Girard, T., & Léger, F. (2017). La santé des adolescents en rupture. Eres.

Guichard, J. (2004). Se faire soi. L'orientation scolaire et professionnelle, (33/4), 499-533.

Guivarch, J., Poinso, F., & Gignoux-Froment, F. (2018). Malaise à l'école. *L'information psychiatrique*, 94(8), 681-688.

Haas, V., & Masson, E. (2006). La relation à l'autre comme condition à l'entretien. *Les cahiers internationaux de psychologie sociale*, (3), 77-88.

Hayden, C., & Blaya, C. (2008). Lost in transition? A comparison of early drop out from education and training in England and France. *International Journal on School Disaffection*, 6(1), 19-24.

Hédoux, J. (1992). La socialisation. Construction des identités sociales et professionnelles.(Coll. U. Sociologie).

Hrizi, Y., & Mouad, R. (2016). Le décrochage scolaire: un enjeu d'éducation pour tous dans le contexte genevois. *L'Éducation en débats: analyse comparée*, 7, 33-46.

Hugon, M. A. (2010). Lutter contre le décrochage scolaire: quelques pistes pédagogiques. *Informations sociales*, (5), 36-45.

Hugon, M., Villatte, A., & Prêteur, Y. (2013). Philippe Malrieu: un modèle de la socialisation-personnalisation. *Penser la socialisation en psychologie. Actualités de l'oeuvre de Philippe Malrieu*, 37-51.

Joselin, L. & Scelles, R. (2014). Rites de passage et handicap, un apprentissage parental partagé. *La revue internationale de l'éducation familiale, (2)*, 141-160.

Kaufmann, J. C. (2014). L'entretien compréhensif, 3e édition, L'enquête et ses méthodes. Le Breton, D. (2015). L'adolescence et la peau. *Enfances Psy*, (4), 70-82.

Lévy-Soussan, P. (2013). L'enfant devant la violence parentale. *Perspectives Psy*, 52(3), 231-236.

Magioglou, T. (2008). L'entretien non directif comme modèle générique d'interactions. *Les cahiers internationaux de psychologie sociale*, (2), 51-65.

Malrieu, P. (1973). La personnalisation chez l'adolescent.

Malrieu, P. (1979). La crise de personnalisation.

Malrieu, P. (1996). La socialisation.

Maury, J. (2013). La phobie scolaire ou l'école symptôme. La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation, (2), 111-120.

Melin, V. (2010). Souffrance et violence de l'école le décrochage scolaire, une forme de résistance? Le sujet dans la cité, (1), 85-97.

Mucchielli, L. (2001). La place de la famille dans la genèse de la délinquance. *Regards sur l'actualité*, 268, 31-42.

Neuville, S. (2006). La valeur perçue des activités d'apprentissage: quels en sont les sources et les effets. *B. Galand, & E. Bourgeois (Eds)*, 85-96.

Neyrand, G. (2018). La socialisation ou l'accès à l'humanité. Spirale, (4), 97-106.

Piguet, C., & Moody, Z. (2013). Harcèlement entre pairs à l'école primaire. Résultats d'une enquête suisse. *Journal du droit des jeunes*, (8), 39-41.

Potvin, P. (2015). Décrochage scolaire: dépistage et intervention. Les cahiers dynamiques, (1), 50-57.

Qribi, A. (2010). Socialisation et identité. L'apport de Berger et Luckmann à travers «la construction sociale de la réalité». *Bulletin de psychologie*, (2), 133-139.

Rabouam, C. (2015). Divorce et attachement. Enfances Psy, (2), 54-69.

Rémy, J. (2005). Négociations et transaction sociale. Négociations, (1), 81-95.

Romano, H. (2015). Reconnaître. Enfances, 71-92.

Romelaer, P. (2005). L'entretien de recherche. *Management des ressources humaines:* méthodes de recherche en sciences humaines et sociales, 101-137.

Ruchat, M. (2010). La transgression, un chemin de vie. *Transgressions à l'adolescence: un chemin vers la loi?*, 111-127.

Sueur, B. (2013). Ce que le décrochage scolaire nous apprend de l'école. *Etudes*, 419(12), 605-616.

Thibert, R. (2013). Early School Leaving: Different ways to deal with it. *Current literature review in education*, 84.

Tolmatcheff, C., Hénoumont, F., Klée, E., & Galand, B. (2019). Stratégies et réactions des victimes et de leur entourage face au harcèlement scolaire: une étude rétrospective. Psychologie Française, 64(4), 391-407.

Tondreau, J. (2014). Sauver les élèves du décrochage scolaire!. *Travail, genre et sociétés*, (1), 169-174.

Virat, M. (2015). Faut-il aimer ses profs pour rester à l'école?. Les Cahiers Dynamiques, (1), 68-75.

Zolesio, E. (2018). Socialisations primaires/secondaires: quels enjeux?. *Idées économiques et sociales*, (1), 15-21.

Zonabend, A. (2006). Les enfants dans le divorce (Vol. 906). Studyrama.

CONFÉRENCES

Département de l'instruction publique, de la culture et du sport (2017, novembre). Formation obligatoire jusqu'à 18 ans : Genève pionnier dans la lutte contre le décrochage scolaire. Communication présentée au Communiqué de presse du DIP, Genève.

Département de l'instruction publique, de la formation et de la jeunesse (2019, juin). Formation obligatoire jusqu'à 18 ans (FO18) - Premier point de situation. Communication présentée au Communiqué de presse du DIP, Genève.

COURS CITÉS

Cours dispensé par M. Felouzis : « L'enquête sociologique : démarches et outils » (Année académique 2015-2016)

Cours dispensé par M. Carvajal : « Délinquance et déviance juvéniles : parcours biographiques vers l'insertion sociale » (Année académique 2016-2017)

Cours dispensé par Mme Fouquet : « Le questionnaire de recherche » (Année académique 2018-2019)

Cours dispensé par Mme Giuliani: « Analyse des pratiques éducatives parentales et professionnelles » (Année académique 2017-2018)

SITES

https://www.scribbr.fr/methodologie/entretien-recherche/

Https://www.csrs.qc.ca/fileadmin/user_upload/Page_Accueil/Enseignants/Fenetre_pedag ogique/PEPS/Relation-maitre-eleve.pdf

https://paidos.org/nos-actions/cap/

https://www.larousse.fr/dictionnaires/francais/scrapbooking/188024

ANNEXE 1



RECHERCHE

Devenir de personnes ayant bénéficié d'une prise en charge au sein de l'association Païdos

Responsable(s) du projet de recherche :

- Sotelo Guerrero Jessica;
 Jessica.sotelo@etu.unige.ch; 079 724 69 29
- Tabani Ryma ; <u>Ryma.tabani@etu.unige.ch</u>; 078 881 31 94
- Sous la direction de: Carvajal Fernando : Fernando.carvajal@unige.ch 076 389 56 06

(Dans ce texte, le masculin est utilisé au sens générique ; il comprend aussi bien les femmes que les hommes.)

INFORMATION AUX PARTICIPANTS ET CONSENTEMENT DE PARTICIPATION

Information aux participants

Dans le cadre de notre travail de Master, nous aimerions savoir si le passage au sein de l'association Païdos a changé quelque chose dans votre vie.

Pour ce faire, nous menons des entretiens, afin de recueillir votre témoignage concernant votre expérience chez Païdos.

Afin de garder des traces de cet entretien, nous sommes amenées à enregistrer nos échanges. Cependant, nous garantissons que les informations récoltées seront traitées uniquement dans un objectif d'analyse et resteront tout à fait confidentielles.

Nous vous remercions d'avance pour votre participation.

Pour de plus amples informations, veuillez nous contacter aux adresses suivantes:

Jessica.sotelo@etu.unige.ch

Ryma.tabani@etu.unige.ch

Consentement de participation à la recherche

→ Supprimer/adapter ci-dessous la/les phrase(s) relative(s) aux enregistrements vidéo et/ou audio en fonction de votre recherche. Sur la base des informations qui précèdent, je confirme mon accord pour participer à la recherche « Devenir de personnes ayant bénéficié d'une prise en charge au sein de l'association Païdos », et j'autorise : • l'utilisation des données à des fins scientifiques et la publication des résultats de la recherche dans des revues ou livres \square OUI \square NON scientifiques, étant entendu que les données resteront anonymes et qu'aucune information ne sera donnée sur mon identité; • L'enregistrement vidéo lors de l'entretien □ OUI □ NON • Que l'entretien soit enregistré sur support audio □ OUI \square NON J'ai choisi volontairement de participer à cette recherche. J'ai été informé-e du fait que je peux me retirer en tout temps sans fournir de justifications. de la recherche de leurs responsabilités. Je conserve tous mes droits garantis par la loi. Prénom Nom Signature Date ENGAGEMENT DU CHERCHEUR L'information qui figure sur ce formulaire de consentement et les réponses que j'ai données au participant décrivent avec exactitude le projet. Je m'engage à procéder à cette étude conformément aux normes éthiques concernant les projets de recherche impliquant des participants humains, en application du Code d'éthique concernant la recherche au sein de la Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation et des Directives relatives à l'intégrité dans le domaine de la recherche scientifique et à la procédure à suivre en cas de manquement à l'intégrité de l'Université de Genève. Je m'engage à ce que le participant à la recherche reçoive un exemplaire de ce formulaire de consentement. Prénom Nom Signature

Date

Grille d'entretien

Bonjour,

Nous sommes deux étudiantes universitaires et sommes en train de réaliser notre travail de maîtrise. Nous avons choisi la thématique suivante : qu'est-ce qui change dans la vie des personnes qui ont fréquenté l'association Païdos ? Pour répondre à cette question, nous avons contacté quelques personnes qui sont passées par Païdos. (**Tutoyer si l'échange est propice**) Seriez-vous/tu d'accord d'échanger avec nous à propos de votre/ton expérience ? Nous tenions à préciser que cet entretien restera totalement anonyme et confidentiel, car nous sommes obligées de respecter le secret professionnel.

1. Profil de l'interviewé

Tout d'abord, nous aimerions faire connaissance avec vous. Pourriez-vous vous présenter en quelques mots ?

Âge

Activité (professionnelle, études, bénévolat, sports...)

Contexte familial/quartier:

Sans vouloir être indiscrètes, pourriez-vous nous parler de la famille dans laquelle vous avez grandi ?

- Frères, sœurs?
- Si oui quel genre de relations entreteniez-vous?
- Quel genre de relation aviez-vous avec vos parents?
- Niveau d'étude et profession des parents ?

Pourriez-vous nous parler du quartier dans lequel vous avez grandi?

Lors de votre arrivée chez Païdos, y viviez-vous toujours?

Quel genre de relation aviez-vous avec les autres habitants ? (Avec les jeunes de votre âge ?)

2. Parcours scolaire avant Païdos

Pouvez-vous nous raconter votre parcours scolaire avant votre arrivée chez Païdos?

Comment vous décririez-vous en tant qu'élève ?

Quel type de relation entreteniez-vous avec vos camarades?

Quel type de relation entreteniez-vous avec le corps enseignant?

À partir de quel moment vous êtes-vous senti être en rupture avec l'école ?

Y-a-t-il eu, selon vous, un événement marquant qui pourrait expliquer votre décrochage scolaire ? (Si besoin, expliquer en deux mots ce qu'est le décrochage scolaire.)

3. Expérience chez Païdos

a) À présent, nous allons nous intéresser à votre expérience chez Païdos :

Pourriez-vous nous raconter votre expérience personnelle chez Païdos ?

Qu'est-ce qui vous a amené à Païdos ?

Comment avez-vous connu cette association?

Combien de temps êtes-vous resté chez Païdos?

Quels sont vos souvenirs de cette période?

Quelles relations aviez-vous avec les autres jeunes ?

Comment étaient vos relations avec les éducateurs/ les psys etc. ?

Plus particulièrement, pouvez-vous nous parler brièvement de votre projet d'autoportrait?

(Pour ceux qui l'ont terminé) : Qu'est-ce que cette activité vous a-t-elle apporté ?

(Pour ceux ne l'ayant pas terminé) : Y-a-t-il une raison particulière à la non-finalisation de ce projet ? Pensez-vous que si vous aviez terminé ce projet cela vous aurait-il apporté quelque chose de plus ?

Après votre passage chez Païdos, quelle a été votre suite de parcours immédiat ?

4. Bénéfices tirés de la prise en charge au sein de Païdos

Pour cette dernière partie de l'entretien, pouvez-vous nous expliquer ce que, selon vous, votre passage au sein de Païdos vous a apporté, qu'est-ce que vous avez appris chez Païdos ?

Au niveau professionnel?

Au niveau personnel?

Éventuelles relances:

Est-ce que vous avez l'impression que votre passage chez Païdos vous a permis de renforcer votre estime de vous ?

Avez-vous, par exemple, gagné en confiance?

Le passage au sein de Païdos vous a-t-il permis de développer votre autonomie et vos sens des responsabilités ?

Le CPPA vous a-t-il permis de reprendre confiance en vos capacités ?

Avez-vous retrouvé le goût d'apprendre?

Avez-vous le sentiment que votre passage chez Païdos vous a permis de développer des connaissances sur vous et sur vos capacités à vous exprimer ?

Au niveau social?

Éventuelles relances:

Votre passage dans cette association vous a-t-il permis de mieux comprendre votre situation de rupture ?

Au niveau de vos relations sociales, avez-vous l'impression que votre expérience au sein de Païdos vous a permis de reconstruire des liens sociaux ?

Suite à votre expérience, avez-vous retrouvé une meilleure ambiance familiale ?

Ent 1: Nelson

Contexte familial:

- Parents kosovars.
- Il a un petit frère et une grande sœur.
- Relations mère : (c'est une blédarde selon ses dires) et avec son père : +.
- Parents ne le soutiennent pas trop dans les difficultés liées à son parcours scolaire.
- Parents font des remarques à propos de son parcours scolaire VS. celui de sa sœur.

Vécu de l'école :

Primaire:

- Harcèlement :
 - Victime de harcèlement dès la 4P.
 - o Il se retrouve seul, même son meilleur ami le laisse tomber.
 - o Ce harcèlement fait baisser ses notes à partir de la 4P.
 - Sa réputation de harcelé dépasse le quartier.
 - o Corps enseignant ne fait rien face au harcèlement.
- Ne se sent pas comme les autres.
- Se décrit comme étant un « emmerdeur » dès la primaire.
- Redoublement.

Cycle:

- Commence son cycle en R2, puis en R1.
- Il se fait virer du cycle car « fout la merde ».
- Ne termine pas le cycle.
- Redoublement → Il le met en lien avec le harcèlement et le fait qu'il commence à faire des bêtises pour entrer dans un groupe.
- Pour lui, l'école est une prison → aucun plaisir, tout est dicté.

Passage au CPPA:

- La conseillère d'orientation du cycle lui conseille Païdos.
- N'y va pas de bon cœur, mais l'ambiance le fait rester.
- Durée de prise en charge : 2 ans.
- Au début, mi-temps (cycle et CPPA), puis plein-temps.
- Ambiance : éducateurs cool, nouvelles personnes, camarades qui changent ++, les gens qui y vont sont variés, ça bouge ++.
- Au CPPA, il travaille le scolaire et son autoportrait.
- Relations : reste dans son coin car peur de retomber dans le harcèlement.
- Relations avec adultes +. Avec référent ++.
- Pour lui, le CPPA est plus libre que l'école, on met du sens à ce que l'on fait, permet de développer de nouveaux hobbies.
- CPPA placé premier dans le top 3 des lieux qu'il a fréquentés.

L'autoportrait:

- · Terminé.
- Format : Scrapbook.
- Ne lui a rien apporté, il s'est senti obligé de le réaliser.

Le avant/après Païdos :

- CPPA lui permet de davantage s'ouvrir aux gens, fait plus facilement connaissance, a le courage de dire ce qu'il ressent, a plus confiance en lui, lui a redonné le goût d'apprendre en découvrant de nouveaux hobbies comme par exemple la musique.
- Païdos lui a permis de changer un peu et devenir la personne qu'il est aujourd'hui.
- Aujourd'hui, plus à l'aise en public.
- Il a fait un développement personnel.

Et aujourd'hui:

- À la fin de Païdos, il a du temps libre, puis, il commence « À deux mains » pendant un mois et demi.
- Ensuite, il commence les EPI pendant 2 mois et se fait virer car altercation avec un adulte
- Actuellement, en recherche d'apprentissage.
- Dit avoir des regrets.

Ent_2 : **Max**

Contexte familial:

- Philippin, suisse, italien.
- Parents divorcés depuis qu'il a 10-11 ans.
- Il a d'abord vécu 3 ans avec son père après le divorce puis, il a décidé d'aller vivre chez sa mère.
- Petite sœur (14 ans) qui vit avec le papa.
- Relations avec petite sœur : -.
- Relations avec parents: → ne s'entendent pas trop. Ils l'ont envoyé à l'hôpital et foyer car s'inquiétaient de ne pas le voir sortir.
- Manque de communication dans la famille.
- Les foyers et hôpital lui font perdre la motivation d'aller en cours et il se rebelle.
- Donc les événements familiaux ont des répercussions sur sa scolarité.
- Mauvaise ambiance au sein de la famille.
- Grandit aux Pâquis.
- Parents pas très encourageants concernant la prise en charge chez Païdos.

Vécu de l'école :

Primaire:

- Ecole de Zurich.
- Elève calme, quelques petites bêtises, pas de difficultés scolaires.

- Relations avec les camarades : nouveau, pas beaucoup d'amis le temps de s'intégrer.
- Réputation d'intello.
- Relations avec profs : +.

Cycle:

- Difficile de passer du primaire au cycle car beaucoup de changements et il n'était pas préparé.
- Met en lien la baisse de notes uniquement avec le passage difficile primaire-cycle et non pas avec l'ambiance familiale.
- Déscolarisé vers 13 ans le temps de son séjour à l'hôpital.
- Démotivé à aller en cours → se rebelle pour montrer que ça ne sert à rien de l'envoyer en foyer et à l'hôpital.
- Relations avec camarades : +.
- Relations avec profs : souvent en désaccord, se rebelle, beaucoup de retenues.

Apprentissage:

• À la fin du cycle, il fait une année en CTP en dual et commence un apprentissage mécanicien vélo qu'il ne termine pas.

Passage au CPPA:

- Durée de prise en charge : 1 an et 2-3 mois.
- Assistant à la Cité des métiers lui conseille plusieurs lieux où s'orienter et Païdos est celui qui l'attire le plus en raison de son côté social.
- Là-bas, les éducateurs et psy donnaient des conseils.
- Relations : ++ avec psy et référente.
- Se rend au CPPA tous les jours, puis baisse de présence, puis retente tous les jours.
- Relations professionnels / jeunes : ++ par rapport au cycle.
- Comme une petite école où tout le monde se connaît.
- Relations aux jeunes : le CPPA lui permet de plus s'ouvrir donc se fait des amis → la bonne ambiance du centre lui donne envie de parler aux autres.
- Il quitte le CPPA car il a atteint la majorité.

L'autoportrait :

- Non terminé.
- Montage sur ordinateur : choix du format → plus impactant et besoin de se faire comprendre.
- But de l'autoportrait : travail sur soi, parler de sa vie (pas toujours facile), extérioriser ça aide.
- Autoportrait perçu comme quelque chose d'utile.
- Pas l'impression que ça l'ait aidé car ne l'a pas terminé. Peut-être que si il l'avait terminé ça l'aurait aidé.

Le avant/ après Païdos :

- CPPA lui a permis de plus facilement accepter d'aller à Scène Active car ça ressemble à Païdos.
- Moins timide, plus de confiance en lui, plus ouvert aux autres, plus d'estime de soi.
- Lui a permis d'être plus responsable.

Et aujourd'hui:

- Après Païdos, pendant longtemps pas fait grand chose, stage dans une bibliothèque et un autre en cuisine mais pas terminés.
- Aujourd'hui, il est à Scène Active.

Ent_3: Marina

Contexte familial:

- Mère suisse (catholique) / Père albanais (musulman).
- Deux petits frères et deux petites sœurs.
- Elle se considère comme musulmane non pratiquante.
- Ambiance familiale : « tranquille, ça va » ; pas trop communicatifs ; pas trop câlins ; proche de sa petite sœur de 16 ans, plus proche de sa mère que de son père.
- Père travaille dans une pizzeria et n'a pas fait beaucoup d'études.
- Parents toujours ensemble.
- Elle dit avoir un peu le rôle de maman auprès de ses petits frères et sœurs.
- Quartiers : Avanchets jusqu'à ses 10 ans, ensuite Châtelaine et finalement les Nations.

Vécu de l'école :

Primaire:

- École des Avanchets sauf la dernière année du primaire.
- Dernière année du primaire aux Ouches.
- Élève discrète, studieuse, pas d'histoires, timide.
- Aux Avanchets, elle avait son groupe d'amis.
- L'année aux Ouches : plus compliquée car une seule année avant d'aller au cycle. Plus compliqué au niveau relationnel (pas d'amis) mais aussi au niveau scolaire car plus de stress d'être avec des gens inconnus, donc ça a eu un effet sur le travail.
- Avec les profs : pas d'histoires.
- Niveau scolaire : pas trop de difficultés.
- Ses parents pouvaient être un soutien, selon les branches.

Cycle:

- C'était la même élève qu'en primaire mais plus renfermée.
- Harcèlement scolaire : première année du cycle → des garçons sur le chemin de l'école → violences physiques / taquineries.
- Première année : R3 / Deuxième année : R2/ Troisième année : R2.

ECG:

• 1 mois.

- N'a pas aimé le fait de changer de classes tout le temps, de personnes etc.
- Pendant le mois d'ECG: triait ses cours en fonction de ses besoins → par exemple, les maths des difficultés donc elle y allait.
- Faisait de l'anglais à la maison.
- Restée inscrite jusqu'au mois de novembre mais n'a fait qu'un mois de cours et ensuite n'allait pas en cours (en cachette de ses parents).

Lullin:

Une année

Passage au CPPA:

- Durée de prise en charge : 2 ans.
- Au début, c'était compliqué, car il y a que des personnes qu'elle ne connaît pas.
- Rencontre d'une amie à Païdos qui a changé son passage au CPPA.
- Faisait un peu de scolaire.
- Relations avec les éducateurs : trouve que les éducateurs sont plus proches que les enseignants au cycle car ils peuvent être plus concentrés sur les jeunes et il y a un côté psychologique.

L'autoportrait:

- Format : Scrapbook.
- Autoportrait terminé.
- Explique qu'elle pouvait demander de l'aide aux éducateurs.
- À la fin de son autoportrait elle a fait une présentation.
- Pour elle, l'autoportrait c'est quelque chose qui évolue, car la personne évolue et donc les choses changent.
- Bénéfices : ça lui a permis en écrivant de changer d'idée de métier ; permis de se découvrir professionnellement.

Le avant/ après Païdos :

• La rencontre avec cette amie l'a beaucoup changée → grâce à cette rencontre elle arrive plus facilement à dire ce qu'elle pense de manière générale et principalement avec ses parents.

Et aujourd'hui:

- À la fin de Païdos, pendant quelques mois, il y a un suivi avec un psy de Païdos pour la suite
- Direct après Païdos, elle a continué sa formation photo qu'elle avait commencée quand elle était à Païdos
- Pendant 1 an, elle a arrêté : elle gardait ses frères et sœurs et aidait son père au travail.
- Puis, elle a finalement repris sa formation et elle est motivée à la finir.
- Projet d'avenir : aimerait partir à Londres pour faire jeune fille au pair, afin de perfectionner son anglais.

Ent 4: Vihn

Contexte familial:

- Fils unique.
- Parents divorcés entre ses 3-4 ans.
- Père violent envers sa mère.
- Témoin de certaines scènes de violence (à ses 2 ans).
- Père et mère chinois.
- Un beau père pendant longtemps.
- Une belle mère et une demi-sœur.
- A vécu chez sa mère, garde partagée, puis une partie chez son père et de nouveau à 100% chez sa mère.
- Une meilleure relation avec sa mère.
- En contact avec son père.

Vécu de l'école :

Primaire:

- Fait le « pitre » → aimait faire des blagues.
- Il est bien intégré socialement.
- Pas de problème avec les enseignants.
- Parents très impliqués dans sa scolarité.
- Beaucoup d'aisance dans les matières.

Cycle:

- Plus turbulent qu'en primaire.
- Il fait des bêtises avec ses camarades.
- Toujours bien intégré au niveau des amis.
- Relations avec les profs : plus compliqué → renvois, retenues ; annotations.
- Trois années en R3 mais ses notes dégradent en dernière année → 2 premières années certificats et pas en 3^{ème}.
- Beaucoup moins impliqué dans le scolaire → suivait moins en cours.
- Face aux notes qui descendent, les parents ont pris des mesures (confisquer le téléphone).

Collège:

- Pendant 6 mois.
- Séchait les cours.
- De moins en moins motivé.
- Il devait plus s'impliquer scolairement → dit qu'il n'avait pas la force.

Passage au CPPA:

- Conseillère du collège qui lui conseille Païdos.
- Reste presque 2 ans.
- Il a de bonnes relations avec les autres jeunes.
- Selon lui, à Païdos il y a moins besoin d'autonomie et donc pas comme au collège.
- À l'école, il y a un seul enseignant pour 30 élèves alors que à Païdos, il y a 3 ou 4 éducateurs pour 15 jeunes → Il préfère cette organisation.

- Relations avec les éducateurs : bonne.
- Relation plus proche avec sa référente car il se tournait vers elle lorsqu'il avait des soucis.
- Au niveau scolaire, il faisait ce qui lui était demandé.

L'autoportrait:

- Terminé.
- Un texte d'une page.
- Pas trop impliqué → il trouve que en 2 ans, il aurait pu faire beaucoup plus.
- Il trouve que cette activité ne lui a pas apporté grand chose.

Le avant/ après Païdos :

- Avant et pendant Païdos, il explique qu'il a eu une perte de confiance car voyait ses amis avancer et pas lui.
- La pause qu'il a fait lui a été très bénéfique : ça lui a permis de faire un travail sur soi.
- Bénéfices au niveau scolaire : rafraîchi la mémoire.
- Bénéfices au niveau social : se socialiser car avant traînait, regardait des séries \rightarrow alors qu'à Païdos il s'est fait de nouveaux amis.
- Bénéfices au niveau famille : il pense que ça l'a aidé dans ses relations positivement mais ne sais pas dire en quoi.

Et aujourd'hui :

- Fin de Païdos à ses 18 ans.
- Pendant Païdos : stage laborantin ; concours à l'Université ; concours école d'art.
- Directement après Païdos : l'Orif.
- Puis rien jusqu'à récemment \rightarrow vacances / travail sur soi \rightarrow bénéfique.
- Première semaine dans la restauration.
- Il hésite à réessayer l'école d'art, d'informatique ou école Mutuelle.
- Actuellement, il est motivé à commencer quelque chose qui lui plait.

Ent 5: Nawel

Contexte familial:

- Mère suisse et père algérien.
- Ses parents divorcent quand elle avait environ 5 ans.
- La mère s'est remariée : 2 petites demi-sœurs.
- Le père s'est remarié : 2 petites demi-sœurs.
- En grandissant, elle a arrêté de voir son père pendant 3-4 ans et a repris contact avec lui récemment.
- Sa mère à l'AI.
- Son père travaille depuis 4-5 ans chez Rolex.
- Relations avec son beau-père : -.
- Mère alcoolique et borderline.
- La relation entre ses parents est mauvaise.
- Actuellement, elle vit seule dans un hôtel subventionné par l'hospice en attendant de trouver un appartement.

Vécu de l'école :

Primaire:

- Élève studieuse, calme, fait ses devoirs, première de la classe, aime l'école.
- Relations « catastrophiques » avec les autres filles → elle subit des critiques. Elle préfère rester avec les garçons.
- Elle a de bonnes relations avec ses enseignants.

Cycle:

- Première et deuxième année : R3.
- Dernière année, elle passe en R2 → elle ne va plus en cours, elle se rebelle.
- Tentative de suicide, scarifications
- Elle vole dans un magasin \rightarrow elle subit des critiques.
- Tous les matins, elle avait la boule au ventre avant de se rendre en cours. → victime de harcèlement. → Les enseignants ne la soutiennent pas dans cette situation.
- Sa deuxième année se passe un peu mieux.
- Elle a un groupe d'amis.
- Elle commence à fumer et rencontre un garçon, du coup elle sèche les cours pour aller le voir
- Fréquente un groupe de jeunes « populaires ».
- Ses absences s'accumulent, ses notes baissent.
- En troisième, elle passe en R2 → elle dit se rebeller pour faire réagir sa mère, elle a besoin d'air.

ECG:

- Altercation avec un enseignant qui prend des proportions importantes → renvoi. Puis, l'enseignant porte plainte : Nawel doit faire des travaux d'intérêts généraux et est virée de l'ECG.
- Elle décide de ne pas aller dans un autre ECG.

Passage au CPPA:

- Son éducateur du foyer avec qui elle a beaucoup de liens lui propose d'aller à Païdos et elle accepte.
- Durée de la prise en charge : 1 an et demi, puis part car Païdos ne pouvait plus rien lui apporter de nouveau.
- Bonne impression de l'association.
- Sa prise en charge dure environ 8 mois.
- Elle en garde que des bons souvenirs.
- Elle a de bonnes relations avec tout le monde.
- Relations privilégiées avec son référent
- Durant son passage au CPPA, elle a effectué plusieurs stages.

L'autoportrait:

- Format : Scrapbook.
- Elle a adoré le faire
- Cette activité lui a permis de se recentrer, mettre des mots sur ses émotions.

Le avant/ après Païdos :

- Les stages lui ont permis d'élargir son champ de vue professionnel.
- Elle a pu faire un travail sur elle, notamment grâce à la psychologue.
- Elle a fait de belles rencontres et des activités intéressantes.
- À présent, elle est plus calme, plus détendue face à l'autorité, moins agressive.
- Elle accepte plus facilement qu'on lui dise les choses.
- Pas de meilleure ambiance familiale → la preuve elle est retournée en foyer après son passage au CPPA.

Et aujourd'hui:

- Après Païdos, elle est entrée au SEMO mais ça ne lui a pas plu alors elle a arrêté.
- Aujourd'hui, elle est en attente d'appartement et est motivée à commencer une nouvelle formation.

Ent 6: Ross

Contexte familial:

- Mère thaïlandaise et père suisse.
- Fils unique.
- Père : formation de peinture (apprentissage) → aujourd'hui menuisier.
- Mère : études en Thaïlande → aujourd'hui, elle travaille à l'armée du salut dans la lingerie.
- Ses parents divorcent entre ses 4 et 5 ans et la fin de la procédure a lieu à ses 7 ans.
- Vit avec son père → au début garde alternée, puis que chez le père.
- Actuellement en contact avec sa mère mais pendant longtemps conflictuel, ne lui a pas parlé pendant 9 mois car elle lui a fait du chantage affectif.
- Divorce : sur le moment, il ne comprenait pas. → Pour lui, le divorce c'était changer de maison chaque semaine. → au début ok, mais petit à petit, le fait de changer de maison veut dire changer d'ambiance et il ne trouve pas ça agréable.
- Relations avec le père : pas spécialement bonnes ; ils sont très différents, pas les mêmes idées.
- Hôpital pendant deux mois à ses 12 ans car il n'est pas bien moralement → il a des idées noires et selon lui c'est lié au fait que ses parents ne s'entendent pas et qu'il ne s'entende pas avec sa mère. De plus, il pense être responsable de ce divorce.
- Hospitalisation = soulagement car ne ressent plus la pression de ses parents. Mais c'était une étape un peu difficile.
- Quartier de la mère : Val d'Arve → pas forcément bonnes relations avec les gens du quartier.
- Quartier père : Saint Julien : bonnes relations avec quelques personnes.

Vécu de l'école :

Primaire:

- École des promenades à Carouge
- Élève : rêveur, pas concentré, facilement dissipé, pas du genre à faire des bêtises.

- Relations bonnes avec une partie de la classe, avec les autres soit il n'avait pas une bonne relation, soit il ne leur parlait pas.
- Moqueries sur son physique, pendant toute la primaire.
- Relations avec les enseignants : pas spécialement de problèmes.

Cycle:

- C'était un élève absent mentalement et physiquement.
- Première année en R2. Deuxième année en R1 et redoublement.
- Il restait beaucoup à la maison.
- Son hospitalisation a eu lieu à la fin de sa première année.
- Son passage à l'hôpital ne l'a pas aidé pour sa deuxième année au cycle.
- Enseignants : bonnes relations avec certains et d'autres pas forcément de relations mais pas de conflit,
- La psychologue du cycle a été d'une grande aide.
- Il n'a pas terminé le cycle.

Passage au CPPA:

- C'est l'OMP qui lui parle de Païdos → pas forcément envie d'y aller mais il se dit que ça peut être intéressant.
- Il n'a que des bons souvenirs de son passage au CPPA.
- Durée de la prise en charge : un an, ensuite, il est exclu car trop d'absences.
- Il aimait l'ambiance.
- Il n'y avait pas de jugement et tout le monde était ouvert d'esprit.
- Relations avec les jeunes : 2 ou 3 amis.
- C'était une période où il ne voyait personne à l'extérieur.
- Relations avec les professionnels: bonnes ; meilleure relation avec sa référente.
- Avec les éducateurs la relation est différente que celle avec les profs car comme c'est des éducateurs pour lui ils sont plus un soutien et ont plus d'empathie.
- Il a pu faire des stages.

L'autoportrait:

- Pas terminé car n'allait pas assez à Païdos.
- Format : Scrapbook.
- Au début, il avançait puis de moins en moins.
- Le but est d'écrire sur son vécu, son ressenti.
- Pour lui, à ce moment-là, l'écrit bonne solution, plus facile.
- Pas spécialement libérateur mais sur le coup ça l'aidait.

Le avant/ après Païdos :

- Bénéfices au niveau professionnel : renouer contact avec le fait de faire quelque chose quotidiennement, faire des stages.
- Bénéfices au niveau personnel : sur le coup pas conscience des bénéfices, mais après il a réalisé que les discussions avec sa référente l'ont beaucoup aidé, prise de confiance et réalise qu'il n'est pas la cause des problèmes dans sa famille.
- Bénéfices au niveau relation famille : renouer un peu avec sa mère. Père : pas changé grand-chose au niveau de la relation.

• Pour lui, entre avant et après Païdos tout a changé car ça lui a permis de prendre du recul.

Et aujourd'hui:

• Depuis mars 2019 jusqu'à présent → il n'a rien fait. Actuellement, il est en attente d'une réponse de l'AI pour une formation.

Ent 7: Salim

Contexte familial:

- Thaïlandais.
- Adopté par un père italien et une mère française.
- Mère : enseignante et père : animalier au CMU.
- Une demi-grande sœur.
- Parents toujours ensemble, vit seul avec eux.
- Relation avec ses parents = normale.
- Bonne relation avec sa grande demi-sœur.
- Ne connaît pas sa famille biologique.
- Adopté à 5 ans → souvenirs de l'orphelinat.
- Quartier : Bernex, il habite dans une coopérative.
- Ses parents ne sont pas trop stricts.
- Parents impliqués dans le suivi scolaire.
- Il a toujours été conscient de son adoption.
- Il parle de son adoption avec ses parents mais pas trop → il trouve bizarre d'en parler avec eux.
- Déjà retourné en Thaïlande, pour voir les personnes de l'orphelinat.

Vécu de l'école :

Primaire:

- Les 4 premières années à Cressy et ensuite à Confignon.
- Élève = agité, aimait pas les devoirs \rightarrow pour lui travailler était insupportable.
- Ne faisait pas spécialement de bêtises à l'école.
- Ne travaillait pas beaucoup, dérangeait, bavardait.
- Aimait l'école pour voir ses amis mais n'aimait pas le travail.
- Il a toujours eu beaucoup d'amis. Même quand il a changé d'école il n'a pas eu de difficulté à s'intégrer.

Cycle:

- Il faisait le « con ».
- Dès la première année, il se fait remarquer par les enseignants.
- Il avait beaucoup d'annotations.
- En 10^{ème}, au début il va en cours mais il s'ennuie, il dérange. Les 6 derniers mois, il ne retourne plus en cours → redoublement.
- Phobie scolaire: certificat du médecin → ne pouvait pas y aller: pas peur mais mal au ventre. Quand il y allait, il dormait et ne travaillait pas. Il explique sa phobie scolaire à cause des retenues et des profs qui étaient trop sur lui.
- Toujours de bonnes relations avec les camarades.

• Deuxième 10^{ème} : le début se passe mieux, il a quand même des absences mais moins que l'année précédente.

Passage au CPPA:

- Durée de prise en charge : les deux mois d'été entre la 10^{ème} et la 11^{ème}.
- La psychologue du SPMi qui lui parle de Païdos.
- Pour lui, c'était un moment difficile car Païdos coûte cher et donc il culpabilisait et se sentait obligé de s'y rendre.
- Le but était qu'il puisse retourner à l'école et avoir une autre vision de l'école.
- Durant son passage, il remarque qu'il y a des jeunes plus âgés que lui qui sont sans travail, qui ne vont pas à l'école → ça l'a beaucoup fait réfléchir.
- Il se rendait tous les jours au CPPA car ça coûtait cher.
- Il aime l'ambiance du CPPA.
- Il avait une bonne relation avec l'ensemble des éducateurs.
- Il avait de bonnes relations avec les autres jeunes.

L'autoportrait:

- Il ne l'a pas terminé car pas eu assez de temps en deux mois mais il était motivé.
- Format : sur ordinateur.
- Il trouvait l'idée cool
- Cette activité ne lui a pas permis grand-chose.
- Il arrivait à raconter des choses sur sa vie mais n'a pas trouvé cela libérateur.

Le avant/ après Païdos :

- Passage au CPPA : prise de conscience en voyant des jeunes plus âgés sans travail.
- Son passage au CPPA, lui a apporté de la motivation pour retourner en cours.
- Les discussions avec les éducateurs l'ont beaucoup aidé.

Et aujourd'hui:

- Actuellement, il est 11^{ème}.
- Il a un contrat avec ses parents et les doyens → si pas promu au premier trimestre il ira en atelier.
- Il s'absente beaucoup moins que les années précédentes.
- Il a toujours de bonnes relations avec les camarades.
- Il a de meilleures relations avec les enseignants et il s'applique plus dans son travail.
- Durant l'été, il commet un vol → il est suivi par un juge à qui il doit montrer son carnet régulièrement.