



**UNIVERSITÉ
DE GENÈVE**

FACULTÉ DE PSYCHOLOGIE
ET DES SCIENCES DE L'ÉDUCATION



**UNIVERSITÉ
DE GENÈVE**

INSTITUT UNIVERSITAIRE
DE FORMATION DES ENSEIGNANTS

**Le cheminement de jeunes ayant fréquenté le Centre
PsychoPédagogique pour Adolescents de l'association Païdos suite à
un décrochage scolaire**

**MÉMOIRE RÉALISÉ EN VUE DE L'OBTENTION DE LA
MAÎTRISE UNIVERSITAIRE EN APPROCHES PSYCHO-ÉDUCATIVES ET
SITUATIONS DE HANDICAP**

ET DE LA

MAÎTRISE UNIVERSITAIRE EN ENSEIGNEMENT SPÉCIALISÉ

PAR

Andreia Alves Cunha

Emilie Maigre

DIRECTEUR DU MÉMOIRE

Fernando Carvajal Sánchez

JURY

Joaquim Dolz-Mestre

Mirko Rizzo

Roland Emery

GENÈVE, AOÛT 2020



**UNIVERSITÉ
DE GENÈVE**

**FACULTÉ DE PSYCHOLOGIE
ET DES SCIENCES DE L'ÉDUCATION**



**UNIVERSITÉ
DE GENÈVE**

**INSTITUT UNIVERSITAIRE
DE FORMATION DES ENSEIGNANTS**

RÉSUMÉ

Ce mémoire s'intéresse au cheminement de jeunes ayant été en décrochage scolaire et bénéficié d'une prise en charge au Centre PsychoPédagogique pour Adolescents (CPPA) de l'association Païdos. L'objectif est de comprendre leur parcours de vie : pourquoi ont-ils été dirigés au CPPA ? Quel est l'impact sur leur parcours ? Quelle évolution depuis leur prise en charge ? Une posture compréhensive a été adoptée pour illustrer ces questionnements. Sept adultes âgés entre 20 et 22 ans et une adolescente de 16 ans ont été interrogés. La théorie des représentations sociales et le paradigme de la transaction sociale ont été mobilisés comme analyseurs théoriques. Les entretiens ont révélé des parcours hétérogènes et la présence de facteurs multidimensionnels (personnels, familiaux et scolaires) de risque et de protection. Les parcours ont été caractérisés par le milieu associatif et institutionnel et leur passage au CPPA a été le point de départ à leur réinsertion.

Mots-clés : décrochage scolaire, parcours de vie, adolescence, représentations sociales, transaction sociale.



UNIVERSITÉ
DE GENÈVE

FACULTÉ DE PSYCHOLOGIE
ET DES SCIENCES DE L'ÉDUCATION



UNIVERSITÉ
DE GENÈVE

INSTITUT UNIVERSITAIRE
DE FORMATION DES ENSEIGNANTS

Déclaration sur l'honneur

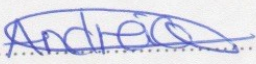
Nous déclarons que les conditions de réalisation de ce travail de mémoire respectent la charte d'éthique et de déontologie de l'Université de Genève. Nous sommes bien les auteurs de ce texte et attestons que toute affirmation qu'il contient et qui n'est pas le fruit de notre réflexion personnelle est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

Genève, le 10 août 2020

Prénom, Nom Emilie Jaigne

Signature 

Prénom, Nom Andreia Alves Cunha

Signature 

Remerciements

Nous tenons à prendre le temps de remercier chaleureusement toutes les personnes qui nous ont permis de réaliser ce présent travail de mémoire.

À notre directeur de mémoire, Monsieur Carvajal Sánchez Fernando, pour la proposition de ce travail de recherche. Nous sommes particulièrement reconnaissantes de son soutien et sa bienveillance en tout temps durant ces deux années. Nos nombreux échanges et discussions constructifs ont été de véritables tremplins à la réflexion. Ceux-ci nous ont permis de nous pousser dans nos retranchements. Pour tous ces points et plus encore, un grand merci.

À notre terrain de recherche, le Centre PsychoPédagogique pour Adolescents, pour nous avoir permis de réaliser ce travail en nous ouvrant ses portes. Nous remercions particulièrement Madame Dentand Sarah pour sa patience, son aide et son soutien dans le processus de recrutement de notre échantillon ainsi que Madame Girerd Christel pour les nombreuses informations et documents fournis sur le fonctionnement du CPPA.

À l'ensemble de nos interrogés, un grand merci pour avoir accepté de participer à la présente recherche et avoir partagé avec nous leur histoire de vie personnelle. Étant donné que certaines de nos questions ont touché la sphère privée, nous leur adressons toute notre gratitude pour le temps et la confiance accordés.

À Messieurs Dolz-Mestre Joaquim, Emery Roland et Rizzo Mirko, pour avoir accepté de faire partie de nos membres du jury. Nous les remercions pour l'intérêt porté à notre recherche.

À Maigre-Geiser Irène, un merci particulier pour les lectures attentives, les remarques et conseils apportés tout au long de la rédaction de notre travail.

À nos familles, amis et conjoint, pour nous avoir supportées et soutenues pendant nos moments de stress et de doutes. Merci d'avoir cru en nous et d'avoir renforcé notre confiance.

À Alves Cunha Andreia et Maigre Emilie, nous nous remercions réciproquement pour le travail en collaboration, l'entraide, l'écoute, le partage et le soutien mutuel tout au long de la réalisation de ce travail.

À vous tous, MERCI.

Table des matières

Introduction.....	5
1. Choix du sujet.....	7
2. Contexte de la recherche	9
2.1 Association Païdos	9
2.1.1 <i>Le Centre PsychoPédagogique pour Adolescents</i>	10
2.2 Le système scolaire genevois	13
Chapitre 1. Cadrage théorique.....	17
1. Cadrage théorique	17
1.1 L'adolescence.....	17
1.2 Le décrochage scolaire	18
1.2.1 <i>Qu'est-ce que le décrochage scolaire ?</i>	18
1.2.2 <i>Qui sont les jeunes qui décrochent ?</i>	20
1.2.3 <i>Pourquoi et de quoi décrochent les jeunes ?</i>	21
1.2.4 <i>Les facteurs du décrochage scolaire</i>	22
1.2.5 <i>Pour conclure cette partie</i>	29
1.3 La théorie des représentations sociales	30
1.3.1 <i>Genèse de la théorie des représentations sociales</i>	30
1.3.2 <i>Études portant sur les représentations sociales</i>	32
1.3.3 <i>La théorie du sens commun</i>	34
1.3.4 <i>Modèle structural : la théorie du noyau central</i>	35
1.3.5 <i>Les fonctions des représentations</i>	35
1.4 Le paradigme de la transaction sociale.....	36
Chapitre 2. Problématique et questions de recherche	40
Chapitre 3. Démarche méthodologique.....	43
1. La démarche employée.....	43
1.1 Une recherche qualitative.....	43
1.2 Une posture épistémologique compréhensive.....	44
2. L'entretien semi-directif, biographique par le récit de vie	45
3. Le canevas d'entretien.....	47

4. Prise de contact avec les participants	48
4.1 La première prise de contact par le CPPA	48
4.2 La prise de contact par les chercheuses.....	49
5. L'échantillon de recherche	50
6. Déroulement et attitude pendant les entretiens.....	52
7. La démarche d'analyse des données	54
Chapitre 4. Présentation et analyse	56
1. Parcours scolaire et ruptures.....	56
1.1 Parcours scolaire	56
1.2 Représentation de l'école	58
1.2.1 Chloé	58
1.2.2 Noah	59
1.2.3 Kim	60
1.2.4 Malik.....	60
1.2.5 Kiara.....	61
1.2.6 Solène	62
1.2.7 Telmo	63
1.2.8 Mario	64
1.3 Ruptures	65
2. Environnement social	69
2.1 Milieu familial.....	69
2.1.1 Composition familiale	69
2.1.2 Style éducatif et relation familiale	71
2.1.3 Milieu socio-économique	75
2.2 Milieu scolaire.....	77
2.2.1 Relations avec le corps professoral	77
2.2.2 Relations intra-scolaires : « élève-élève »	82
3. Facteurs personnels	86
3.1 Comportements déviants	86
3.1.1 Comportements déviants et type de fréquentations	88
3.2 Difficultés psychologiques.....	89
4. Prise en charge au CPPA de l'association Païdos	94
4.1 L'atelier « autoportrait »	94

4.1.1 Malik.....	94
4.1.2 Chloé	95
4.1.3 Kiara.....	95
4.1.4 Mario	96
4.1.5 Telmo	97
4.1.6 Kim	97
4.1.7 Solène	98
4.1.8 Noah	99
4.2 Bénéfices perçus.....	100
4.2.1 La relation avec les éducateurs.....	100
4.2.2 L'environnement au CPPA.....	101
5. Bilan de leur parcours.....	103
5.1 Malik.....	103
5.2 Chloé	103
5.3 Kiara.....	104
5.4 Mario	105
5.5 Telmo	105
5.6 Kim	106
5.7 Solène	106
5.8 Noah	106
Conclusion.....	108
Limites et perspectives	110
1. Limites de la recherche.....	110
2. Perspectives réflexives	111
Références bibliographiques	114
Annexes.....	122
1. Le canevas d'entretien.....	122
2. Information aux participants et formulaire de consentement.....	125

Index des abréviations

AFP	Attestation fédérale de Formation Professionnelle
AI	Assurance Invalidité
ASE	Assistant Socio-Éducatif
APESH	Approches Psycho-Éducatives et Situations de Handicap
CESFP	Centre d'Enseignement Spécialisé et de Formation Pratique
CFC	Certificat Fédéral de Capacité
CFPC	Centre de Formation Professionnelle Commerce
CFPP	Centre de Formation Pré-Professionnelle
C.O.	Cycle d'Orientation
CPPA	Centre PsychoPédagogique pour Adolescent
CT	Communication et Technologies
CTP	Centre de la Transition Professionnelle
DIP	Département de l'Instruction Publique, de la culture et du sport
ECG	École de Culture Générale
EPI	Établissements publics pour l'intégration
EVACOM	Évaluations Communes
EFP	École de Formation Pré-professionnelle
HAED	Haute École d'Art et Design
HUG	Hôpitaux Universitaires Genève
LC	Langue et Communication
LS	Littéraire et Scientifique
OCDE	Organisation de Coopération et de Développement Économique
OFS	Office Fédérale de la Statistique
OMP	Office Médico-Pédagogique
OMS	Organisation Mondiale de la Santé
PH	Primaire HarmoS
PISA	Programme International pour le Suivi des Acquis des élèves
R1/2/3	Regroupement 1/2/3
RS	Représentations Sociales
SEMO	Semestre de Motivation
SPMi	Service de Protection des Mineurs
SRED	Service de Recherche en Éducation
TDAH	Trouble Déficitaire de l'Attention avec Hyperactivité
TS	Transaction Sociale
UOG	Université Ouvrière de Genève

*« Païdos ça a été un peu une des pires parties de ma vie mais une des meilleures aussi »
(Kiara, 27:11).*

Introduction

Les enfants et adolescents quittant le système scolaire est un phénomène régulièrement présent dans chaque pays. La problématique du décrochage scolaire est au cœur des préoccupations publiques, politiques, éducatives et économiques depuis de nombreuses années (Thibert, 2013).

Selon Hrizi et Mouad (2016),

En Suisse, et plus particulièrement à Genève, la quasi-totalité des jeunes âgés de 4 à 15 ans sont scolarisés [...]. L'accès à une éducation de base est donc acquis. Les enjeux liés à l'éducation pour tous à Genève se situent davantage autour du défi de maintenir les jeunes engagés dans le système de formation jusqu'à l'obtention d'un diplôme de niveau secondaire II [...]. Cette nécessité d'acquérir un titre résulte du contexte économique genevois qui est particulièrement peu propice à l'insertion professionnelle des jeunes sans qualification.
(p.33)

De surcroît, en 2018, selon l'Office Fédérale de la Statistique (OFS) le canton de Genève, comparativement à l'ensemble des cantons de la Suisse, est celui qui présente le taux le plus élevé du nombre de jeunes atteignant l'âge de 25 ans sans avoir obtenu de diplôme. Le canton d'Appenzell Rhodes-Intérieures, d'Uri ou encore celui de Nidwald sont en tête avec plus de 98% de jeunes obtenant un diplôme, contre 84,80% pour le canton de Vaud et 83,10% pour le canton de Genève.

À Genève en 2018, environ deux jeunes sur dix âgés de 25 ans n'avaient pas de certification. Au cours des dernières années, le contexte économique genevois (étant devenu plus exigeant) a eu un impact sur l'importance d'être en possession d'un diplôme (Hrizi & Mouad, 2016). Avoir plus de chance d'intégrer le marché du travail est envisageable et favorable grâce à l'obtention de ce dernier. Au regard du contexte économique genevois, achever uniquement la scolarité obligatoire ne suffirait plus aux jeunes pour s'insérer dans le milieu professionnel « où

les emplois peu qualifiés disparaissent au profit de l'automatisation ou de la délocalisation du travail » (Hrizi & Mouad, 2016, p.35). Être en possession d'un diplôme secondaire devient de plus en plus primordial pour les jeunes en raison des emplois demandant un degré de formation plus conséquent. L'obtention d'un diplôme permettrait également de diminuer les risques de chômage et de s'engager dans la vie active (Hrizi & Mouad, 2016). En ce sens, la lutte contre le décrochage scolaire et la rupture de formation demeurent un enjeu crucial dans le canton de Genève, car il a des répercussions sur le long terme, sur toute la vie, de par les risques d'une non-insertion professionnelle, sociale et économique pour les jeunes (Hrizi & Mouad, 2016).

Selon une étude des enquêtes fédérales ch-x, c'est en Suisse romande que les jeunes âgés de 19 ans décrochent le plus de leurs études et formations (cité par Muncanovic, 2019). « À Genève environ un millier de jeunes interrompent prématurément leur formation ; la moitié sont des mineurs » (Service de Recherche en Éducation [SRED], s.d.¹). Une estimation de 10% à 15% de jeunes de moins de 25 ans abandonnant l'école chaque année sans avoir obtenu de certification a pu être relevée par le SRED. Au regard de ces chiffres, diverses mesures de lutte contre le décrochage scolaire ont été mises en place ces dernières années dans le canton. Nous pouvons relever une certaine volonté publique et politique de lutte contre l'abandon scolaire à Genève. En octobre 2012, en complément à la loi sur la scolarité obligatoire jusqu'à l'âge de 15 ans, 54,1% de la population genevoise a voté positivement à la loi FO18 pour la formation obligatoire jusqu'à l'âge de 18 ans (article 194, Constitution de la république et du canton de Genève, 2012) amenant le canton à devenir un pionnier en Suisse dans la lutte contre le décrochage scolaire étant le seul canton à instaurer cette loi. Cette obligation de formation a comme objectif de permettre à chaque jeune de sortir de sa formation avec l'obtention d'un diplôme ce qui engendrerait que le décrochage avant l'âge de 18 ans sans solution de formation ne devrait plus se produire dans le canton genevois. À cette fin, le canton s'est engagé à renforcer le suivi des élèves et à développer de nouvelles offres de formation (DIP, 2018). Des dispositifs au sein même des écoles ont été mis en place afin de prévenir le décrochage scolaire. De nouvelles formations préprofessionnelles ont émergé afin de convenir au mieux aux profils des jeunes (classes préprofessionnelles, stages par rotation, programme de formation individualisé).

¹ SRED repéré à l'URL : <https://www.emery-torracinta.ch/wp-content/uploads/2018/03/la-formation-obligatoire-jusqua-18-ans.pdf>

Depuis la rentrée scolaire 2017-2018, la loi FO18 a suivi une mise en place progressive dans le canton. Des premiers résultats du SRED sortis en septembre 2019 mettent en évidence une diminution du taux de jeunes ayant décroché du système scolaire et de formation. Selon le SRED, ces résultats nous montrent que les mineurs qui décrochent de l'école tendent à disparaître, petit à petit il n'y aura probablement plus d'adolescents en rupture scolaire. Ainsi, les mesures mises en place par l'État auraient un impact non-négligeable pour le maintien d'une scolarisation.

Il existe également des dispositifs institutionnels et associatifs au sein du canton genevois, tels que CAP formations, Tremplin-jeunes, l'association Païdos, etc., aidant et soutenant les jeunes en difficulté dans leur scolarisation. Les jeunes peuvent ainsi bénéficier d'une prise en charge leur permettant de continuer leur scolarité et/ou, dans le cas d'un décrochage, de s'engager sur la voie de la réinsertion.

Dans le cadre de ce travail, nous nous intéresserons au décrochage scolaire de jeunes ayant bénéficié d'une prise en charge au sein de l'un de ces dispositifs : le Centre PsychoPédagogique pour Adolescents (CPPA) de l'association Païdos. Ainsi, notre questionnement de départ réside sur le décrochage scolaire : Comment et pourquoi les jeunes décrochent ? Dans quelle mesure le passage dans le CPPA de l'association Païdos a influencé le parcours d'adolescents en rupture et leur réinsertion ?

1. Choix du sujet

Ce sujet de travail de maîtrise universitaire a été proposé par Monsieur Carvajal aux étudiant(e)s en master en Approches Psycho-Éducatives et Situations de Handicap (APESH). L'association Païdos a fait part de son intérêt pour que des étudiants effectuent un projet de recherche sur le devenir des jeunes en rupture du CPPA. La possibilité de travailler en collaboration avec l'association nous a tout de suite interpellé. Nous avons fait le choix de chacune nous exprimer sur pourquoi nous étions intéressées par ce sujet. Nous écrivons alors à double voix.

- La voix d'Emilie Maigre :

J'effectue mes études dans l'enseignement spécialisé et la problématique autour du décrochage scolaire m'intéresse particulièrement. Lors de mes études, de mes stages et même dans ma pratique professionnelle, je suis amenée à rencontrer des enfants, et parfois des adolescents, aux parcours de vie particuliers. Certains présentent parfois de la difficulté à entrer dans les

apprentissages scolaires, et, en tant que professionnels, nous œuvrons pour leur offrir les meilleures possibilités d'avenir. Il m'est nécessaire de connaître le panel d'éventualités de formation que ce soit dans l'enseignement ordinaire et/ou spécialisé. Ayant travaillé, lors de remplacements ponctuels dans l'école de formation pré-professionnelle (EFP), j'ai pu côtoyer certains adolescents qui se cherchaient, qui ne savaient pas ce qu'ils allaient faire dans leur vie et pour qui l'école ne présentait pas un grand intérêt. Au sein de la Classe intégrée de l'ACCESS II (école du secondaire II pour migrants), j'ai été au contact d'adolescents et de jeunes adultes qui avaient des histoires de vie atypiques et intenses. Ils sont en Suisse sans savoir s'ils pourront rester ici et suivre une formation professionnelle et par conséquent j'ai pu identifier un manque de motivation chez certains à venir à l'école. J'ai pu dès lors découvrir certains dispositifs qui sont mis en place pour venir en aide à tous ces jeunes pour leur proposer des formations et pour qu'ils puissent s'insérer socialement. Ce travail de Mémoire me permet d'approfondir ces connaissances. Je ne connaissais pas l'association Païdos avant qu'Andreia Alves Cunha ne m'en parle. À travers des entretiens, je vais pouvoir saisir les enjeux derrière le décrochage scolaire et ce que l'association peut leur apporter. Avec ma vision de future enseignante spécialisée je me poserai des questions en lien avec leurs formations, comprendre pourquoi ils en viennent à rompre avec l'institution, quels facteurs externes et internes à celle-ci peuvent l'expliquer.

- La voix d'Andreia Alves Cunha :

Le choix de réaliser une recherche sur la thématique du décrochage scolaire pendant la période d'adolescence m'a particulièrement intéressée car effectuant un master en APESH cette problématique est très peu abordée. Or, mon envie de poursuivre un cursus académique dans le domaine de l'éducation spécialisée était notamment de pouvoir acquérir les connaissances théoriques nécessaires à l'exercice de ma future carrière professionnelle.

Travailler dans le domaine du handicap regroupe un large public car le terme de « handicap » a dépassé la référence unique au domaine médical. De nos jours, ce terme a acquis une dimension sociale : **la personne est en situation de handicap**. Ce changement de regard nous permet de percevoir le fonctionnement humain comme étant en étroite interaction avec son environnement. Pouvant être désigné comme produit d'une construction sociale, les nouvelles classifications prennent en compte les facteurs environnementaux (lois, systèmes économiques, politiques, éducatifs, juridiques, etc.) pour appréhender le handicap (Martini-Willemin, 2008). Or, le décrochage scolaire fait partie intégrante de ce que nous pouvons qualifier de situation de handicap pour de nombreux élèves genevois. Chaque pays au travers de son système éducatif

visé à proposer et mettre en œuvre un cadre de qualité propice non seulement au développement personnel de chaque élève, mais également à l'acquisition des meilleures compétences et connaissances pour leur avenir. L'objectif ultime de tout système éducatif est de permettre « une meilleure insertion sociale des jeunes que la société a pour charge de former » (Langouët, 2001, p.47). Cette insertion sociale varie considérablement en fonction du niveau de qualification des jeunes (Le Rhun & Pollet, 2011) car entrer sur le marché de l'emploi nécessite l'obtention d'un diplôme. Les élèves les plus désavantagés sur le marché professionnel demeurent ceux qui quittent leur cursus scolaire sans avoir pu obtenir un diplôme du niveau secondaire (Le Rhun & Pollet, 2011). En ce sens, le diplôme peut être considéré comme remplissant « un rôle protecteur vis-à-vis du chômage » (Le Rhun & Pollet, 2011, p.41) et *in fine* de l'exclusion sociale. La lutte contre le décrochage scolaire s'avère un objectif social primordial et légitime.

Bien souvent, le décrochage scolaire est associé dans les médias et discours politiques « à la délinquance juvénile, à la violence scolaire » (Bonnéry, 2003). Mais qu'en est-il réellement ? Choisir ce sujet de mémoire a donc été porté par une volonté de compréhension et d'enrichissement de mes connaissances pour ma propre carrière personnelle. Pouvoir lutter, aider et accompagner les adolescents en rupture scolaire dans l'exercice de mes futures fonctions d'éducatrice nécessitait de comprendre le phénomène et les enjeux auxquels font face les jeunes dans cette situation.

Notre double regard professionnel permettra d'apporter des perspectives différentes dans l'analyse et l'interprétation des entretiens.

2. Contexte de la recherche

2.1 Association Païdos

L'association Païdos a été créée à Genève en 1996 dans le but d'œuvrer pour l'enfance et l'adolescence. Il s'agit d'un organisme non-gouvernemental reconnu d'utilité publique dont la mission est d'aider les enfants et les adolescents en rupture de lien social par la mise en place de programmes centrés sur les jeunes. Les objectifs principaux de l'association sont : aider les enfants et adolescents en rupture par la création de projets d'intégration, de réinsertion et de soins ; les aider par des prises en charge thérapeutiques et éducatives leur permettant de se

reconstruire et de retrouver leur place dans le milieu familial, scolaire et dans la société et agir en menant des actions préventives dans le canton de Genève².

Au fil des années, l'association Païdos a créé diverses structures pour les jeunes :

- L'atelier des bricolos destiné aux enfants genevois et migrants âgés de 4 ans à 12 ans (lieu d'échanges interculturels) ;
- Le CPPA pour les adolescents âgés entre 13 ans et 18 ans ;
- Le CAP qui est un programme d'accueil d'urgence pour les Mineurs Non Accompagnés (MNA) en errance ;
- Le programme d'Hébergement d'Urgence pour Mineurs Accompagnés sans abris (HUMA) ;
- Et le programme dit « prévention » agissant dans les écoles du canton de Genève (primaire, cycle d'orientation, collèges, etc.).

Seul le CPPA sera décrit plus en détail, car notre travail de recherche porte uniquement sur ce dernier.

2.1.1 Le Centre PsychoPédagogique pour Adolescents³

Le CPPA est un centre de jour accueillant du lundi au vendredi une vingtaine d'adolescents au maximum âgés entre 13 à 18 ans en rupture scolaire ou professionnelle, et pouvant présenter d'importantes difficultés psychologiques. La situation de ces jeunes est souvent « accompagnée d'une rupture ou d'une dégradation des liens à d'autres niveaux, notamment avec la famille, le groupe de pairs et les institutions telles que l'école » (Cascone, Auckenthaler, Garcia Iglesias & Liengme, 2008, p.32).

Le profil de chaque jeune est très différent. « La problématique sous-jacente à la rupture des liens sociaux est en général d'ordre psychologique » (Cascone et al., 2008, p.32), il se peut qu'ils présentent des troubles du comportement avec ou sans hyperactivité, des troubles anxieux ou de l'humeur, des troubles de la personnalité (Cascone et al., 2008). Certains ont des addictions et sont parfois sujets à des risques suicidaires. Le CPPA n'étant pas un lieu de soin, ceux qui auraient des traits psychotiques ou une déficience intellectuelle ne sont pas admis.

² Tiré du site internet de l'Association Païdos, repéré à l'URL : <https://www.paidos.org/nos-actions/sensibilisation/>

³ Toutes les informations sur le CPPA nous parviennent de leur projet de service.

Le centre est composé d'une équipe pluridisciplinaire (éducateurs, Assistants Socio-Éducatifs [ASE], psychologues, pédopsychiatres) collaborant conjointement afin d'offrir une prise en charge psychopédagogique aux adolescents. L'objectif principal du CPPA est de permettre à chaque jeune au bénéfice du programme de se réinsérer dans le monde scolaire, professionnel, institutionnel ou toute autre structure répondant à ses besoins et *in fine*, leur permettre d'avoir un projet de formation. Ainsi, la durée de prise en charge au sein du centre varie en fonction de chaque jeune. Il quitte l'association dès qu'il a trouvé un projet adéquat d'insertion propre à sa situation.

La prise en charge est majoritairement faite au CPPA, mais il se peut que parfois l'adolescent bénéficie d'une prise en charge mixte : à temps partiel à l'école et au CPPA. Ces cas de figure sont proposés lorsque le jeune a des difficultés relationnelles ou de l'absentéisme qui pourraient menacer sa scolarisation.

Différentes parties peuvent faire la demande d'un placement : l'Office Médico-Pédagogique (OMP), le Service de Protection des Mineurs (SPMi) et la famille du jeune. Ils prennent contact avec le responsable de l'association sous l'objet d'un procès-verbal qui passe directement en liste d'attente. Ce sont ces placeurs, soit l'OMP, le SPMi, ou la famille (dans de très rares cas) qui financent la prise en charge. Dans le cas de figure où la famille ne peut pas couvrir les frais (et que la demande de placement n'est pas passée par le SPMi ou l'OMP) se sont alors des fonds privés spéciaux qui financent. Cependant cela contraint la prise en charge à une durée préétablie.

Dans un premier temps, le jeune vient faire une visite des locaux afin qu'on lui présente le mode de fonctionnement. Le responsable juge alors si le programme du CPPA est en adéquation avec la problématique du jeune. Dans un second temps, si le préavis est positif, le responsable thérapeutique renseigne sur le début de la prise en charge. Le jeune peut dire s'il est preneur du projet ou non. Dans le cas où il ne l'est pas, c'est au demandeur que revient la responsabilité de considérer si la prise en charge est maintenue ou non. Du moment que celle-ci est acceptée par toutes les parties, un entretien d'admission est organisé avec toutes les personnes qui gravitent autour du jeune (parents, référents médico-psychologiques ou socio-éducatifs). Enfin, cette entrevue permet de définir au mieux les besoins de l'adolescent afin de créer son programme individualisé. L'entrée au sein du CPPA se fait quelques jours plus tard.

La prise en charge de chaque jeune débute par un taux à 50% puis progressivement ce taux atteint les 100%. L'accompagnement est progressif variant entre cinq et dix demi-journées par semaine. Le suivi est assuré par un éducateur référent et un psychologue. Les professionnels œuvrent pour que chaque adolescent se trouve un projet professionnel ou scolaire. Ils construisent ensemble son avenir.

Selon le projet de service du CPPA, les enjeux sont divers et visent à ce que l'adolescent développe des savoirs être et des savoirs faire sur plusieurs aspects : la confiance en soi, l'estime de soi, la connaissance de soi, la capacité d'expression, l'autonomie, le sens des responsabilités, l'envie d'apprendre, la reconstruction des liens sociaux et une meilleure dynamique familiale. Afin de travailler sur ces aspects et construire le projet d'avenir, le centre dispose de différents modules. Il y a tout d'abord l'*Atelier Autoportrait* qui permet au jeune de faire une introspection sur son parcours de vie. La consigne à la base de cet atelier est : « parle-nous de toi » (Cascone et al., 2008, p.34). Le jeune reproduit son histoire sous la forme qu'il souhaite (avec des images, des sons, de la musique, des vidéos) sous la supervision, l'accompagnement et l'aide de ses référents : éducateur et psychologue. Ceci lui permet de mieux se connaître en vue de renforcer son estime de soi, de se créer une identité, « de donner un sens à son parcours de vie et à se sentir acteur tant dans les solutions mises en place pour dépasser ses difficultés, que dans sa vie en générale » (CPPA, *projet de recherche*, p.3). Afin de l'aider dans sa production et dans l'appropriation de l'outil, son éducateur référent lui présente des exemples d'autoportraits. « Il y a certes une certaine imitation de la part de [l']adolescent, mais [sa] créativité [l']amène à un réel travail d'appropriation » (Cascone et al., 2008, p.35). Sa production le conduit à se questionner sur lui-même, à déceler ce qui a pu lui arriver pour qu'il finisse par décrocher. « L'autoportrait constitue [...] le premier apport pour le "retissage" de ces liens rompus » (Cascone et al., 2008, p.33). Pouvant créer son autoportrait selon ses propres thèmes de départ, un travail d'encadrement amène le jeune à mieux se connaître. L'atelier autoportrait permet à l'équipe éducative d'adapter la prise en charge en fonction de chacun, faisant émerger des informations sur la personnalité, le fonctionnement cognitif et comportemental des adolescents. Au fil de la prise en charge, un lien entre l'éducateur et le jeune se développe permettant d'aborder des problèmes plus intimes tels que : « les relations familiales, les relations intimes, les problèmes scolaires, ainsi que la consommation de cannabis » (Cascone et al., 2008, p.35). Cet atelier constitue la base de la prise en charge au sein du CPPA. En lien avec l'autoportrait, il y a les modules collectifs durant lesquels les jeunes se regroupent pour discuter, donner leurs opinions ou jouer à des jeux de société pour un moment de partage. Ajouté à cela, il existe le

module scolaire dont l'objectif vise à ce que le jeune retrouve l'envie d'apprendre, de se questionner et de penser par lui-même. Il réapprend à avoir les compétences nécessaires pour suivre une formation, se responsabiliser et gagner en autonomie. Ses capacités scolaires et cognitives sont évaluées afin de l'orienter de manière adéquate. En lien, il y a le module coaching dans lequel le projet d'avenir est construit, l'adolescent a la possibilité de choisir un domaine et de faire des stages au sein d'un métier. Il rédige des lettres de motivations et Curriculum Vitae. Des modules socio-collectifs sont proposés en parallèle. Enfin, il y a le module « réalisative » qui consiste à faire des stages internes et externes en vue de la réinsertion finale.

Le travail autour du réseau de l'adolescent et la collaboration avec la famille sont des éléments importants dans cette dynamique de réintégration. Chaque partie est informée sur l'avancement du jeune au sein de l'association afin que les objectifs soient ajustés. La famille est prise en compte de manière importante, car il convient de trouver une bonne distance entre le CPPA et celle-ci.

Le terme de la prise en charge advient lorsque le jeune a intégré une nouvelle structure de formation ou scolaire. Il n'y a pas de durée prédéterminée, l'adolescent prend le temps dont il a besoin. Toutefois, les prises en charge n'excèdent généralement pas deux ans. Lorsqu'il est réintégré, il continue d'être suivi durant le premier mois pour qu'il soit soutenu et qu'on lui fournisse un filet de sécurité.

2.2 Le système scolaire genevois

Étant donné que nos interrogés ont tous suivi le système scolaire genevois, nous nous sommes focalisées sur le fonctionnement de ce canton. Il ne s'agit que d'un aperçu non-exhaustif de ce qui existe comme possibilités de formation et de prise en charge. Nous avons sélectionné ce qui nous semble être le plus pertinent et susceptible d'être mentionné par notre échantillon. Pour comprendre ce qu'ils vont nous raconter au sujet de leur parcours et de leur décrochage scolaire, il nous semble opportun d'avoir une vue d'ensemble des alternatives de formation qui leur sont proposées.

Le système scolaire genevois comporte trois niveaux : la scolarité primaire, secondaire et tertiaire.

L'enseignement obligatoire est constitué de deux pôles : le primaire et le secondaire. Dans le canton de Genève on compte un total de 165 écoles primaires. Les élèves commencent l'école à 4 ans en première Primaire HarmoS (PH). Jusqu'en 4PH comprise ils sont en *cycle élémentaire* et vont à l'école tous les jours de la semaine sauf le mercredi. De la 5PH à la 8PH ils sont en *cycle moyen* et vont à l'école du lundi au vendredi, mercredi matin inclus. Ils terminent généralement l'école primaire à l'âge de 12 ans. Les élèves commencent à apprendre l'allemand en 5PH et l'anglais en 7PH.

Au secondaire I, les élèves passent trois années au Cycle d'Orientation (C.O.). En moyenne, ils y entrent à l'âge de 12 ans en 9^{ème} et terminent à 15 ans en 11^{ème}. Les élèves sont répartis en fonction de leur niveau scolaire dans trois regroupements : R1, R2, R3 en 9^{ème}, puis durant les deux dernières années, ils sont dirigés vers différentes sections : en *Littéraire et Scientifique (LS)* pour les R3, en *Langues et Communication (LC)* pour les R2 et en *Communication et Technologies (CT)* pour les R1. Il existe également des classes d'accueil (pour les allophones) et des classes-atelier (pour les élèves en grande difficulté scolaire).

Au niveau du secondaire II, les jeunes ont plusieurs possibilités de parcours. Ils peuvent suivre une formation générale, soit au Collège pour obtenir une maturité gymnasiale (durée de quatre ans), soit à l'École de Culture Générale (ECG) pour obtenir un certificat de culture générale (durée de trois ans avec plusieurs options possibles : santé, socio-éducative, arts et communication-information) ou un certificat de maturité spécialisée (qui demande une quatrième année supplémentaire). Ces formations générales permettent d'accéder aux études du tertiaire dans une visée d'obtention d'un bachelor, puis d'un master dans les hautes écoles spécialisées, les universités (sous certaines conditions et passerelles si l'on vient de l'ECG) ou les écoles professionnelles supérieures.

Ils peuvent aussi suivre une formation professionnelle initiale. Cette filière propose des formations dans plusieurs domaines sous la forme d'un apprentissage soit en entreprise soit à l'école et durent en moyenne entre trois et quatre années. Ce type de formation permet l'obtention d'une Attestation fédérale de Formation Professionnelle (AFP), un Certificat Fédéral de Capacité (CFC) et, en continuité du CFC il y a également la possibilité d'obtenir une maturité professionnelle. Avec cette dernière, les étudiants peuvent se diriger vers une formation de type bachelor dans de hautes écoles spécialisées. Avec un CFC, les étudiants peuvent également s'orienter vers des écoles supérieures pour obtenir un diplôme fédéral.

Il existe également les formations préparatoires qui permettent à des élèves avec un projet scolaire d'accéder au Centre de Formation Professionnelle Commerce (CFPC) ou même à l'ECG et des centres de transition professionnelle tel que le Centre de Formation Pré-Professionnelle (CFPP) qui accompagne les jeunes dans l'élaboration d'un projet professionnel.

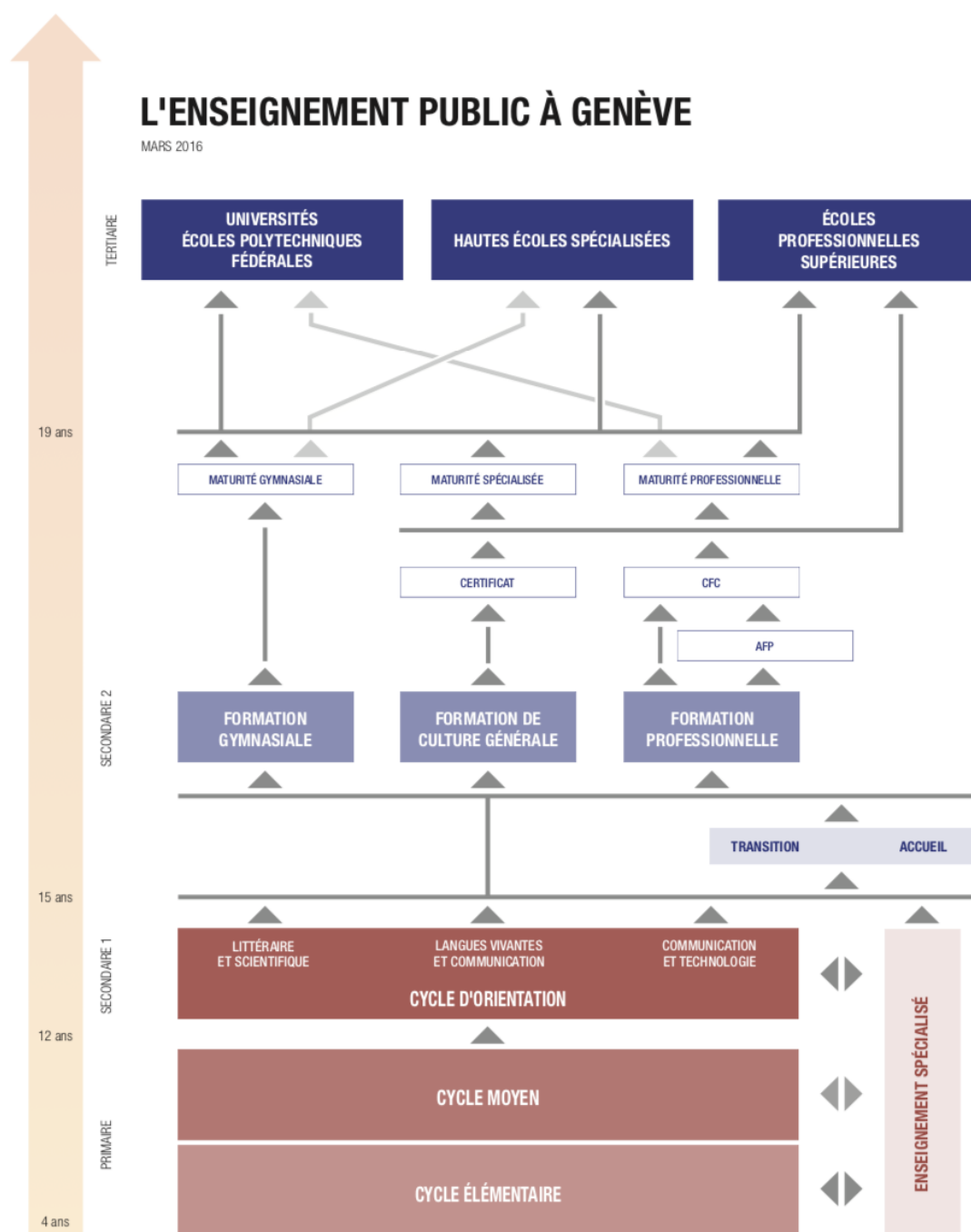
Soulignons finalement quelques dispositifs pour les jeunes qui sont découragés et qui ne savent pas quelle formation suivre :

- CAP Formations : aide les jeunes en les soutenant et en leur trouvant une formation ou une place d'apprentissage.
- Tremplin-jeunes : offre un service d'orientation professionnelle et scolaire.
- Université ouvrière de Genève (UOG) : l'Atelier jeune propose une remise à niveau en français et en mathématiques pour les jeunes qui ont le projet d'entrer en formation.

L'OMP offre également des possibilités de formation pour des adolescents qui ont des besoins spécifiques. Par exemple, l'École de Formation Pré-professionnelle (EFP), le Centre d'Enseignement Spécialisé et de Formation Pratique (CESFP).

Notons que le système scolaire genevois distingue les niveaux entre les élèves à partir du C.O. Les adolescents sont répartis dans trois regroupements qui les différencient en fonction de leurs résultats scolaires. A partir de 16 ans, de nombreux choix sont possibles pour les jeunes afin de continuer leur formation dans une voie qui leur convient. Nous identifierons alors quel a été leur parcours au sein de l'institution scolaire et s'ils sont passés par des dispositifs tels que *CAP Formations*, *Tremplin-jeunes*, etc.

Figure 1. Schéma récapitulatif du système scolaire genevois (République et canton de Genève, s.d.⁴)



⁴ Figure repérée à l'URL : <https://www.ge.ch/document/schema-enseignement-public-geneve>, consulté le 1^{er} février à 13 :28

Chapitre 1. Cadrage théorique

1. Cadrage théorique

1.1 L'adolescence

Selon l'Organisation Mondiale de la Santé (OMS), l'adolescence est un stade de la croissance et du développement humain. Il s'agit d'une étape de transition se situant entre la période d'enfance et le passage à l'âge adulte. Définir l'adolescence revient également à s'intéresser à la tranche d'âge, à savoir quand commence et quand se termine cette période. À ce sujet, nous adoptons la classification de l'OMS : l'adolescence regroupant tout jeune ayant entre 10 et 19 ans.

Divers auteurs s'accordent pour définir l'adolescence comme une étape charnière dans la vie d'un être humain durant laquelle on se cherche. Il s'agit « [d'] une période de vie en constant changement » (Henrion & Grégoire, 2014, p.15), où l'on cherche à s'auto-affirmer et à s'auto-fonder de manière rationnelle dans le but de devenir autonome et de prendre ses propres décisions (Henrion & Grégoire, 2014). Lors de l'adolescence, les jeunes font souvent face à une crise, la « crise d'adolescence » (Cascone et al., 2008 ; Henrion & Grégoire, 2014) les amenant à se questionner sur leur présent et futur, loin de la sécurité que leur procure leurs parents (Henrion & Grégoire, 2014). Durant cette période, le rapport de l'adolescent avec sa famille change, il passe par une étape d'individuation et de séparation pour se rapprocher de ses pairs et réorganiser son environnement (Cascone et al., 2008). Il ne choisit pas de vivre tous ces changements et bouleversements mais ils sont nécessaires pour sa construction individuelle au sein du collectif, de la famille et du social (Cascone et al., 2008 ; Henrion & Grégoire, 2014).

La période de l'adolescence est également le temps de la puberté. La puberté peut être considérée comme un processus car le corps change et on commence à développer de l'intérêt pour la sexualité (Cascone et al., 2008). On fait face à un changement de notre regard sur nous-même et du regard des autres sur nous. On n'a plus de maîtrise sur notre corps, on ne peut pas gérer l'évolution de notre corps et de nos émotions (Henrion & Grégoire, 2014). L'adolescent peut alors se trouver confronté à des conflits intérieurs (Henrion & Grégoire, 2014).

En accord, Roubaud et Szentcel (2012) relèvent

Les jeunes sont tellement sollicités par l'**agitation** extérieure (médias, sorties) et l'agitation intérieure (pulsion, problèmes, etc.) qu'il est difficile de se centrer sur l'état présent. Or le **passage par le ressenti** (corporel et émotionnel) est absolument nécessaire pour prendre contact avec nos pensées profondes. (p.54)

Le changement corporel dû à la puberté entraîne l'adolescent à devoir apprendre à se représenter, à s'approprier et à gérer son corps (Cascone et al., 2008). La période d'adolescence peut également être vécue comme une étape où se développe une certaine souffrance pour les jeunes (Roubaud & Szentzel, 2012). Confronté à devoir s'adapter à cette période, il se peut que le jeune se révolte contre les règles par un besoin de liberté, d'espace et a un désir profond de changements, créant diverses conséquences dans sa vie quotidienne : rupture des liens sociaux (famille, pairs, institutions), décrochage et problèmes scolaires. Au travers de l'ensemble de ces premiers constats concernant l'adolescence, nous retenons qu'il s'agit d'une période regroupant un ensemble de changements et de bouleversements importants dans la vie des jeunes, jalonnée de difficultés de toutes sortes dues à une recherche d'affirmation de soi, d'identité individuelle et d'indépendance.

1.2 Le décrochage scolaire

Dans le cadre de ce travail, la problématique autour du décrochage scolaire est au cœur de nos préoccupations. Les jeunes de passage à l'association Païdos sont considérés comme étant en décrochage. Qu'est-ce qui a amené les jeunes à décrocher ? Cette question sera au centre de nos préoccupations lors des entretiens que nous allons mener.

1.2.1 Qu'est-ce que le décrochage scolaire ?

Les études portant sur le décrochage scolaire ont largement augmenté ces dernières années. Il ne s'agit pas d'une préoccupation nouvelle mais elle est devenue au fil du temps « un problème social complexe » (Lessard et al., 2007, p.647). À Genève, le SRED définit le décrochage scolaire comme « le fait d'interrompre un parcours scolaire avant d'avoir obtenu un premier diplôme » (cité par le site Internet de la République et du canton de Genève⁵, s.d.). Le SRED

⁵ Définition du SRED repérée à <https://www.ge.ch/dossier/formation-obligatoire-18-ans-atout-indispensable/savoir-plus-decrochage-scolaire>

appuie l'idée que le décrochage scolaire survient progressivement par un cumul de difficultés de toutes sortes et peut être perçu dès le plus jeune âge. Les difficultés rencontrées par les jeunes peuvent être inhérentes à la personne, comme par exemple une baisse de l'estime de soi ou même un manque de motivation (SRED, s.d.). Or, la confiance en soi et la motivation sont des variables importantes pour développer le potentiel créatif et la pensée (Roubaud & Szentcel, 2012). Si une pensée négative s'impose affirmant que l'on ne peut pas atteindre les objectifs fixés ou que l'on en est incapable, inconsciemment on se heurte à un obstacle (Roubaud & Szentcel, 2012). En conséquence, on perd de l'énergie et de la motivation ce qui peut, *in fine*, entraîner un décrochage scolaire (Roubaud & Szentcel, 2012).

Décrochage scolaire, abandon scolaire, rupture scolaire, désengagement scolaire ou encore *déscolarisation* sont des terminologies employées dans la littérature scientifique. Les approches utilisées pour analyser ou même définir le décrochage scolaire sont multiples. On constate une utilisation massive de terminologies et d'approches ce qui peut, selon nous, rendre difficile de donner un réel contenu au décrochage scolaire. L'objectif de notre travail n'étant aucunement la recherche d'un consensus dans les définitions, termes ou approches employés dans la littérature scientifique, nous avons décidé d'utiliser le terme générique de décrochage scolaire afin de faciliter la lecture. Pour éviter les répétitions nous utiliserons aussi d'autres terminologies tout en considérant qu'elles ont les mêmes définitions.

Le terme de décrochage scolaire « s'est [...] peu à peu imposé ces 15 dernières années dans la sphère scolaire et sociale pour remplacer ceux de non-qualification, de déscolarisation » (Chagnon, 2017, pp.9-10). Il est apparu en France dans les années 1990 en provenance « du Québec et est la traduction littérale de l'anglais *drop out* » (Bernard, 2015, p.52). Il peut être caractérisé « comme une construction historique et sociale » (Bernard, 2015, p.51). Historique car le terme s'est imposé progressivement selon le contexte situationnel des époques et, social car « il s'inscrit dans un rapport entre structures sociales, institutions et logiques d'action des individus » (Bernard, 2015, p.51). Le décrochage scolaire peut être la cause d'un manque d'emploi à la sortie des études, et peut aussi mener à des problèmes d'adaptation sociale, ou à des problèmes personnels centrés sur les individus (Vultur, 2005).

Diverses définitions, théories et approches à propos du décrochage scolaire se sont répandues ces dernières années. Par exemple, Chagnon (2017) met en exergue qu'il existe quatre approches possibles :

1. « **Le décrochage comme situation** » (p.12) où les jeunes se retrouvent dans la situation d’être sans qualification.
2. « **Le décrochage comme processus ou “décrochage de l’intérieur”** » (p.14) où le décrochage est analysé comme un processus qui s’enclenche dès le plus jeune âge.
3. « **Le décrochage scolaire comme construction politique et comme stigmatisation** » (p.16) car il peut être considéré comme « une construction institutionnelle et sociale qui catégorise, repère et peut stigmatiser » (p.16).
4. « **Le décrochage scolaire comme approche clinique et psychopathologique** » (p.17) renvoyant l’idée de l’importance « de prendre en compte la dynamique psychique et relationnelle de l’élève [...] qui sous-tend le processus de décrochage » (p.21). Cette approche est importante et primordiale pour comprendre et analyser les mécanismes autour du décrochage scolaire, car établir un bilan psychologique du jeune peut être essentiel dans le soutien et la prévention.

Au regard de ces approches et perceptions du décrochage scolaire, on relève que selon le point de vue adopté par les auteurs (sociologique, éducatif, psychologique), les caractéristiques autour du décrochage scolaire divergent.

1.2.2 Qui sont les jeunes qui décrochent ?

Les terminologies employées pour désigner les élèves en décrochage scolaire sont également multiples. Les plus saillantes dans la littérature scientifique sont : *décrocheurs* (Fortin, Marcotte, Royer & Potvin, 2005 ; Glasman, 2000 ; Lessard et al., 2007) ; *désengagés* (Vultur, 2005) ; *jeunes en situation de décrochage* (Hrizi & Mouad, 2016).

Pour définir les élèves « décrocheurs », il ressort qu’il y aurait ceux qui ont arrêté leur cursus scolaire en cours de formation, ceux qui ont quitté prématurément l’école sans s’être inscrits dans une autre structure scolaire et sans obtention de diplôme de niveau secondaire, et ceux qui après avoir échoué à un examen ne persévèrent pas et ne s’investissent plus ce qui les entraîne à être en échec au sein de l’institution (Fortin et al., 2005 ; Glasman, 2000 ; Lessard et al., 2007). Le terme de « désengagés » désigne tous les jeunes ayant comme caractéristiques communes d’avoir abandonné leurs études avant l’obtention d’un diplôme (Vultur, 2005). « Les jeunes en situation de décrochage » (Hrizi & Mouad, 2016) représentent tous les jeunes en rupture scolaire ou de formation avant l’obtention d’une qualification. Nous pouvons relever

que malgré une différenciation dans les terminologies employées, elles se ressemblent et se regroupent.

De plus, Carvajal (2020) propose le terme « décrochés » pour parler de jeunes ayant interrompu leur parcours scolaire sans obtenir un diplôme dans un pays dit « développé ».

La responsabilité de cette interruption revient en grande proportion à l'État lorsqu'il ne fait pas preuve d'un engagement mettant tout ce qui est possible en œuvre pour permettre la scolarisation de pratiquement tous les jeunes. Ces pays disposent de suffisamment de ressources pour que la question du décrochage ne soit plus un « problème social » tout en restant une situation qui affectera une infime minorité de jeunes. Selon le SRED, les résultats de l'application de la FO18 à Genève tendent à montrer une diminution progressive du nombre de « décrochés », ce qui constitue un argument en faveur d'une action décidée de l'État dans ce domaine. (Carvajal, 2020)

1.2.3 Pourquoi et de quoi décrochent les jeunes ?

Les adolescents peuvent parfois ne pas voir l'utilité des études et avoir de la difficulté à y adhérer, n'en trouvant pas de sens ni d'intérêt. Ils veulent s'éloigner des autres élèves avec lesquels ils n'ont aucun centre d'intérêts et rien en commun selon eux. « C'est aussi *s'écarter d'un cadre de socialisation* organisé par les adultes, enseignants, personnel de direction ou d'éducation » (Glasman, 2000, p.18).

Décrocher revient également à aller à l'encontre de ce qui est décidé par leurs parents. L'école est pour eux le lieu de l'échec et veulent s'en éloigner pour sauver la face, il s'agit d'une stratégie d'évitement des affronts faits par les autres élèves ou par les professionnels de l'institution dans laquelle ils sont (Glasman, 2000).

Certains, en quittant l'école, se rapprochent d'un groupe de pairs afin de prendre de l'affirmation. Ne se sentant pas appartenir à l'école, ils considèrent ce nouveau groupe comme ayant plus de points communs avec eux, ils s'identifient alors à eux (Glasman, 2000). Pour trouver plus de sens qu'à l'école, ils font de petits boulots afin de gagner en autonomie, « penser ainsi le décrochage, comme rupture [...] et comme rapprochement avec un autre cadre de socialisation » (Glasman, 2000, p. 20).

Nous pouvons considérer que ces jeunes en décrochage scolaire décrochent non seulement de l'institution, mais également de tous les savoirs scolaires, du système social qui gravitent autour de l'école ainsi que de tout ce qui leur rappelle l'école d'une manière ou d'une autre.

1.2.4 Les facteurs du décrochage scolaire

Comprendre le décrochage scolaire revient à se pencher sur les causes potentielles influençant les jeunes à quitter leur cursus scolaire. Au fil de notre revue de la littérature, il ressort principalement que les études menées sur les facteurs contribuant au décrochage scolaire chez les jeunes peuvent être regroupées en deux catégories :

- Des études se penchant sur *les facteurs intrinsèques* à l'élève, c'est-à-dire portant sur les caractéristiques personnelles telles que : les troubles d'apprentissage, troubles de santé mentale (comme par exemple la dépression), la délinquance, les variables sociodémographiques, etc.
- Et, des études analysant *les facteurs sociaux et environnementaux* (par exemple l'influence et la relation des jeunes avec les pairs, la famille et le système scolaire).

Ces diverses recherches nous permettent de mettre en lumière trois grands facteurs potentiels engendrant l'abandon scolaire : *les facteurs personnels, les facteurs familiaux et les facteurs scolaires*.

Lessard et al., (2007) qualifient les facteurs personnels, familiaux et scolaires de *facteurs de risque* car ils « contribue[nt] à augmenter la probabilité qu'un élève quitte l'école avant l'obtention de son diplôme » (p.648). À l'inverse, nous pouvons également les qualifier comme des *facteurs de protection*. Par exemple, les pratiques éducatives parentales peuvent permettre aux adolescents de se conformer aux attentes scolaires et sociales tels que le respect des règles et des normes (Claes & Lacourse, 2001). « La présence de telles formes de supervision parentale durant l'adolescence est en lien direct avec la réussite scolaire et la persistance dans les projets scolaires et professionnels (Patterson, Reid & Dishion, 1992, cités par Claes & Lacourse, 2001, p.381).

Les établissements scolaires peuvent être perçus comme des piliers indispensables de lutte contre le décrochage scolaire par la mise en place dans les écoles de mesures d'interventions permettant d'agir sur les élèves à risque de tendre vers un abandon scolaire (Henry, Knight & Thornberry, 2012). L'abandon scolaire a un impact considérable sur les comportements des enfants et adolescents, comme par exemple un risque plus élevé de délinquance ou criminalité,

à court et à long terme (Henry et al., 2012). Ainsi, l'identification et l'intervention précoce dans les écoles permettraient de réduire les risques de délinquance et d'abandon scolaire pour ces jeunes (Henry et al., 2012).

« L'abandon des études est la résultante d'un processus incluant des facteurs multidimensionnels » (Marcotte, Fortin, Royer, Potvin & Leclerc, 2001, p.688). Il peut être qualifié comme *processus*, car il regroupe un ensemble de facteurs en conjointe relation (Marcotte et al., 2001). Plus un élève accumule de facteurs plus ce dernier encourt le risque de se désintéresser de l'école, tendant ainsi à non seulement augmenter la probabilité de se retrouver en situation d'échec scolaire mais également, *in fine*, de tendre vers un désengagement par une interruption complète de son cursus (Henry et al., 2012 ; Marcotte et al., 2001 ; Vultur, 2005).

Nous retrouvons le processus d'abandon scolaire comme le produit d'un cumul de facteurs de risque. Nous pouvons dégager une certaine complexité dans ce processus qui ne peut être réduit et expliqué uniquement selon un unique facteur déterminant, mais comme une accumulation de facteurs multidimensionnels en perpétuelle relation. Lessard et al., (2007) nous rendent attentifs sur les facteurs de risque susmentionnés qui n'auraient pas le même impact sur tous les individus. Vultur (2005) ajoute qu'afin de comprendre le processus de décrochage scolaire chez les jeunes il est nécessaire de « s'appliquer à saisir des relations plutôt que des objets séparés » (p.98) car « le comportement des jeunes [...] ne peut être compris que par rapport aux comportements des autres agents impliqués dans ce processus et par rapport au contexte social dans lequel ils évoluent » (p.98). En tant que chercheur, il nous faudra éviter de tomber dans la généralisation, car « chaque histoire est unique et subjective » (Lessard et al., 2007, p.653).

Au regard de cette brève revue de la littérature sur le processus d'abandon scolaire, le cumul des facteurs personnels, familiaux et scolaires ont pu être dégagés comme les plus saillants pour expliquer les raisons potentielles d'une interruption de scolarité. Il demeure désormais important dans la suite de ce travail de définir plus précisément chacun de ces trois facteurs de risque.

Facteurs familiaux

Les études portant sur les facteurs familiaux permettent de mettre en lumière diverses dimensions du milieu familial poussant un adolescent à quitter le système scolaire.

Vultur (2005), suite aux entretiens menés auprès de seize jeunes ayant abandonné leur cursus scolaire, met en exergue certaines similitudes dans l'environnement familial de ces jeunes. La majorité des jeunes interrogés « ont un parcours familial jalonné de difficultés de toutes sortes » (Vultur, 2005, p.100) comme par exemple un style éducatif parental souvent autoritaire, dominant voire non démocratique où la place donnée à la parole de l'enfant est minime (Vultur, 2005). Le style éducatif parental peut aussi faire émerger des conséquences sur les comportements et la dépression des jeunes (Marcotte et al., 2001). Il existe une « corrélation entre milieu social d'appartenance, certaines pratiques éducatives familiales, le développement cognitif et la réussite scolaire des enfants » (Bergonnier-Dupuy, 2005, p.6). Il y a différents styles éducatifs et manières de mettre en place des conditions favorables à la réussite scolaire des enfants. Bergonnier-Dupuy (2005) identifie trois styles éducatifs :

- « **Le style autoritaire** » (p.7) : l'éducation est très rigide et les performances scolaires peuvent être faibles.
- « **Le style structurant** » (p.7) : le respect des règles est très important, les parents soutiennent leur enfant et mettent tout en œuvre pour favoriser son autonomie. Ce sont les parents considérés comme les plus engagés dans la scolarité de leurs enfants, par conséquent les performances scolaires sont bonnes.
- « **Le style permissif** » (p.7) : il y a peu d'exigences du respect des règles et de contrôle sur l'enfant. Les performances scolaires sont souvent faibles.

L'auteur énonce l'importance de prendre en considération les préoccupations de l'enfant dès son plus jeune âge, tout en continuant davantage à l'adolescence, et de lui donner une place centrale et dynamique. C'est dans les classes moyennes et favorisées que l'accent est plus mis sur ces aspects afin d'autonomiser le jeune et le rendre indépendant (Bergonnier-Dupuy, 2005). Les classes populaires, se focalisent plus sur l'ordre, l'obéissance et les contraintes auxquelles les familles font face (Bergonnier-Dupuy, 2005). Les études de l'auteur montrent que lorsque les parents ont un niveau d'études élevé, ils soutiennent leur enfant et font le suivi de son travail à la maison. Lorsqu'il y a un projet familial fort et durable, il y a de meilleures réussites à l'école (Bergonnier-Dupuy, 2005). Cependant, « lorsque les familles sont marginalisées socialement, le rapport avec l'école est le plus souvent vécu de façon conflictuelle. Elles s'impliquent peu dans la scolarité de leur enfant et n'ont pas de projet précis » (Bergonnier-Dupuy, 2005, p.9).

En accord, Lessard et al., (2007) soutiennent qu'un faible soutien affectif de la part des parents sur leur enfant, un faible engagement avec le milieu scolaire ainsi qu'un manque d'encadrement dans ses études sont des facteurs importants pouvant augmenter la probabilité qu'un élève décide de mettre fin à son cursus scolaire avant l'obtention d'un diplôme. Le soutien affectif des parents apporté aux adolescents aurait une influence sur la vision des adolescents sur leur futur (Neblett & Cortina, 2006). Nurmi (1991) found that « by giving support, parents provide feedback to adolescents that may encourage them to acquire the skills to set goals, plan, and evaluate their progress, fostering hope and optimism » (cité par Neblett & Cortina, 2006, p.797). Ainsi, selon le degré de soutien parental l'adolescent envisage son futur en conséquence : plus le soutien est élevé plus l'adolescent considère son futur favorablement et peut alors faire face aux différents obstacles émergeant lors de sa scolarité. À l'inverse, un faible ou un manque de soutien peut engendrer chez l'adolescent une perception négative sur son futur. Nous constatons dès lors que la dimension affective dans l'environnement familial peut avoir une forte influence sur l'avenir scolaire des adolescents.

Lorsque le jeune fait face à des problématiques au sein même de sa famille, il peut se mettre en retrait par rapport à l'école et à ses proches. Le décrochage scolaire peut être la résultante de problèmes affectifs entre les parents : séparation ou divorce entraînant des bouleversements dans la vie quotidienne de l'enfant (Vultur, 2005). Une séparation entre les parents engendre régulièrement des déménagements et des changements du lieu de scolarisation pouvant être difficiles à vivre pour le jeune (Vultur, 2005). Lors d'un divorce, un jeune peut prendre le parti de l'un ou l'autre parent, il peut se sentir trahi et ne plus avoir de repère (Henrion & Grégoire, 2014). Lorsque la séparation se passe à l'âge de l'adolescence, la transition peut être difficile pour le jeune dans sa construction identitaire (Henrion & Grégoire, 2014). Il peut se désidentifier de ses parents pour s'en éloigner (Henrion & Grégoire, 2014).

Certains parents peuvent avoir une influence auprès de leur enfant, car ils sont hostiles envers les études, ce qui ne motive pas leur enfant. La perception des parents envers les résultats scolaires de leur enfant peut avoir une incidence sur le décrochage scolaire (Vultur, 2005). Ne valorisant pas ses réussites scolaires mais au contraire ne s'attachant qu'à mettre en avant ses mauvais résultats, ils encourent le risque de le démotiver de l'école (Vultur, 2005). Il est possible qu'il y ait du décrochage scolaire lorsqu'il y a de la « parentification » (Henrion & Grégoire, 2014). C'est-à-dire que l'enfant prend la place de son propre parent, il y a alors de l'asymétrie dans les responsabilités. Le jeune peut être perdu dans ce type de relation et ne pas

se trouver lui-même (Henrion & Grégoire, 2014). Mettant trop d'énergie à s'investir dans sa famille, il n'en a plus pour l'école et ainsi décroche (Henrion & Grégoire, 2014). Ou bien, ayant déjà un rôle d'adulte à la maison le jeune ne veut pas s'engager à l'école ce qui le met dans une position d'adolescent, d'enfant (Henrion & Grégoire, 2014). Il peut se mettre en échec scolaire aussi pour redonner au parent le rôle qu'il est supposé avoir comme une manière de lui montrer qu'il a besoin d'attention (Henrion & Grégoire, 2014). Les problèmes personnels des parents au sein du domicile familial peuvent avoir un impact sur le comportement des enfants envers l'école. Vivre avec un parent souffrant, par exemple, d'une dépression ou d'une addiction à l'alcool peut être une situation complexe pour l'enfant (Lessard et al., 2007). Certains jeunes décrivent les problèmes de leurs parents « comme un lourd poids à porter » (Lessard et al., 2007, p.654) ayant eu une influence sur leur décrochage scolaire.

La fratrie peut être un facteur de décrochage scolaire, car chacun doit y trouver sa place, avoir son propre rôle et rapport avec l'école et la famille. Tous cherchent à attirer l'attention des parents d'une manière ou d'une autre en adoptant des comportements distincts de leur fratrie (Henrion & Grégoire, 2014). Ils se comparent et peuvent développer de la jalousie à l'égard de leur fratrie, ce que l'on peut appeler « phénomène de désidentification » (Henrion & Grégoire, 2014, p.232). Les membres de la fratrie sont en opposition et adoptent des attitudes opposées. Il peut arriver qu'au sein d'une famille l'aîné suive des études brillantes, et qu'à l'inverse le cadet se désidentifie et se mette en échec scolaire (Henrion & Grégoire, 2014). Ainsi, prendre en considération la fratrie lorsque l'on pose la focale sur la famille est importante, car cela permet de mieux comprendre l'ensemble de la sphère familiale et le fonctionnement du jeune.

Facteurs scolaires

À la période de l'adolescence, certains jeunes peuvent faire preuve d'aversion envers les études. Ils se désintéressent, se rebellent contre l'autorité professorale, voire mettent la faute de leur échec scolaire et comportements sur l'école (Vultur, 2005). Parfois, c'est à cause de leur comportement qui ne cadre pas avec les normes de l'institution que les jeunes décrochent (Vultur, 2005). Certains jeunes rendent l'école responsable de leur abandon scolaire de par un ressenti de marginalisation notamment lorsqu'elle met en place un système de « sélection » (Vultur, 2005, p.102) des élèves. Les représentations des élèves étant parfois tellement négatives vis-à-vis des établissements scolaires qu'ils ont tendance à peu valoriser le diplôme de fin d'étude, le considérant comme un simple « outil » (Vultur, 2005, p.103). Ces élèves ne

perçoivent pas les gains et l'utilité potentielle du diplôme pour leur avenir professionnel ce qui les amène au contraire, à préférer valoriser leurs compétences individuelles au détriment de la poursuite de leur cursus scolaire (Fortin et al., 2005 ; Lessard et al., 2007 ; Vultur, 2005).

« L'école est sans doute le domaine à travers lequel se repère très facilement le phénomène de rupture [car il s'agit d'un lieu où] s'opère le processus de transition entre l'enfance et l'âge adulte » (Cascone et al., 2008, p.29). Elle est un endroit de construction identitaire, de processus initiatique, d'affirmation de soi, de gain en autonomie ainsi qu'un « “lieu d'expression” dramatique de toute une série de difficultés à être pour l'adolescent » (Henrion & Grégoire, 2014, p.26). L'école est favorable au développement personnel mais elle peut être perçue comme étouffante et décourageante pour ceux qui ne sont pas à l'aise dans les études. La vie au sein d'un établissement scolaire repose sur le droit des élèves avant tout, mais également sur certaines règles, obligations et responsabilités des élèves parfois implicites et peu évidentes à accomplir pour certains. Devoir par exemple adopter certains comportements propices au métier d'élève et savoir faire la différence entre les bons et mauvais comportements attendus au sein de la classe peut être difficile (Cascone et al., 2008 ; Lessard et al., 2007). Cette difficulté peut entraîner divers conflits, des relations parfois négatives avec le corps enseignant, avoir un impact sur leur engagement en classe et *in fine*, les pousser à arrêter leur parcours scolaire.

Facteurs personnels

Le manque de motivation, l'affirmation de soi (rébellion/pulsions), les aspirations et perceptions, les problèmes de santé mentale comme la dépression, les problèmes de comportement (troubles/difficultés d'apprentissage ou délinquance), événements douloureux (décès et/ou maladie) ressortent régulièrement des études comme étant des facteurs de risque personnels d'un décrochage scolaire chez les adolescents.

Nombreux sont les auteurs qui s'accordent sur le rôle primordial de la motivation dans la réussite des études (Fortin et al., 2005 ; Marcotte et al., 2001 ; Vultur, 2005). Lorsque l'enfant est en échec, les parents ainsi que les enseignants se demandent si l'enfant est motivé ou non. On peut retrouver de la part des professeurs des commentaires tels que « élève n'est pas motivé » (Henrion & Grégoire, 2014, p.88). Vezeau et al., (2010) ont appuyé l'idée que le concept de motivation est très utilisé dans le milieu scolaire car il « expliquerait en grande partie

l'engagement et la persévérance à l'école » (p.450). La motivation des élèves à l'école pourrait être considérée comme déterminante car elle aurait un impact considérable sur leurs réussites, leurs échecs ainsi que sur leurs engagements/désengagements scolaires (Vezeau et al., 2010). La motivation c'est « avoir envie » de faire/d'apprendre (Henrion & Grégoire, 2014), s'il n'y a pas de stimulation, de motivation intrinsèque et/ou extrinsèque, alors on peut supposer que le sujet peine à entrer dans une action : « ce concept peut figer la difficulté chez des jeunes en échec scolaire » (Henrion & Grégoire, 2014, p.90). La motivation est interne, mais on n'y a pas accès directement, c'est un travail à faire. Afin de se procurer de la motivation les jeunes « puise[nt] dans deux ressources : la capacité d'établir des relations épanouissantes et celle de se mettre en projet » (Roubaud & Sztencel, 2012, p.113). Au sein des établissements scolaires la priorité est souvent centrée sur les savoirs pédagogiques et moins sur les variables motivationnelles telles que l'estime de soi, la confiance en soi, le sentiment d'efficacité et/ou la motivation (Roubaud & Sztencel, 2012). On constate dès lors que l'école pourvoit peu d'outils pour travailler la motivation au sein de la classe alors que « le décrochage scolaire interroge (très souvent) le thème de la motivation » (Roubaud & Sztencel, 2012, p.113).

Lorsqu'un adolescent est en rupture, il n'a plus d'intérêt à apprendre et augmenter ses connaissances ainsi que son savoir-faire ne sont plus ses objectifs. Les résultats scolaires sont perçus par le jeune comme une manière de montrer ses compétences, mais lorsqu'il y a des échecs ou de faibles performances scolaires répétés (Fortin et al., 2005 ; Henry et al., 2012), l'adolescent est atteint dans son estime de soi. Il évite alors les tâches scolaires et se désinvestit (Henrion & Grégoire, 2014).

Parfois le jeune se crée une mauvaise image de lui-même, de sa vie et de ses capacités (Roubaud & Sztencel, 2012). Il a des pensées pesantes et n'arrive pas à être acteur de sa vie (Roubaud & Sztencel, 2012). Les mauvaises croyances que peuvent avoir les jeunes sur leurs capacités ainsi que sur leur vécu parfois semé d'embûches entraînent ces derniers à « [s']enferme[r] dans **un cercle vicieux** » (Roubaud & Sztencel, 2012, p.48) : les pensées pesantes vont engendrer des émotions difficilement contrôlables entraînant à leur tour « des actes inadéquats pour leur insertion scolaire et sociale » (Roubaud & Sztencel, 2012, p.48). Nous pouvons y ajouter les troubles mentaux comme la dépression par exemple. Marcotte et al., (2001) rapportent dans leur recherche que la présence d'une dépression chez un jeune est en étroite relation avec l'abandon scolaire.

Les problèmes de comportement des élèves sont beaucoup cités dans la littérature scientifique comme des facteurs mais également comme des « puissants prédicteurs » (Fortin et al., 2005, p.80) du décrochage scolaire. Par exemple, suite à leur recherche Fortin et al., (2005) ont constaté que les élèves qui ont été signalés par le corps professoral au moins 10 fois comme ayant eu des comportements non-acceptés au sein de l'établissement scolaire et ce, durant une année, sont fort à risque de cumuler les échecs scolaires ainsi que d'abandonner l'école. Des études se sont penchées sur la problématique du comportement et ont constaté qu'elle ne peut pas être généralisable et n'explique pas à elle seule le décrochage scolaire. En effet, Fortin et al., (2005) mettent en exergue que ce facteur peut potentiellement prédire un arrêt de scolarité mais que, les élèves signalés comme ayant eu des problèmes de comportement à l'école n'ont pas tous décroché de leurs études. Comment alors expliquer ces différences ? Selon nous la réponse serait dans la perception du décrochage scolaire comme un cumul de facteurs propres à chaque individu. On est unique, chacun d'entre nous a son histoire, son vécu, ses représentations, grandit et évolue dans un environnement familial, scolaire et social qui lui est propre.

1.2.5 Pour conclure cette partie

Tout comme Fortin, Royer, Potvin, Marcotte et Yergeau (2004), nous constatons que « la décision d'abandonner l'école est le résultat d'une longue évolution et d'un cumul de frustrations engendrées par les échecs scolaires et par les difficultés relationnelles avec les pairs, les enseignants et les parents » (p.219). On peut dès lors relever que les trois facteurs sont reliés entre eux et qu'une accumulation de ceux-ci peut fortement augmenter la probabilité pour un adolescent de décrocher de l'école avant l'obtention de son diplôme. Afin de comprendre le décrochage scolaire chez les adolescents nous allons devoir certes observer la présence ou non de ces facteurs pris « isolément » mais l'analyse devra surtout se porter sur l'environnement et le contexte situationnel global de chaque jeune. Nous devons considérer la perspective des adolescents selon leur histoire de vie individuelle « composé d'expériences personnelles, familiales et scolaires qui les ont poussés à quitter l'école, afin de bien contextualiser les facteurs de risque dans le processus d'abandon scolaire » (Jimerson, Anderson & Whipple, 2002, cités par Lessard et al., 2007, p.649).

1.3 La théorie des représentations sociales

Notre choix d'un deuxième axe théorique s'est porté sur la théorie des représentations sociales (RS), car il nous fallait un concept qui nous permettrait de saisir le parcours de vie des adolescents et leur point de vue. Nous souhaitons comprendre de quelle manière ils se représentent la scolarité, la formation, leur propre parcours, le monde qui les entoure ainsi qu'eux-mêmes. Les représentations sociales de nos interrogés peuvent nous amener à mieux saisir les raisons de leur décrochage scolaire.

1.3.1 Genèse de la théorie des représentations sociales

Divers apports théoriques et méthodologiques concernant les RS ont été développés par les chercheurs permettant de mieux saisir la réalité propre à la société (Rateau & Lo Monaco, 2013).

Le concept de représentation tient sa genèse de Durkheim. Au travers d'une analyse sociologique des représentations, Durkheim a fait une distinction entre les faits sociaux et les faits individuels (Moscovici, 2004) classant les aspects sociaux au-dessus des aspects individuels. Pour ce dernier, la pensée individuelle est déterminée par les facteurs sociaux : « un homme qui ne penserait pas par concepts ne serait pas un homme ; car ce ne serait pas un être social, réduit aux seuls percepts individuels, il serait indistinct et animal » (Durkheim, 1912, cité par Moscovici, 2004, p.40). Les apports de Durkheim mettent en lumière que la société est influencée par une conscience collective qui imposerait aux membres d'un groupe une manière de penser et d'agir afin qu'ils puissent vivre ensemble (Moscovici, 2004). On peut en déduire que cette conscience collective serait à l'origine des représentations. Durkheim est ainsi le premier à proposer la notion de *représentations collectives*.

Selon Moscovici (2004), l'apport durkheimien « n'explique pas la pluralité des modes d'organisation de la pensée même s'ils sont tous sociaux, la notion de représentation perd de sa netteté » (p.40). Sur la base des travaux de Durkheim, Moscovici (1961) reprend le concept de représentation. Une RS permettrait de guider les comportements des individus (Moscovici, 2004). Remplie d'images et de concepts, la représentation offre la possibilité aux individus d'avoir une maîtrise sur l'environnement en parvenant « à donner un sens au comportement » (Moscovici, 2004, p.47) elle oriente les conduites et permet d'établir une réalité commune à un groupe social (Moscovici, 2004).

Moscovici a décrit les phénomènes nouveaux, les situations inhabituelles comme la cause de l'émergence d'une RS. Face aux caractères inconnus de l'objet nouveau, les individus se questionnent, tentent de comprendre, débattent entre eux afin de créer un consensus qui soit en adéquation avec leur groupe d'appartenance. Ainsi, la construction d'une RS serait progressive et proviendrait de deux processus selon Moscovici : L'*objectivation* et l'*ancrage* (Rateau & Lo Monaco, 2013).

L'*objectivation* est la manière dont l'objet nouveau va « être [...] simplifié, imagé et schématisé » (Rateau & Lo Monaco, 2013, p.7) par les groupes sociaux au travers de la communication (Rateau & Lo Monaco, 2013). Chaque groupe social va extraire l'objet de son contexte et se l'approprier afin de mieux le maîtriser (Rateau & Lo Monaco, 2013). Chacun va retenir les éléments de l'objet en concordance avec les opinions et valeurs de son groupe social (Carvajal, 2019a). Cette phase d'extraction de l'objet par les groupes va permettre la formation de ce que Moscovici nomme un *noyau figuratif* (Rateau & Lo Monaco, 2013), « c'est-à-dire un ensemble imagé et cohérent qui reproduit l'objet de façon concrète et sélective » (Rateau & Lo Monaco, 2013, p.8). L'*objectivation* présuppose donc une *sélection perceptive* (Carvajal, 2019a) par les groupes sociaux et permettrait de *naturaliser* la RS, passant de l'abstrait au concret, elle se forme et apparaît comme une évidence (Rateau & Lo Monaco, 2013). Les jugements, les attitudes et les conduites des individus sont ainsi orientés (Rateau & Lo Monaco, 2013).

Quant au processus d'ancrage, il permet de compléter le processus d'*objectivation* car « il rend compte de la façon dont l'objet nouveau va trouver sa place dans le système de pensée préexistant des individus et des groupes » (Rateau & Monaco, 2013, p.8). L'ancrage peut être défini comme une phase de familiarisation (Carvajal, 2019a), d'assimilation de l'objet sur la base de catégorisations déjà familières et bien ancrées au sein des groupes concernés (Rateau & Lo Monaco, 2013).

Chaque groupe social interprète à sa manière l'objet en relation avec son identité de groupe. (Rateau & Lo Monaco, 2013). L'ancrage est une « instrumentalisation du savoir » (Jodelet, 2003, p.73) qui mène à l'interprétation. C'est grâce à la mémoire que l'objet nouveau se range dans ce qui est déjà connu (Jodelet, 2003). En faisant des généralisations on peut alors approcher tout un type de représentations plus ou moins complexes, et identifier les caractères concrets ou abstraits de celles-ci (Jodelet, 2003). Les individus peuvent avoir plusieurs groupes d'appartenance dans lesquels leurs idées et croyances sont plus ou moins ancrées. « Des

groupes auxquels un individu n'appartient pas mais auxquels il aspire à appartenir peuvent aussi jouer un rôle d'ancrage » (Doise, 2003, p.250).

1.3.2 Études portant sur les représentations sociales

À partir des travaux de Moscovici (1961), d'autres auteurs ont également initié des études portant sur les RS tels que Jodelet (1989), Abric et Flament (1994). Ces successeurs de Moscovici nous permettent d'apporter un éclairage sur la théorie des RS.

« Une représentation sociale est l'ensemble organisé et hiérarchisé des jugements, des attitudes et des informations qu'un groupe social donné élabore à propos d'un objet » (Abric, 2003, p.13). Les représentations sont conjointement créées, construites, reconstruites, assimilées et partagées selon les valeurs et croyances, elles sont des « *visions du monde* que développent les groupes sociaux » (Abric, 2003, p.13) dépendant du contexte situationnel et historique dans lesquelles elles s'inscrivent. Nous pouvons les considérer comme une réalité propre à chaque groupe, façonnées par des connaissances implicites sans pour autant croire qu'elles sont une simple image de la réalité (Abric, 2003). « Le rôle des représentations sociales se situe à la fois en amont et en aval des jugements et des conduites émis par les individus et les groupes à l'égard d'un objet, d'une situation ou d'un événement donné » (Rateau & Lo Monaco, 2013, p.5). Les individus ont à disposition un système qui leur permet d'évaluer et de comprendre les situations dans lesquelles ils se trouvent (Rateau & Lo Monaco, 2013). Ce sont les caractéristiques construites socialement qui permettent à un individu de se comporter de telle ou telle manière dans une situation (Rateau & Lo Monaco, 2013). La pensée sociale est opposée à la *pensée rationnelle* et se rapproche de l'irrationnel (Rateau & Lo Monaco, 2013). Elle trouve des cohérences là où la seule *pensée rationnelle* n'en trouverait pas (Rateau & Lo Monaco, 2013). Par la pensée nous établissons un lien entre l'objet et le sujet, par les RS nous le rendons présent, lorsqu'il ne l'est pas, nous le symbolisons (Jodelet, 2003).

Les RS sont le fruit d'interactions sociales et peuvent être considérées comme « des prises de positions symboliques » (Doise, 2003, p.248) dans le sens où elles font références à des valeurs, opinions et attitudes attribuées à chaque groupe social. Les individus ont des échanges qui leur sont propres et ont des rapports particuliers qu'ils n'entretiennent pas avec d'autres groupes (Doise, 2003). Il s'y instaure une dynamique sociale dans laquelle les acteurs entrent en

communication et leur interaction a un caractère symbolique, car il n'appartient qu'à leur groupe social (Doise, 2003).

Pour renforcer son identité on s'identifie au sein d'un groupe social par rapport aux autres (Rateau & Lo Monaco, 2013). Le modèle socio-dynamique de Doise expliqué par Rateau et Lo Monaco (2013) démontre deux fonctions des représentations sociales :

1. « Les principes générateurs de prises de position » (p.12).
2. « Les principes organisateurs des différences individuelles » (p.12).

Les représentations définissent l'objet des débats et les organisent en identifiant les questions à se poser (Rateau & Lo Monaco). Les acteurs de ces débats ne partagent pas leurs points de vue mais se questionnent (Rateau & Lo Monaco, 2013). Un individu qui s'engage dans une cause a tendance à rejeter les idées qui s'éloignent ou qui sont intermédiaires à ce qu'il pense, et à assimiler à sa position tout ce qui lui semble acceptable (Doise, 2003). On peut donc voir les différences intergroupes (Doise, 2003). On comprend que la représentation permet de donner du sens à un objet déterminé par la prise en compte des caractéristiques objectives de l'objet selon le temps, les expériences, les attitudes, les normes et les valeurs résultant d'un processus de construction, de reconstruction et d'appropriation de la réalité par les groupes sociaux (Abric, 2003). La construction de la réalité est indispensable pour vivre au sein de la société car elle permet d'avoir « une *vision fonctionnelle du monde* » (Abric, 2003, p.14). Par cette vision, les membres d'une société (individu seul ou groupes sociaux) peuvent attribuer du sens aux pratiques et conduites tout en saisissant la réalité (Abric, 2003). Ce qui implique que les actions et les interactions des individus sont déterminées par les RS et sont influencées par :

- « Les contextes situationnels » (Vultur, 2005, p.98).
- « La position d'un individu et son rôle dans le système social » (Vultur, 2005, p.98).
- « Les pratiques des acteurs, instituées par leurs rôles sociaux » (Vultur, 2005, p.98).

Les RS sont importantes pour nous ajuster au monde qui nous entoure, pour que l'on puisse résoudre les différents problèmes auxquels on peut faire face. C'est dans le rapport avec les autres et en nous appuyant sur eux que nous pouvons comprendre le monde (Jodelet, 2003). C'est grâce à elles que nous interprétons ce qui nous arrive, que nous agissons et prenons position face à une situation (Jodelet, 2003). « Elles circulent dans les discours, sont portées par les mots, véhiculées dans les messages et images médiatiques, cristallisées dans les conduites et les agencements matériels ou spatiaux » (Jodelet, 2003, p.48).

Par les apports de Rateau & Lo Monaco (2013), on peut résumer les RS comme étant :

- « *Organisées* » (p.4) : il y a des liens, des relations, de l'interdépendance entre les éléments.
- « *Partagées* » (p.4) : au sein d'un même groupe.
- « *Produites collectivement* » (p.4) : ce sont les échanges et la communication entre les individus qui font apparaître des consensus et valident les opinions et les croyances.
- « *Socialement utiles* » (p.4) : différencient les groupes, font la distinction dans les rapports de pouvoir et permettent de « déterminer, justifier ou légitimer certaines conduites » (p.5).

1.3.3 La théorie du sens commun

Chercher à comprendre les RS d'un individu au sujet d'un objet déterminé, c'est également saisir la production du sens commun car ce dernier permet, *a priori*, aux membres d'une société spécifique, de déterminer ce qui est considéré comme « normal » ou non au sein de cette société. Les représentations peuvent être considérées comme étant en étroite relation avec le sens commun, avec ce que « les gens *pensent connaître* et *sont persuadés de savoir* à propos d'objets, de situations, de groupes donnés » (Abric, 2003, p.13).

« Nous avons quotidiennement recours à des connaissances et à des attributions “naïves” pour expliquer et comprendre le monde qui nous entoure » (Rateau & Lo Monaco, 2013, p.2). Nous avons besoin de ce sens commun pour donner de la cohérence à notre environnement et pour le maîtriser. Il nous permet de nous donner des points de repère, sans lui nous ne saurions pas nous orienter (Rateau & Lo Monaco). Pour atteindre cette cohérence et avoir une certaine stabilité dans notre environnement, il est nécessaire d'octroyer des significations aux événements, aux interactions, aux comportements sociaux, à la société en général (Rateau & Lo Monaco, 2013).

Nous évoluons dans un environnement complexe « que nous devons constamment traiter » (Rateau & Lo Monaco, 2013, p.3) et alors nous le simplifions pour le rendre plus familier. Le milieu dans lequel nous vivons, nos interactions avec les autres, les informations auxquelles nous sommes exposés (famille, école, médias, etc.) nous permettent de reconstruire notre environnement (Rateau & Lo Monaco, 2013). Grâce aux échanges et aux interactions nous construisons une manière de penser, de déterminer ce qui est bien ou mal, ce qui est juste ou non. « Pour une très large part, nous ne faisons qu'apprendre la construction déjà réglée du monde dans lequel nous évoluons, les valeurs qui l'investissent, les catégories qui l'ordonnent

et les principes mêmes de sa compréhension » (Rateau & Lo Monaco, 2013, p.3). Les contacts sociaux nous permettent d'acquérir des savoirs à transmettre, des croyances, des valeurs, etc. et cela nous permet de construire nos représentations et de partager des conceptions communes avec les autres (Rateau & Lo Monaco, 2013).

Avec les RS on marque son appartenance à un groupe social, mais on se distingue aussi des autres groupes qui ne partagent pas les mêmes représentations (Rateau & Lo Monaco, 2013).

1.3.4 Modèle structural : la théorie du noyau central

Les travaux d'Abric (1976, 1994) appuient l'idée que les RS sont composées d'un double système : un système central stable (nommé également le noyau central) et un système périphérique plus souple. Le premier comprend les valeurs ou les normes et a comme fonction de donner du sens à la représentation et de déterminer les rapports entre les différentes composantes de la représentation (Abric, 2003). Le second est celui qui comporte « tous les autres éléments de la représentation, c'est-à-dire l'essentiel de son contenu. C'est la partie la plus accessible de la représentation » (Abric, 2003, p.14). Abric (2003) met en exergue trois fonctions du système périphérique plus souple.

- « Il *concrétise* le système central » (p.14) car il est la limite commune et permet une liaison entre le noyau central et la situation dans laquelle se développe la représentation.
- « Il permet la *régulation* et l'adaptation du système central aux contraintes et à l'évolution des situations concrètes » (p.14) car c'est dans ce second système qu'apparaissent les modifications initiales de la représentation engendrant ainsi d'éventuelles transformations.
- « Et, il permet une certaine *modulation individuelle* de la représentation sociale » (p.14) car chaque personne peut s'approprier la représentation selon son contexte, son histoire et les expériences qui lui sont propres.

1.3.5 Les fonctions des représentations

Deniger, Anne, Dubé et Goulet (2009), ouvrent la voie à une utilisation empirique de la théorie du noyau central qui sera celle utilisée dans notre travail. Deniger et al., (2009), en se penchant sur les travaux d'Abric (1987), mettent en lumière principalement quatre fonctions des représentations :

1. « Une *fonction cognitive/de savoir* » (p.14) car la représentation permettrait de comprendre et d'expliquer la réalité du monde.

2. « *Une fonction identitaire* » (p.18) car elle détermine les spécificités du groupe d'appartenance d'un individu tout en se distinguant des autres groupes avec lesquels l'individu est en interaction.
3. « *Une fonction d'orientation* » (p.19) car elle permet de guider les comportements et les pratiques sociales.
4. « *Une fonction justificatrice* » (p.19) car la représentation étant partagée collectivement par le groupe d'appartenance elle offre la possibilité aux comportements, prises de positions et pratiques sociales d'être légitimés.

On comprend ainsi au travers des apports théoriques d'Abric (1987), que les RS sont une réalité propre à chaque groupe, selon les normes, les valeurs, les expériences et les moments historiques (contexte situationnel également) à propos d'un objet déterminé. Remplies de sens, les représentations permettent non seulement d'orienter les individus dans leur environnement mais également d'agir, de guider leurs actions et de les justifier (Deniger et al., 2009).

1.4 Le paradigme de la transaction sociale

La transaction sociale (TS) est un paradigme dans la mesure où elle n'est pas une théorie en soi et « prend des allures de fait social total conceptuel [...] articulant l'affectif, le social et le culturel afin de comprendre comment les pratiques de la vie quotidienne forment la synthèse vivante de ces dimensions » (Fusulier & Marquis, 2008, p.8). Il s'agit d'un paradigme particulièrement pertinent dans le cadre de notre travail de recherche car la TS s'inscrit dans une démarche compréhensive dans le sens où elle cherche « l'interprétation de l'activité collective en même temps que celle de l'action imputable à un agent singulier » (Charmillot & Dayer, 2007, p.134). Ce qui signifie que la TS nous permet d'orienter notre regard sur les contextes *micro* et *macro-sociaux* (Charmillot & Dayer, 2007), « vers les tensions, les conflits, les négociations... » (Blanc, 2009, cité par Carvajal, 2019b, p.5) de nos interrogés dans le but de comprendre le phénomène de décrochage scolaire.

Nous pouvons lier la TS aux représentations sociales car son objectif premier est de comprendre comment les individus « construisent leurs représentations, à la fois du monde externe et du monde interne (double transaction) » (Chello, 2013, p.93) selon leur parcours de vie. Carvajal (2019b) nomme cette double transaction comme d'une part « les “transactions relationnelles” ou “objectivées” » (p.6) qui agissent lors d'une interaction avec autrui. D'autre part, « les

“transactions biographiques” ou “subjectives” » (Carvajal, 2019b, p.6) sont des transactions entreprises par la personne avec elle-même. Cette double transaction peut ainsi se résumer comme faisant référence « aux exigences d’ordre moral que la personne a intériorisées au cours de sa socialisation » (Carvajal, 2019b, p.6).

Cette double transaction peut être considérée comme un espace à la fois d’échanges de valeurs déjà établies lors de la socialisation, ainsi que d’apparition de nouvelles valeurs (Carvajal, 2013). En ce sens, le paradigme de la TS suggère une différenciation entre les innovations de croissance et de rupture (Carvajal, 2013, p.182). « Les premières favorisent la croissance du système tout en respectant sa propre logique. Les secondes, [...], supposent un dépassement des limites du système, déclenchant, à terme, le changement de nature de ce dernier » (Rémy, 1996, cité par Carvajal, 2013, p.182).

Tout événement relève d’une transaction entre des individus qui entretiennent des relations avec le monde qui les entoure (Fusulier & Marquis, 2008). Ils peuvent agir et penser de manière différente de par leurs positions sociales parfois inégales, mais aussi de par leurs postures individuelles, engendrant des échanges transactionnels (Fusulier & Marquis, 2008). Au cours de ces échanges, les acteurs sociaux s’approprient et mobilisent leurs ressources pour produire des discours basés sur ce qu’ils ont vécu et sur ce qui leur semble logique (ce qui relève du fait commun, ce qui est objectif) [Fusulier & Marquis, 2008]. L’être humain évolue dans une société et se construit grâce à elle. Dans le temps, l’individu change, développe ses potentialités au sein de sa communauté (Chello, 2013). L’éducation et la formation sont en partie ce qui l’y aide. Chello (2013) parle de « l’incertain » (p.86), tout au long de notre chemin formatif nous n’avons pas de certitude sur qui l’on a été, qui l’on est et qui on sera dans le futur. L’incertitude est ancrée dans le présent, elle n’est pas stable, mais imprévisible et peut faire douter une personne de ses connaissances (Chello, 2013). Ainsi, l’éducation essaie de réduire l’incertain. Le paradigme de la TS met l’incertain au centre des réflexions et tente de diminuer sa complexité (Chello, 2013). L’incertain favorise les échanges et les confrontations sur divers sujets, tels que les jugements, les principes différents, etc. (Chello, 2013). Ceux-ci, permettent finalement de créer des ajustements pour aboutir à des compromis (Chello, 2013). En somme, l’incertain peut d’abord créer un blocage dans la construction de soi, puis ce blocage va donner lieu à un processus de confrontation qui produit des conventions ce qui amène l’individu à se transformer et à construire son identité au sein d’un collectif (Chello, 2013).

Le paradigme de la TS nous permet de percevoir la vie en société « comme étant une confrontation d'une pluralité d'acteurs en relation partiellement conflictuelle et en négociation pour déterminer des zones d'accord en fonction de leur capacité de pression respective » (Rémy, Voyé & Servais, 1978/89, cités par Rémy, 2005, p.82). Elle est donc une forme d'interaction sociale (Rémy, 2005). Lors d'interactions sociales il se peut que des conflits ou désaccords apparaissent. Les conflits peuvent porter sur divers sujets tels que les valeurs, normes, intérêts, postures, etc. (Carvajal, 2019b). En ce sens, l'émergence d'une relation de *pouvoir* et de *contre-pouvoir* (Rémy, 2005) dans une situation *conflictuelle* est inéluctable, car chaque individu aura tendance à soutenir et/ou vouloir imposer son point de vue à l'autre. Lorsque l'on parle de conflit ou de désaccord entre les individus cela renvoie à trouver des solutions, à négocier afin de résoudre le problème en cours. Les acteurs sociaux donnent du sens différent à ce qu'ils vivent et la TS amène à les analyser dans un travail de négociation (Chello, 2013). Au sein de celle-ci, se joue une relation de pouvoir qui « ne peut être totalement asymétrique, c'est-à-dire relevant d'une imposition unilatérale » (Rémy, 2005, p.82) afin d'entrer en discussion et négocier pour résoudre le problème (Fusulier & Marquis, 2008 ; Rémy, 2005). La négociation peut être considérée comme *semi-transparente* (Rémy, 2005) dans le sens où même si certaines informations sont partagées et communes aux acteurs il n'en demeure pas moins que chacun est également détenteur de ses propres connaissances du sujet à débat (Fusulier & Marquis, 2008). « Les zones d'incertitudes font donc partie de la négociation et constituent des sources de pouvoir » (Fusulier & Marquis, 2008, p.15). Chacun recherche son propre intérêt lorsqu'il négocie (Fusulier & Marquis, 2008 ; Rémy, 2005). Lorsque la négociation est implicite, la TS permet aux acteurs de « considérer un registre plus large » (Fusulier & Marquis, 2008, p.16) tout en mobilisant leur vécu. Le cadre structurel permet d'expliquer les différences d'interaction selon les situations (Fusulier & Marquis, 2008). Dans certaines, un individu peut faire face à des contraintes qui influenceront ses échanges avec son interlocuteur. On peut se demander dans quelle situation tel acteur interagit avec telle personne (Fusulier & Marquis, 2008).

Le choix du paradigme de la TS comme analyseur théorique du décrochage scolaire chez nos participants, nous permettra de mieux saisir ce phénomène car il nous invite à prendre en considération son organisation et son déroulement dans le temps (Charmillot & Dayer, 2007 ; Fusulier & Marquis, 2008) par une articulation entre l'avant et le maintenant, entre l'individuel et le collectif. Cet analyseur théorique sera un guide nous permettant de comprendre et analyser les conflits à la fois « *intra-individuels et interindividuels* tout comme les négociations,

implicites ou explicites, qui permettent de les dénouer » (Carvajal, 2019b, p.5). Adopter une démarche d'analyse transactionnelle revient également à entreprendre un travail d'interprétation, de négociation et d'ajustement de sens (Chello, 2013) pendant l'entretien pour être au plus fidèle du parcours de vie de chacun de nos interrogés. Finalement, de par les apports de Charmillot et Dayer (2007), notre focale d'analyse portera principalement sur trois dimensions de la transaction :

- « Transaction de soi (recherche de cohérence biographique) » (p.134).
- « Transaction entre soi et autrui, (dans le cadre de la situation) » (p.134).
- « Transaction entre ceux qui sont engagés dans le cadre de la situation et les environnements qui leur sont extérieurs » (pp.134-135).

Chapitre 2. Problématique et questions de recherche

L'adolescence est une période charnière durant laquelle les jeunes construisent leurs identités, certains se conforment aux attentes de la société tandis que d'autres s'en éloignent et décrochent de l'école. Recherche d'indépendance, construction identitaire, conflits intérieurs, tiraillement entre l'école et le milieu familial peuvent, d'après nos apports théoriques, survenir chez les adolescents. La période d'adolescence ainsi que l'environnement scolaire entraînent une certaine nécessité pour les jeunes d'apprendre et d'évoluer en dehors du cercle familial pour se créer leurs propres représentations du monde (Henrion & Grégoire, 2014). De retour au domicile familial, les adolescents se confrontent parfois à leurs parents voulant faire valoir leur différence et montrer qu'ils pensent différemment, qu'ils voient le monde différemment qu'eux (Henrion & Grégoire, 2014). Il se peut que cette confrontation identitaire se passe mal, ils font alors face à des difficultés, car ils sont tiraillés dans un conflit de loyauté entre la famille et l'école. Ils sont dans la confusion si les deux systèmes se ressemblent, ils pensent tout de même devoir faire un choix entre les deux (Henrion & Grégoire, 2014). Ne percevant pas l'utilité de l'école, décrocher peut-être une manière pour les adolescents de faire part de leurs sentiments internes (Roubaud & Szentcel, 2012), d'exprimer ce tiraillement, ces conflits et tensions et ainsi leur permettre de sortir d'un cadre éducatif ne leur correspondant pas ou plus. Vultur (2005) relève que le décrochage scolaire est en partie en lien avec les représentations sociales. Le milieu dans lequel évoluent les jeunes influencerait leurs parcours. Ainsi, l'environnement social a un impact sur les adolescents (Carvajal, 2019). De plus, lorsque l'on arrive au secondaire I, on se retrouve dans une nouvelle école dans laquelle on n'a pas de repères. La théorie nous montre que dans la plupart des cas de rupture scolaire, les jeunes ont des parcours plutôt atypiques : un milieu familial instable, une vision d'eux-mêmes plutôt négative, aucune motivation, un cercle d'amis qui les influenceraient, etc. Néanmoins, chaque parcours de vie est unique, chaque jeune a son histoire, son parcours scolaire qui lui est propre. La complexité du processus de décrochage scolaire est donc indéniable car il survient progressivement par un cumul de facteurs à la fois personnel, scolaire et familial.

À la lumière des éléments théoriques, nous tâcherons de comprendre les parcours de nos interrogés. Les représentations sociales nous permettront de saisir les différentes perceptions de la norme scolaire, du décrochage en général et de l'association chez nos interrogés. Nous

pourrons également vérifier si les représentations des pairs et de la famille les ont influencés ou au contraire s'ils ont voulu s'en démarquer. Puis, au travers du paradigme de la transaction sociale nous pourrons identifier et analyser les conflits par lesquels sont passés nos interrogés (intra-individuels et interindividuels), quelles négociations se jouent entre les différents acteurs : les transactions relationnelles avec leur famille, leurs pairs ou l'association.

Malgré la mise en place de la loi de FO18, la problématique liée au décrochage scolaire reste d'actualité dans le canton genevois bien qu'il ait diminué. L'association Païdos accueille certains de ces adolescents au sein du CPPA pour les aider à trouver un projet de réinsertion. L'association met en place un projet mais n'a pas de connaissance quant au suivi des jeunes dans leur vie adulte une fois qu'ils sont partis. De ce fait, il est intéressant pour nous de voir où ils en sont aujourd'hui, qu'est-ce qu'ils ont pensé de l'association (apports et limites) et s'ils ont réussi à se réinsérer. Il serait également pertinent de se demander quelles autres institutions ont pu leur apporter de l'aide dans leur reconstruction identitaire.

Notre but est de comprendre le parcours de jeunes ayant bénéficié d'une prise en charge au CPPA environ entre trois et cinq ans⁶ avant l'entretien et l'impact potentiel de celle-ci sur leur réinsertion.

Nous mettrons la lumière sur leur environnement familial, leurs pairs, leur parcours scolaire, leur passage au sein de l'association Païdos et enfin leur parcours en général avec leur projet actuel. De ces éléments susmentionnés, nous ressortons ces quelques questions de recherche qui nous guideront dans notre analyse :

1. Comment les participants expliquent-ils leur abandon scolaire pendant leur adolescence ?

- À quel moment du parcours scolaire nos témoins ont-ils décroché ?

2. Quel était et quel est actuellement le rapport de nos interrogés avec l'institution scolaire ?

- Leurs RS sur l'école ont-elles eu une influence sur leur décrochage scolaire ?

⁶ À noter, qu'en parallèle, un autre binôme mène également un projet sur d'anciens usagers du CPPA. Ainsi, le choix de ce critère d'inclusion à la recherche nous permet de distinguer nos travaux respectifs. De plus, nous partons de l'hypothèse qu'avoir achevé la prise en charge il y a tant d'années permettra certainement aux interrogés d'avoir une prise de recul sur leur parcours.

- L'environnement social dans lequel ils évoluent joue-t-il un rôle dans les représentations qu'ils ont développées au sujet de l'école ?

3. Dans quelle mesure l'environnement social influence-t-il l'abandon scolaire ?

4. Quels sont les impacts des dispositifs de prise en charge mis en place au sein du CPPA pour les adolescents en rupture ?

5. Dans quelle mesure la création de projets au CPPA leur a permis de se réinsérer ?

6. Que sont devenus les jeunes environ trois à cinq ans après leur prise en charge au sein du CPPA ?

- Quels parcours ?

- Que retiennent-ils ?

Chapitre 3. Démarche méthodologique

1. La démarche employée

1.1 Une recherche qualitative

Notre réflexion autour de la démarche à employer s'est très vite orientée vers une approche qualitative de par, entre autres, nos divers objectifs de recherche :

- Comprendre le parcours personnel de chaque participant à la recherche.
- Comprendre comment et pourquoi ils ont été dirigés au sein de l'association Païdos (CPPA), dont la raison de leur décrochage scolaire notamment.
- Comprendre leur(s) représentation(s) d'eux-mêmes et leur(s) représentation(s) à l'égard des structures scolaires avant et après leur passage au sein de l'association Païdos (CPPA).
- Connaître le projet de réinsertion vers lequel l'association Païdos (CPPA) les a orientés et savoir s'il a été abouti ou non.
- Savoir quel a été l'impact de leur prise en charge au sein de l'association Païdos pour eux.

Nous cherchons à *comprendre* le parcours de vie des adolescents. Une approche qualitative était la plus adaptée à nos objectifs ainsi qu'à nos questions de recherche, car ils ne peuvent être mesurés et quantifiés par une récolte de donnée à visée statistique comme le présuppose une recherche quantitative. Précisons que la recherche quantitative ne s'oppose aucunement à la recherche qualitative mais la complète, ce qui les diffère l'une de l'autre est principalement le champ de connaissances visé (Aubin-Augier et al., 2008). Une recherche quantitative aura comme objectif d'évaluer des relations causales entre des variables mesurables alors qu'une « recherche qualitative ne cherche pas à quantifier ou à mesurer, elle consiste le plus souvent à recueillir des données verbales » (Aubin et al., 2008, p.143) et a principalement une visée de compréhension. Cette dernière prend sens si « elle montre et analyse les intentions, les discours [...] les actions et interactions des acteurs [et] de leur point de vue [...] » (Dumez, s.d., pp.12-13, cité par Villette, 2015).

Mener une recherche qualitative est le plus adapté lorsqu'on cherche à appréhender des phénomènes sociaux, à comprendre leur existence et leur signification (Aubin-Augier et al., 2008). Le phénomène social ici étudié étant le décrochage scolaire chez les adolescents ayant

bénéficié d'une prise en charge à l'association Païdos (CPPA), opter pour ce type de recherche était selon nous le plus pertinent.

1.2 Une posture épistémologique compréhensive

Nous avons adopté une posture épistémologique compréhensive. Elle nous semble être la plus adéquate pour comprendre le parcours de vie (avant et après la prise en charge au sein de l'association) et, plus précisément, le phénomène de décrochage scolaire chez les participants à notre recherche.

Nous avons le choix entre deux postures épistémologiques : la démarche compréhensive ou la démarche explicative. La démarche explicative, repose sur une « *perspective déterministe* » (Schurmans, 2011, p.25), dans le sens où elle cherche à connaître la cause de l'objet de la recherche (événements, comportements, etc.). Cette perspective engendre de se centrer sur des données objectives, « impliqu[ant] ce que Berthelot (2011) appelle la *mise entre parenthèses du sujet* » (Schurmans, 2011, p.26). Même « si les déterminismes existent – biologiques, environnementaux, historiques, culturels, sociaux –, ils ne suffisent pas à la saisie des phénomènes sociohumains » (Schurmans, 2003, cité par Charmillot & Dayer, 2007, p.132), car ils n'apportent nullement des éléments sur le sens qu'attribuent les individus à leurs actions, or c'est ce que nous recherchons. Nous avons plutôt opté pour une démarche compréhensive de par l'importance qu'elle accorde aux points de vue des acteurs concernés en les considérant comme des producteurs et détenteurs actifs d'un savoir propre à l'objet de la recherche. Sur la base de données subjectives propres à la démarche compréhensive, nous pouvons ainsi accéder aux significations de nos participants sur leur parcours de vie, leurs expériences et leurs conduites, privilégier le sens du phénomène complexe qu'est le décrochage scolaire plutôt que des explications en termes de causes.

Finalement, précisons qu'ayant choisi d'opter pour une approche compréhensive nous n'avons pas d'hypothèses préétablies car cette dernière « ne suppose pas nécessairement la postulation d'hypothèses de départ » (Carvajal, 2019b). Ainsi, nous avons uniquement une problématique et des questions de recherche.

2. L'entretien semi-directif, biographique par le récit de vie

Partant d'une posture épistémologique compréhensive, il nous fallait un outil méthodologique nous permettant d'appréhender chaque personne « en tant que productrice de sens » (Schurmans, 2011, p.88) pour pouvoir comprendre le décrochage scolaire chez nos interrogés. Boutin (2019) souligne que l'entretien de type qualitatif, de par la place importante qu'il accorde à la collecte de données, est un très bon outil à des fins d'une meilleure compréhension et interprétation de la manière dont les participants à la recherche « construisent le monde qui les entoure » (p.3). En ce sens, « l'entretien [...] permet alors de pénétrer le système de représentations des personnes, d'en dessiner les lignes de force et de pointer les contradictions avec les discours préalablement affichés » (Kaufman, 1996, cité par Cardon, 1996, p.178).

L'entretien peut être de trois types : directif, semi-directif ou non-directif et repose sur des interactions verbales, soit entre deux personnes, lorsque l'entretien est individuel, soit en groupe lorsque l'entretien est collectif (focus-groupe par exemple). La différence majeure entre les trois types d'entretien est l'activité que va jouer l'intervieweur dans l'entretien, c'est-à-dire le degré de directivité qu'il va adopter (Charmillot, 2018). Dans notre recherche, nous avons préféré mener des entretiens semi-directifs individuels car il est selon nous le meilleur compromis entre la liberté totale de parole, sans cadre et questions prédéfinies (entretien non-directif), et la rigidité de l'entretien directif qui peut très vite se transformer en interrogatoire. L'entretien semi-directif était l'outil adéquat pour nous, car il engage l'intervieweur et la personne interviewée activement. L'intervieweur doit conduire l'entretien de façon à susciter l'engagement et la parole de la personne interrogée par des questions ouvertes et des relances. Une réelle conversation ou un dialogue peut avoir lieu.

L'entretien est un outil très utile dans une finalité de connaissances (Charmillot, 2018 ; Schurmans, 2009) car il nous permettra de recueillir les expériences concrètes de chaque participant sur l'objet de notre recherche. Nous ne cherchons pas à généraliser les connaissances (ou les informations) que nous tirerons de l'analyse des expériences mais davantage à comprendre ce que chaque sujet a vécu. Cet outil nous a semblé être le plus judicieux car il peut, entre autres, mettre en évidence et constituer des connaissances sur la manière dont les personnes interrogées ont construit et adopté leurs représentations, normes, valeurs et pratiques dans leur environnement social.

L'objectif d'un entretien biographique est « de susciter la production d'une parole centrée sur la personne interviewée et rendant compte de fragments de son existence, de pans de son expérience, de moments de son parcours, d'éléments de sa situation » (Demazière, 2008, p.16) ce qui implique de demander à la personne de se livrer sur elle-même.

Delory-Momberger (2019) relève :

La démarche biographique dans les sciences sociales a pour objet de lire le social à travers la manière dont il constitue le vécu et le devenir individuel, et dont il se constitue à son tour dans l'expérience et les pratiques des acteurs. D'où la place centrale octroyée au *matériau biographique* – à la parole des acteurs et en particulier aux *récits de vie* recueillis lors d'entretiens biographique –, seul capable de donner un accès au vécu intérieur de l'expérience sociale individuelle. (pp.365-366)

Notre revue de la littérature concernant l'entretien semi-directif et biographique par le récit de vie nous a amenées à nous rendre compte de la complexité d'adopter de telles méthodes. Demander à nos interrogés de nous raconter leur histoire personnelle n'est pas une tâche évidente notamment car nous sommes de parfaites inconnues à leurs yeux. Même si parfois dialoguer avec des personnes tierces peut être éventuellement plus facile pour certaines personnes. Le sujet abordé peut ne pas être aisé à exprimer à autrui. Nous savions dès lors que nous nous devions d'adopter une démarche rigoureuse et éthique en nous « appuy[ant] sur la présentation et l'explication d'une lettre de présentation de la recherche ainsi qu'un formulaire de consentement éclairé dans lequel [on] s'engage à garantir et à respecter l'anonymat et la confidentialité des données recueillies » (Imbert, 2010, p.25). Le passage par la commission éthique de l'Université a été un tremplin non-négligeable pour adopter notre démarche rigoureuse et éthique.

Divers points tels que la relation de confiance, la juste distance (distance sociale), la bienveillance et la neutralité sont ressorties de notre revue de la littérature concernant l'entretien semi-directif et biographique. Partant d'une posture épistémologique compréhensive ces points ont été au centre de nos préoccupations lors de nos entretiens.

3. Le canevas d'entretien

L'élaboration de notre guide d'entretien a été une étape fondamentale avant notre récolte de données. Ce dernier peut être défini comme ayant été notre socle et cadre de départ dans le but d'avoir un fil conducteur prédéfini pour le bon déroulement de nos entretiens respectifs (voir annexes, 1. Le canevas d'entretien, pp.122-124). Lorsque nous employons le terme *fil conducteur* cela ne signifie nullement que nous l'avons suivi de manière linéaire. L'avantage premier d'un entretien semi-directif est de permettre à la personne interrogée de s'exprimer librement tout en la dirigeant vers certains éclaircissements ou points non abordés (par des relances par exemple). « La meilleure question n'est pas donnée par [le guide d'entretien] : elle est à trouver à partir de ce qui vient d'être dit par l'informateur » (Cardon, 1996, p.178). La place de la parole de nos participants pendant l'entretien doit donc être au centre, ce qui signifie pour nous en tant qu'intervieweur d'être flexible. Ainsi, le guide d'entretien nous a permis d'endosser cette flexibilité en ayant à la fois des thèmes ciblés tout en restant ouvertes à d'autres informations surgissant pendant l'entretien.

Notre canevas d'entretien est composé de deux grandes parties : une première partie *introductive* et une deuxième partie *axes de recherche*.

La première partie comporte : les remerciements et la présentation de la recherche (présentations des chercheuses, objectif de la recherche, enregistrement et confidentialité). Il s'agit d'une étape primordiale car elle nous a permis d'engager le contact et d'établir une première relation de confiance avec les participants avant d'entamer concrètement l'entretien ; de nous assurer de la compréhension de l'objectif de la recherche ; d'aborder la confidentialité et l'anonymat des données recueillies et d'avoir l'autorisation d'enclencher notre dictaphone pour l'enregistrement. Cette partie est un rappel car au préalable de l'entretien, c'est-à-dire lors de la prise de contact avec nos interrogés, nous leur avons fait parvenir un document « *information aux participants et formulaire de consentement* » (voir annexes 2., pp.125-128) détaillant ces divers points plus en profondeur.

Quant à la deuxième partie elle est agencée selon huit axes principaux que nous désirions aborder pendant l'entretien :

1. Axe : *autoportrait*
2. Axe : *famille*
3. Axe : *pairs*
4. Axe : *école*
5. Axe : *rupture(s)*
6. Axe : *projet de réinsertion à la sortie du CPPA* (Quel a été ce projet ? A-t-il abouti ?)
7. Axe : *association Païdos*
8. Axe : *bilan*

Chacun de ces axes comporte diverses questions et relances. La création des axes et questions présents dans notre canevas d'entretien ont été élaborés d'après nos questions de recherche. Afin de créer une relation de confiance avec nos participants nous avons organisé nos axes en suivant la technique de l'entonnoir (du général au particulier). Ce qui signifie que nous avons préféré partir d'un axe plutôt général en posant comme première question : « *tout d'abord, peux-tu te décrire ?* » pour ensuite nous diriger vers des axes plus précis et plus difficilement abordables au premier abord. Cette approche nous a permis de faire parler la personne interrogée de manière ouverte et de la préparer à aborder des thèmes plus précis.

Nous avons prêté une grande attention aux mots utilisés dans la formulation de nos questions. Par exemple, nous avons favorisé les questions de type *comment* aux questions de type *pourquoi*. Becker (2002) a notamment insisté sur l'emploi du *comment* plutôt que du *pourquoi* lors d'un entretien, car l'utilisation du *pourquoi* « fait appel à une justification alors que « comment » fait appel à une explication » (cité par Demoncy, 2016, p.35). Partant d'une recherche à visée compréhensive les questions de type *comment* étaient le plus en adéquation avec nos objectifs et questions de recherche.

4. Prise de contact avec les participants

4.1 La première prise de contact par le CPPA

Le passage par la commission éthique a été notre point de départ avant de débiter notre recherche. Suite à son accord, nous avons pu commencer une prise de contact avec les éventuels participants. Conformément aux procédures éthiques internes de l'association Païdos, notre

contact au sein du CPPA a entamé une première approche téléphonique avec d'anciens jeunes ayant fréquenté l'association. À noter qu'en amont, nous avons transmis à l'association nos critères d'inclusion à la recherche, à savoir :

- Les participants devaient avoir achevé leur prise en charge au sein de l'association depuis trois à cinq années au maximum afin qu'ils puissent avoir une prise de distance sur leur parcours.
- Notre échantillon devait comporter quatre adultes ayant terminé le module autoportrait et quatre adultes ne l'ayant pas terminé à des fins d'analyse de son utilité dans la prise en charge.
- Notre échantillon devait être composé de quatre femmes et quatre hommes afin de favoriser l'hétérogénéité.

Sur la base des critères d'inclusion énoncés, une présélection et une prise de contact ont été entrepris par l'association. L'objectif de ce premier contact était d'informer que deux étudiantes de l'Université de Genève souhaitaient réaliser une recherche dans le cadre de leur travail de mémoire auprès de personnes ayant bénéficié d'une prise en charge au sein du CPPA dans le but de comprendre leur parcours avant et après leur passage à l'association. Suite à ce premier contact, l'association nous a transmis, sous l'accord des éventuels participants, une liste de quatorze personnes possiblement intéressées à participer à notre recherche ainsi que leur numéro de téléphone. Afin de garantir la confidentialité de l'identité de chaque personne pouvant potentiellement participer à la recherche, Païdos nous a transmis un échantillon plus large que celui retenu finalement pour les entretiens. Ainsi, l'association n'aura pas connaissance des personnes qui feront partie de l'échantillon final conformément à notre engagement auprès de la Commission d'éthique de la Faculté de Psychologie et Sciences de l'Éducation.

4.2 La prise de contact par les chercheuses

Lors du premier contact par téléphone de notre part, l'objectif principal a été de nous présenter, exposer l'intérêt pour ce sujet de mémoire et expliquer les objectifs de la recherche ainsi que la démarche (par exemple, dire qu'il s'agira d'un entretien individuel d'une heure environ). Nous avons également mis l'accent sur l'importance d'une acceptation d'un enregistrement audio comme condition *sine qua non* pour une participation à la recherche dans le but d'une transcription fidèle des échanges pendant l'entretien et à des fins d'analyse. Selon l'intérêt des

participants pour notre sujet de mémoire, nous leur avons transmis soit par email, soit par WhatsApp (selon leur préférence mais également dans le cas où ils n'avaient pas d'adresse email) un formulaire d'information sur la recherche expliquant en détail nos objectifs ainsi qu'un formulaire de consentement afin qu'ils puissent prendre connaissance de ce à quoi ils s'engageaient en participant à la recherche. Un délai d'une semaine leur a été donné pour qu'ils puissent réfléchir s'ils désiraient ou non participer. Suite à la confirmation de participation, nous avons transmis par WhatsApp ou par message (à nouveau selon la volonté des participants) des propositions de dates en précisant notre flexibilité dans le cas où aucune date ne convenait. En ce qui concerne le lieu de l'entretien, nous leur avons proposé de le réaliser dans une salle de l'Université (Uni Mail) ou un lieu de leur choix.

5. L'échantillon de recherche

Au départ, notre échantillon devait être composé de huit adultes (hommes et femmes) ayant bénéficié d'une prise en charge au sein du CPPA il y a quatre ou cinq ans au maximum pendant leur adolescence. Cependant, sur les quatorze potentiels interrogés seuls sept ont accepté de participer à notre recherche. Certains ne voulaient pas aborder ce sujet sensible avec nous, d'autres étaient injoignables ou ne nous ont plus jamais répondu malgré un préavis positif. De plus, l'association n'a pas pu nous fournir davantage de contact de par l'ancienneté de la prise en charge des jeunes au sein du CPPA (changement de coordonnées notamment). De ce fait, il nous a fallu modifier quelque peu nos critères d'inclusion à la recherche. Par exemple, nous avons favorisé le nombre au détriment des autres critères en accueillant dans notre recherche une participante âgée de 16 ans ayant terminé sa prise en charge au sein du CPPA il y a moins d'une année et qui va y retourner d'ici peu. Notre échantillon final comporte sept adultes, trois hommes et quatre femmes âgés entre 20 et 22 ans, dont cinq ont terminé leur autoportrait et deux ne l'ont pas terminé. Et, une adolescente âgée de 16 ans qui n'a pas terminé son autoportrait.

Nous vous présentons ci-après un tableau récapitulatif de notre échantillon. Il faut savoir que certains ont fait le C.O. avant le changement HarmoS, par conséquent, pour eux, ils étaient en 7^{ème} (= 9^{ème} HarmoS), 8^{ème} (= 10^{ème} HarmoS) et 9^{ème} (= 11^{ème} HarmoS) durant ces années-là en regroupement A (= R3), B (= R2) ou C (= R1).

Figure 2. Tableau récapitulatif de notre échantillon⁷

Prénom	Âge & origine	Famille	Parcours scolaire/professionnel	Prise en charge « médicale »	Prise en charge au CPPA	Autres informations
Malik	22ans, Maghreb (mère) Italie et Tunisie (père)	Parents séparés, vit avec sa mère. Ne connaît pas très bien son père. Décrit sa mère comme autoritaire, contrôlant ses fréquentations et ayant recourt à des corrections physiques.	Abandon scolaire au C.O. Passerelle pour terminer son C.O. (à 17ans). Renvoi d'une école privée à 19ans. Obtention diplôme de commerce. Actuellement artiste peintre et parfois directeur artistique pour une marque de vêtements.	Suivi par un psychologue au C.O.	Entre au CPPA en fin de 8 ^{ème} année du C.O. Prise en charge à 50% les jeudis et vendredis. Module autoportrait : pas terminé.	S'est dirigé vers Point Jeunes et la fondation Hans Wilsdorf (2x). Problèmes avec la justice. Consommation de drogue.
Chloé	22ans, Suisse (père) Maghreb (mère)	Parents séparés depuis ses 2 ans. A vécu avec sa mère et voyait son père un week-end sur deux. A vécu 2x en foyer : à Genève et en Valais. A 2 frères. Décrit sa mère comme lui faisant confiance et son père comme un peu tête en l'air.	Décrochage scolaire 2x au C.O. (8 ^{ème} et 9 ^{ème}). N'a pas eu son diplôme. UOG pour une remise à niveau. Scène Active. 3 années d'apprentissage à l'école des arts appliqués. Obtient CFC en créatrice de vêtement. Actuellement au chômage et envisage de faire un brevet fédéral.	Hospitalisée pendant 1 à 2 mois en psychiatrie pendant le C.O. (moitié de la 8 ^{ème}). Pense avoir des problèmes de dépersonnalisation (= symptôme psychologique dissociatif).	Prise en charge 2x à Païdos : 1. Au CO (8 ^{ème}), prise en charge à 50%. 2. Suite à son retour du foyer du Valais. Prise en charge à 100%. Module autoportrait : terminé.	Moqueries et rejet de ces pairs. Était suivie par le SPMi. A fumé des joints.
Kiara	21ans, Péninsule ibérique	Parents séparés depuis ses 15ans. Vit avec sa mère et est fille unique. Décrit sa mère comme très laxiste et son père comme autoritaire.	Décrochage au C.O. (8 ^{ème} année). Obtention de son diplôme. Actuellement en 2 ^{ème} année d'apprentissage pour l'obtention d'un CFC dans le domaine de l'horlogerie.	Suivie par une psychologue de l'OMP. Actuellement suivie par une psychiatre et est au bénéfice d'une rente de AI.	CPPA en 8 ^{ème} du CO. Prise en charge entre 60-70%. Module autoportrait : terminé.	Phobie scolaire, crises d'angoisses, épisodes dépressifs. A fumé des joints, des cigarettes et consommé de l'alcool. Problèmes avec la justice.
Mario	20ans, Suisse	Parents séparés. Vit avec sa mère et n'a jamais connu son père. Fils unique. Décrit sa mère comme autoritaire et une « grande enfant ».	A terminé le C.O. et le CTP. Décrochage après. Stage de 3mois au secteur jeunes des EPI. Rupture pendant 1ans. Stage d'un mois en horlogerie (EPI). Actuellement aux EPI, fait un stage de 3mois à 50% en serrurerie. Mais, transmet vouloir arrêter.	Suivi par des psychologues. Dit avoir des troubles psychiques et physiques. À 18ans : programme ambulatoire JADE (pour jeunes adultes avec troubles psychiques et débutants). Bénéficie d'une rente de l'AI.	Entre au CPPA 6 mois après avoir terminé le CTP. Module autoportrait : terminé.	Dyslexique, était suivi par une logopédiste. A été sous antidépresseur.

⁷ Pour respecter l'anonymat, tous les prénoms sont fictifs et s'inspirent de données sociodémographiques réelles de chacun de nos participants.

Telmo	20ans, Péninsule ibérique	Parents séparés. Vit avec ses grands-parents depuis ses 2ans (décision tribunal des mineurs). A vécu en foyer de 14-18ans. Ne connaît pas son père et a 3 frères. Décrit sa relation avec sa mère comme étant « une tante éloignée ». Décrit ses grands-parents comme étant ses parents.	A terminé le C.O. sans avoir obtenu le diplôme. A entamé l'école d'art en préparatoire mais a décroché. Est resté 1 an en décrochage. Chômage après Païdos. Actuellement en apprentissage dans la restauration.	Était suivi par une psychologue de l'OMP. A bénéficié de prestations de l'AI	Prise en charge à Païdos 1an après avoir décroché de l'école d'art (vers 17ans). Prise en charge progressive (taux bas au départ). Module autoportrait : terminé.	A consommé des drogues dures (LSD, ecstasy) et de l'alcool. Diagnostic de TDAH Prise de médicaments (Concerta et Ritaline) de ses 14-18ans.
Kim	21ans, Espagne et Italie	Vit avec ses deux parents et est fille unique. Décrit ses parents comme étant parfois autoritaires et parfois plus souples selon les situations.	A terminé le C.O. et a obtenu son diplôme. A étudié une année à ECG. Puis a arrêté. Actuellement en apprentissage dans une crèche.	/	Prise en charge à Païdos après avoir arrêté l'ECG (vers 17ans). Module autoportrait : terminé.	A été suivie par le SPMi. A vécu du harcèlement scolaire. A suivi une année le SEMO.
Solène	20ans, Brésil (père/mère) et Suisse (mère)	Parents séparés. Vit avec sa mère. A 2 demi-sœurs et a perdu un frère lorsqu'elle avait 16ans. Décrit avoir une bonne relation avec ses parents et ayant une mère plus autoritaire que son père.	Décrochage au C.O. 3mois dans un cycle privé pour des jeunes en difficultés scolaires. N'a pas terminé le cycle. 6 mois à Londres dans une école d'art à 17ans. 3 mois à l'UOG pour une remise à niveau. Actuellement à l'ECG du soir pour obtenir une maturité. Désir aller à l'université.	Était suivie par un psychiatre de l'OMP. Hospitalisée 3mois à l'hôpital des enfants en médecine A2 (psychiatrie). Prise en charge à l'hôpital de jour (3x/semaine).	Prise en charge au CPPA à 16 ans à 100% mais son taux de présence était plus bas. Module autoportrait : pas terminé.	A vécu beaucoup de moqueries de ses pairs au C.O. A développé une dépression. Diagnostic d'un trouble bipolaire (médications encore actuellement).
Noah	16ans, Hongrie (mère) et Péninsule ibérique (père)	Parents séparés Fille unique. À vécu avec sa mère, sa grand-mère et son père individuellement. Vit actuellement en foyer. Relation conflictuelle avec son père (violences physiques) et sa grand-mère.	Décrochage en 9 ^{ème} et 11 ^{ème} . Actuellement, déscolarisée de la 11 ^{ème} .	/	Prise en charge au CPPA lorsqu'elle était en 10 ^{ème} année du CO. Taux de 50%. Retour au CPPA à 60% prochainement. Module autoportrait : pas terminé.	Était suivie par le SPMi. Problèmes avec la justice (vols) Détenue à la Clairière lorsqu'elle était en 9 ^{ème} pendant 6mois. A consommé des joints.

6. Déroulement et attitude pendant les entretiens

Les entretiens se sont déroulés entre le courant du mois d'octobre 2019 et le mois de février 2020. Sept de nos entretiens ont eu lieu dans une salle de l'Université et le huitième s'est déroulé, à la demande du témoin, dans les locaux du CPPA. Ils ont duré entre 35 minutes et 1 heure 40 et ont été menés par les deux chercheuses.

Établir une relation de confiance entre nous et la personne interrogée a été un point très important avant **et** pendant nos entretiens respectifs, car la relation de confiance est une plus-value non-négligeable pour « la richesse, la densité (qualité-authenticité, pertinence) du matériel collecté » (Imbert, 2010, p.26). Pour créer cette relation nous avons commencé tous nos entretiens par nous présenter et leur demander s'ils préféraient le vouvoiement ou le tutoiement. Ils ont tous choisi le langage familier (« tu »). Nous leur avons offert une bouteille d'eau ainsi qu'une boîte de chocolat en guise de remerciement, échangé sur divers points avant d'enclencher l'enregistrement audio et de mener « officiellement » les entretiens. Nous avons abordé à nouveau (car déjà évoqué lors du premier contact et mentionné dans le document *d'information aux participants et formulaire de consentement*) notre objectif, donc comprendre leur histoire, leur parcours personnel, l'anonymat, la confidentialité et le but de l'enregistrement audio. Nous avons également explicité que nous étions conscientes que les sujets abordés pendant l'entretien toucheraient à la sphère intime. Nous avons transmis à tous nos participants qu'ils étaient libres à n'importe quel moment de stopper l'entretien, de se retirer de la recherche sans avoir besoin de nous fournir une justification, de refuser de répondre à des questions ou même de nous demander de faire une pause.

Pour continuer à maintenir la relation de confiance entre nous et la personne interrogée, pendant l'entretien, nous avons été particulièrement vigilantes à notre attitude verbale et non verbale. Nous avons tâché de susciter la parole des participants en partant de leurs expériences, de leur récit de vie sans les interrompre et utiliser leur discours pour d'éventuels relances. Nous nous sommes engagées à être bienveillantes envers nos interrogés en leur laissant suffisamment de temps et d'espace pour raconter et exprimer leurs impressions, sentiments, vécu personnel sans émettre de jugements de valeur (posture neutre) sur ce qui a été dit pendant l'entretien.

Suivant Imbert (2010), nous avons entrepris « d'être à l'écoute, attentif[ves], patient[es] et curieux[ses] de l'Autre, de son histoire, afin d'entrer dans son univers de sens pour le décrypter ensuite tout en gardant la "juste distance" » (p.25). Une question se pose alors : comment garantir cette juste distance sans pour autant augmenter ou diminuer la distance sociale qui peut se créer entre nous et les participants à la recherche ? D'après Demazière (2008), en tant que chercheur, lors d'un entretien, il est primordial de garder à l'esprit l'existence d'une distance sociale. Cette distance entre l'intervieweur et la personne interviewée ne peut disparaître en totalité mais c'est à nous en tant que chercheur de la surmonter au maximum (Demazière, 2008). C'est en partie grâce à la réduction de la distance sociale que l'interprétation de l'entretien va

être le plus réel et le plus fidèle à la réalité vécue par l'interviewé (Charmillot, 2018). Partant de ce postulat, nous avons tâché de réduire les éventuelles asymétries des rôles en jeu lors des entretiens, car nous étions conscientes que malgré l'instauration d'un climat de confiance, il se pouvait qu'une asymétrie des rôles se développe (Charmillot, 2018) engendrant une augmentation de la distance sociale entre nous et nos participants. Ainsi, par moments lors de nos entretiens, nous n'avons pas hésité à appuyer nos similitudes avec nos interrogés en termes d'expérience ou même d'origine et de passer par le rire ce qui nous a permis de non seulement avoir une juste distance mais également d'appuyer notre compréhension de la situation.

La fin de chaque entretien s'est déroulée de la même manière, à savoir notamment par des remerciements pour leur participation à la recherche, le partage de leur vie personnelle et nous leur avons demandé s'ils avaient d'éventuelles questions tout en éteignant le dictaphone. En off, nous avons demandé à tous nos participants leurs sentiments vis-à-vis de l'entretien et parfois même avons continué à échanger pendant 5 à 15 minutes avant de nous quitter.

7. La démarche d'analyse des données

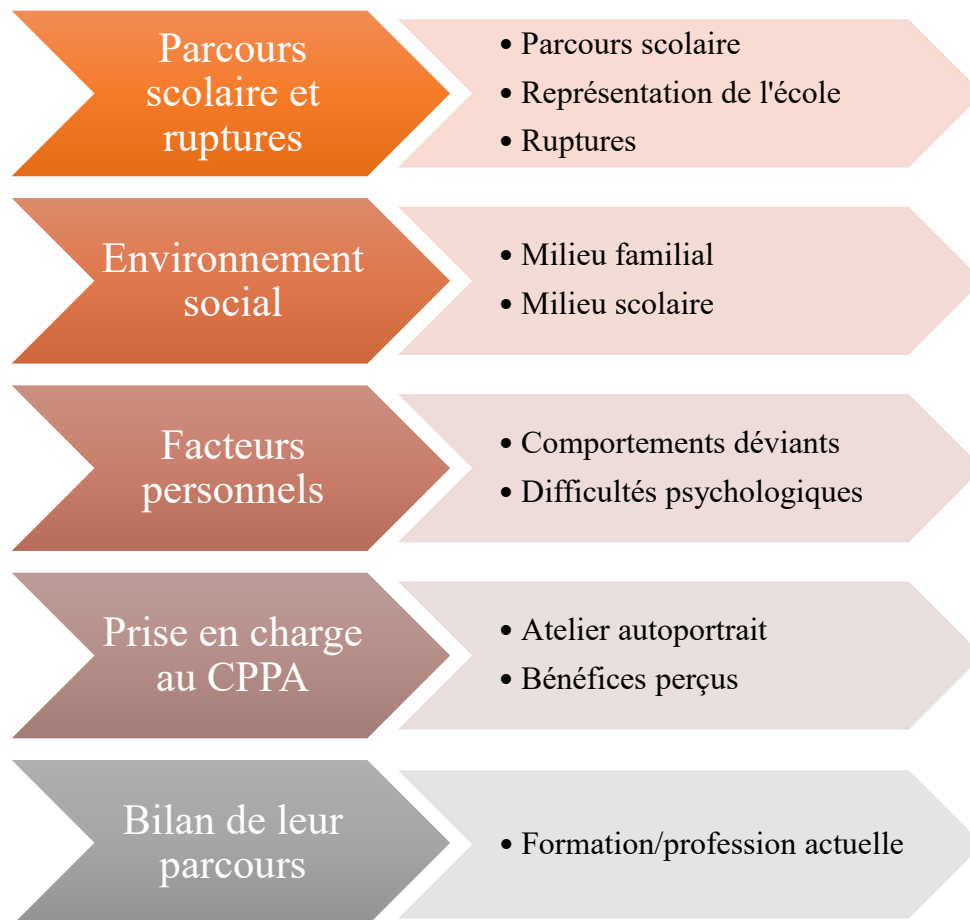
Les enregistrements audio de nos entretiens nous ont permis d'effectuer huit transcriptions⁸ fidèles (quatre chacune) de nos échanges avec nos participants. Une fois l'ensemble des transcriptions effectuées nous avons procédé à une lecture complète de nos entretiens. Ceci nous a permis de mettre en évidence les éléments saillants (surlignage) ainsi que de prendre des notes afin d'organiser leurs expériences au prisme de nos analyseurs théoriques. « À la lecture des retranscriptions, le texte [...], fragment par fragment, [a été] réarrangé en une liste de catégories faisant émerger les thèmes principaux » (Aubin-Auger et al., 2008, p.144). Ce travail nous a demandé de lire et relire nos entretiens. Ainsi, cinq thèmes principaux ont pu être dégagés :

- | | |
|--|---|
| <ol style="list-style-type: none">1. Parcours scolaire et ruptures2. Environnement social3. Facteurs personnels4. Prise en charge au CPPA5. Bilan de leur parcours |  |
|--|---|

⁸ Pour préserver l'anonymat de nos témoins, les transcriptions intégrales des entretiens figurent dans un document à part du présent mémoire.

De plus, au sein de ces thèmes diverses catégories ont également pu être identifiées afin de nous orienter dans notre analyse.

Figure 2. *Thèmes et sous-thèmes*



En ce qui concerne l'analyse, nous sommes parties du postulat que face à la richesse et à la complexité des entretiens, un travail de sélection des extraits était indispensable, car il est difficilement possible d'explicitier l'ensemble de leurs contenus (Kaufman, 1996). En effet, selon Kaufman (1996), peu importe la méthode employée pour l'analyse, il ne s'agit pas de restituer l'intégralité des entretiens. Ainsi, les apports théoriques nous ont permis de construire une compréhension nouvelle de nos échanges formels et informels sur les récits de chacun de nos participants (Carvajal, 2019b). De plus, nos analyseurs théoriques (théorie des RS, paradigme de la TS) ont été mobilisés pour guider nos réflexions.

Des extraits d'entretiens seront insérés pour illustrer notre analyse. Lorsqu'un fragment sera mobilisé, une donnée temporelle suivie des trois premières lettres du prénom du locuteur seront précisées comme suit : 14:14_Mal. Cela signifie qu'à 14 minutes et 14 secondes d'entretien Malik prend la parole. Lorsque des éléments n'ont pu être transcrits (car inaudibles) nous avons inscrit (XXX) et, lorsque les données sont confidentielles, nous avons marqué (X).

Chapitre 4. Présentation et analyse

1. Parcours scolaire et ruptures

Cascone et al., (2008) mettent en avant qu'on peut facilement observer le décrochage à l'école, car c'est en son sein que l'on passe de l'enfance à l'âge adulte. Ainsi, commencer notre analyse par le parcours scolaire nous paraît pertinent pour comprendre l'histoire de vie de nos interrogés face au décrochage. Ils ont tous un parcours hétérogène. Nous allons mettre en avant le discours de chacun, en faisant un aperçu de leur parcours et en identifiant à quel moment ils ont décroché par une analyse de leurs singularités.

1.1 Parcours scolaire

Pour commencer, nous faisons un récapitulatif du parcours scolaire des jeunes interrogés, en mettant en évidence à quel moment a eu lieu leur décrochage scolaire. Ci-dessous, les tableaux retraçant leurs parcours, selon ce qu'ils nous ont raconté. Nous précisons à chaque fois s'ils étaient dans l'ancien système ou dans le système HarmoS :

<i>Malik</i>			
École primaire dans son école de quartier.	C.O. (ancien système) différent que celui de ses copains. 7 ^{ème} : il a de bonnes notes. 8 ^{ème} : changement de professeur, il étudie mal, il commence à ne plus aller en cours et ne va qu'aux cours de dessin. 9 ^{ème} : il voit une conseillère d'orientation. Il termine en regroupement C avec une moyenne de 1,9, 5 mois d'absences et 120 renvois.	Désir de terminer le C.O. Il se rend dans un cycle privé et refait la 8 ^{ème} et la 9 ^{ème} . Il termine en A, avec une moyenne de 4,9. Il obtient une bourse grâce à la fondation Wilsdorf.	Après une année sabbatique à l'étranger, il fait une école privée. Il s'y fait renvoyer à 19 ans. Il triche à un examen, se fait prendre, l'enseignante lui saisit le bras, il la repousse et elle tombe.

<i>Chloé</i>			
Apprécie l'école primaire jusqu'à ce qu'elle déménage et change d'école. Elle s'y sent rejetée, n'aime pas. A de bons résultats de manière générale.	C.O. (ancien système) : Se fait régulièrement renvoyer à cause de son comportement. N'a pas terminé le cycle, elle n'a pas de diplôme. 7 ^{ème} en entier, arrête d'aller à l'école au milieu de la 8 ^{ème} . Refait son année en étant à 50% à Païdos. Mais elle s'arrête à nouveau. 9 ^{ème} : en classe atelier, mais quitte le cycle en milieu d'année.	UOG : remise à niveau	Effectue un apprentissage aux arts appliqués et réussit son CFC. Elle n'est pas prise en maturité professionnelle, elle s'inscrit au chômage.

Kiara	
En primaire, elle est bavarde, mais ça va.	C.O. (ancien système) : elle dit apprécier. Commence à décrocher en 8 ^{ème} . Elle double sa 9 ^{ème} .

Mario			
École primaire : il est diagnostiqué dyslexique. Il n'est alors pas bon en langues. Cycle élémentaire dans une école et cycle moyen dans une autre.	C.O. (HarmoS) : 9 ^{ème} : en R2 10 ^{ème} : en R1 11 ^{ème} : classe atelier	Termine le CTP à 17 ans Comme il n'avait pas de projet, il n'a rien fait pendant 6 mois. Il est resté chez lui.	Il fait des stages par l'intermédiaire des EPI. Il met fin à la plupart de ses stages.

Telmo		
Il trouvait l'école primaire trop simple et pas assez stimulante.	C.O. (HarmoS) : il s'ennuyait, mais n'a pas eu son diplôme, car il avait de mauvaises notes.	Il fait une année de préparatoire pour une école d'art, mais ça l'a « gavé » et arrête au milieu. Reste une année sans rien faire à jouer à des jeux vidéo.

Kim		
École primaire ça se passe bien.	C.O. (ancien système) : elle subit du harcèlement scolaire, ce qui fait qu'elle n'y va pratiquement plus. Elle commence à être suivie par le SPMi, grâce à cela et à la doyenne, elle change de classe. Elle passe son diplôme. 7 ^{ème} : B Elle double la 8 ^{ème} : première fois en B et deuxième fois en C. 9 ^{ème} : B	Elle commence l'ECG, car elle voulait ensuite faire l'HETS. Elle arrête après une année, car elle trouve trop difficile.

Solène				
En primaire, elle avait de la difficulté avec ses camarades.	C.O. (HarmoS) : elle subit des moqueries de la part de ses camarades, elle fait ensuite une dépression. Elle passe 1 mois sans aller en cours. Elle change de classe, puis arrête à nouveau d'y aller. Elle était en R3, mais n'a jamais terminé le C.O.	Cycle privé pour jeunes avec difficultés scolaires. Elle trouve que le niveau est trop bas. Au début elle s'y sent bien, puis petit à petit, elle n'y va plus. (Diagnostic de trouble bipolaire).	6 mois en Angleterre dans une école d'art.	Devait passer un concours pour l'HAED, mais ne s'y présente finalement pas. A fait 3 mois à l'UOG l'année dernière.

Noah	
Était une bonne élève à l'école primaire.	Commence le C.O. (HarmoS) en R3. Elle n'y va pas vraiment. En 9 ^{ème} , elle apprend que son père revient en Suisse, elle appréhende. Elle se fait renvoyer vers la fin de l'année. Placement à la Clairière. Revient en 10 ^{ème} au C.O., vers le milieu de l'année. Début 11 ^{ème} : commence de nouveau à ne plus aller au C.O. Au moment de l'entretien, nous confie qu'elle va être déscolarisée.

L'ensemble de nos interrogés a un parcours varié et a été affecté par un décrochage scolaire à différents niveaux.

De manière générale, ils avaient initialement de bons résultats scolaires qui se sont dégradés au C.O. dans le cas de certains. Leurs années de primaire se sont plutôt bien passées à l'exception de Solène. C'est à partir du C.O. qu'ils ont commencé à décrocher.

1.2 Représentation de l'école

Nos interrogés se représentent l'école de manière distincte, certains rejoignent le point de vue de leurs parents, d'autres pas du tout. Nous analysons les représentations de ces jeunes l'un après l'autre au regard de celles des parents : est-ce qu'elles les ont influencés ? En effet, l'école peut être un endroit de construction identitaire et de processus initiatique, d'affirmation de soi et de gain en autonomie (Henrion & Grégoire, 2014). Le but est ainsi de voir si la perception de l'école peut être un facteur de risque au décrochage scolaire.

1.2.1 Chloé

Les parents de Chloé ne partagent pas les mêmes points de vue : « *Bah mon père je pense que pour lui c'est important, que c'est... enfin c'est l'éducation, que c'est le... l'enrichissement enfin c'est... c'est l'école quoi. Mais pour ma mère je pense que ce n'est pas... ce n'est pas si important en fait (...) elle était plus contente que je reste avec elle que quand j'allais à l'école quoi* » (10 :15).

On peut ressentir que sa mère n'était pas beaucoup derrière elle, pas vraiment soutenance dans ses études. La mère semble également penser que l'école n'apprendrait pas de petites choses fondamentales comme lire l'heure et lacer ses chaussures. Chloé dit même qu'elle « s'en foutait » qu'elle y aille ou non.

12:17_Ch1 :	Ah moi j'aimais pas. Moi, mon arrivée au cycle c'était la cata j'avais plus envie, je ne voulais rien faire et voilà. Mais de l'école primaire moi j'aimais bien à part que bah les dernières années d'école primaire vu que j'ai déménagé bah j'étais un peu la rejetée de l'école du ce n'était pas cool. (...) Et après arrivé au cycle bah ça a été mieux et après ça a été moins bien.
15:56_Ch1 :	Mais j'essayais quand même d'être respectueuse en disant : “non j'ai pas envie” sans insulter ou sans être méchante mais voilà j'étais pas... enfin je ne sais pas, je trouvais un peu... d'être debout jusqu'à ce que le prof il te dit : “asseyez-vous !” Non, je suis pas [quelqu'un à qui on s'adresse de cette manière].

Les nombreux déménagements de Chloé et le changement d'école ont pu l'impacter dans son sentiment envers l'école. La représentation de l'école par la mère a pu avoir une influence sur son désengagement des études, étant donné que les RS sont initialement construites dans l'environnement familial. Elle remet en cause le cadre instauré par les professeurs en disant qu'elle ne comprenait pas vraiment pourquoi demander aux élèves de rester debout jusqu'à ce

qu'on leur dise de s'asseoir. Vultur (2005) explique qu'il est possible que les jeunes décrochent, car leur vision ne s'accorde pas avec les normes institutionnelles. Finalement elle accentue le fait, que son comportement envers les enseignants était dû au fait qu'elle était adolescente. Roubaud et Szentcel (2012) mentionnent que les adolescents peuvent avoir cette envie de rébellion contre les règles imposées, ce qui semble être le cas de Chloé. Son comportement est probablement lié à ses RS et auraient donc une *fonction d'orientation* (Deniger & al., 2009). En effet, nous pouvons émettre l'hypothèse que cette pratique sociale allait à l'encontre de ses RS. C'est pour cette raison que nous pensons que ses RS ont potentiellement pu engendrer une attitude réfractaire à l'idée de se rendre en cours.

1.2.2 Noah

Quant à Noah, ses parents accordent de l'importance à la poursuite d'une scolarité. Cependant, le soutien apporté ne semble pas être le même. Son père semble plutôt absent dans sa scolarité à l'inverse de sa mère : « *Du coup bah par rapport au cycle elle m'a dit que c'est vrai que c'était pas super que je laisse tomber mais qu'il y avait quand même d'autres options* » (13 :47).

12:30_And :	Parce que du coup vu que tu parlais de l'école, quelle est ta représentation du diplôme pour toi, de l'école ? Ça a une importance ou pas ?
12:37_Noah :	Euh pas spécialement parce que mon diplôme je peux aussi l'avoir d'autres façons [que d'aller au C.O., par exemple, faire une formation dans une école privée].
01:06_Emi :	D'accord ! (XXX) Hum donc du coup pas trop scolaire ? Pas trop école ?
01:12_Noah :	Non pas trop (rire gêné).

Pour Noah, l'école ce n'est pas très important, elle se rend compte qu'il y a d'autres moyens d'avoir un diplôme que de faire un parcours traditionnel. Nous pouvons supposer une influence de la représentation de la mère, qui lui a dit que quoiqu'il arrive ils trouveront d'autres solutions. Noah a ainsi pu se construire une image de la scolarité obligatoire en fonction de son environnement familial (comme sa mère). De plus, nous pouvons émettre l'hypothèse que le décrochage scolaire de Noah au C.O. a pu potentiellement être influencé par cette RS : même si elle ne termine pas le C.O. elle se dit qu'il y a de toute manière d'autres alternatives pour obtenir son diplôme. Ces propos nous laissent finalement supposer un possible désir de rompre avec l'institution scolaire, considérant que d'autres voies sont envisageables pour atteindre ses objectifs (innovation de rupture).

1.2.3 Kim

Les parents de Kim se représentent l'école de manière plus tempérée. Ils disent que c'est important, mais pas forcément de faire de hautes études, le principal étant qu'elle ait un papier qu'il lui permette de travailler dans ce qu'elle aime. Ils mettent l'accent sur cette idée d'obligation d'avoir un diplôme pour pouvoir travailler, comme quoi c'est la société qui l'impose (norme). Du point de vue de la TS, nous pouvons supposer qu'une négociation a eu lieu entre Kim et ses parents. Ces derniers désirant que leur fille puisse avoir un diplôme il a pu y avoir une mise en œuvre de négociations et de compromis entre eux (Carvajal, 2013). Ajouter à cela, la RS des parents de Kim est sans doute influencée directement par « l[e] contexte situationnel » (Vultur, 2005, p.98), dans la mesure où la société genevoise demande au minimum un diplôme pour s'insérer dans le milieu professionnel.

21:12_Kim : (...) Enfin **je voulais aussi quand même être aussi dans ce, cette pratique**, enfin je voulais avoir quand même **cette partie théorique, mais ... j'étais pas forcément non plus à l'aise**. Enfin, bon en même temps avec ça, du coup **ça ne me faisait pas forcément aimer non plus l'école (...)**.

Kim exprime ne pas apprécier l'école en partie dû à la prédominance de la théorie et un manque de pratique. Malgré tout, elle se décrit comme une élève studieuse. Dans l'ensemble de l'entretien, l'appui des parents est présent dans ses études, elle n'a pas eu de mal à leur faire part de ce qu'elle désirait faire et ils l'ont soutenue dans ses recherches. Elle était consciente qu'il lui faudrait un diplôme pour travailler, partageant ainsi les RS de ses parents (Rateau & Lo Monaco, 2013).

1.2.4 Malik

Pour plusieurs parents, il est important de faire des études et d'avoir un diplôme en poche, c'est par exemple le cas de la mère de Malik : « **ma mère elle me dit : “il faut un diplôme il faut ça, non tu vas jamais réussir dans l'art c'est impossible, va travailler dans une banque on est en Suisse. Voilà tu as eu ton diplôme du cycle maintenant tu dois aller faire ton CFC”. Elle, c'est que CFC, diplôme du collège, université, pour qu'elle dise à ses copines que : “mon fils il a un diplôme et tout”** » (52 :38). De plus, le discours de Malik laisse percevoir que l'importance du diplôme chez sa mère est influencée par l'image sociale et un désir de pouvoir se vanter auprès de ses amies.

11:16_Mal : (...) J'ai beaucoup réfléchi je me suis dit, je sais **qu'en Afrique ou dans des pays dans le monde ils ont pas accès à une certaine éducation** et je me suis dit bon bah un jour peut-être que si je réussis dans ce que je fais bah **j'ouvrirai des écoles qui enseigneraient le développement personnel (...)**.

16:55_Mal :	À l'école ce que je posais souvent comme question c'est : " comment on devient riche? " Mais les profs ils me disaient on n'apprend pas ça ici . On apprend genre l'histoire, la géographie, l'anglais, l'allemand. Et après je me suis dit quoi, je me suis dit bah "pourquoi aller à l'école ?"
17:14_Mal :	Bah pourquoi aller à l'école si à la fin on sait pas comment... on sait pas comment se faire de l'argent ? Parce que tu sors de l'école tu as un diplôme mais après ?

Malik ne comprenait pas l'utilité de l'école, il essayait de comprendre mais il n'y arrivait pas. Il se posait beaucoup de questions sur lui et sur les autres, ce qui fait qu'il n'arrivait pas à rester calme en classe et était très turbulent. Roubaud et Szentcel (2012) mentionnent que lorsqu'on ne saisit pas l'utilité de l'école quand on y est, on n'imagine alors pas son avenir et donc on peut perdre le contrôle. Ainsi, « décrocher de l'école est une manière d'exprimer ses pensées intérieures du moment » (Roubaud & Szentcel, 2012, p.58).

Quand Malik était plus jeune, il pensait que l'école lui apprendrait à se faire de l'argent, or ce n'est pas le but premier de l'institution scolaire. Il avait de la peine avec cette idée. Il a toujours accordé de l'importance à l'argent, ses choix de vie en sont ainsi déterminés. On peut imaginer qu'il a décroché, car ses RS n'étaient pas en adéquations avec celles de la société.

L'importance accordée aux études n'est pas la même pour Malik et sa mère. Pour cette dernière, plus un individu va loin dans ses études, mieux il réussira dans la vie. Tandis que pour Malik, faire des études supérieures ne rend pas forcément heureux, car ce choix reposerait uniquement sur des contraintes parentales. La réussite professionnelle peut, selon lui, s'acquérir par d'autres moyens. Pour lui, l'intellectuel ne fait pas tout : on apprend plus de par ses expériences. Cette représentation l'amène à rejeter les idées qui s'éloignent des siennes (Doise, 2003). Aujourd'hui, il se représente l'éducation comme devant être liée au développement personnel. Ceci est directement lié à sa personnalité, à sa manière d'être.

1.2.5 Kiara

« (...) Mon père en bon **portugais** veut que je fasse bah **des études** quoi parce que lui **il a pas pu en faire, parce qu'il a commencé à travailler très jeune** et du coup il veut que je fasse de bonnes études (...) » (15 :34) ; « (...) bah **il me dit un peu ce qu'on lui a dit à lui quoi** » (15 :50). Il en ressort l'idée que l'importance accordée aux études se transmet : son père a été éduqué de telle manière avec de telles croyances sur l'école, et ainsi il souhaite inculquer la même chose à sa fille.

Pour expliquer les représentations de sa mère, Kiara reprend les mêmes termes que Chloé : « Mais en soi **elle s'en fou un peu** » (16 :43) ; « (...) ma mère **elle a pas trop d'opinion là-dessus quoi** » (16 :30).

18:05_Kia :	(...) Enfin aujourd'hui j'ai une relation un peu différente avec l'école j'aime bien et ouais moi je pense que c'est aussi important de faire des études tant qu'on peut je pense que c'est important d'en faire quand même.
18:37_Kia :	Ouais en fait on va dire que j'avais de la chance j'ai toujours eu cette chance encore aujourd'hui c'est le fait que... je vais utiliser mes mots, c'est que je peux foutre la merde en classe mais avoir des 6 partout.

Son rapport à l'école a changé, aujourd'hui elle utilise les termes employés par son père : « c'est important ». Elle semble alors accorder une *fonction justificatrice* (Deniger et al., 2009) à sa représentation de l'école en partageant celle de son père et légitimant ainsi son comportement actuel. Elle a toujours eu plutôt de la facilité à l'école, ce qui était compliqué pour elle, c'est qu'elle faisait de la phobie scolaire, par conséquent, cela lui renvoyait une image plus angoissante que rassurante. Ainsi, elle se distinguait des autres en percevant l'école comme une menace.

1.2.6 Solène

Pour les parents de Solène : « *Quelques années en arrière, l'école c'était ... **tout ce que je devais faire, c'était vraiment, il faut que tu ailles à l'école, tu n'auras rien sans l'école parce que mes deux parents n'ont pas fini en fait... leur scolarité obligatoire*** » (12 :47). Solène nous explique qu'ils ont su s'adapter au fait que pour elle, les études étaient compliquées lors du C.O. Du point de vue de la TS, nous supposons qu'une négociation a eu lieu lors de leurs échanges. En effet, ils ont toujours considéré les études comme importantes, mais face au décrochage de leur fille, ils les ont certainement relativisées. On peut également supposer une sorte de rationalisation de l'importance accordée aux études de la part de ses parents, étant conscients de la difficulté de leur fille dans sa scolarité. Si nous considérons les parents comme une seule entité, nous pouvons émettre l'hypothèse que dans leur transaction biographique ils ont entrepris une rationalisation de l'importance accordée aux études afin qu'une négociation, un compromis puisse avoir lieu dans la transaction relationnelle avec leur fille. La perception différente des études entre les acteurs a engendré des échanges transactionnels qui ont certainement permis de mettre les parents sur la voie d'une transaction biographique nécessaire à la résolution du désaccord (Carjaval, 2013). Nous pouvons ainsi mettre en lumière que cette double transaction a entraîné une innovation de rupture pour les parents de Solène dans la mesure où de nouvelles valeurs ont émergé vis-à-vis des études de leur fille.

15:24_Sol :	J'ai toujours détesté l'école (rires général).
15:27_Emi :	Encore maintenant ?

15:28_Sol : Non, mais justement, c'est... j'ai passé... **toute mon adolescence en essayant de trouver une manière de... sortir de... de l'école en fait.** Et puis cette année j'ai eu l'opportunité de faire un CFC. Et au lieu de faire ça **bah j'ai choisi de retourner à l'école.**

Solène a toujours eu de la difficulté à trouver sa place à l'école. Quand on lui demande ce qu'elle pensait de l'école, elle nous dit qu'elle a toujours détesté, car elle s'y sentait seule. Ce sentiment a probablement accentué son aversion envers l'école et orienté son envie de décrocher. Glasman (2000) met en évidence que lorsque l'adolescent ne se sent pas appartenir à l'école il y a un risque de décrochage et par conséquent de ne pas aimer l'institution. Pendant sa période d'adolescence, la transaction biographique de Solène a certainement été guidée par ce conflit interne de rejet du système scolaire. Dans son parcours, nous pouvons supposer que l'opportunité d'un apprentissage l'a amenée à se questionner, à négocier avec ses pensées internes, sa représentation des études. Une évolution normative et parallèlement une évolution de la RS de Solène sont certainement apparues avec le temps, désormais, en tant qu'adulte, elle sait ce qu'elle veut faire dans la vie et retourne à l'école. Ceci nous montre que, tout comme les TS, les RS ne sont pas immuables, elles changent en permanence.

On relève chez Malik, Kiara et Solène des parents qui se représentent l'école et les études comme étant très importants, car eux n'avaient pas pu bénéficier de bonnes études et/ou n'ont pas forcément pu les terminer. Ils souhaitent donc apparemment offrir les meilleures chances d'avenir à leurs enfants. Par ailleurs, Bergonnier-Dupuy (2005) explique que beaucoup de familles de milieux modestes mettent tout en œuvre pour que leurs enfants réussissent dans la vie et sortent alors du milieu duquel ils viennent.

1.2.7 Telmo

Pour les grands-parents⁹ de Telmo, il est important de faire des études et d'avoir de bonnes notes.

15:20_Tel : Avant je voyais vraiment ça presque comme une prison vraiment. Comme la plupart des ados quoi.

15:28_Tel : Et maintenant, **bah ça me gave toujours un peu** mais vu que c'est quelque chose que **j'ai choisi ça va déjà mieux.**

16:09_Tel : Le rythme était lent, les connaissances étaient trop basiques pour moi aussi, **j'avais tout pour me faire chier.**

⁹ Pour rappel, Telmo vit chez ses grands-parents depuis l'âge de deux ans, ils les considèrent comme ses parents.

Telmo emploie le terme de « prison » pour décrire l'école. Il se la représente comme un lieu dépourvu de liberté et plein de contraintes. Son rapport à l'école est déterminé par une *fonction d'orientation* (Deniger et al., 2009) car partagée selon lui par la plupart des adolescents. Son discours nous laisse entrevoir une certaine norme implicite présente durant son adolescence : une possible rationalisation dans sa manière de percevoir l'école à l'époque. En effet, il s'agit comme d'une évidence que tous les adolescents se la représentent ainsi. L'environnement scolaire (rythme, programme) a possiblement influencé sa RS de l'institution, puis guidé son comportement. De plus, il trouvait que l'école et le cycle étaient trop faciles, même s'il n'avait pas de bons résultats, il s'ennuyait, car il n'était pas assez stimulé.

1.2.8 Mario

Tout comme Chloé et Kiara, Mario a une mère pour qui les études ne sont pas ce qu'il y a de plus important. Elle voit cela comme une obligation : « Elle ne me disait pas : "vas-y ! Bosse ! Tu vas avoir un diplôme ! Tu vas sortir d'une grande école !" Non ! **c'était, école obligatoire, puis bah après tu essaies de trouver un job.** (...) **Donc elle ne m'a jamais poussé, l'école c'est obligatoire et puis voilà.** (...) » (24 :56).

La vision des études par sa mère peut s'expliquer par son parcours : après avoir terminé son école obligatoire, elle a voyagé plusieurs années, s'est enrôlée à l'armée puis est devenue contrôleur de chemins de fer. Au contraire des parents de Kiara, Telmo et Solène, qui n'avaient pas non plus fait d'études, pour elle ce n'est pas le plus important d'avoir un diplôme pour s'en sortir dans la vie.

01:56_Mar :	Bah disons que j'aimais pas l'idée de travailler... chose que je n'aime toujours pas d'ailleurs.
19:04_Mar :	Alors euh... ça m'a jamais porté... préjudice on va dire, parce que ... mes notes, tout ce qui était en français... même si j'étais dyslexique heu... le truc c'est que je vais juste écrire faux mais... le truc c'est que j'ai une capacité d'enregistrer les choses assez impressionnante, du coup j'avais jamais eu de problèmes. Euh... en mathématiques, bah je suis une calculatrice donc j'ai jamais eu de problèmes. Pour le reste bah je me suis toujours intéressé à l'histoire, par rapport aux mythologies et aux trucs comme ça. Donc je n'avais pas de soucis. Quand j'étais petit j'adorais tout ce qui était châteaux, pirates, tout ça. Donc euh... je m'étais vite fait la ligne de ce qui s'était passé. Euh... après géographie ce n'est pas trop compliqué. Donc en fait je n'ai jamais... je n'ai jamais eu de soucis à l'école à part pour justement les langues qui est l'allemand et l'anglais.
25:48_Mar :	Oui, oui. Ah oui, c'est quelque chose. En fait le truc c'est que [aller à l'école] c'était la meilleure méthode pour ne rien faire ! Parce que c'est quelque chose où j'apprends, quelque chose où la plupart des choses je les sais et du coup ben... c'était quelque chose où en général je ne m'ennuyais pas... et... c'était le seul truc que j'avais à faire !

On peut ressentir chez Mario une certaine influence des RS de sa mère à propos de l'école sur les siennes. En effet, il voit sa scolarité comme étant obligatoire, mais sans plus, il y va parce

qu'il doit y aller et au final c'est le meilleur compromis à faire, « le bon plan », car il n'a pas besoin de travailler. Il est donc influencé par le contexte situationnel et son environnement familial dans sa représentation (Vultur, 2005). En ce sens, du point de vue de la TS, nous pouvons émettre l'hypothèse que sa perception de l'école serait pour lui une innovation de croissance, dans la mesure où il reproduit les valeurs inculquées.

De plus, c'est l'un des seuls de nos interrogés à vraiment mettre l'accent sur ses points forts à l'école : il a une bonne mémoire, il s'intéresse à beaucoup de choses... l'école c'était un endroit où aller se cultiver pour lui. Il préfère l'école au monde du travail. Il a une vision différente des autres interrogés qui valorisaient davantage leurs compétences individuelles au détriment des compétences scolaires.

1.3 Ruptures

Nous retrouvons pour la plupart de nos interrogés de nombreuses absences lors de la période du cycle, pour Chloé, Kim, Noah, Kiara et Solène c'est à ce moment que se situe le point de rupture. Néanmoins, leurs raisons divergent.

17:28_Chloé :	Tout comme les grands et euh... faire ce que je veux, travailler , avoir de l'argent, avoir une maison mais ouais je ne sais pas. Mais je me dis maintenant que j'y pense, je me dis que c'était trop cool le cycle , j'avais pleins de potes et tout, on faisait n'importe quoi, c'était trop bien (<i>rires</i>). Du coup bah ouais je regrette un peu.
16:51_Kiara :	Euh... bon après moi j'ai une relation euh... avec l'école qui est assez particulière parce que j'ai fait de la phobie scolaire et du coup euh... c'était un peu euh... compliqué quand j'étais en primaire enfin depuis la primaire en fait, l'école ça me gonflait un peu quoi (<i>rires</i>).
17:14_Kiara :	C'est parce que je suis arrivée à un stade où je n'allais plus du tout à l'école en fait . Mais vraiment plus. À partir du moment où je devais sortir de chez moi parce que je devais aller à l'école bah je ne sortais tout simplement pas de chez moi, je n'y arrivais pas . Ou alors euh... j'arrivais à aller jusqu'à l'école mais je faisais des énormes crises d'angoisses du coup je ne pouvais pas rester ou des fois je n'y arrivais même pas à rentrer dans l'école enfin bref c'était assez compliqué.
02:03_Solène :	Euh... bah j'ai passé un mois sans aller en cours . Donc on a dû avoir un rendez-vous avec le directeur. Je lui ai dit que ça n'allait pas avec la classe et donc il m'a changé... pour une autre classe . Mais, euh... j'étais déjà beaucoup trop... déprimée en fait pour accrocher .
11:56_Solène :	(...) Mais c'est vrai que l'année au cycle que j'ai faite elle était un peu ... difficile, enfin j'ai passé l'année, mais par exemple, j'avais beaucoup de devoirs non faits ou d'absences, des choses comme ça .
03:30_Noah :	Bah ma maman j'ai arrêté de vivre chez elle quand mon père il est revenu, parce qu'en fait avec la pression qu'il revienne , ben... j'allais plus en cours et puis bah voilà ça c'était au début de la 9 ^{ème} ... Du coup bah j'ai été... bah ma mère elle a perdu ma garde et puis ben j'ai été placée en foyer et puis bah après je suis allée chez mon père et puis ensuite j'ai fait un petit passage à la Clairière et puis ben après je suis retournée chez mon père, ben ce que je viens de vous raconter avant.

01:48_Kim :	Euh j'y allais presque plus et du coup la doyenne , enfin au bout d'un moment, a quand même averti les parents pour dire enfin qu'est-ce qu'il se passe. Donc le temps de faire un changement de classe , je faisais... je rattrapais les cours dans le bureau de la doyenne et après j'ai été dans sa classe, enfin elle a pu me changer de classe et me mettre dans la sienne. J'ai fait quand même une année d'ECG avant de passer à Païdos , mais c'est... ça ne m'a pas trop... en fait c'était tellement difficile le niveau que du coup je n'y arrivais pas donc après on m'a proposé Païdos et...
28:40_Kim :	Oui bah du coup les notes, ça allait pas et... bah après j'allais quand même encore... je pense cette période où j'y allais, enfin j'étais pas forcément motivée non plus . Et du coup j'avais de la peine à aller ou j'y allais mais des fois je loupais quand même certains cours (...).

Chloé n'allait plus en cours, car elle souhaitait prendre son indépendance. « Décrocher de l'école peut permettre à l'adolescent de ne pas se confronter au nécessaire travail de remaniement qu'impose son âge. Il ne se donne pas les moyens de son autonomie, tout en réclamant l'indépendance » (Henrion & Grégoire, 2014, p.151). Ce désir de vouloir gagner son propre argent sans en avoir les moyens peut être un facteur de risque de son décrochage scolaire. Kiara nous parle de la phobie scolaire, élément qui lui causait de grosses crises d'angoisses et à cause desquelles elle ne se rendait plus en cours. Solène était déprimée, elle ne se sentait pas bien à l'école, c'est pourquoi elle ne souhaitait pas y aller, elle avait beaucoup d'heures d'absences. Tout comme elle, Kim était la victime de certains camarades, elle a pris pas mal de retard dans ses cours et perdu sa motivation. Elle a tout de même terminé le cycle, mais il semblerait qu'elle avait des lacunes et c'est pourquoi elle n'a pas réussi à suivre le rythme de l'ECG et y a décroché. La manière dont on se sent à l'école semble avoir un lien avec le décrochage scolaire et peut en être un facteur. Moins le jeune ne s'y sent bien, plus il y a de risque qu'il ne veuille pas y rester. Pour Noah, il s'agit du retour du père qui vivait à l'étranger qui semble l'avoir fait décrocher entre autres. Elle dit s'être mis la pression. La famille peut être un facteur dans le décrochage, ce point est développé davantage dans la suite.

On peut se demander si dans les cas de Kim et Solène on peut parler de *décrochage pédagogique* tel que défini par Roubaud et Szentcel (2012). Les auteurs incluent dans cette catégorie tous les adolescents qui n'assimilent pas les leçons et qui ne se rendent pas en cours. De plus, l'institution garde contact avec leurs familles en proposant des solutions. Dans leur cas, l'école tente de faire en sorte qu'elles restent accrochées en leur proposant de changer de classe, la doyenne de Kim lui propose même de rattraper les cours.

Pour Mario, c'est un peu différent, il a toujours eu de la difficulté dans certaines matières à l'école étant donné qu'il était dyslexique. Cette problématique l'a suivi pendant toute sa

scolarité. À l'école primaire, au moment de passer les épreuves cantonales, il a senti qu'il n'avait pas le niveau :

26:25_Mar :	(...) En primaire, j'étais tombé sur une prof super sympa. (...) j'étais son petit chouchou, elle m'avait fait un programme spécial pour moi et tout ça. Les EVACOM, c'est les mêmes pour tout le monde. Et BAH, je me suis pris un gros revers , et euh... j'ai dû aller dans une autre école où on m'a emmené voir un... ah je sais plus le nom ?
26:57_Mar :	Pour la dyslex. Voilà ! Une logopédiste ! Et heum... du coup ben on m'a dit que j'étais dys , et du coup avec cette nouvelle prof, (...), en deuxième primaire voilà (...) ! Et... j'étais ben coincé avec elle, et elle voulait absolument que j'aie en classe spécialisée , parce que ce n'était pas normal pour elle que j'aie de la peine , que je ne puisse pas faire, justement parce que j'avais doublé cette année-là . Du coup bah ma mère elle s'est battue , ils en ont parlé avec d'autres personnes, ils lui ont dit [à l'enseignante] : “non vous n'avez pas le droit de le mettre en classe [spécialisée] juste pour ça” (...).

Son programme spécial mis en place par son enseignante en primaire n'était pas adapté pour qu'il puisse réaliser les EVACOM. En effet, l'échec de ces dernières ont engendré un redoublement. Il pointe le fait que son enseignante suivante voulait le mettre dans une classe spécialisée. On peut supposer qu'elle était démunie dans son enseignement pour un élève présentant un trouble dyslexique. Du point de vue de la TS, sa mère s'est battue pour négocier la place de son fils dans l'enseignement ordinaire. Il ressort également que son décrochage se situe après le cycle, car il n'avait pas de motivation à entrer dans le monde du travail, contrairement à Chloé, Noah et Kim qui préféraient du concret. Il dit même détester l'idée de travailler.

Les propos de Malik nous permettent d'identifier que son décrochage s'est fait de manière progressive et a débuté dès l'école primaire. Suite à un accident de la route, à l'âge de 7 ans, il a gardé des blessures visibles à l'arrière de son crâne (peau arrachée, ses cheveux ne repoussent donc plus à cet endroit).

06:58_Mal :	Bah dès que j'arrive en classe bah je dessine . Je fais ça après bah soit je poussais les gens ou genre je criais sur les gens je faisais ça .
30:52_Mal :	(...) Et je me suis arraché genre la moitié de la peau derrière la tête . (...) enfin ça, c'est arrivé quand j'avais genre 7ans. Et du coup la partie où c'est arraché il n'y a pas de cheveux et du coup quand j'étais jeune les gens ne comprenaient pas ça. (...) Mais quand j'étais petit les gens qui décident c'est les parents et ma mère elle était genre choquée parce que c'est un problème c'est ... il n'y a pas tout le monde qui a ce genre de truc et quand j'étais ... c'est arrivé quand j'étais en primaire en étant en primaire bah c'était difficile pour moi de m'intégrer parce que les gens pensaient que j'avais un truc de ouf , tu vois quand tu es enfant ?
31:50_Mal :	Et du coup, c'est là où j'ai laissé tomber l'école parce que je ne pouvais pas apprendre et tout, aller à l'école comme tout le monde parce que les jeunes c'est : “Ah mais toi t'as un truc de... c'est ça...”.
32:06_Mal :	Justement et quand quelqu'un est méchant avec toi c'est là où tu apprends à être méchant . Tu commences à être haineux et là genre ça a commencé à l'âge de 7-8ans.

Et là du coup quand je suis arrivé au cycle j'avais un complexe parce que je ne voulais pas que les gens voient ça (...).

Lorsqu'il nous en parle, on ressent qu'il a souffert de cela durant sa scolarité, il se sentait jugé par les autres. Nous pouvons percevoir ce sentiment de peur du regard des autres comme une norme sociale qui se développe dès le plus jeune âge. En effet, les médias et l'environnement social accordent une grande importance à l'apparence. Ainsi, Malik avait certainement peur d'être stigmatisé et exclu de ses pairs. Il faisait en sorte de cacher son crâne, mais reconnaît que ce complexe l'a rendu méchant et qu'il avait un comportement plutôt turbulent à l'école de manière générale. Fortin et al., (2005) expliquent que des comportements jugés problématiques à l'école peuvent être un facteur de décrochage, car il y aurait un risque de ne pas réussir à bien s'adapter à l'école. Ce n'est pas le cas de tous les élèves, mais serait-ce celui de Malik ? Au C.O. il mettait une casquette sur la tête pour que ses camarades ne voient pas sa déformation. Le port de celle-ci a été une source de conflit avec l'un de ses professeurs, ce qui l'a amené à ne plus se rendre en cours. Cet élément sera rediscuté ci-après. Il a eu d'autres facteurs de risque ayant participé à son décrochage scolaire, mais la problématique liée à son accident ressort comme un élément saillant lors de l'entretien. De plus, durant les deux heures que nous passons avec lui, il garde sa casquette sur la tête et ne la retire pas. A-t-il toujours ce même sentiment ?

Le cas de Malik nous permet d'entrevoir la présence d'une double transaction : Malik avec lui-même (transaction biographique) et avec l'institution scolaire (transaction relationnelle). En effet, lors de la transaction biographique, nous pouvons supposer que Malik développe une stratégie afin de faire face aux regards des autres (Carvajal, 2013). Il est possible qu'il ressente un mal-être dû à sa cicatrice qui l'entraîne à porter une casquette en classe. Ce port de la casquette est ainsi devenu un comportement normal pour lui. Dans la transaction relationnelle, cette norme n'est, selon nous, pas partagée par l'école. Nous pouvons soulever l'éventualité de la présence de deux normes tacites vis-à-vis de ce port : celle de Malik et celle de l'institution scolaire. Nous pouvons considérer qu'à l'école, l'interdiction du port de la casquette en salle de cours est une norme tacite, car elle ne figure pas dans le règlement des écoles. Cependant, même si cette règle n'est pas explicite, il est attendu de chaque élève de la respecter, s'agissant d'un savoir-vivre considéré comme une marque de respect.

Nous pouvons émettre l'hypothèse que cette double transaction peut être présente chez tous nos participants. Il est fort probable que les attentes de l'école vis-à-vis de la conduite à tenir ne soient pas les mêmes que celles des jeunes. Chaque partie peut être engagée dans un processus voulant faire adhérer l'autre à sa perception.

En somme, nous identifions des parcours scolaires très hétérogènes et des moments de rupture d'autant plus variés. Ainsi, les facteurs de risques ne peuvent être généralisés. Nous ne pouvons pas non plus nous focaliser uniquement sur leur rapport à l'école pour comprendre tout leur parcours scolaire et devons prendre en considération d'autres dimensions probables de facteurs de risques.

2. Environnement social

2.1 Milieu familial

Pour tenter de comprendre le décrochage scolaire de nos interrogés, il nous semble important de partir de leur environnement social et de considérer leur milieu familial. En effet, nos entretiens nous ont permis de voir ce milieu comme facteur de risque ou de protection du décrochage scolaire. Ainsi, le milieu familial fera l'objet d'une analyse en trois parties : composition familiale, style éducatif et relation familiale en interaction avec le milieu socioéconomique.

2.1.1 Composition familiale

Nous avons remarqué que presque tous les sujets sont issus d'un milieu familial monoparental. Un seul de nos participants se situe dans une famille nucléaire : Kim. Elle est fille unique et vit avec ses deux parents. Elle a également un oncle et une tante qui habitent à côté de chez elle, et mentionne d'ailleurs être proche d'eux. Elle se confie à sa tante et lorsqu'on lui demande si elle lui a parlé du harcèlement scolaire dont elle était victime, elle nous dit :

10:38_Kim : Du coup bah même elle, enfin elle **m'a un peu poussé** justement à... à me **rebeller** entre guillemets, enfin à être plus... s'il y a quoi que soit, vraiment essayer de... d'un peu plus **me défendre** (...).

Ainsi, elle trouve du réconfort auprès d'elle. Kim mentionne également pouvoir trouver du soutien auprès de sa famille pour ses choix de vie. Par exemple, face à la difficulté de trouver une place de stage dans la petite enfance, elle dit :

19:48_Kim : (...) Parce qu'ils savaient que je voulais faire... dans l'enfance, donc ils m'ont **toujours soutenue** là-dedans. Même quand à un moment je ne trouvais plus forcément de place. J'étais bon bah... au bout d'un moment **je vais changer d'orientation**, enfin faire dans un autre domaine. Et puis **ils étaient là, mais continue !** (...).

Ils lui ont donné la motivation pour persévérer et s'accrocher à ce qu'elle désirait faire. Sa tante et ses parents semblent être des facteurs de protection dans le cas de Kim. Elle est la seule à mentionner la famille comme ayant été un soutien pour elle. « L'attachement, le support et la proximité avec les parents durant l'enfance et l'adolescence ont des effets bénéfiques sur le développement, tout en offrant une protection importante contre la détresse psychologique et l'engagement dans des comportements déviants » (Brook et al., 1997 ; Noller, 1994 ; Loeber, 1990, cités par Claes & Lacourse, 2001, p.381). Dans le cas de figure de Kim nous excluons la famille comme pouvant être un facteur de décrochage.

Le reste de notre échantillon vit dans une famille monoparentale ou chez ses grands-parents (dans le cas de Telmo). Nous considérons cela alors comme étant un modèle atypique, même si actuellement de nombreux parents se séparent. Dans le cas de nos interrogés, trois n'ont jamais connu leurs pères : Mario, Telmo et Malik. Mario et Malik ont tous deux comme modèle parental leur mère, cela leur semble normal et ne parlent pas avoir souffert du manque d'une figure paternelle.

27:31_Mal : Genre je me suis jamais assis et je me suis dit pourquoi. En fait je suis bien avec ma mère **je n'ai pas besoin de papa parce que ma mère faisait papa/maman.**

Pour lui, sa mère remplissait les deux rôles. Quant à Mario, une nounou aidait sa mère, car elle travaillait à 100% et ne pouvait pas s'occuper de lui. Il dit de sa mère :

06:33_Mar : (...) On peut dire que c'est **une grande enfant**. Je ne sais pas comment dire autrement ! C'est... Voilà ! Je peux plaisanter avec elle, je peux m'amuser avec, il n'y a pas de soucis, peu importe.

Telmo a été élevé par ses grands-parents après avoir été placé chez eux suite au divorce de ses parents. Il n'a rencontré que sa mère qu'il a vu quelques fois, mais n'a pas créé d'attachement particulier avec elle :

02:48_Tel : **J'ai pas une relation mère/fils**, je dirais plutôt une **relation tante éloignée** quoi plus qu'autre chose.

On suppose que les parents ont perdu la garde de leur enfant pour qu'il soit placé chez d'autres membres de la famille. Noah a également été retirée de la garde de sa maman en devant aller vivre chez son père, chez sa grand-mère puis en foyer.

04:10_Noah : Euh bah, parce que en fait **vu que je n'allais plus en cours** et puis ben ma mère elle **m'engueulait** mais devant le SPMi bah elle, enfin ce n'était pas pareil vu que le **SPMi pensait que c'était tout de sa faute** et ben du coup **ils ont enlevé la garde.**

Elle se confie qu'elle est proche de sa mère, on ne connaît pas les raisons exactes du retrait de garde, mais on suppose que le SPMi a évalué les conditions environnementales autour de Noah et a considéré ce qui était le mieux pour elle. La jeune fille a compris que le placement était « à cause de sa maman ». Tout comme elle, Telmo et Chloé ont été dans des foyers pendant une période de leur adolescence. Le jeune garçon y a été de ses 14 ans à 18 ans, car ses grands-parents n'arrivaient pas à maintenir un cadre avec lui. Quant à Chloé, les raisons de son placement en foyer sont un peu floues.

En somme, même si la littérature scientifique mentionne régulièrement une prédominance de monoparentalité chez les jeunes décrocheurs, à notre sens, nous ne pouvons pas affirmer qu'elle est toujours une source unique et majeure de décrochage. Que se cache-t-il derrière la monoparentalité ? Au travers des propos de nos interrogés, nous relevons que la monoparentalité peut regrouper un ensemble de problématiques : la manière dont la séparation est vécue par l'enfant, jongler entre deux environnements, entente parentale, cadre reçu, soutien perçu, style éducatif parental, relation avec les parents, etc.

2.1.2 Style éducatif et relation familiale

Plusieurs de nos interrogés nous expliquent avoir été à un moment ou l'autre en conflit avec leurs parents/familles ou que ceux-ci faisaient preuve d'autorité.

11:17_Kim :	(...) C'est plus avec mon père parce que nous deux on a (...) un caractère fort et du coup c'est souvent à nous deux, on est souvent en confrontation donc euh... quand il y a un souci ou un conflit, ça va plus être on va se confronter que discuter (...).
22:08_Mal :	Ma mère c'était quelqu'un de très effrayée . Donc c'était quelqu'un qui était toujours là genre elle avait toujours peur et quand une maman elle a peur elle est très, très, très méchante . Ma mère elle était très très, très, très sévère .
03:01_Kia :	(...) Mon père il était très, très carré , il avait eu une éducation vraiment vieux portugais (rises).
05:06_Tel :	Vu qu'ils n'arrivaient pas à me faire sortir du coup des fois ça dégénérât un petit peu.
05:13_Tel :	Alors pas dans le sens physique mais euh... ça gueulait .
06:08_Tel :	Parce qu'ils n'arrivaient pas à me gérer, j'arrivais pas à gérer la situation , en plus il y avait ma tante , on a grandi ensemble donc c'est un peu comme une sœur qui avec moi on s'entendait très mal, on se tapait mais tout le temps mais violent . Et c'est ce qui m'a causé aussi du coup d'aller en foyer après.
02:09_Noä :	Non. Bah en fait avant il [le père] était en Colombie pour faire ses études pendant 7 ans et du coup bah moi je suis restée ici. Et puis bah, il était avec ma belle-mère, et puis bah... Après il est revenu et puis ben du coup... j'ai pas vraiment voulu retourner chez lui parce que j'avais comme senti qu'il m'avait abandonnée (...).
02:34_Emi :	T'es pas très proche de lui ?
02:35_Noä :	Non pas très proche... et puis ben... là avant j'étais chez lui, enfin j'avais habité chez lui. Sauf que ça ne s'est pas bien passé, du coup j'ai été placé en foyer et puis ben maintenant je ne sais pas trop où il est lui (...).

Nous pouvons lier les tensions entre les interrogés et leurs parents au paradigme de la TS, ils se confrontent à leurs parents dans le but de construire leur identité, dans des échanges transactionnels (Fusulier & Marquis, 2008). Chaque partie prend appui sur ses normes, sa manière de penser, son vécu, ce qui engendre une confrontation. D'après les propos, il semblerait que les parents ont des attentes sur la manière dont leurs enfants doivent agir, mais ceux-ci n'adoptant pas le comportement attendu, des tensions apparaissent. Du point de vue de la TS, nous pouvons supposer que la relation conflictuelle entre nos interrogés et leurs parents a entraîné des négociations pour déterminer des zones d'accord. Cependant, nous pouvons poser l'hypothèse que cette transaction était compliquée, source de tensions. Claes et Lacourse (2001) identifient que « la présence de conflits sévères entre adolescents et parents » (p.381) peut être due aux difficultés personnelles que peuvent rencontrer les enfants.

Les propos de Kim nous font penser qu'elle a des petits conflits avec son père, et qu'en réponse elle se rebelle pour montrer son désaccord, comme nous le mentionne Glasman (2000). Les propos de Telmo sont également en lien avec cette idée, dans la mesure où il faisait le contraire de ce que ses grands-parents lui demandaient. Donc, ils avaient peu de contrôle sur leur petit-fils en adoptant sans doute un style éducatif « permissif » (Bergonnier-Dupuy, 2005, p.7).

Nous pouvons mentionner une relation de *pouvoir* et de *contre-pouvoir* (Rémy, 2005) dans les transactions opérées entre ces différents acteurs. On remarque que chaque acteur tente de faire adhérer l'autre à son point de vue. Cette relation de pouvoir et de contre-pouvoir est nécessaire afin d'entrer en discussion pour résoudre le conflit.

Certains parents semblent exercer un style éducatif plus autoritaire, dans la mesure où l'éducation donnée est rigide, ce qui peut mener à de faibles performances scolaires, selon Bergonnier-Dupuy (2005). C'est le cas de la mère de Malik, du père de Kiara, du père de Noah. On peut entrevoir chez Noah des ressentiments envers son père, elle dit aussi de lui, qu'il ne fait pas attention à ses sentiments. Elle a perçu de l'abandon de sa part quand il était en Colombie, on avait l'impression, pendant l'entretien, qu'elle a de la rancœur encore actuellement. Elle ajoute également avoir subi des corrections physiques lorsqu'elle était petite, on suppose que cela accentue les ressentiments qu'elle a à son égard. Malik mentionne également de la violence au sein de son domicile :

36:00_Mal : Elle était encore plus derrière moi donc j'étais obligé de... d'être chez moi pour dormir et c'est une maman qui tape donc...

Dans son cas, sa mère a recours à des corrections physiques pour qu'il obéisse. Nous ressentons qu'il parle de ceci pour nous montrer l'autorité qu'a sa maman sur lui. Il accentue avec ses propos à quel point cette dernière pouvait se montrer sévère avec lui.

Delay et Frauenfelder (2013) considèrent le « bon parent » (p.186) comme pouvant fixer un cadre clair et s'y tenir, en ayant de l'autorité mais sans être autoritaire. Ainsi, selon ces auteurs, les parents de Malik et Noah seraient considérés comme faisant preuve de trop de rigidité et de sévérité (Delay & Frauenfelder, 2013). À l'inverse, des parents qui n'instaureraient pas un cadre suffisamment clair seraient laxistes, voire maltraitants (Delay & Frauenfelder, 2013). Ainsi nous posons l'hypothèse que cela peut provoquer un risque de rupture à l'adolescence si le jeune n'a pas de cadre clairement préétabli. Cela serait le cas de Kiara et Chloé qui font allusion à un manque d'attention de la part de leurs mères. Chloé nous explique que sa maman avait besoin de prendre du temps pour elle et que même s'il y avait des règles, c'était plutôt souple et qu'en fin de compte elle pouvait faire un peu ce qu'elle voulait :

04:21_Chloé :	Ouais elle était pas trop... enfin elle avait trop confiance en moi en fait. Elle n'avait pas peur que je fasse n'importe quoi ou des trucs comme ça. Du coup elle me laissait aller chez ma copine, chez mon copain (...).
04:32_Chloé :	Et elle, elle avait besoin aussi de prendre soin d'elle du coup... bah au bout d'un moment j'ai dû aller en foyer .

Les propos de Chloé nous font supposer que sa mère avait certainement des problèmes personnels : « *elle a toujours été un peu en dépression, avec toujours des petits soucis et tout, elle avait toujours mal quelque part mais ça c'est son quotidien elle est tout le temps comme ça* » (05:03). L'ampleur de ses problèmes nous est inconnue, mais probablement qu'ils sont la cause de son placement en foyer (manque de cadre ou excès de liberté ?).

Kiara dit clairement que sa mère manquait d'autorité et qu'elle avait aussi beaucoup de liberté.

02:44_Kiara :	Bah avec mes parents au début ça allait plutôt bien et euh... et justement ce qui était assez compliqué c'est que j'avais une mère très... laxiste on va dire (<i>rires</i>).
02:54_Kiara :	Qui fait que du coup bah voilà c'est pour ça que j'ai tout commencé très jeune parce qu'on avait un peu l'impression qu'elle s'en foutait un peu .

On comprend que le fait que sa mère l'ait laissé tout faire n'est, selon elle, pas une bonne chose, car elle a fait des bêtises trop tôt. Claes et Lacourse (2001) démontrent dans leur recherche que lorsqu'il y a trop de tolérance de la part des parents cela peut entraîner des comportements déviants. On suppose que Kiara se sentait un peu délaissée, voulait-elle attirer l'attention de sa mère ?

En somme, « l'exercice inadéquat du contrôle parental » (Brook et al., 1997 ; Barrera & Li, 1996, cités par Claes & Lacourse, 2001, p.281) peut également être un facteur de décrochage scolaire. De plus, nous pouvons faire un lien avec le style éducatif « permissif » (Bergonnier-Dupuy, 2005, p.7) qui montre que les performances scolaires peuvent souvent être faibles lorsqu'il n'y a pas de règles établies et que les parents n'exercent pas un minimum de contrôle sur leurs enfants. Par conséquent, cela peut amener au décrochage scolaire.

Kiara, Chloé et Solène mentionnent se souvenir du divorce de leurs parents. Elles l'ont chacune vécu de manière bien différente. Pour Chloé, c'était la normalité, elle a toujours connu cela étant donné qu'elle était toute petite quand ses parents ont divorcé. Elle ne semble pas mal vivre la séparation de ses parents, elle vivait un peu avec les deux :

02:59_Chloé : (...) Bah mes parents **ils sont séparés depuis que j'ai deux ans donc euh... ça a toujours été normal**. Euh... je le voyais... quand j'étais petite je le voyais un week-end sur deux et en grandissant bah vu que j'avais un téléphone on s'appelait, on allait manger ensemble, j'allais chez lui et tout. Du coup ça va. Bon là je le vois un peu moins souvent mais ça va quoi. **Je n'ai jamais été en conflit avec quelqu'un.**

Kiara a vécu différemment la séparation de ses parents, étant donné qu'elle a dû faire face à cette épreuve à l'adolescence :

03:13_Kiara : (...) Puis bon après du coup **ils se sont séparés** quand j'avais euh... **j'allais faire 16ans** et du coup ouais **la séparation a été assez compliquée**. Euh... **avec mon père encore plus du coup parce que je suis partie avec ma mère** et euh... et euh... c'était un peu **compliqué** mais après **j'ai vite compris que j'avais fait le mauvais choix** on va dire et euh... et après **ma relation avec mon père maintenant elle est juste géniale** quoi.

04:07_Kiara : Bah en fait je pense que euh... **ma mère a fait quelque chose qu'il ne faut jamais faire dans une séparation** c'est que vraiment euh... **elle m'a bourré le crâne de... de... mensonges par rapport à mon père**. Donc en gros bah j'avais... j'avais 15ans et euh... et **ma mère qui me dit : "oui c'est la faute à ton père, c'est parce que ci, c'est parce que ça"** enfin... du coup forcément j'ai toujours eu une meilleure relation avec ma mère ce qui fait que bah **je l'ai crue les yeux fermés** mais après je me suis vite rendu compte que ce n'était pas ça du tout quoi.

Au moment du divorce, elle part avec sa mère en prenant son parti, elle émet un jugement en mentionnant que sa mère n'aurait pas dû lui raconter de mauvaises choses contre son père. Elle nous dit que ce divorce est un facteur de son décrochage scolaire et que c'est en partie ce qui l'a poussé à arrêter d'aller en cours. Les transactions avec son père ont été compliquées pendant un temps, ils ont dû s'engager dans un processus de discussion pour résoudre les problèmes qu'il y avait entre eux (Fusulier & Marquis, 2008 ; Rémy, 2005).

05:53_Kiara : Parce qu'**avant la séparation ça allait plus ou moins bien** on va dire, j'avais quelques soucis mais euh... ce n'était pas flagrant quoi j'arrivais très bien à gérer. Sauf **qu'après la séparation** ça a vraiment je pense... que ça a été un peu le... **le déclic**

qui a fait que... Le premier des deux premiers mois je pense ça allait mais après je ne sais pas... **je me suis pris un peu le revers du... du truc et là ça... ça a explosé** quoi (rires).

Vultur (2005) met en avant qu'un divorce peut-être un facteur de décrochage scolaire étant donné qu'il s'agit d'un bouleversement dans la vie d'un enfant. Henrion et Grégoire (2014) vont plus loin en mettant en avant le fait que c'est d'autant plus difficile à l'adolescence, car on perd ses repères ce qui engendre une construction identitaire complexe. Le cas de Kiara illustre bien les propos de ces auteurs, elle était tiraillée, s'est sentie devoir faire un choix : elle a pris le parti de l'un des parents en s'éloignant de l'autre dans un premier temps avant de revenir vers lui.

L'expérience de Solène avec le divorce de ses parents est encore différente. Elle avait environ 6 ans lorsque ses parents ont divorcé, et au même moment elle a vécu son déménagement en Suisse. Mais quand on lui demande comment elle a vécu cette séparation, elle nous répond :

06:11_Sol :	J'étais contente.
06:15_Sol :	Il n'y avait pas de... relation en fait. C'était juste des bagarres (...) .
06:19_Sol :	Quand ça s'est arrêté, j'étais contente.

De son point de vue, c'était une bonne chose que ses parents prennent un chemin différent. Elle a continué à avoir de bons rapports avec les deux, par conséquent le divorce ne semble pas être un facteur de décrochage pour elle.

2.1.3 Milieu socio-économique

Malik et Chloé mettent en avant le fait de venir d'un milieu socio-économique défavorisé :

08:04_Mal :	(...) Et au Maroc on n'a pas une vie de luxe. On vient d'un quartier très, très, très, très pauvre et j'étais très, très souvent là-bas.
08:53_Mal :	Et puis après bah mon éducation, elle vient de là-bas. Donc toutes mes racines, même si j'ai grandi ici bah je suis de là-bas aussi. Toute ma philosophie donc de comment je vois les choses c'est acquis depuis là-bas.
27:31_Mal :	(...) C'est une éducation qui est pauvre. Elle est riche dans la culture, dans la religion, dans l'éducation genre comment on est, comment on doit se tenir, respecter, partager, être propre ça c'est riche dans ce sens-là mais niveau financier c'est pauvre parce qu'il n'y a pas assez de connaissances, de notions (...).
12:55_Chloé :	Ouais, ouais c'était la cata parce qu'on était... on habitait à la (X, <i>nom d'un quartier de Genève</i>) et il y a eu un moment je ne sais pas ce qui s'est passé mais je crois que ma mère elle a... elle a eu un problème avec le loyer tout ça et puis on a dû déménager du jour au lendemain et du coup on a été... on a déménagé euh... je ne sais pas 5-6 fois.

Malik est issu d'un village modeste au Maroc, mais il en ressort du positif, c'est ancré dans sa personnalité et sa manière d'appréhender le monde. Les propos de Malik nous permettent de voir qu'il adopte un positionnement critique en partie sur son éducation, nous expliquant

qu'étant donné qu'il est n'est pas issu d'un milieu aisé, il doit travailler plus pour gagner sa vie. Il a cette ambition de gagner de l'argent qu'il relie à l'éducation qu'il a reçue. On peut faire ici un lien avec la théorie des RS, il a en effet construit sa représentation de la richesse et de la pauvreté en fonction de l'éducation qu'il a reçue. On pourrait dire qu'il a ancré le concept de richesse dans son système de pensée comme l'ont défini les auteurs Jodelet (2003), Rateau et Lo Monaco (2013). Au regard de la TS, nous supposons que les actions de Malik dans sa vie quotidienne sont guidées par ses RS et forment la synthèse d'une articulation entre l'affectif, le social et le culturel (Fusulier & Marquis, 2008). Dans la mesure où les contextes micro et macro-sociaux ont certainement eu une influence à la fois sur le monde interne et externe de Malik. Il en découle une double transaction, de par son expérience avec les autres, son éducation et ses réflexions personnelles, qu'il a ainsi intériorisé. Il est possible de supposer la présence d'innovations. En effet, percevant les limites de son milieu socio-économique, il souhaite changer pour un milieu plus élevé dépassant ainsi son système d'origine (innovation de rupture). Néanmoins, il souhaite perpétuer son éducation qu'il considère comme riche de valeurs (innovation de croissance).

La mère de Chloé a eu des difficultés financières, notamment à payer un loyer quand ses enfants étaient petits. Chloé est passée de logements en logements, parfois ils dormaient tous dans une seule pièce chez l'amie de la mère. Elle n'a pas grandi dans la stabilité d'un seul foyer en devant faire face aux contraintes liées à la réalité des moyens de sa maman (Bergonnier-Dupuy, 2005).

Dans une démarche d'analyse transactionnelle, lorsque nous avons mené nos entretiens, nous avons tenté d'interpréter ce que nous racontaient les sujets sur le moment en observant la gestuelle et en les écoutant (Chello, 2013). Nous nous sommes adaptées à eux en fonction de ce qu'ils nous racontaient et leurs comportements (Chello, 2013). C'est pourquoi nous n'avons pas insisté auprès de Solène, car on ressentait que parler de sa famille était un sujet sensible, notamment à propos de son frère qui est décédé.

Finalement, « certaines difficultés familiales telles que la monoparentalité assortie de conditions économiques difficiles, des relations familiales conflictuelles ou encore une faible valorisation de l'école dans l'entourage, sont souvent présentes chez les jeunes en situation de décrochage » (Hrizi & Mouad, 2016, p.40). Ce sont en effet des éléments que l'on retrouve dans l'ensemble de nos entretiens.

Nous émettons l'hypothèse qu'il se peut que les familles de nos interrogés soient des facteurs de risques au décrochage de leurs enfants, excepté pour Kim. Cependant, on ne peut pas expliquer leur rupture uniquement par ce facteur-là, il faut prendre en considération d'autres facteurs et d'autres dimensions de la vie de ces jeunes pour expliquer leur parcours de vie. Comme la plupart des études ont pu le mettre en lumière, il s'agit généralement d'un cumul de facteurs qui amène les adolescents à décrocher de l'école (Henry et al., 2012 ; Marcotte et al., 2001 ; Vultur, 2005).

2.2 Milieu scolaire

Nos entretiens avec nos interrogés nous permettent d'identifier que les relations sociales au sein du milieu scolaire peuvent être caractérisées comme des facteurs de risque ou de protection du processus de décrochage scolaire. Le soutien des enseignants ou des pairs peut être vécu comme un facteur de protection. À l'inverse, les difficultés relationnelles avec les pairs ou les enseignants peuvent entraîner une certaine aversion pour l'école, des comportements allant à l'encontre des normes/valeurs scolaires ainsi que de l'absentéisme entraînant *in fine* le décrochage scolaire (Hrizi & Mouad, 2016). Cette partie fera l'objet d'une analyse des relations élèves-enseignants ainsi que des élèves-élèves (relations intra-scolaires).

2.2.1 Relations avec le corps professoral

Le processus de décrochage scolaire peut se percevoir dans le milieu scolaire (Cascone et al., 2008). Différentes variables comme le climat de classe, la fréquence et la qualité des interactions avec le corps professoral, le sentiment de sécurité ou encore le soutien des enseignants, ressortent régulièrement dans la littérature scientifique comme des facteurs de risque du décrochage scolaire (Blaya, 2010a ; Hrizi & Mouad, 2016). Dans les récits de vie de nos interrogés, la question de la relation élève-enseignant pendant leur scolarité est ressortie : tant les aspects négatifs que les aspects positifs.

Pour deux des participants, la relation avec leurs enseignants était plutôt conflictuelle :

36:43_Mal : (...) En arrivant en 9^{ème}, fin 8^{ème} j'ai rencontré **un prof** qui m'a dit **toi tu enlèves ta casquette**. Il a dit : "toi tu ne rentres pas dans ma classe si tu n'enlèves pas ta casquette !" Et moi personne ne savait que j'avais ça. Parce que je mettais tout le temps une casquette et à part ma mère et la doyenne personne savait. Du coup **il y avait un énorme manque parce que je n'allais pas dans ce cours. Et du coup en ne pas allant dans ce cours j'allais... dans les autres cours je n'allais pas.**

Du point de vue de la TS, on constate qu'il n'y a pas eu de négociation. Malik a fui ce cours et n'a jamais expliqué à son enseignant l'importance pour lui de garder sa casquette en classe (peur des moqueries de ses pairs notamment). Puis, il a ainsi également cessé d'aller aux autres cours sauf le dessin. Par ailleurs, des études ont montré que les relations élève-enseignant ont un rôle non-négligeable dans le décrochage scolaire (Poirier, Lessard, Fortin & Yergeau, 2013). D'un côté comme facteur de risque de décrochage et d'un autre côté comme facteurs pouvant entraîner le décrochage (Poirier et al., 2013). Face au cas de Malik, on constate effectivement que la relation négative avec son enseignant a été un facteur de risque du décrochage.

Il est intéressant de soulever que seule la doyenne était au courant de la situation de Malik. Du point de vue de la TS, n'y aurait-il pas un manque de communication entre cette dernière et ses collègues ? Dans ce cas de figure, l'institution scolaire a-t-elle tenu compte des caractéristiques personnelles de Malik ? Dans quelle mesure les enseignants ont-ils été sensibilisés au cas de Malik ? Dans le cas d'une « meilleure » communication entre les acteurs institutionnels, est-ce que le port de la casquette aurait été accepté ? De ces questionnements, nous pouvons émettre l'hypothèse que le facteur de risque susmentionné se serait peut-être transformé en facteur de protection au décrochage scolaire.

14:58_Ch1 :	Non un peu euh... enfin quand je voulais pas faire un truc je ne le faisais pas quoi, c'était... ou je répondais trop aux profs et des trucs que... voilà adolescence quoi .
15:08_Ch1 :	Voilà ouais rebelle et ouais. Et voilà, je me faisais renvoyer toutes les semaines (...) .
15:29_Ch1 :	Si je pense qu'il y avait du sens mais c'était plus euh... bah je voulais pas qu'on me traite mal , je ne sais pas. Enfin les profs c'est vrai qu'ils n'étaient pas très cool en fait.
15:40_Ch1 :	Enfin moi je trouvais après les autres je ne sais pas comment ils pensent mais moi je trouvais qu'ils ne me parlaient pas forcément gentiment et des trucs comme ça. Du coup enfin je ne voulais pas .

L'image que Chloé a de ses enseignants relève de caractéristiques personnelles (attitude) : pas gentil/pas cool, perception d'un mauvais traitement par ses enseignants, ce qui peut impacter la qualité des relations.

Le comportement dit « rebelle » de Chloé en classe avec ses enseignants est expliqué par cette dernière par la période d'adolescence. Cette période charnière est, en effet, souvent caractérisée par des révoltes des jeunes contre les règles et l'autorité (Roubaud & Szentzel, 2012). De plus, Fortin, Plante et Bradley (2011) constatent que les attitudes négatives de la part des enseignants vis-à-vis des élèves peuvent notamment entraîner ces derniers à ne pas ou plus accepter d'effectuer les tâches scolaires demandées. Nous pouvons identifier ceci dans le cas de Chloé. En effet, elle relève de l'insolence très régulière de sa part envers ses enseignants et un refus

d'effectuer certaines tâches scolaires : elle ne voulait pas car ses enseignants ne lui parlaient pas de manière correcte.

La vie au sein de la classe exige l'adoption de certaines règles parfois implicites pour les élèves, d'adopter certains comportements propres au métier d'élève. En ce sens, les problèmes de comportements (non-conformité aux règles de la classe par exemple) impactent directement sur la qualité des relations des élèves avec les enseignants (Poirier et al., 2013). Aller à l'encontre de ces règles/normes scolaires par l'adoption de comportements inadaptés a eu comme conséquence pour Chloé des renvois hebdomadaires de sa classe. En somme, nous pouvons interpréter la réaction de ses enseignants comme une réponse au conflit afin de garder un bon climat de classe : l'élève « perturbatrice » était exclue de la classe.

Du point de vue de la TS, son récit laisse percevoir une double transaction. La période d'adolescence pendant sa scolarité entraînait des difficultés pour elle à se conformer aux attentes scolaires. Les transactions relationnelles étaient difficiles avec ses enseignants. Un tiraillement entre les conflits à la fois intra-individuels et interindividuels peut être soulevé. En révolte contre l'autorité de par la période d'adolescence, les exigences scolaires (faire ce qui lui ai demandé, ne pas répondre à ses enseignants) étaient potentiellement difficiles à intérioriser pour Chloé. Cette révolte contre l'autorité professorale entraînait des conflits. La négociation de ces derniers laisse paraître une relation de *pouvoir* et de *contre-pouvoir* (Rémy, 2015). Face aux conflits, la solution était d'exclure Chloé de la classe. Nous pouvons relever que cette solution peut certes apaiser les tensions au sein de la classe (climat de classe) mais ayant des possibles conséquences importantes pour Chloé : moins de temps d'enseignement que les autres élèves non exclus, possible retard dans ses apprentissages scolaires et/ou difficultés scolaires, stigmatisation, etc.

Face au discours de Chloé, nous pouvons nous demander si cette période de sa scolarité n'était pas jalonnée par une recherche d'identité. En transition entre l'adolescence et l'âge adulte elle a pu être confrontée à se questionner sur qui elle est et qui elle sera dans le futur :

17:24_Ch1 :	(...) En fait je voulais trop être grande .
17:28_Ch1 :	Tout comme les grands et euh... faire ce que je veux, travailler, avoir de l'argent, avoir une maison mais ouais je ne sais pas. Mais je me dis, maintenant que j'y pense, je me dis que c'était trop cool le cycle , j'avais pleins de potes et tout, on faisait n'importe quoi, c'était trop bien (<i>rires</i>). Du coup bah ouais je regrette un peu .

Face à ses propos nous pouvons nous questionner si son attitude, qu'elle décrit comme « rebelle » au C.O., ne serait-elle pas celle dont elle avait besoin à la construction de son *moi adulte*, de son *moi autonome* ?

À l'inverse de Malik et Chloé, certains de nos interrogés relèvent des relations positives avec leurs enseignants :

21:16_Kia :	(...) J'ai jamais insulté un prof , je me suis jamais embrouillée avec un prof , j'ai rarement mais très, très rarement été renvoyée , euh... du coup euh... j'avais une... de bonnes relations .
21:45_Kia :	(...) Tous les enseignants que j'ai eu ils ont vraiment été bah géniaux dans le sens où euh... où euh... je leur ai expliqué, la doyenne leur a expliqué les problèmes que j'avais ensuite... et pourquoi des fois je n'avais pas mes affaires vu que du coup j'étais partagée entre deux appartements .
22:02_Kia :	Bah j'avais mes livres de maths dans un appartement, mes livres de français dans un autre du coup ils ont été assez euh... assez cool là-dessus et euh... et euh... ils m'ont presque tous proposé leur aide dans le sens où : “oui si jamais tu ne comprends pas, si tu as du retard viens me voir à la fin du cours” , ou des trucs comme ça donc euh... c'était assez... j'ai eu beaucoup de chance là-dessus .
22:35_Kia :	Un très bon soutien et euh... et j'ai beaucoup aimé .
16:34_Noah :	Au cycle, bah là cette année le doyen bah il m'a beaucoup aidée , donc euh... Mais oui je l'aimais bien (...).
17:33_Tel :	Alors pas avec le directeur, il n'y a pas eu de conflit au contraire il a essayé de m'aider en voulant installer même un punching-ball au cycle.

Le soutien apporté par les enseignants, le doyen et le directeur de l'établissement scolaire a été soulevé dans les propos de Kiara, Noah et Telmo.

Kiara explique avoir eu de bonnes relations avec ses enseignants (en garde un bon souvenir) et avoir beaucoup apprécié le soutien reçu de sa doyenne et de ses enseignants. Face à la séparation de ses parents, Kiara avait des affaires d'école chez l'un et chez l'autre ce qui l'entraînait, parfois, à ne pas les avoir. La doyenne, au courant de la situation, avait prévenu ses enseignants. Quant à Noah, elle relève avoir reçu de l'aide durant cette année scolaire (2019) de la part du directeur (car absentéisme puis décrochage scolaire). Finalement, Telmo explique qu'à l'école il avait un comportement « *très turbulent, j'avais de mauvaises notes (...) je n'en foutais pas une, je dormais la plupart du temps ou alors je me bagarrais* » (14 :49). Ainsi, d'un côté ses enseignants « *pétaient un câble* » (14 :49) et d'un autre « *ils m'adoraient quand même parce qu'ils disaient : “ah tu as des capacités”* » (17 :01). Face aux problèmes de comportements, Telmo explique n'avoir jamais eu de problèmes avec ses enseignants, au contraire, le directeur a voulu installer un punching-ball au C.O. afin qu'il puisse décharger son surplus d'énergie sur un objet.

Ainsi, face aux difficultés personnelles vécues pendant leur scolarité, Kiara, Noah et Telmo indiquent s'être sentis soutenus et aidés.

Nous pouvons également relever que pour deux de nos interrogés la relation avec le corps enseignant est mitigée tant perçue comme positive que parfois négative :

30:02_Mar :	(...) C'était LA prof ! Au bout de... d'un an, elle m'a cerné totalement, du coup ben elle savait à peu près ce qu'il fallait faire pour que je comprenne (...). Elle m'a vraiment aidé, elle m'a soutenu , en plus c'était une prof juste super ! (...).
31:09_And :	Donc finalement tu as eu plutôt des bonnes relations avec tes enseignants ?
31:13_Mar :	Tout dépendait des enseignants ! Il y avait des enseignants que je ne pouvais pas supporter, comme par exemple en deuxième année mon prof d'allemand... je ne pouvais pas le supporter, il avait... il avait quelque chose qui faisait que... non ! Après il y a des profs qui étaient basiques j'ai envie de dire. C'est-à-dire des profs on ne s'en souvient pas parce qu'ils sont tellement... ils s'effacent, ils n'ont rien de méchant, rien de gentil, c'est des profs (...).
24:18_Kim :	(...) Bah au fait quand j'ai vu que justement elle était prête à... enfin, elle avait fait le change... qu'elle allait faire le changement qu'après elle m'a même fait essayer de rattraper les cours . Enfin, pour que je ne sois pas en retard tout ça. Bah je me suis dit, ah bah en fait, au final, enfin ils s'intéressent quand même à ce qu'on subit même s'ils ne se rendent pas forcément compte, puis que quand on leur pose les faits, certains ils vont soit réagir soit d'autres ils ne vont pas vraiment croire parce qu'ils n'ont pas... ils vont se dire ah mais peut-être ce n'est pas vrai ou...

Pour Mario, la relation avec ses enseignants a varié. Tout comme Kiara, Noah et Telmo, il indique avoir eu un enseignant qu'il l'a aidé et soutenu, qui a su comment lui enseigner les matières scolaires, comment lui donner envie de s'investir à l'école. Cependant, la qualité des relations est perçue par Mario en fonction des enseignants : il n'arrivait pas à en « supporter » certains. La raison nous reste toutefois inconnue : « il y avait quelque chose » chez ces enseignants qui engendrait ce sentiment. En ce qui concerne Kim, elle relève également avoir eu du soutien de la part de la doyenne du C.O. qui lui a proposé de changer de classe et de rattraper les cours en retard (absentéisme fréquent). Néanmoins, face aux difficultés vécues pendant sa scolarité Kim explique que le soutien variait d'un enseignant à l'autre¹⁰.

Ces extraits nous permettent de mettre en avant que la qualité de la relation des enseignants avec les élèves dépend fortement du soutien apporté par l'enseignant pour motiver les élèves à s'engager activement dans leurs apprentissages scolaires (Poirier et al., 2013). Ainsi, la qualité de la relation élève-enseignant va dépendre de « l'implication émotionnelle de l'enseignant, le soutien qu'il fournit à l'élève pour le développement de son autonomie ainsi que [de] l'encadrement en classe » (Klem & Connell, 2004, cité par Poirier et al., 2013, p.5). En ce sens,

¹⁰ Les difficultés vécues par Kim pendant sa scolarité ainsi que la raison du besoin de soutien seront explicitées au point ci-après.

Poirier et al., (2013) soutiennent l'idée qu'une bonne relation avec les enseignants tendrait à augmenter l'engagement ainsi que la réussite scolaire et « pourrait contribuer à prévenir le décrochage scolaire » (p.5). Une bonne relation élève-enseignant pourrait être un facteur de protection permettant de réduire l'envie qu'un élève a de décrocher ainsi que de réduire le risque qu'un élève décroche effectivement du système scolaire (Poirier et al., 2013). Même si tous les participants à notre recherche ont vécu à un moment de leur scolarité du décrochage scolaire, pour trois de nos interrogés, nous pouvons soulever que la relation qu'ils entretenaient avec leurs enseignants n'est pas signalée comme facteur de risque, mais comme facteur de protection du décrochage. Bien que ce facteur soit présent, une prédominance d'autres facteurs défavorables ont pu influencer leur décrochage comme il sera illustré ci-après.

2.2.2 Relations intra-scolaires : « élève-élève »

La plupart de nos interrogés expriment avoir eu de bonnes relations avec leurs pairs au sein de la classe. Ce point est important car les relations conflictuelles avec les camarades de classe peuvent engendrer « une sorte de rejet de l'école, qui peut prendre la forme de comportements inadaptés au sein de la classe, d'absentéisme ou encore de phobie scolaire » (Hrizi & Mouad, 2016, p.40). De plus, le sentiment d'appartenance¹¹ au groupe-classe permettrait de diminuer le stress et le surplus d'émotion (PISA, 2015). Il permet aux individus de développer leur identité, de se sentir en sécurité pour un bon développement psycho-social (PISA, 2015).

Les entretiens de Kim, Solène et Chloé nous permettent de mettre en lumière que la relation avec les camarades de classe (le sentiment d'appartenance au groupe-classe) peut également être mise en lien avec le décrochage scolaire.

12:17_Ch1 : Ah moi j'aimais pas. Moi, mon arrivée au cycle c'était la cata j'avais plus envie, je ne voulais rien faire et voilà. Mais de l'école primaire moi j'aimais bien à part que bah les dernières années d'école primaire vu que j'ai déménagé bah j'étais un peu la rejetée de l'école ce n'était pas cool. Il y avait tout le monde qui rigolait de moi et j'avais genre deux copines et j'ai détesté. Et après arrivée au cycle bah ça a été mieux et après ça a été moins bien.

Le récit de Chloé nous montre qu'elle a très mal vécu ses dernières années d'école primaire ainsi que son C.O. Ses déménagements fréquents ont entraîné des changements d'écoles récurrent et *ipso facto* des difficultés d'intégration au sein du nouveau groupe-classe. Le rejet et

¹¹ À noter que le sentiment d'appartenance à un groupe peut être défini comme le fait de se sentir apprécié et accepté, sentir que l'on est considéré comme un membre à part entière du groupe (PISA, 2015).

les moqueries de ses pairs ont créé un certain dégoût pour l'école, un désinvestissement, un manque de motivation à y aller.

01:01_And :	Perdue ? Dans quel sens ? Perdue soi-même ?
01:04_Sol :	Du sens... oui et je savais pas quoi faire, euh je ne voulais pas retourner en cours , mais il fallait que je fasse quelque chose.
01:13_And :	Et est-ce que tu sais pourquoi tu ne voulais pas aller en cours ?
01:16_Sol :	Oui (<i>gênée</i>). Parce que j'avais beaucoup de difficultés avec les autres élèves.
01:22_Sol :	Du style, moqueries, tout ça . Ce qui a fait que j'ai développé... une dépression.
02:03_Sol :	Euh... bah j'ai passé un mois sans aller en cours . Donc on a dû avoir un rendez-vous avec le directeur. Je lui ai dit que ça n'allait pas avec la classe et donc il m'a changé... pour une autre classe . Mais, euh... j'étais déjà beaucoup trop... déprimée en fait pour accrocher.

Quant à Solène, on perçoit dans son discours que les difficultés relationnelles avec ses camarades ont entraîné un arrêt de sa scolarité pendant un mois et le développement d'une dépression. Même si elle a reçu du soutien de la part du directeur de l'établissement scolaire, elle n'a pas réussi à raccrocher, le décrochage scolaire a été immédiat.

En ce qui concerne Kim, la problématique autour des relations avec ses camarades de classe a été d'autant plus conséquente, allant jusqu'à ce que nous pourrions qualifier de « harcèlement scolaire ».

00:53_Kim :	J'ai toujours bah du coup été timide, enfin après j'ai eu du coup des... problèmes au cycle . Enfin j'étais assez harcélée . Soit phys... non pas physiquement, mais plus soit sur internet soit du coup en classe , enfin on se moquait assez souvent de moi et puis du coup vu que j'étais une personne assez sens... enfin faible entre guillemets , bah du coup c'était assez facile pour eux aussi de s'attaquer à moi (...) .
03:56_Kim :	Du coup bah c'était, enfin beaucoup de personnes qui de base justement entre guillemets "les populaires" , donc il y avait déjà un peu cette ambiance de classe où c'étaient un peu les perturbateurs aussi. Et puis, mon ancienne meilleure amie elle avait déjà des réputations un peu... pas très bonnes . Du coup ça a directement aussi déteint sur moi , "ah bah vu que tu traînes avec elle t'es forcément comme ça ou comme ci" . Et... du coup et après pendant un moment, j'avais arrêté aussi du coup mes comptes Facebook parce qu'ils prenaient mes photos puis ils faisaient des montages... avec des bulles (...) .
04:46_Kim :	Un peu les... filles faciles ou... parce que vu qu'elle avait souvent des copains ou elle avait eu aussi des réputations comme quoi elle aurait fait ci avec lui ou fait ça. Donc euh, puis... elle n'allait pas forcément nier, ou dire bah enfin... Même moi je ne savais pas ce qui était vrai ou pas vrai. Mais du coup ça a tout de suite fait une réputation sur elle et donc...
05:12_Emi :	Donc tu étais avec elle du coup ça a...
05:14_And :	Tu es assimilée à elle en fait ?
05:14_Kim :	C'est ça !

Moqueries en classe et en dehors de la classe (agressions verbales), montages de ses photographies sur internet (réseaux sociaux), mauvaise réputation (telle que « fille facile ») sont tout ce qu'a vécu Kim lorsqu'elle était au C.O. L'école a ainsi été vécue par Kim comme un lieu de souffrance caractérisé par ce que l'on peut qualifier d'humiliations publiques, de cyber-harcèlement (nouveau genre d'agression par le biais des outils numériques) et d'exclusion sociale.

Son discours laisse percevoir un phénomène social présent pendant sa scolarité dans l'environnement scolaire à savoir, la présence de deux groupes sociaux bien distincts : les « populaires » *versus* les « non populaires ». À travers son récit, l'on comprend que la distinction entre les groupes est caractérisée par l'image que chacun a de son groupe d'appartenance et de l'autre groupe. Chaque groupe adopte des jugements, attitudes et conduites en fonction de son propre groupe d'appartenance. On peut ainsi mettre en lumière le rôle fondamental que jouent les RS. Les RS sont notamment partagées au sein d'un groupe, produites collectivement et socialement utiles afin de se différencier des autres groupes sociaux (Rateau & Lo Monaco, 2013). Kim faisant partie du groupe des « non populaires », elle catégorise les « populaires » comme des « perturbateurs » et comme le groupe dominant/fort comparativement au sien : le groupe plus « faible ». On relève que Kim a été catégorisée par le groupe des « populaires » en fonction de ses fréquentations. En effet, Kim a été assimilée et catégorisée en fonction des caractéristiques propres d'un membre du groupe des « non populaires » : sa meilleure amie. Cette dernière ayant été catégorisée par le groupe des « populaires » comme une « fille facile », Kim a alors reçu la même étiquette. On peut identifier que les actions du groupe des « populaires » envers Kim ont été déterminées par les RS sous l'influence du contexte situationnel, de la position de Kim et de son rôle dans le système social.

Au regard des apports de Deniger et al., (2009) nous pouvons discuter les fonctions des RS ainsi que mettre en lumière une triple dimension du sens, propre à l'approche compréhensive : « “sensibilité, orientation et signification“ » (Pineau & Legrand, 2013, cités par Carvajal, 2019, p.7). Nous pouvons relever une fonction *identitaire* de la RS, car elle a créé une distinction entre les groupes et, d'après les propos de Kim, nous pouvons entrevoir un sentiment de stigmatisation et probablement d'exclusion chez elle (dimension du sens : sensibilité). Une fonction d'*orientation* de la RS peut également être relevée, car elle a guidé les comportements des groupes « populaires » envers Kim. On peut se demander quel rôle a joué le groupe des « populaires » dans le processus de décrochage de Kim (dimension de sens relative à l'orientation) ? Le témoignage de Kim nous laisse transparaître que le harcèlement subi a été la

cause principale de son absentéisme scolaire et *in fine* le point de départ au décrochage. Finalement, nous pouvons émettre l'hypothèse d'une *fonction justificatrice* : il est possible que les RS envers Kim (et son groupe d'appartenance) par le groupe des « populaires » étaient partagées collectivement. Quelle signification (dimension du sens) octroyer à leur attitude ? Nous pouvons supposer que leur comportement envers Kim a pu être perçu par ce groupe comme légitime. N'ayant pas l'avis du groupe des « populaires » ce point constitue une hypothèse.

Le harcèlement scolaire a eu des conséquences drastiques dans la scolarité de Kim. En effet, elle nous explique que ça a été difficile pour elle dans sa scolarité : elle n'avait plus aucune motivation à aller à l'école, elle trouvait des excuses pour ne pas/plus y aller (semblant d'être malade), vivait une peur constante de voir, d'affronter ses camarades de classe et des éventuelles répercussions :

06:21_Kim :	(...) Et du coup, je faisais comme si ça ne m'atteignait pas , mais au fond... enfin ça m'atteignait quand même !
06:44_Kim :	Oui ! Quand justement là... enfin c'est au moment où la doyenne a contacté, bah du coup... parce que même si je n'y allais pas enfin je faisais style d'avoir mal au ventre, enfin d'être malade, enfin j'essayais toujours de trouver des excuses un peu.
08:02_Kim :	(...) Puis la peur de qu'est-ce qui pouvait se passer après ou... puis vu que... enfin j'étais à (X, <i>nom d'un quartier de Genève</i>). Enfin j'y habite encore mais enfin j'étais dans cette école-là puis du coup bah souvent je les croisais vers chez moi , parce que certains habitaient à côté, donc euh... même quand je n'y allais pas et puis que... je loupais les épreuves, ils ne pouvaient pas eux avoir les épreuves donc dès que je les croisais dehors, parce que je promenais mes chiens, " ah à cause de toi on ne peut pas avoir les épreuves ! " [À noter qu'au C.O. les enseignants rendaient les évaluations une fois que tous les élèves les avaient passées].
08:43_And :	C'est vrai que s'ils vivaient dans le même quartier que toi. Du coup tu avais peur des répercussions que ça pouvait avoir ? Du fait que tu les croises tous les jours ?
08:50_Kim :	Oui, c'est ça !

Du point de vue de la TS, on peut constater que les relations négatives avec ses camarades de classe ainsi que les conflits ont été intériorisés par Kim qui a préféré les garder pour elle. Par ailleurs, il a été démontré que les enfants ou adolescents ayant subi du harcèlement sont très régulièrement réticents à aborder ce sujet avec leurs parents (OCDE, 2017). Ainsi, Kim a choisi de résoudre le conflit par l'adoption d'une stratégie d'évitement. En effet, elle n'a pas expliqué à ses parents pourquoi elle manquait aussi régulièrement les cours, elle justifiait ses absences par des problèmes de santé d'ordre physique plutôt que d'ordre psychologique (mal-être scolaire). Son absentéisme est ainsi devenu hebdomadaire et le décrochage scolaire est, lui, devenu apparent.

3. Facteurs personnels

3.1 Comportements déviants

Pour Malik, Kiara et Noah, nous relevons la présence d'actes allant à l'encontre des normes sociales formelles (lois).

41:57_Mal :	Mais dieu merci j'ai jamais fini en prison. J'ai vu le juge plusieurs fois et je ne sais pas pourquoi mais le juge il m'a toujours laissé une deuxième chance . Je l'ai vu je crois peut-être cinq fois (...) .
47:11_Mal :	(...) Parce qu' en faisant beaucoup de délits j'ai dû faire des travaux d'intérêts généraux . J'ai fait au parc Challande (...).
08:44_Kia :	Ouais bah j'ai fait de la garde à vue à cause de ça pour euh... vol de scooter .
08:59_Kia :	Et ouais enfin c'était un peu une sale période vraiment.
09:12_Kia :	Euh... ouais j'ai dû aller au tribunal des mineurs .
09:24_Kia :	(...) Je ne sais pas en fait c'était assez bizarre parce que je ne me rendais pas vraiment compte avant qu'on se fasse arrêter en fait... c'est vraiment... en fait tout s'est passé extrêmement vite . (...) J'avais vraiment l'impression d'être dans un film c'était assez euh... stressant on va dire. Et ouais c'est passé hyper vite. Après bah euh... c'était une très mauvaise expérience (...) .
13:08_Kia :	(...) J'ai dû faire deux jours de travaux d'intérêt généraux à l'Armée du Salut (...).
13:20_Kia :	Au service de la buanderie et euh... une amende .
13:37_Kia :	Ouais bah franchement le juge il faisait vraiment flipper (rires) . Euh... il avait vraiment une très, très grosse voix c'était hyper impressionnant et du coup euh... je me suis faite toute petite (...).

Les récits de vie de Malik et Kiara mettent en lumière des comportements « non-conformes » aux lois durant l'adolescence. Ces comportements sont qualifiés comme de la délinquance juvénile. Leurs actes déviants ont eu les conséquences suivantes : la garde à vue, de(s) rencontre(s) avec le juge au tribunal pour mineurs et la sanction pénale d'effectuer un travail d'intérêt général¹².

Le discours de Kiara laisse percevoir le côté éducatif de la peine. En effet, les conséquences de ses actes ont été vécues comme de mauvaises expériences, très stressantes sur le moment, mais à long terme, constructives : « *Du coup ouais. Non mais après ça euh... j'ai moins foutu la merde ce qui est bien* » (14:11). Nous pouvons supposer que cette expérience a également été bénéfique pour Malik qui n'a plus connu de problèmes avec la justice depuis sa peine de travail d'intérêt général. Au niveau transactionnel, nous pouvons noter la relation de pouvoir du juge des mineurs. On peut défendre l'hypothèse d'une négociation implicite entre les acteurs. En effet,

¹² Le travail d'intérêt général consiste à effectuer un travail non-rémunéré pour la collectivité. Il s'agit d'une peine « alternative » à la peine de privation de liberté.

le juge prononce une peine plutôt légère évitant une désocialisation pour Malik et Kiara : il leur laisse une porte de sortie tout en les impressionnant et en leur « faisant payer » pour leurs actes.

05:42_Noah :	Bah c'est justement quand j'ai arrêté d'aller en cours à la neuvième , (...). Et bah... après bah j'ai commencé à fumer, à faire des conneries , puis bah du coup j'ai été placée chez mon père , et puis ensuite chez mon père j'ai commencé à fuguer . Et du coup j'ai été placée en foyer pendant deux mois... au (X) (<i>nom de premier foyer où elle est allée</i>), c'est à Carouge. Et là... après bah vu que j'étais déjà mise en foyer ben ils m'ont placé à la Clairière . Donc c'est là apparemment, pour mise en danger .
06:12_Noah :	Ouais ! Parce que vu que je faisais des conneries , que je n'étais jamais là où je devais être, bah...
06:40_Noah :	Bah je volais... dans des magasins... euh... c'est un peu tout en fait (<i>rires</i>).

Quant à Noah, ses actes ont été considérés au regard de la loi comme nécessitant une sanction pénale plus conséquente : privation de liberté pendant 6 mois à la Clairière (prison pour mineurs à Genève) pour, selon ses propos, mise en danger d'elle-même. En principe, la mise en danger implique une prise en charge thérapeutique. Nous pouvons émettre l'hypothèse que cet argument peut être le reflet du discours des éducateurs (peut-être lui ont-ils avancé cet argument ?) ou une forme de rationalisation de ses actes. En effet, il est possible que la ou les causes de sa détention soient autres, car son récit nous laisse entrevoir la présence de délits (vols, drogues, etc.).

Le décrochage scolaire est très régulièrement mis en lien avec la délinquance juvénile. Une représentation courante est celle de percevoir « les décrocheurs [...] comme susceptibles d'adopter des conduites troublant l'ordre social » (Blaya, 2010b, p.46). En effet, des études ont montré que ces élèves adoptent plus de comportements délinquants que leurs pairs non-décrocheurs (Henry et al., 2012 ; Poirier et al., 2013). De plus, diverses études s'accordent à percevoir les problèmes de comportements (absentéisme scolaire, agressivité, consommation de stupéfiants, conduites délinquantes, etc.) comme des facteurs de risque du décrochage scolaire (Janosz, Leblanc & Boulercie, 1998). Une question se pose alors : le décrochage scolaire est-il la cause ou la conséquence de comportements dits déviants ? Selon Blaya (2010a) une relation de causalité n'est pas avérée car certains décrocheurs n'ont même jamais eu de comportements délinquants. Le parcours de Noah laisse entrevoir que ses problèmes de comportements n'ont pas causé son décrochage scolaire mais inversement. Son décrochage a engendré ensuite des comportements déviants : consommation de cigarettes et de stupéfiants (joints), fugues, vols, etc. Des auteurs avaient par ailleurs soutenu l'hypothèse que les élèves déclarant le plus de comportements délinquants sont ceux qui s'investissaient le moins scolairement, car ils disposaient de plus de temps libre pour commettre leurs actes (Roché,

2001, cité par Esterle-Hedibel, 2006). Quant à Malik et Kiara nous ne savons pas à quel moment de leur adolescence a eu lieu leur transgression aux normes sociales. De ce fait, il nous est impossible de pouvoir affirmer, infirmer ou même émettre l'hypothèse d'un lien de cause à effet entre la délinquance et le décrochage scolaire dans leur parcours. Cependant, nous pouvons approfondir notre réflexion sur le décrochage scolaire et la délinquance de ces trois interrogés en nous intéressant au type de fréquentation qu'ils avaient pendant leur parcours, car des études ont montré qu'être affilié à un groupe de pairs déviants pourrait être un facteur de risque de décrochage (Henry et al., 2012 ; Poirier et al., 2013).

3.1.1 Comportements déviants et type de fréquentations

35:06_And :	Du coup tu décrirais comment ton type de fréquentation ?
35:08_Mal :	Euh... des jeunes qui cassent tout, qui se bagarrent, qui se droguent , mais j'étais pas un drogué hein j'étais...
36:00_Mal :	(...) Donc mon type de fréquentation c'était genre des gens qui allaient en prison, des gens qui tapaient, des gens qui volaient , des gens qui...
41:38_Mal :	Bah je suivais mes amis, bah c'est obligé.
41:40_And :	C'est obligé ?
41:40_Mal :	Bah si dans un groupe de cinq délinquants, non quatre délinquants et un gentil garçon bah dans tous les cas il sera influencé.
00:44_Kia :	Après bah les mauvaises fréquentations ont fait que bah voilà j'ai commencé à fumer très jeune, boire très jeune (rises) euh... à tester enfin des soirées et tout ça très très jeune (rises). Du coup (rises) ce n'était pas très recommandable (...).
08:51_Kia :	Ce n'est pas moi qui l'ai volé mais j'étais avec les gens qui... ont volé et je me suis bah du coup retrouvée avec une euh... plaque d'un autre scooter dans mon sac.
10:30_Kia :	(...) on était des délinquants entre guillemets (...).
18:15_Noah :	Bah les types de fréquentations que j'avais c'était bah des fumeurs , et puis pas forcément des gens qui allaient à l'école.

Que cela soit Malik, Kiara ou Noah leur description du type de fréquentations qu'ils avaient avant leur décrochage scolaire est à connotation négative. Malik et Kiara vont même jusqu'à employer le terme de « délinquants ». Leur groupe d'appartenance à cette période est caractérisé par des comportements jugés problématiques et déviants par la société. On peut relever dans le discours de Malik le sentiment d'obligation qu'il avait envers ses pairs. Selon lui, être dans un groupe de délinquants fait qu'on le devient également : il paraît comme une évidence, une normalité. Il s'agit là d'une sorte de norme et transaction implicite avec les pairs déviants : une obligation de suivre le même comportement que son groupe d'appartenance. Nous pouvons relever une sorte de rationalisation, de légitimation de son comportement déviant, tout comme nous l'avons relevé chez Noah. L'influence des pairs revient également dans le discours de Kiara qui exprime que ce sont ses fréquentations qui ont fait qu'elle a

commencé à adopter certains comportements déviants. Au regard de la théorie des RS, on peut percevoir que la relation avec leurs pairs pendant leur adolescence est caractérisée par une certaine conscience collective qui a « imposé » à Malik, Kiara et Noah une manière d’agir, de penser et ainsi orienter leurs conduites. Leurs actes délinquants pendant leur adolescence peuvent être nommés comme faisant référence à de la *délinquance initiatique* (Carvajal, 2017 ; Peretti-Warel, 2001). D’une part, leur délinquance a été transitoire (ils n’ont plus commis de comportements allant à l’encontre de la loi depuis leur sanction pénale) et d’autre part, leurs actes ont certainement été guidés par une sorte de conformité au groupe de pairs leur permettant de s’intégrer au sein de celui-ci (Peretti-Warel, 2001). Le décrochage scolaire de ces interrogés a-t-il également été causé par ce même conformisme ? En d’autres termes, leur décrochage a-t-il été guidé par l’influence des pairs ? Les entretiens nous ont certes permis d’avoir des informations sur le type de fréquentation, mais leurs propos ne nous laissent que supposer les effets de ces relations sur leur parcours scolaire. Ainsi, nous pouvons uniquement sous-entendre une possible influence des pairs dans le processus de décrochage scolaire pour ces participants.

3.2 Difficultés psychologiques

Six de nos interrogés ont bénéficié, pendant leur scolarité, d’un suivi thérapeutique (psychiatre ou psychologue) pour des problèmes de santé mentale. Les problèmes intériorisés de nos participants sont divers, certains ont des diagnostics posés précis et d’autres non.

18:16_Ch1 :	(...) Au milieu de l'année de la 8^{ème} euh... c'était la cata, je suis allée à l'hôpital pendant je ne sais pas deux mois je crois en psychiatrie ou je ne sais plus quoi parce que j'ai pété un plomb (...).
25:01_Ch1 :	(...) J'ai commencé... j'ai essayé de fumer des joints , super... Et euh... du coup ça m'allait pas du tout c'était nul et bah un jour... enfin depuis là, j'ai des... j'ai des problèmes de dépersonnalisation, (...).
25:43_Ch1 :	Quand je suis réveillée. Et du coup bah... bah c'était un peu la même sensation que quand je fumais des joints. Du coup je me suis dit : “mais ce n’est pas normal, je n’ai pas fumé et tout c’est trop bizarre dans ma tête et tout” et j’ai décidé d’aller à l’hôpital, toute seule.
26:44_Ch1 :	(...) Et puis en fait ça n'a pas réglé mon problème parce que j'ai toujours ça à l'heure d'aujourd'hui. Enfin aujourd'hui.
27:31_Ch1 :	(...) Du coup voilà je me suis renseignée toute seule et puis j'ai constaté que c'était des crises de dépersonnalisation (...).
27:53_And :	Parce que ça t'arrive comme ça sans... ?
27:55_Ch1 :	Ouais tout le temps.
27:56_And :	Régulièrement ?
27:57_Ch1 :	Ouais, même là ça m'est déjà arrivé deux fois.
28:12_Ch1 :	En fait, il faut que je me dise que tout est réel. C'est trop bizarre je ne sais pas comment vous expliquer.

28:17_Chloé : C'est vraiment comme si mon cerveau... enfin **mon âme s'éloignait de mon corps** enfin c'est trop... c'est étrange.

Le discours de Chloé nous laisse percevoir d'importants problèmes intériorisés entraînant un décrochage scolaire pendant sa deuxième année du C.O. et une hospitalisation d'environ 1 à 2 mois en psychiatrie aux HUG (elle ne se souvient plus de la durée exacte, notion du temps floue pendant cette période). Chloé ne dispose d'aucun diagnostic précis mais attribue ses problèmes à la consommation de stupéfiants (joints). On relève également un autodiagnostic : dépersonnalisation (symptôme psychologique dissociatif). On peut émettre l'hypothèse que la persistance de ses difficultés psychiques dans la vie de tous les jours, même après avoir été hospitalisée, a certainement pu engendrer la recherche de cet autodiagnostic. En effet, il a pu être difficile de vivre au quotidien dans « l'incertitude » (Chello, 2013), c'est-à-dire sans comprendre ce qu'il lui arrivait. Cette incertitude a certainement pu donner lieu à un blocage dans sa construction identitaire. Ainsi, attribuer ses difficultés à un diagnostic précis a pu être une manière de se confronter à l'incertitude, de donner du sens à ce qui lui est arrivé et de trouver une explication pour mieux vivre.

39:07_Kia :	Ouais en gros c'est euh... les phobies et euh... épisodes dépressifs à répétition (...) .
39:55_Kia :	Du coup c'était assez... compliqué je suis arrivée... en fait j'étais vraiment à un stade et j'étais encore à Païdos il me semble, où je ne sortais plus du tout mais vraiment plus du tout de chez moi.
40:06_Kia :	Ça veut dire que même pour aller à la boîte aux lettres je n'y arrivais pas et je restais dans mon lit à faire des crises d'angoisse la journée et euh... ouais c'était assez compliqué (...).
46:22_Kia :	Là je suis dans une période un peu compliquée.
46:28_Kia :	Euh... non c'est de nouveau les angoisses , ça a repris donc euh... on va dire que selon ce qui se passe dans ma vie euh... bah tout change.
48:48_Kia :	C'est vraiment euh... on va dire que toute ma vie elle est réglée sur mes angoisses dans le sens où si euh... je dois prendre le bus à 14 heures euh... je ne vais pas manger avant par exemple.

La phobie scolaire, les épisodes dépressifs ainsi que les crises d'angoisse sont des difficultés fortement présentes dans le discours de Kiara et ressortent comme des facteurs du décrochage scolaire selon ses dires. Ses problèmes sont encore présents dans son quotidien, comme pour Chloé. Par ailleurs, on peut percevoir du point de vue de la TS que la vie, c'est-à-dire les actions quotidiennes de Kiara, sont déterminées en fonction de ses conflits intérieurs. C'est comme s'il n'y avait plus de négociation possible : ses problèmes sont là, elle doit vivre avec, ils font partie de son identité présente voire future.

37:53_Mar :	À mes 18 je suis allé à JADE ¹³ (...).
56:54_Mar :	Non c'est que justement en fait, juste après ma séparation... j'avais bah justement j'étais au CTP . En fait ben du coup, déjà le prof c'est un... abruti si je puis dire, et en fait il était... c'était vraiment des cours, c'était à chier quoi ! Et en fait le truc c'est que ben à force je ne me sentais pas bien , parce que voilà je me faisais chier , du coup je chantais des espèces de chansonnettes macabres... et... je crois je parlais de suicide à 33 ans aussi. Ça c'était plus pour m'amuser qu'autre chose.
57:42_Mar :	Bah en fait le truc c'est que, je me dis, si j'ai pas d'intérêt , c'est-à-dire que là en ce moment bah j'ai un intérêt, c'est ma copine, mais sinon je n'en ai pas . Si je n'ai pas d'intérêt, ça ne sert à rien de vivre. Je me fais extrêmement chier, en général je ne me sens pas bien du tout . Donc je me suis dit, il me faut un âge qui soit quand même éloigné, qui me laisse le temps, mais qui en même temps ne soit pas trop éloigné, parce que sinon je vais me sentir encore moins bien. (...) 33 ans je trouvais que du coup ça donnait une belle courbe . Et du coup je me suis bah voilà ! Et... (...) vu qu'il y a eu plusieurs problèmes au CTP , il y a des brochettes de cons assez impressionnant, il y a eu beaucoup de problèmes, d'ailleurs dans ma classe il y avait des cas assez impressionnants, que du coup ils m'ont envoyé voir justement les pysys mais pour les jeunes (...) .

En ce qui concerne Mario, il explique avoir des problèmes de santé mentale (dépressif et hypersensible) ainsi que de santé physique. Il a été suivi par des psychologues pendant son adolescence et par des psychiatres à l'âge adulte lorsqu'il a suivi le programme ambulatoire JADE pour jeunes adultes avec des troubles psychiques débutants aux HUG.

On peut mettre en lumière dans ces différents extraits la présence de conflits à la fois intra-personnels et interpersonnels pendant sa scolarité. En effet, il a vécu, lorsqu'il était au CTP, une séparation amoureuse et probablement des conflits avec un/des enseignant(s). Nous pouvons affirmer que ces conflits à la fois internes et externes ont engendré un mal-être psychologique, il ne se sentait pas bien, allant même jusqu'à déclarer ouvertement à son enseignant le projet de se suicider à l'âge de 33ans. Dans sa transaction biographique, nous pouvons mettre en exergue qu'il a certainement cherché à résoudre ses conflits internes par un compromis quant à l'âge idéal pour mettre fin à ses jours. On perçoit dans son discours comme une sorte de tentative de rationalisation du suicide : « *c'était plus pour m'amuser* ». Cependant, la suite de ses propos laisse entrevoir que l'envie de vivre dépend fortement du fait d'avoir ou non une source d'accrochage : pour l'instant, c'est sa compagne.

06:30_Tel :	(...) Parce que ça faisait déjà quelques années, je crois que c'est depuis mes 7ans, je... j'étais suivi par un psychologue (...) .
16:23_Tel :	Et euh... pour couronner le tout j'ai... j'ai euh... comment ça s'appelle... le TDAH .
16:36_Tel :	Je suis passé euh... avant le Concerta sous Ritaline ensuite je suis passé au Concerta .

¹³ Pour de plus amples informations sur le programme JADE, voir URL : <https://www.hug.ch/specialites-psychiatriques/programme-ambulatoire-jade>, consulté le 22 février 2020 à 12 :25

Quant à Telmo, il a, dès son enfance, été suivi par une psychologue et a été diagnostiqué comme ayant un Trouble Déficitaire de l'Attention avec Hyperactivité (TDAH) à 14 ans. Nous pouvons par ailleurs souligner que ses difficultés scolaires (mauvaises notes répétées) ainsi que ses comportements problématiques (turbulent, bagarre avec ses pairs, inattentif à l'école) peuvent être mis en lien avec son TDAH. En effet, ce dernier « regroupe un spectre de dysfonctionnements comportementaux, cognitifs et émotionnels » (Purper-Ouakil, Wohl, Cortese, Michel & Mouren, 2006, p.63) pouvant entraîner pour les élèves ayant ce trouble une adaptation au milieu scolaire plus complexe (Purper-Ouakil et al., 2006). Selon Purper-Ouakil et al., (2006) les élèves présentant un TDAH peuvent vivre des moments difficiles pendant leur scolarité et ont plus de risque « de recourir à des stratégies d'opposition et de refus d'apprentissages » (p.69). Telmo ayant eu un diagnostic plutôt tardif, nous pouvons émettre l'hypothèse qu'il soit possible qu'il n'ait pas bénéficié du soutien nécessaire et/ou d'aménagements pendant sa scolarité.

02:44_Sol :	Mais... quand j'ai arrêté de nouveau, (...) j'ai dû aller en médecine A2, c'est...
02:56_Sol :	À l'hôpital des enfants. Où j'y suis restée pendant 3 mois.
04:03_And :	D'accord. Et comment tu te sens aujourd'hui ?
04:06_Sol :	Aujourd'hui j'ai un trouble bipolaire.
09:00_Sol :	Quelqu'un qui boude beaucoup (rises)... je me fâche assez finalement. Et... à l'époque comme je ne savais pas, je ne comprenais pas pourquoi je réagissais comme ça... c'était encore... plus difficile pour moi de... d'être vraiment l'enfant qu'ils voulaient que je sois.
09:21_Emi :	Ils voulaient que tu sois comment ?
09:25_Sol :	Que je puisse aller à l'école, que je puisse avoir des amis... et que je sois heureuse, ou en tout cas pas tout le temps... fâché contre tout le monde.
09:42_Sol :	Beaucoup de colère, beaucoup de tristesse... j'étais tout le temps dans un espace assez noir.

Pour Solène, ses problèmes relationnels avec ses pairs, même après le changement de classe, ont persisté. Son adaptation sociale (à nouveau difficile) ainsi que ses symptômes dépressifs ont entraîné un second décrochage scolaire et une prise en charge en psychiatrie à l'hôpital des enfants des HUG pendant une durée de 3 mois (à temps plein). Puis, en continuité, elle a été prise en charge à l'hôpital de jour trois fois par semaine. Solène explique avoir été diagnostiquée tardivement comme ayant un trouble bipolaire¹⁴. On retrouve dans son discours l'incertitude qu'elle a vécue pendant sa scolarité. En effet, ses comportements intériorisés (colères, tristesses) ainsi que ses comportements extériorisés (réactions émotionnelles

¹⁴ Un trouble bipolaire est un trouble de l'humeur « caractérisé par l'alternance entre des épisodes maniaques et des épisodes dépressifs majeurs » (Diler & Birmaher, 2012, p.2).

« disproportionnées ») lors d'interactions sociales engendraient une incompréhension. De plus, nous pouvons également voir apparaître dans ses propos une certaine pression parentale, certainement implicite¹⁵, vécue difficilement par Solène. La RS de l'enfant idéal de ses parents en parallèle avec ses conflits internes rendait difficile la négociation : comment être *moi* et devenir le *futur moi* qui corresponde aux attentes des parents ? Une période de transition entre l'adolescence et l'âge adulte, une perpétuelle incompréhension face à ses états émotionnels et une pression familiale implicite ont engendré une double transaction difficile à vivre pour elle pendant sa scolarité.

Finalement, Malik exprime également avoir été suivi par un psychologue lorsqu'il était en dernière année du C.O. car ses enseignants étaient persuadés, selon ses dires, qu'il avait des problèmes psychiques. Cependant, comparativement aux cinq autres participants, ce point n'a pas été davantage développé lors de son entretien.

Au regard de ces six différents témoignages, nous pouvons relever la présence de facteurs personnels intrinsèques comme la dépression. Ces difficultés personnelles « sont souvent assorties de sentiments de tristesse, de solitude et d'incertitude » (Hrizi & Mouad, 2016, p.41). Ce que nous avons effectivement pu relever chez nos participants.

Diverses études portant sur le décrochage scolaire ont mis l'accent sur la dépression comme facteur de risque qu'un élève décroche (Gagné, Marcotte & Fortin, 2011). Les difficultés mentales semblent être des problèmes intériorisés fortement présents chez les élèves qui vont décrocher ou ont décroché du système scolaire (Gagné et al., 2011). Or, dans notre échantillon de recherche, nous constatons une prédominance de problèmes intériorisés, et plus précisément d'ordre de la santé mentale, lors de leur parcours scolaire. Nous pouvons donc affirmer que les problèmes intériorisés ont été des facteurs de risque du décrochage chez nos interrogés. Même si nous ne considérons pas notre échantillon comme étant représentatif de l'ensemble des élèves décrocheurs, car le décrochage scolaire relève d'un cumul de facteur variant selon l'histoire de vie de chaque jeune, « intégrer [le domaine médical] dans la problématique du décrochage scolaire paraît [toutefois] être une piste intéressante » (Franceschini-Mandel et al., 2018, p.22) à explorer. En effet, le processus de décrochage scolaire ne fait pas uniquement référence à des troubles relevant du domaine social mais également du domaine médical, « bien que les deux dimensions puissent être, bons nombres de fois, intriquées » (Franceschini-Mandel et al., 2018, p.23).

¹⁵ Ne sachant pas si la RS de l'enfant idéal de ses parents lui ayant été explicitement transmise (verbalement), nous supposons que la pression parentale ressentie par Solène a sûrement été transmise de manière implicite.

4. Prise en charge au CPPA de l'association Païdos

Au travers de notre analyse, nous avons jusqu'à présent pu percevoir la multitude de facteurs ayant pu enclencher leur décrochage. Il a engendré chez chacun de nos participants une prise en charge au sein du CPPA dans le but de se réinsérer dans un projet de formation. Il sera dès lors question d'analyser leur vécu au sein du centre.

4.1 L'atelier « autoportrait »

L'accompagnement au sein du CPPA s'articule autour d'un outil thérapeutique créé par l'association : l'autoportrait. Pendant leur prise en charge, les adolescents ont été amenés à réaliser un autoportrait. Nous avons décidé d'effectuer notre analyse par une présentation individuelle du parcours de nos participants dans cet atelier.

4.1.1 Malik

Malik a réalisé un autoportrait sous forme de bande dessinée, racontant son histoire. Il ne l'a cependant pas terminé lors de la prise en charge. Il nous fait part que la réalisation de celui-ci n'a, au départ, pas été perçue comme bénéfique, mais aujourd'hui nous pouvons constater, au travers de ses propos, une certaine prise de recul sur cet atelier :

1:20:11 *And* : Ok, **ça t'a aidé un peu l'autoportrait ou pas du tout ?**

1:20:19 *Mal* : **Je pense pas.** Parce qu'à ce moment-là **j'étais genre super perdu.** Genre je pensais que... à la survie.

1:20:26 *Emi* : C'était pas le bon moment ?

1:20:27 *Mal* : Je me disais pas genre waouh l'autoportrait ça m'a sauvé et tout. Genre **maintenant ouais ça m'a sauvé parce que ça fait partie de l'action, une étape** mais sur le moment ... ça a peut-être servi à quelque chose **mais je ne sais pas.** Dans tous les cas **ça sert à quelque chose.**

On relève qu'au moment de sa prise en charge au sein du CPPA, Malik se décrit comme perdu. Cet état émotionnel reflète l'incertitude dans laquelle il se trouvait. La perception de soi, de son identité et de son avenir étaient certainement floues. La compréhension de l'utilité de réaliser un autoportrait et aller au bout de ce projet ont pu être influencés par cette période d'incertitude très régulièrement présente chez les individus, particulièrement lors de l'adolescence. En effet, « l'incertain oblige les sujets à se confronter avec le vide de sens dans lequel ils se retrouvent, en reconnaissant leur capacité d'agir et donc de leur capacité de construire de nouvelles significations » (Chello, 2013, p.87). Ainsi, selon nous, appréhender l'autoportrait face à

l'incertitude nécessitait d'y faire face et d'effectuer un travail de construction de soi. Finalement, nous relevons, qu'aujourd'hui, il exprime que cet atelier lui a été bénéfique sans réellement réussir à expliquer pourquoi. À ce sujet, nous pouvons émettre deux hypothèses. La prise de conscience de l'utilité de réaliser un autoportrait peut être influencée par le fait que le projet n'a pas été terminé et/ou par le fait qu'elle peut être le fruit d'un processus d'une durée plus ou moins longue. Il est possible que Malik découvre l'impact de l'autoportrait des années après la fin de sa prise en charge.

4.1.2 Chloé

Quant à Chloé, elle a bénéficié d'un accompagnement au sein du CPPA à deux reprises. La première fois, elle avait réalisé un autoportrait sous forme manuscrite (un livre), racontant comme Malik son parcours. Cependant ses souvenirs de cette première prise en charge sont flous. Ainsi, elle ne sait plus si elle avait terminé ou non cet autoportrait. Nous savons qu'au niveau motivationnel elle était très réticente d'être au CPPA : « (...) *j'avais pas trop envie quoi* » (36 :33) ; « *j'avais envie d'être dehors et faire des trucs de grands* » (36 :38). La deuxième fois, à l'inverse, elle était très motivée à être au CPPA. Elle a réalisé un autoportrait au format vidéo, projet qu'elle a par ailleurs terminé.

39:11_Chloé :	(...) Mon autoportrait, je voulais le faire tout le temps , j'étais trop à fond et tout, je mettais pleins de photos (...).
39:56_Chloé :	Ouais franchement ouais. Je pense que ça m'a permis de m'exprimer , un peu comme je voulais en fait et de montrer ce que je voulais et ce que je ne voulais pas. Ce que j'aimais, ce que je n'aimais pas.
40:10_And :	Dans la vie du coup ?
40:12_Chloé :	Ouais en général vraiment en général. Et voilà quoi. De me présenter en fait je pense le but je pense que c'était de se présenter un peu. Et voilà quoi.

Ses propos nous permettent de mettre en lumière l'engagement de Chloé face à son projet. On constate une très grande motivation à le réaliser. De plus, nous pouvons également relever une prise de conscience du bénéfice de cet autoportrait comme une manière d'exprimer son autodétermination et ayant pu être un tremplin dans sa construction identitaire.

4.1.3 Kiara

Pour Kiara, l'atelier autoportrait a consisté à réaliser un scrapbook (livre avec des photographies de son histoire de vie), projet qui a été abouti. Comme Malik, Kiara ne comprenait pas l'utilité de l'autoportrait au premier abord.

30:15_Kia :	On m'a pris la tête dans le sens où euh... où euh... comme j'étais bloquée parce que je ne comprenais pas cette idée d'autoportrait en fait. Je ne savais... on m'a dit : “oui tu dois faire ton autoportrait”, moi je ne comprenais pas en fait. Enfin je ne comprenais pas vraiment ce que c'était on m'a dit : “oui tu parles de ce que tu veux, sous la forme que tu veux et tout” et euh... et en fait le problème justement c'est que bah je ne savais pas trop ce que je voulais, je ne savais plus trop qui j'étais aussi à ce moment-là euh... ni ce que j'allais devenir ou ce que je voulais devenir donc du coup c'était un peu... un peu compliqué mais euh... ils ont jamais lâché l'affaire (<i>rires</i>).
30:52_Kia :	(...) J'ai mis beaucoup, beaucoup de temps avant de... de le finir et de le commencer déjà.

À nouveau, comme Malik, nous pouvons relever l'incertitude dans laquelle se trouvait Kiara lors de sa prise en charge au sein du CPPA. L'incertitude de Kiara était double, c'est-à-dire qu'elle relevait non seulement de son *moi présent* ainsi que de son *moi futur* ce qui rendait difficile la transaction biographique nécessaire à sa construction identitaire. Les propos de Kiara nous permettent de mettre en lumière que cet incertain a été vécu comme une « “menace”, parce qu'elle [a] jett[é] le sujet dans un vide de sens et dans un blocage de l'action » (Schurmans, 2001, cité par Chello, 2013, p.87). Cependant, même si l'incertain a engendré un blocage dans la réalisation de son autoportrait, il a également permis de donner lieu à un processus de confrontation. En effet, du point de vue de la TS, la persévérance des éducateurs a engendré une négociation, un ajustement de sens entre les éducateurs et Kiara afin que cette dernière puisse effectuer son autoportrait.

32:01_Kia :	(...) Après j'ai compris que c'était assez important quand même. Je pense que c'est... ça m'a beaucoup aidé aussi de faire l'autoportrait.
32:11_And :	Qu'est-ce que tu retiens de l'autoportrait ?
32:14_Kia :	Euh... (<i>soupir</i>). Je ne sais pas, je dirai déjà qu'il ne faut pas avoir honte de ce qu'on est ou de ce que l'on veut être et surtout qu'il ne faut pas avoir peur de le mettre sur papier en fait. Enfin qu'il ne faut pas avoir peur de le dire ou de... ou de... et que des fois en fait surtout que ça fait du bien de... de l'extérioriser pas forcément verbalement mais d'une autre façon en fait. Du coup c'était assez intéressant.

Face à la réalisation de son autoportrait, le discours de Kiara laisse percevoir que cela lui a permis d'extérioriser ses conflits intérieurs et certainement de prendre confiance en elle, de ne pas avoir honte de qui elle était et de qui elle voulait devenir.

4.1.4 Mario

Quant à Mario, il a effectué un autoportrait sous forme de livre écrit à l'ordinateur, projet qui a également été terminé.

47:29_And :	Qu'est-ce que tu retiens de l'autoportrait ?
-------------	--

47:32_Mar :	Bah je retiens que c'était juste après ma rupture et que du coup bah j'en parlais beaucoup je crois... dans ce que j'ai écrit et que du coup ça m'a un petit peu aidé à extérioriser je dirais (...).
48:40_Mar :	Voilà ! Ça devenait beaucoup plus compliqué et en fait c'est ce qui m'avait plutôt intéressé dans ce travail, c'est que c'était technique , je devais voir et tout ça, après je devais dessiner la fourre. J'avais fait une fourre, j'avais fait... j'avais pris un carton noir de la moitié d'une A4 et j'avais fait un... j'avais dessiné la mort, j'avais dessiné une faucheuse et... voilà ! Et du coup, j'avais mon travail personnel. En fait ça m'a aidé à me lâcher un petit peu, à... ça m'a un petit peu détourné l'attention (...).

Les propos de Mario au sujet de l'autoportrait nous montrent la période difficile dans laquelle il se trouvait lors de sa prise en charge au CPPA. Son autoportrait reflète l'état émotionnel dans lequel il se trouvait : carton noir, dessin de mort, dessin d'une faucheuse. La réalisation de ce dernier, lui a permis d'extérioriser ses conflits intérieurs.

4.1.5 Telmo

Tout comme Mario, Telmo a également réalisé un livre pendant l'atelier autoportrait, qu'il a terminé.

21:09_Tel :	Euh... alors déjà quand on m'avait annoncé ça j'ai cru que c'était une blague. Ça m'avait l'air complètement idiot.
21:15_Tel :	Mais euh... après l'avoir fait je me suis rendu compte qu'en fait c'était très instructif.
21:22_Tel :	J'ai pu en apprendre vraiment plus sur moi. En fait exprimer ce que j'ai vécu, comment je l'ai vécu, comment je l'ai ressenti, ce que je ressentais, ça m'a permis vraiment de mettre des mots sur mes émotions, sur mes sentiments, ça m'a énormément aidé.

Tout comme Malik, Kiara et Mario l'utilité de réaliser un autoportrait n'a pas été comprise par Telmo. Cependant, aujourd'hui, il perçoit les bénéfices de l'aboutissement de ce projet : une véritable plus-value pour comprendre son parcours de vie, se l'approprier et exprimer tout ce qui était enfoui au fond de lui. L'autoportrait est perçu comme une aide pour sa représentation de soi, pour la construction identitaire.

4.1.6 Kim

Pour Kim, la réalisation de son autoportrait a été sous forme d'une vidéo de photographies. Son projet a également été terminé.

34:19_Kim :	Oui. Alors euh au début c'était un peu difficile enfin de le commencer parce que je ne savais pas forcément comment le faire , puis ils nous avaient montré différents autoportraits que certains avaient autorisés et puis du coup ça m'a donné plusieurs idées (...). Et donc j'avais fait un peu une biographie comme ça en image... de petite à, jusqu'à Païdos. Et du coup c'était, c'était intéressant parce que du coup on devait se rendre, enfin se remémorer des choses... mêmes positives , mais aussi de... se dire
-------------	---

	alors là attends qu'est-ce que, enfin de normalement un peu faire un travail sur soi... donc c'était assez intéressant .
35:35_Kim :	(...) Bah même moi qui de base justement avec ma timidité tout ça, ça me permettait de... d'essayer de justement comprendre certaines choses ou de... d'essayer de surmonter un peu, de vaincre un peu cette timidité ou même d'autres choses vraiment .
36:12_And :	Ok donc au jour d'aujourd'hui, quand tu prends du recul sur cet autoportrait qu'est-ce qu'il t'a apporté ou non ?
36:18_Kim :	Hum... bah je dirais quand même du positif parce que il y... enfin j'ai vraiment, j'ai fait vraiment en biographie du coup je mettais bah des photos de petite à... à... le moment de là-bas. Et puis j'ai mis aussi mes hobbys, enfin du coup (...) de voir sa vie en objectivité (...) .

À l'inverse des précédents interrogés, on constate que Kim a dès le départ compris la consigne. Elle n'était pas dans l'incompréhension de l'utilité de l'autoportrait, mais plutôt bloquée pour commencer par un manque d'idée. Le parcours de Kim se différencie considérablement des autres participants. En effet, on retrouve moins dans son parcours de vie le cumul de facteurs multidimensionnels ayant engendré son décrochage. Pour elle, le harcèlement scolaire est le facteur prédominant (aucun autre facteur saillant de la littérature ressort chez Kim). Nous pouvons émettre l'hypothèse qu'elle était certainement plus encline à effectuer cet atelier, car moins tiraillée par des conflits à la fois intra-personnels et interpersonnels comparativement aux autres. L'autoportrait a permis à Kim de faire un travail sur elle, sur sa timidité et de percevoir son parcours avec un regard critique.

4.1.7 Solène

Quant à Solène, tout comme Kiara, elle a effectué un *scrapbook*. Son projet n'a cependant pas été terminé.

20:48_Sol :	(...) C'était un moment très difficile pour moi, dans ma vie, donc... j'étais... j'étais présente, mais je n'étais pas vraiment là en fait. C'est vrai que j'essayais beaucoup de m'accrocher aux activités qu'ils proposaient mais... vous savez l'autoportrait, le truc portait tout ça, je pensais que c'était vraiment... enfin ça ne marche pas pour tout le monde en fait, je trouve... en tout cas pour moi ça...
21:17_Sol :	(...) Je faisais et tout, et j'écrivais et je mettais des photos, mais je faisais parce qu'il fallait le faire.

Les précédentes parties de notre analyse nous ont permis de mettre en lumière la présence d'un cumul de facteurs de risque de décrochage scolaire pendant son adolescence : environnement familial conflictuel, adaptation sociale difficile avec ses pairs, conflits internes (colère, tristesse), problèmes d'ordre de la santé mentale (dépression ; trouble bipolaire), etc. Cependant, il faut savoir que lors de son entrée au CPPA, en plus de ces facteurs, Solène a vécu

la perte de son frère aîné¹⁶. En ce sens, le deuil s'est ajouté à ses conflits à la fois intra-personnels et interpersonnels. Nous pouvons émettre l'hypothèse que l'atelier autoportrait n'a pas été perçu comme bénéfique de par le surplus de difficultés.

4.1.8 Noah

Noah a réalisé un autoportrait sous forme de photographies de sa vie, projet qu'elle n'a pas terminé.

27:00_Noah :	Euh, alors là pas trop grand-chose , parce que au début je comprenais pas vraiment pourquoi on devait le faire vu qu'au final ils connaissent assez bien notre situation ici quand même. Du coup bah je retiens juste que j'ai pu mettre des belles photos.
27:14_And :	D'accord ! Donc en fait pour toi l'autoportrait c'était pour eux ?
27:18_Noah :	(Acquiescement) C'était pas forcément pour moi.

Le discours de Noah face à l'autoportrait est très différent des autres interrogés. En effet, on perçoit que l'utilité de ce dernier n'a pas été comprise par Noah comme la plupart des participants au premier abord. Cependant, aujourd'hui son discours reste le même, c'est-à-dire qu'elle n'a pas eu cette prise de recul sur cet atelier comme les autres. Nous pouvons émettre l'hypothèse que l'absence de regard réflexif peut être due à son jeune âge. En effet, les autres interrogés étaient tous des adultes au moment de l'entretien. Leur prise en charge au sein du CPPA était ancienne.

Au regard de cette présentation des participants face à l'atelier autoportrait, on constate que la réalisation même de celui-ci n'a pas été une tâche évidente pour les adolescents qui étaient pour la plupart « perplex[es] face à cette première consigne à l'opposé de ce à quoi ils s'attendaient » (Cascone et al., 2008, p.34). Cependant, l'approche mise en place au CPPA pour la réalisation de l'autoportrait a constitué une manière d'aborder leurs ruptures (personnelles, scolaires, liens sociaux en général) et d'y faire face, en reconstruisant leur parcours, en adoptant une prise de recul et en effectuant un réel travail sur soi. Même si les bénéfices n'étaient pas perçus par nos participants pendant leur période d'adolescence, nous pouvons affirmer qu'aujourd'hui, à l'âge adulte, cet atelier a été perçu pour la plupart comme étant très instructif, une plus-value dans la construction de leur identité.

¹⁶ Lors de l'entretien, nous n'avons pas insisté sur ce passage de sa vie. Lorsqu'elle a commencé à expliquer qu'elle avait perdu son frère aîné on n'a senti que des larmes étaient sur le point d'arriver. De ce fait, nous avons préféré ne pas creuser davantage.

4.2 Bénéfices perçus

Le récit biographique de nos interrogés a principalement fait émerger les bénéfices d’avoir été prise en charge au sein du CPPA. Divers points tels que : l’accompagnement individualisé, la relation avec les éducateurs, la méthode d’enseignement, la possibilité de faire des stages et la découverte de nouvelles activités ont régulièrement été soulevés. Ces points ont été perçus comme un véritable tremplin pour la reconstruction des liens sociaux qui étaient fragilisés ou rompus à leur arrivée.

4.2.1 La relation avec les éducateurs

1:16:57_Mal :	Tu as vu c'est un truc de malade donc Païdos ça m'a quand même apporté beaucoup donc il y avait surtout l'accompagnement , ils m'ont fait découvrir pleins de choses .
1:21:22_Mal :	Mais ils m'ont beaucoup apporté surtout (X, <i>prénom d'une éducatrice</i>). (X) elle m'a beaucoup aidé... beaucoup, beaucoup, beaucoup aidée , elle était souvent là. Elle était beaucoup là pour moi (X).
1:23:39_Mal :	Ouais. Bah ma mère... (X) elle venait chez moi parler avec ma mère, elle rencontrait ma mère à l'extérieur , tu vois elle faisait tout.
26:04_Kia :	(...) Le fait qu'on se sente à l'aise c'est vraiment bah déjà les locaux, euh... les éducateurs, beaucoup les éducateurs (...).
28:06_Kia :	(...) Mais eux en fait ils m'ont toujours poussé à aller de l'avant et à faire ce que j'avais vraiment envie de faire . Ça veut dire que je leur ai dit que je voulais être ambulancière, ils m'ont dit : “ok”, ils sont allés chercher l'ordi : “voilà pour être ambulancière il faut faire ça, ça, ça. Dès demain on commence à regarder pour des stages”, des trucs comme ça. Et du coup en fait c'est ça qui est assez euh... bien. C'est qu'ils te mettent la... on va dire un peu la pression mais gentiment .
40:06_Kia :	Ça veut dire que même pour aller à la boîte aux lettres je n'y arrivais pas et je restais dans mon lit à faire des crises d'angoisse la journée et euh... ouais c'était assez compliqué (...) Parce que quand ça a commencé tout ça justement, j'étais à Païdos et ce qui m'a beaucoup aidé c'est que mon éducatrice en fait elle venait me chercher chez moi pour que j'aille à Païdos avec elle .
42:39_Mar :	(...) Si on parle des éducateurs... c'étaient des personnes que j'appréciais beaucoup, qui étaient très ouvertes d'esprit .
49:32_Mar :	(...) Mais c'étaient des personnes très sympathiques et du coup ça m'a aidé à ... je ne dirais pas à faire plus confiance, mais à plus m'ouvrir je dirais . Ils ont été très gentils et le truc c'est que ... même s'ils nous considéraient comme des jeunes, des fois ils se mettaient un petit peu à notre niveau et du coup ça donnait des moments assez, assez funs en fait.
37:45_Kim :	Non mais je les appréciais tous . (...) Mais des fois, à des moments ils devaient être fermes et tout. Et mais en même temps ils étaient hyper sympas , enfin ils nous mettaient à l'aise. Enfin des fois, ils, enfin ils rigolaient avec nous . On n'avait pas forcément... enfin on n'avait pas l'impression d'être tout le temps avec un profess... enfin, oui ils étaient toujours professionnels, mais, ils... ils arrivaient à nous mettre à l'aise. Du coup quand on était avec eux, des fois on n'avait pas forcément, enfin on avait l'impression d'être avec un ami... mais tout en étant professionnel .

Les différents extraits nous permettent de percevoir que les éducateurs ont été une réelle source de motivation à reprendre leur vie en main ainsi qu'à faire face à leurs difficultés quotidiennes. En effet, les interrogés nous avaient tous expliqué qu'au départ, ils étaient réticents à l'idée d'aller à Païdos (excepté Kim). Leurs points de ruptures étaient conséquents, ils avaient perdu la motivation à s'engager dans une formation. Nous retrouvons dans les extraits une relation éducative propice à une mise en confiance et à une réinsertion. L'implication et la disponibilité des éducateurs montre leur humanité : leur générosité allait probablement au-delà de leur cahier des charges (par exemple, aller chercher Kiara pour l'accompagner à Païdos). De plus, l'accompagnement individualisé, l'investissement, l'humanité et le soutien quotidien des éducateurs sans relâche ont été beaucoup appréciés par les jeunes. Lorsqu'on leur a posé la question « qu'est-ce que tu retiens de ton expérience à l'association ? », ils ont pratiquement tous répondu : les éducateurs. Côté des éducateurs a également pu influencer deux de nos interrogés dans leurs projets. Telmo et Noah nous mentionnent leur intérêt à travailler dans le domaine du social, grâce au contact d'éducateurs. Nous pouvons dès lors percevoir le rôle non-négligeable de la relation avec les éducateurs pour le devenir de ces jeunes : une relation éducateur-adolescent comme facteur favorable au raccrochage scolaire.

4.2.2 L'environnement au CPPA

47:33_Ch1 :	(...) On faisait des fois des réunions tous ensemble où on parlait des problèmes et tout ça avec tous les autres jeunes et tous les éducs . Et voilà quoi.
47:58_And :	Ça t'aidait ?
47:58_Ch1 :	Ouais franchement ouais et même d' entendre les autres, les avis des autres, comment ils se sentaient et tout bah c'était... c'était bien, c'est enrichissant je trouve.
41:11_Ch1 :	Ouais du coup elle parlait presque que en anglais et puis on s'amusaient trop avec elle, elle mettait des musiques, on devait chanter et tout, elle nous apprenait des mots avec des cartes, c'était comme des jeux quoi .
35:04_Kia :	Et euh... et à Païdos c'était totalement différent je pense que c'était un de mes modules préférés la gym parce que c'était vraiment euh... bah l'éducateur il s'adaptait vraiment à nous et ce n'était pas à nous de nous adapter au programme (...) .
35:21_Kia :	(...) En fait, il y a beaucoup de fois où ce n'était pas un programme comme à l'école et ce qui était bien je pense c'est qu'ils mettaient la pression à personne, c'était que ce n'était pas noté (...) .
37:25_Kia :	(...) Elle nous apprenait à sa manière . En fait ce qui était bien c'est que ce n'était pas un cours normal, (...) en gros elle essayait de nous apprendre en nous racontant une histoire en anglais donc quelque chose de... de sa vie ou pas forcément ou quand elle nous expliquait la culture ou même dans sa famille ou des trucs comme ça. Du coup, c'était hyper intéressant en fait et euh... je trouvais ça cool .
27:54_Kim :	(...) Ils nous aidaient à faire les recherches ou s'il fallait écrire des lettres de motivation ou le CV . Enfin ils nous apprenaient un peu différentes... différentes, ouais, enfin la façon un peu de faire (...) .

38:53_Kim : Bah que c'était bien quand même, parce que justement **on n'était pas forcément dans cette... dans l'ambiance un peu scolaire**. Enfin, on faisait justement du scolaire, mais... c'était tout le temps, **en étant un peu dans une bonne ambiance**. Du coup on **n'avait pas forcément l'impression d'être comme à l'école... chacun dans son coin**. Enfin c'était plus... **il y avait plus on va dire d'interactions entre nous tous**.

On relève que les interrogés font une très nette distinction entre l'environnement scolaire et l'environnement au sein du CPPA. Leurs RS de l'école reposent sur un cadre strict, où l'élève doit suivre des règles, des normes formelles comme suivre un programme précis, poids des évaluations, etc. « L'école, par ses structures, son organisation du cursus ou son climat, influence l'expérience scolaire des adolescents » (Janosz, 2000, p.111). On constate que pour nos participants l'expérience scolaire a été vécue plutôt négativement où l'environnement était perçu comme oppressant, mettant les élèves sous pression. À l'inverse, le climat au sein du CPPA a été perçu comme dynamique, avec plus d'interaction avec les pairs et une meilleure ambiance que dans un cadre scolaire. Une autre grande distinction entre l'école et le CPPA dans leur discours est l'adaptation. Celle-ci ne reposait plus sur les épaules du jeune comme à l'école : les éducateurs au CPPA adaptaient le programme en fonction des besoins des jeunes. De plus, la méthode d'enseignement utilisée est également soulevée comme un atout pour leurs apprentissages. À l'inverse du milieu scolaire, les matières étaient enseignées de manière plus ludique (par exemple, pour le cours d'anglais au travers du jeu et du chant). Ainsi, au travers de leurs discours on peut supposer qu'au CPPA, les adolescents ont trouvé un lieu pour reprendre confiance en eux et développer de la motivation à s'engager face aux apprentissages scolaires.

Finalement, en termes de bénéfices nous pouvons également soulever trois points. Premièrement, l'association a également été perçue comme un lieu de socialisation (pour Telmo et Mario principalement). Deuxièmement, plusieurs de nos interrogés nous ont transmis avoir développé des liens d'amitié toujours d'actualité aujourd'hui trois à cinq ans après leur prise en charge au sein du CPPA. Et troisièmement, leur passage à l'association a permis à tous nos interrogés de sortir avec un projet de réinsertion. Les questions qui se posent alors pour clôturer l'analyse de leurs parcours de vie sont : que sont devenus les jeunes trois à cinq ans après leur prise en charge au sein de l'association ? Leur projet d'insertion a-t-il abouti ou ont-ils décroché à nouveau ?

5. Bilan de leur parcours

5.1 Malik

À sa sortie du CPPA, Malik a bénéficié d'un suivi et d'un accompagnement à Point Jeunes (pour les adultes âgés entre 18 et 25ans¹⁷). Il a été dirigé vers un cycle privé et mis en relation avec la Fondation Wilsdorf afin d'obtenir une bourse. Il termine ainsi le C.O. et obtient son diplôme. Puis, il a décidé de faire une année sabbatique : travaille pour une société de nettoyage (ProP) et réunit assez d'argent pour partir faire un voyage à Miami pendant 6 semaines. À son retour, il se rend à nouveau à Point Jeunes car il souhaite poursuivre ses études au sein d'une école privée : *« j'ai refait une demande pour aller dans une école privée parce que j'adorais le fait d'être dans une école privée je ne voulais pas aller dans un... dans un endroit public et du coup je suis allé dans une école privée, un an »* (52 :38). Cependant, suite à un conflit il se fait renvoyer de cette école, mais motivé à poursuivre sa scolarité, il finit par entrer dans une autre école et obtenir un diplôme de commerce. Ensuite, passionné d'art, il désire faire carrière en tant qu'artiste peintre. Il commence ainsi à vendre ses premiers tableaux, à renouer avec les connaissances de son école privée afin de se créer un réseau. Aujourd'hui, il est artiste peintre et parfois directeur artistique pour une marque de vêtement. Son nom d'artiste est en lien avec la richesse dans une langue étrangère. Nous retrouvons là, à nouveau, son attraction pour l'argent, certainement un moyen pour lui de s'en rapprocher et de s'éloigner de son milieu socioéconomique d'origine.

01:23_Mal :	Et j'essaie vraiment de... de faire évoluer mon art à travers le monde . L'objectif c'est de vraiment devenir un artiste reconnu mondialement et de représenter surtout la Suisse parce qu'on n'a pas vraiment beaucoup d'artistes.
04:25_Mal :	Tout le temps. Je passe la plupart de mon temps à apprendre . (...) Je suis (...) curieux perfectionniste euh... débrouillard . Euh... je ne suis pas un lâcheur enfin je ne lâche jamais . Je ne laisse pas tomber en tout cas j'essaie et j'essaie toujours comme j'ai dit avant de dépasser mes limites .

Il a bien évolué dans sa manière de voir les choses, il part d'un milieu modeste, jeune garçon qui avait des problèmes de comportement à l'école à un jeune homme bosseur et discipliné.

5.2 Chloé

Les souvenirs de Chloé quant à son projet de sortie du CPPA (lors de son deuxième passage) sont un peu flous. Elle pense avoir été dirigée à l'UOG pour une remise à niveau en vue d'un

¹⁷ Pour de plus amples informations, voir l'URL : <https://hospicegeneral.ch/fr/point-jeunes-hospice-general> consulté le 22 juin 2020 à 09h54

apprentissage. Elle a ensuite été suivie par un conseiller de Cap Formation qui l'a dirigée vers Scène Active de l'association Accroche. Leur but est de proposer à des jeunes (15-25 ans) en situation de rupture et de vulnérabilité, un programme visant à les valoriser pour qu'ils reprennent confiance en eux et trouvent un projet professionnel. Pour ce faire, ils les mobilisent dans des activités artistiques pour qu'ils créent collectivement un projet de production scénique. En parallèle, les jeunes disposent d'un accompagnement visant une insertion socio-professionnelle¹⁸. Elle a ainsi pu se trouver un projet professionnel en se présentant au concours des arts appliqués au Centre de Formation Professionnelle Arts Genève. Elle réussit sa formation et obtient un CFC de créatrice de vêtement. Ensuite, elle a passé les tests d'entrée pour faire la maturité post CFC (fin d'année scolaire 2018-2019). Malheureusement, elle n'a pas été sélectionnée : « (...) *Je n'ai pas été prise parce que je suis nulle. Parce que vu que je n'ai pas fini le cycle j'ai trop de lacunes* (...) » (21 :47). On constate qu'aujourd'hui Chloé a encore un manque de confiance en ses capacités. Cependant, même si actuellement elle est au chômage, elle nous fait part qu'elle envisage de trouver du travail et de passer un Brevet Fédéral.

5.3 Kiara

Suite à sa sortie du CPPA, elle a été prise en charge par l'AI qui l'a dirigé vers l'association Filinea. Elle a bénéficié d'un accompagnement personnalisé qui lui a permis notamment de se sentir mieux dans sa peau, d'apprendre à écrire des curriculums vitae, des lettres de motivations, etc. Kiara a ensuite été dirigée par l'AI aux EPI¹⁹ où elle a effectué un stage d'observation dans le domaine de l'horlogerie. Ce dernier lui ayant plu, elle a alors entamé un apprentissage en tant qu'horlogère de production, actuellement elle est en 2^{ème} année de CFC. Cependant, elle nous transmet être dans une période compliquée qui fait qu'elle doit prolonger son apprentissage :

46:38_Kia :	Ça veut dire que... enfin avant ça allait très bien mais je me suis séparée et du coup euh... je me suis retrouvée dans une situation un peu compliqué ce qui fait que les crises d'angoisse sont revenues donc euh... j'allais plus à l'école, j'allais plus non plus au travail et euh... et du coup bah on a dû faire des aménagements un peu. Donc au lieu de faire mon CFC en 3ans je vais le faire entre guillemets en 4 ans ça veut dire que...
47:35_Kia :	Du coup après bah ça me laisse encore toute une année pour me préparer à l'examen pratique pour être beaucoup moins stressée au moment de... de l'examen.

¹⁸ Pour de plus amples informations, voir URL : <https://www.accroche.ch/scene-active/> consulté le 22 juin 2020 à 11h17

¹⁹ Les EPI proposent de nombreux stages et formations professionnelles ainsi qu'une mise à niveau scolaire. La personne peut ainsi acquérir un AFP ou d'un CFC.

5.4 Mario

Quant à Mario, à sa sortie de l'association il a été pris en charge au programme ambulatoire JADE aux HUG où on l'a aidé dans ses démarches pour être à l'AI. Puis, l'AI l'a dirigé au secteur jeunes des EPI où il est resté pendant trois mois, suivi d'un stage d'un mois dans le domaine de l'horlogerie. Ensuite, Mario est resté un an et demi sans projet, dans l'attente d'une nouvelle proposition de l'AI. Finalement, sa conseillère AI l'a redirigé vers les EPI dans le secteur adulte où il suit un stage en serrurerie. Mario souhaite arrêter ce stage :

32:40_Mar :	(...) Et j'en peux plus du tout , ça fait depuis... En fait le truc j'ai déjà commencé un moment, j'ai fait un stage de deux semaines, (...) j'ai demandé une semaine de congé et j'ai repris le stage, là ça fait bien un peu plus d'un mois que j'y suis. Et ça commence à me sortir par les trous de nez , j'en ai marre, je n'arrive plus à y aller , je n'ai vraiment plus aucune énergie , je... je me lève le matin, je ne me sens pas bien rien qu'à l'idée d'y aller. (...) là je devais y aller et... ce matin et je n'y suis pas allé donc je vais aller lundi et je vais dire, je n'en peux plus , j'aimerais arrêter (...).
1:02:24_Mar :	(...) Être à la maison... je fais le ménage, je sors les poubelles, je m'occuper des animaux... je fais la lessive . Tout ça, ça ne me dérange pas, j'apprécie faire . Mais, le truc c'est que sortir de chez moi, comme dirait ma psy, sortir de mon confort, c'est... c'est non ! Je n'arrive pas, j'ai de la peine. Comme c'était une explication que j'avais donné à ma psy, (...) quand je sors de mon lit, après avoir récupéré 100% de batterie, je sors de chez moi, je passe la porte d'entrée de... de... de mon immeuble, je perds 50% . Ça me... Pouf ! Et après je dois être avec... juste 50% de batterie, je dois finir la journée ! C'est cette sensation que j'ai et ça me pèse énormément !

Les propos de Mario nous indiquent qu'il éprouve toujours des conflits intra-personnels liés à ses problèmes de santé mentale et physique. Cela entrave sa motivation à se réinsérer. À l'inverse des précédents interrogés, il semblerait que le chemin vers la réinsertion soit encore long.

5.5 Telmo

Avant sa sortie du CPPA, Telmo a fait des démarches pour s'inscrire à l'AI avec sa psychologue de l'OMP. Puis, tout comme Mario, Telmo a été dirigé vers le programme ambulatoire JADE par le CPPA. Cependant, il nous explique être allé au premier rendez-vous, puis n'y être plus jamais retourné. Puis, Telmo est resté quelques mois sans projet, dans l'attente d'une proposition de sa conseillère AI. Il a transmis à cette dernière son souhait d'effectuer une formation pour devenir ASE dans le milieu du handicap. Ainsi, elle lui a proposé d'effectuer un stage d'observation dans le restaurant de Clair Bois afin de se familiariser avec le milieu. Ayant apprécié son stage, il a décidé d'y rester et d'effectuer un apprentissage en tant que spécialiste en restauration.

03:58_Tel : (...) J'ai choisi justement cette formation (...) pour m'obliger à **avoir cette habitude à sociabiliser** avec les gens, à parler avec les gens, être plus ouvert avec les gens, **savoir mieux m'exprimer également**.

Ainsi, actuellement il est en première année d'apprentissage. On relève finalement, que son rapport à l'école a changé. En effet, il exprime que le choix de sa formation en restauration le motive à se rendre en cours et à obtenir de bons résultats (5,7 de moyenne au premier semestre).

5.6 Kim

Kim ne se souvient pas de son projet de sortie. Elle se souvient avoir effectué une année de bénévolat dans un jardin d'enfants, tout en cherchant une place de stage dans ce domaine. En parallèle, elle voyait une conseillère d'orientation qui l'a dirigée vers le SEMO²⁰ et y est restée une année. Cet encadrement lui a permis de trouver une place de stage d'un an, dans une crèche. Au terme de celui-ci, elle a été prise pour y effectuer son apprentissage. Aujourd'hui, en première année, elle semble heureuse dans ce travail, nous confiant s'y sentir bien.

5.7 Solène

Suite à un premier voyage linguistique de deux semaines à Londres, son projet de sortie a été d'y retourner afin d'intégrer une école pour une durée de six mois. À son retour, étant donné qu'elle n'avait pas obtenu son diplôme du C.O. elle a fait l'UOG pendant trois mois pour remise à niveau. Grâce à cela, elle est aujourd'hui à l'ECG du soir. Elle nous transmet avoir espoir de réussir à y terminer et pouvoir effectuer des études supérieures telle que la Faculté des Lettres à l'Université. On constate un changement de regard vis-à-vis de l'école. En effet, initialement elle détestait l'école tandis qu'aujourd'hui elle envisage des études supérieures. On peut supposer que sa représentation de l'école a évolué.

5.8 Noah

Lorsque Noah est sortie du CPPA, l'objectif était qu'elle puisse réintégrer le C.O. à 100%. Au moment de l'entretien, elle se trouvait en décrochage (n'allait plus en cours) et allait être

²⁰ Le SEMO oriente les jeunes adultes dans leur recherche de projet professionnel en leur proposant notamment des stages, des cours théoriques, des ateliers et des conseils personnalisés.

officiellement déscolarisée. De ce fait, elle retourne prochainement au sein du CPPA. Par ailleurs, elle nous fait part de ses projets futurs :

31:06_Noa :	(...) Après typiquement j'aimerais bien travailler en foyer vu que bah en fait je suis en foyer. Puis en général la plupart des éducateurs qui travaillent en foyer, parce qu'ils ont déjà fait du foyer. Après ils étaient jeunes et puis bah je pense que... c'est ceux qui savent le mieux aider. Puis bah moi je pense si y'a des jeunes qui ont, je sais pas, des choses qui ressemblent à ce que moi il m'est arrivé, bah je pourrais aussi les aider.
31:33_Noa :	Parce qu'en général on a surtout besoin que quelqu'un nous comprenne par rapport à nos problèmes, et quand il y a quelqu'un qui a eu à peu près le même problème que nous bah il arrive à nous comprendre et c'est ça qui nous rassure.

Finalement, on constate que l'insertion de nos participants (à l'exception de Mario et Noah) dans une formation et/ou dans le marché du travail peut être perçue « comme un processus de socialisation, de construction et d'affirmation d'une identité sociale » (Vultur, 2005, p.103). Dans leur discours on ressent une certaine fierté de leur part de savoir ce qu'ils veulent faire de leur vie après avoir vécu un parcours difficile.

Pour reprendre l'épigraphe d'ouverture du mémoire, le bilan du parcours de tous nos interrogés montre une expérience positive suite à leur passage au CPPA même si les circonstances de leur prise en charge se sont déroulées dans une période compliquée de leur histoire de vie.

Conclusion

Au travers de notre recherche, nous souhaitions pouvoir comprendre le parcours de vie de huit jeunes face au décrochage scolaire. À cette fin, nos questions de recherche seront notre fil conducteur afin de saisir les enjeux autour de ce processus.

Expliquer la manière et la raison de l'abandon scolaire pendant la période de l'adolescence chez nos interrogés s'avère complexe. En effet, il en résulte des parcours hétérogènes jalonnés de difficultés à la fois intra-personnelles et interpersonnelles. Nous relevons la présence de facteurs multidimensionnels tout au long de leur parcours : facteurs personnels, familiaux, scolaires principalement. Cependant, nous avons constaté qu'un même facteur de risque chez certains interrogés peut être également considéré comme facteur de protection pour d'autres. Nous retrouvons dans les récits une prédominance aux facteurs de risque familiaux tels que famille monoparentale (divorce, déménagements), soutien perçu et style éducatif parental (« autoritaire » *versus* « laxiste »). Également, nous identifions les facteurs scolaires comme l'absentéisme, la relation avec les enseignants (conflits) ainsi que les pairs (moqueries et harcèlement). Finalement, il ressort des facteurs personnels : les problèmes de comportement (délinquance) problèmes de santé mentale (dépression, trouble bipolaire, TDAH) et période d'adolescence.

Le processus de décrochage a été saillant lors de la période du C.O. pour tous nos participants. Cependant, le point de rupture a été progressif et engendré par un cumul de facteurs socio-environnementaux présents à des degrés et périodes différents. Ainsi, nous pouvons affirmer l'impossibilité d'une généralisation dans l'explication du décrochage scolaire comme soulevé dans la littérature.

De plus, nous remarquons que, de manière générale, le rapport à l'école était plutôt négatif lors de leur décrochage que cela soit d'un point de vue du fonctionnement de l'institution scolaire (normes, programme) ou du climat de classe. Aujourd'hui, il ressort une perception plus positive. Nous pouvons supposer que l'image négative vis-à-vis de l'école peut être influencée par un désintérêt produit par la scolarité obligatoire et/ou par l'environnement social. À l'inverse, entreprendre un parcours de formation par choix personnel peut favoriser une perception plus positive des études. Nous supposons ainsi que l'importance et l'utilité accordées à l'école auraient un impact sur l'engagement et la persévérance scolaire.

Leur passage au sein du CPPA a été le point de départ dans le processus de réinsertion. En effet, l'atelier autoportrait a été une manière indirecte de reconstruire les liens fragilisés et/ou rompus, redonner du sens à son parcours, dépasser ses difficultés et (re)construire son identité. De plus, le cadre, la dynamique ainsi que le soutien perçu ont été de véritables tremplins à leur motivation à se réinsérer. Dans leurs projets de sortie, les jeunes ont été principalement dirigés en fonction de leurs besoins individuels. Ce point est primordial, car dans le canton genevois nombreuses sont les offres de prestations existantes. Le cheminement de nos interrogés jusqu'à la réinsertion a été caractérisé par le milieu associatif et institutionnel. Il est intéressant de voir le travail en réseau entre les différentes instances. En effet, nous remarquons que ces institutions ou associations n'hésitent pas à orienter le jeune vers celle qui lui conviendrait le mieux, ce qui a été le cas pour nos interrogés. Le réseau est large et les possibilités sont multiples pour accorder « une attention particulière [...] à l'individualisation des actions à entreprendre, afin de permettre la persévérance scolaire ou le raccrochage en formation d'enfants ou de jeunes en difficulté scolaire » (Bernard, 2018, p.35). Bernard (2018) met en lumière la probable difficulté pour les jeunes de prendre les informations sur les différentes institutions existantes pouvant leur apporter du soutien. « La relation d'accompagnement » (Bernard, 2018, p.41) est nécessaire en vue d'une construction d'un objectif correspondant aux attentes des décrochés. Ainsi, nous pouvons déduire que ce travail en réseau a été favorable à la réinsertion de nos participants pour reprendre confiance en eux et développer leurs compétences professionnelles.

Finalement, même si nos interrogés ont vécu un parcours de vie difficile ils n'envisageraient aucun changement : c'est grâce à celui-ci qu'ils sont là ou ils en sont aujourd'hui.

« (...) Même s'il est un peu compliqué mon parcours (rires) je l'aime bien quand même et du coup bah je suis très contente de ce que j'ai aujourd'hui, de ce que je suis devenue et de ce que je vais devenir du coup »

(Kiara, 50 :20).

« Franchement je ne pense pas parce que je m'aime comme je suis mais euh... je ne me vois pas agir différemment ou être différent. Donc franchement si tout était à refaire je l'aurais refait »

(Telmo, 31 :56).

Limites et perspectives

1. Limites de la recherche

Nous pouvons identifier quelques limites dans notre travail de recherche. Tout d'abord, d'un point de vue méthodologique nous relevons une première limite relative au recrutement de notre échantillon de recherche. Afin de respecter notre engagement auprès de la commission d'éthique de l'Université, le recrutement des participants à notre recherche a été effectué par l'intermédiaire du CPPA. Nous avons ainsi reçu, à plusieurs reprises, des coordonnées d'anciens usagers mais nous nous sommes heurtées à plusieurs refus ou non-réponses. De plus, notre personne de référence à l'association a eu quelques difficultés à nous fournir davantage de contacts correspondants à nos critères d'inclusion à la recherche de par l'ancienneté de leur prise en charge au sein du CPPA (certains avaient changé de numéros ou étaient injoignables).

De plus, l'ancienneté de la prise en charge de nos participants au sein de CPPA (il y a quatre ou cinq ans, excepté pour Noah) a également été une limite pour comprendre le parcours de vie de nos interrogés lors de l'entretien et de leur analyse. Le cheminement parcouru depuis le passage à l'association a été jalonné par de nombreuses expériences. Il leur a ainsi été parfois difficile de se remémorer leurs souvenirs avec précision. De ce fait, il peut y avoir quelques petites imprécisions et des incohérences dans les dates mentionnées, induisant une chronologie de leur parcours parfois floue et difficile à identifier.

Nous souhaitons également mettre en avant que nous avons abordé des sujets sensibles lors de nos entretiens, car nous posons des questions relevant de la sphère privée. Ressentant que certains points étaient douloureux à aborder pour quelques-uns des interrogés, nous n'avons pas voulu creuser. Par conséquent, il nous manque certaines informations qui auraient été intéressantes et pertinentes pour mieux comprendre le processus de décrochage scolaire ainsi que le cheminement jusqu'à la réinsertion.

Finalement, nous pouvons également souligner une limite relative à notre démarche d'analyse. Désirant comprendre le phénomène de décrochage dans le parcours de nos participants nous avons cherché à identifier les facteurs de risque et de protection. Pour ce faire, notre démarche analytique a consisté à regrouper nos participants en termes de similitudes et différences dans

leurs parcours de vie en lien avec les facteurs identifiés. Même si nous avons procédé à une analyse individuelle des parcours, il aurait été plus pertinent de discuter les facteurs au cas par cas. En effet, nos entretiens étaient très riches, certains éléments n'ont ainsi pas été discutés alors qu'ils auraient mérité une analyse approfondie (par exemple, la présence de consommation de stupéfiants ou d'alcool pendant leur adolescence) pour réellement comprendre leur vécu, leurs choix et leur rupture de manière objective et singulière.

2. Perspectives réflexives

Le parcours de vie de nos participants, même si nous ne le considérons pas comme représentatif de l'ensemble des élèves décrocheurs, nous amène à nous questionner sur le fonctionnement du C.O. dans le canton genevois. Le moment du décrochage de nos interrogés **a été visible** principalement à cette période de la scolarisation. Le travail de remaniement qu'impose la transition entre la période d'adolescence et la vie adulte peut-il expliquer, du moins en partie, la prédominance au décrochage à cette période ? Ajouter à la pression, certes implicite, de devoir penser et même choisir sa carrière professionnelle à ce stade du développement ? Ces questions nous paraissent pertinentes dans la mesure où Evrard, Petrucci et Rastoldo (2019) mentionnent l'effet des filières sur les différences entre les élèves. Celles-ci créeraient une segmentation entre les niveaux d'élèves pouvant ainsi être également un facteur de risque au décrochage (Evrard et al., 2019). Le système éducatif du C.O. est un moment de sélection des élèves, et d'orientation entre le secondaire I et le secondaire II. On peut se demander si les différentes filières (R1, R2 et R3) présentes au secondaire peuvent impacter leur engagement à l'école ? Certains auteurs identifient que malgré la réforme HarmoS au C.O., les élèves plus fragiles scolairement sont toujours à risque de décrochage scolaire et leur entrée au secondaire II est incertaine (Evrard et al., 2019).

Une organisation scolaire se déclinant en filières est susceptible d'affecter indirectement les parcours des élèves, particulièrement s'ils fréquentent une filière élémentaire. Elle peut conduire à un effet de polarisation (Bain et al., 2000b), l'élève étant considéré par autrui non seulement par ses performances mais également par son appartenance à une filière, ce qui peut induire ou renforcer une forme de stigmatisation. Ceci est d'autant plus fort si cet effet de catégorisation est considéré comme pertinent par l'élève (dont l'image de soi peut être diminuée) et/ou les enseignants (dont les attentes peuvent être modifiées) (Kaiser, 1995).
[Evrard et al., 2019, p.14]

Au regard de notre analyse, nous avons pu constater que les facteurs de risques peuvent remonter à l'enfance et être présents déjà à l'école primaire, par exemple le sentiment d'appartenance à l'école, le comportement, etc. Les résultats de l'étude d'Henry et al., (2012) ont ce même constat et suggèrent de mesurer et d'intervenir sur le décrochage à un stade précoce, car il y aurait de nombreux avantages sur le long terme : réduction du risque de décrochage, de délinquance par exemple. En ce sens, il peut être intéressant de dépister les profils à risque, mettre en place un système d'alerte au décrochage (Henry et al., 2012) dès l'école primaire et entreprendre des interventions à ce stade précoce. Pour ce faire, on pourrait se baser sur des dossiers d'élèves, sur leurs résultats scolaires, le nombre de retenues, le nombre d'absences, etc., car ce sont des données dont peuvent facilement disposer les écoles (Henry et al., 2012). Nous pourrions également effectuer un dépistage lors de transitions : Primaire-Secondaire I et Secondaire I-Secondaire II.

Nous nous questionnons sur la possibilité d'intervenir auprès des élèves au niveau du secondaire I, en expliquant, par exemple ce qu'est le décrochage, quels en sont les risques pour leur avenir, l'importance d'être en possession d'un diplôme pour « l'insertion en emploi, la vie sociale et professionnelle ainsi que [pour] l'épanouissement personnel » (Vultur, 2005, p.96). En partant de ce qu'ils connaissent sur le sujet, ils pourraient alors être actifs en participant à la discussion. Ainsi, en agissant suffisamment tôt, on investira certainement moins plus tard.

De plus, lors de la scolarité obligatoire, la composition des classes est aux alentours de 20 élèves pour un enseignant. Pouvoir offrir un accompagnement individualisé est donc très difficilement réalisable. Le processus de décrochage, survenant dès le plus jeune âge, ne demanderait-il pas la mise en place de ressources humaines supplémentaires dans les classes ? Peut-être que des éducateurs au sein des classes ordinaires à l'école primaire pourrait être une piste à explorer davantage : comme soutien aux enseignants, comme soutien aux élèves, comme permettant un accompagnement individualisé et une aide au diagnostic des élèves à risque de décrochage. Et proposant des psychologues, l'élève pourrait ainsi parler davantage de ses conflits internes. À cette fin, un travail non négligeable est à envisager avec les parents pour qu'ils adhèrent au projet.

Dans une vision du décrochage comme un problème social, sensibiliser les parents à ce phénomène peut être également un moyen de prévention à l'abandon scolaire, car les enfants seraient éventuellement davantage soutenus à la maison. Il faudrait donc, selon nous, envisager la famille et l'école comme pouvant être de forts facteurs de protection.

Finalelement, Genève est devenu un pionnier en Suisse dans la lutte contre le décrochage scolaire de par l'instauration de la loi FO18. Cependant, même si les premiers résultats semblent prometteurs, nos perspectives suggèrent que la problématique du décrochage scolaire doit demeurer au cœur des réflexions.

Références bibliographiques

- Abric, J. C. (2003). De l'importance des représentations sociales dans les problèmes de l'exclusion sociale. *Exclusion sociale, insertion et prévention*, 11-19.
- Aubin-Auger, I., Mercier, A., Baumann, L., Lehr-Drylewicz, A. M., Imbert, P., & Letrilliart, L. (2008). Introduction à la recherche qualitative. *Exercer*, 84(19), 142-5.
- Bernard, P. Y. (2015). Pourquoi considérer le décrochage scolaire comme un problème ?. *La Vie des idées*, 21, 51-64.
- Bernard, P. Y. (2018). L'accompagnement des jeunes en situation de décrochage scolaire : inégalités et non-recours. *Formation emploi*, 143(3), 33-55.
- Bergonnier-Dupuy, G. (2005). Famille (s) et scolarisation. *Revue française de pédagogie*, 1(151), 5-16.
- Blaya, C. (2010a). *Décrochages scolaires : l'école en difficulté*. Bruxelles : De Boeck.
- Blaya, C. (2010b). Décrochage scolaire : Parents coupables, parents décrocheurs ?. *Informations sociales*, 5(161), 46-54. doi : 10.3917/inso.161.0046
- Bonnéry, S. (2003). Le décrochage scolaire de l'intérieur : interaction de processus sociaux, cognitifs, subjectifs et langagiers. *Les Sciences de l'éducation pour l'ère nouvelle*, 36(1), 39-57.
- Boutin, G. (2019). Introduction. In G. Boutin (Ed.), *L'entretien de recherche qualitatif : Théorie et pratique* (pp.1-7). Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Cardon, D. (1996). L'entretien compréhensif (Jean-Claude Kaufmann). *Réseaux Communication-Technologie-Société*, 14(79), 177-179.
- Carvajal Sánchez, F. (2013). L'analyse des constructions transidentitaires à la lumière de la double transaction. *Pensée plurielle*, 2(33-34), 179-191.

- Carvajal Sánchez, F. (2017). Éducation, socialisation et déviance 2 (BA742205 Délinquance et déviance juvénile : de la transgression à la socialisation) [Présentation PowerPoint]. Genève : Université de Genève.
- Carvajal Sánchez, F. (2019a). La théorie des représentations sociales comme analyseur de la transgression (MA752220 Délinquance et déviance juvénile : médiation et remédiation vers l'insertion sociale) [Présentation PowerPoint]. Genève : Université de Genève.
- Carvajal Sánchez, F., (2019b). De la vulnérabilité à la résilience : Une trajectoire d'adolescent à risque de marginalisation. *Revue Sciences et Actions Sociales*, (12), 1-23.
- Carvajal Sánchez, F. (2020). Communication personnelle. Genève : Université de Genève.
- Cascone, P., Auckenthaler, B., Garcia Iglesias, M., & Liengme, N. (2008). Chapitre 2. L'« atelier autoportrait avec accompagnement psychopédagogique », un outil thérapeutique efficace dans le traitement d'adolescents dépendants au cannabis et en rupture de liens sociaux. In E. Streel & L. Chinet (Eds.), *Cannabis Approches thérapeutiques contemporaines* (pp.23-47). Bruxelles : De Boeck.
- Centre PsychoPédagogique pour Adolescents (CPPA) de l'Association Païdos. *Projet de service* [PDF].
- Centre PsychoPédagogique pour Adolescents (CPPA) de l'Association Païdos. *Projet de recherche : Le devenir des jeunes en rupture du Centre PsychoPédagogique pour Adolescents* [PDF].
- Chagnon, J. Y. (2017). Le décrochage scolaire : un concept psychopathologique ?. In J.Y. Chagnon, N. Catheline, A. Tassel, C. Weismann-Arcache, G. Djénati & V. Taly (Eds.), *Le décrochage scolaire : approche clinique et psychopathologique* (pp.9-22). Paris : In Press.
- Charmillot, M., & Dayer, C. (2007). Démarche compréhensive et méthodes qualitatives : clarifications épistémologiques. *Recherches qualitatives, hors-série*(3), 126-139.
- Charmillot, M. (2018). Panorama et ancrage des différents types d'entretien de recherche (MA752708) [Notes de cours]. Genève : Université de Genève.

- Chello, F. (2013). Assumer l'incertain et développer le bien commun. La transaction sociale comme paradigme de la pédagogie. *Pensée plurielle*, 2(33-34), 85-95. doi: 10.3917/pp.033.0085
- Claes, M., & Lacourse, É. (2001). Pratiques parentales et comportements déviants à l'adolescence. *Enfance*, 53(4), 379-399. doi: 10.3917/enf.534.0379
- Constitution de la République et canton de Genève (14 octobre 2012, état le 20 mars 2014). Repéré à <https://www.admin.ch/opc/fr/classified-compilation/20132788/201306010000/131.234.pdf>
- Delay, C., & Frauenfelder, A. (2013). Ce que “bien éduquer” veut dire. Tensions et malentendus de classe entre familles et professionnels de l'encadrement (école, protection de l'enfance). *Déviance et Société*, 37(2), 181-206. doi: 10.3917/ds.372.0181
- Delory-Momberger, C. (2019). Méthode biographique. In C. Delory-Momberger (Ed.), *Vocabulaire des histoires de vie et de la recherche biographique* (pp.365-369). Toulouse : ERES.
- Demazière, D. (2008). L'entretien biographique comme interaction négociations, contre-interprétations, ajustements de sens. *Langage et société*, 1(123), 15-35. doi: 10.3917/ls.123.0015
- Demoncy, A. (2016). La recherche qualitative : introduction à la méthodologie de l'entretien. *Revue Kinésithérapie*, 16(180), 32-37. doi: 10.1016/j.kine.2016.07.004
- Deniger, M. A., Anne, A., Dubé, S., & Goulet, S. (2009). *Les représentations du système scolaire des familles issues de milieux défavorisés*. Montréal : Université de Montréal.
- Département de l'Instruction Publique (DIP) Genève (2018). *La formation obligatoire jusqu'à 18 ans* [PDF].
- Diler, R. S., & Birmaher, B. (2012). Chapter 2. Bipolar disorder in children and adolescents. In JM. Rey (Ed.), *e-Textbook of Child and Adolescent Mental Health* (Édition en Français ; pp.1-31). Geneva : International Association for Child and Adolescent Psychiatry and Allied Professions.

- Doise, F. (2003). Chapitre 10. Attitudes et représentations sociales. In D. Jodelet (Ed.), *les représentations sociales* (pp.240-258). Paris : Presses Universitaires de France.
- Esterle-Hedibel, M. (2006). Absentéisme, déscolarisation, décrochage scolaire, les apports des recherches récentes. *Déviance et société*, 30(1), 41-65. doi: 10.3917/ds.301.0041
- Evrard, A., Petrucci, F., & Rastoldo, F. (2019). *Les effets de la réforme du cycle d'orientation sur les parcours de formation des élèves*. Genève : Service de Recherche en Éducation.
- Fortin, L., Marcotte, D., Royer, É., & Potvin, P. (2005). Facteurs personnels, scolaires et familiaux différenciant les garçons en problèmes de comportement du secondaire qui ont décroché ou non de l'école. *Nouveaux cahiers de la recherche en éducation*, 8(2), 79-88. doi: 10.7202/1017531ar
- 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-Sherbrook sur la réussite et la persévérance scolaire*. Québec : CSRS.
- Fortin, L., Royer, É., Potvin, P., Marcotte, D., & Yergeau, É. (2004). La prédiction du risque de décrochage scolaire au secondaire : facteurs personnels, familiaux et scolaires. *Revue canadienne des sciences du comportement*, 36(3), 219-231. doi: 10.1037/h0087232
- Franceschini-Mandel, A., Brunelle, J., Soriano, S., Bodeau, N., Frénet, F., Dubois, J., Delaporte, E., Cordeiro, E., Bado, G., Radivoniuk, L., Cohen, D., & Périsse, D. (2018). Quelle place pour une école dans un hôpital dans le cadre de soins associés au décrochage scolaire. *Neuropsychiatrie de l'Enfance et de l'Adolescence*, 66(1), 22-30. doi: 10.1016/j.neurenf.2017.05.001
- Fusulier, B. & Marquis, N. (2008). La notion de transaction sociale à l'épreuve du temps. *Recherches sociologiques et anthropologiques*, 39(2), 3-21. doi: 10.4000/rsa.345
- Gagné, M. È., Marcotte, D., & Fortin, L. (2011). L'impact de la dépression et de l'expérience scolaire sur le décrochage scolaire des adolescents. *Canadian Journal of Education*, 34(2), 77-92. doi: 10.2307/canajeducrevucan.34.2.77
- Glasman, D. (2000). Le décrochage scolaire : une question sociale et institutionnelle. *Ville Ecole Intégration enjeux*, 1(122), 10-25.

- Henrion, A., & Grégoire, J. (2014). *Adolescents et difficultés scolaires : Approche de la complexité*. Bruxelles : Mardaga.
- Henry, K. L., Knight, K. E., & Thornberry, T. P. (2012). School disengagement as a predictor of dropout, delinquency, and problem substance use during adolescence and early adulthood. *Journal of youth and adolescence*, 41(2), 156-166. doi: 10.1007/s10964-011-9665-3
- 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.
- Imbert, G. (2010). L'entretien semi-directif : à la frontière de la santé publique et de l'anthropologie. *Recherche en soins infirmiers*, 3(102), 23-34. doi: 10.3917/rsi.102.0023
- Janosz, M. (2000). L'abandon scolaire chez les adolescents : perspective nord-américaine. *VEI enjeux*, 122(9), 105-127.
- Janosz, M., LeBlanc, M., & Boulerice, B. (1998). Consommation de psychotropes et délinquance : de bons prédicteurs de l'abandon scolaire ?. *Criminologie*, 31(1), 87-107. doi: 10.7202/017413ar
- Jodelet, D. (2003). Chapitre 1. Représentations sociales : un domaine en expansion. In D. Jodelet (Ed.), *les représentations sociales* (pp.45-78). Paris : Presses Universitaires de France.
- Kaufman, J.C. (1996). *L'entretien compréhensif*. Paris : Nathan.
- Langouët, G. (2001). L'école française évolue ; mais l'insertion sociale devient de plus en plus difficile. *Revue française de pédagogie*, (137), 47-58.
- Le Rhun, B., & Pollet, P. (2011). Diplômes et insertion professionnelle. *Portrait social*, 41-55.
- Lessard, A., Fortin, L., Joly, J., Royer, É., Marcotte, D., & Potvin, P. (2007). Cheminement de décrocheurs et de décrocheuses. *Revue des sciences de l'éducation*, 33(3), 647-662. doi: 10.7202/018962ar

- Marcotte, D., Fortin, L., Royer, É., Potvin, P., & Leclerc, D. (2001). L'influence du style parental, de la dépression et des troubles du comportement sur le risque d'abandon scolaire. *Revue des sciences de l'éducation*, 27(3), 687-712. doi: 10.7202/00970ar
- Martini-Willemin, B. M. (2008). *Projet scolaire et participation sociale de personnes présentant une déficience intellectuelle*. Thèse de doctorat en sciences de l'éducation, Université de Genève.
- Moscovici, S. (2004). Chapitre premier. La représentation sociale : un concept perdu. In S. Moscovici, *La psychanalyse, son image et son public* (pp. 37-79). Paris : Presses Universitaires.
- Muncanovic, T. (2019, 6 juillet). Le décrochage scolaire, un fléau persistant, surtout en Suisse romande. *Radio Télévision Suisse Informations*. Repéré à <https://www.rts.ch/info/suisse/10538543-le-decrochage-scolaire-un-fleau-persistant-surtout-en-suisse-romande.html>
- Neblett, N. G., & Cortina, K. S. (2006). Adolescents' thoughts about parents' jobs and their importance for adolescents' future orientation. *Journal of Adolescence*, 29(5), 795-811. doi: 10.1016/j.adolescence.2005.11.006
- OCDE (2017). Le bien-être des élèves : Aperçu [PDF]. Repéré à l'URL : <https://www.oecd.org/pisa/Le-bien-etre-des-eleves-apercu.pdf>
- Peretti-Watel, P. (2001). Théories de la déviance et délinquance auto-reportée en milieu scolaire. *Déviance et société*, 25(3), 235-256. doi: 10.3917/ds.253.0235
- PISA (2015). *Les élèves de Suisse en comparaison internationale* (Rapport – 2015). Genève/Berne : SEFRI/CDIP. Repéré à l'URL : https://pisa.educa.ch/sites/default/files/uploads/2018/11/pisa2015_rapport_national_f.pdf
- Poirier, M., Lessard, A., Fortin, L., & Yergeau, É. (2013). La perception différenciée de la relation élève-enseignant par les élèves à risque et non à risque de décrochage scolaire. *Nouveaux cahiers de la recherche en éducation*, 16(1), 1-23. doi: 10.7202/1025761ar

- Purper-Ouakil, D., Wohl, M., Cortese, S., Michel, G., & Mouren, M. C. (2006). Le trouble déficitaire de l'attention–hyperactivité (TDAH) de l'enfant et de l'adolescent. *Annales Médico-psychologiques*, 164(1), 63-72. doi: 10.1016/S0003-4487(05)00296-9
- Rateau, P., & Lo Monaco, G. L. (2013). La théorie des représentations sociales : orientations conceptuelles, champs d'applications et méthodes. *CES Psicología*, 6(1), 1-21.
- Rémy, J. (2005). Négociations et transaction sociale. *Négociations*, 1(3), 81-95. doi: 10.3917/neg.003.0081
- Roubaud, N., & Sztencel, C. (2012). *Accompagner des ados en rupture scolaire : la motivation globale*. Bruxelles : De Boeck Supérieur.
- Schurmans, M. N. (2009). L'approche compréhensive et qualitative dans la recherche en formation. *Éducation permanente*, 177, 91-103.
- Schurmans, M. N. (2011). *Expliquer, interpréter, comprendre : le paysage épistémologique des sciences sociales* (Carnets des sciences de l'éducation). Genève : Université de Genève.
- Service de Recherche en Éducation (SRED) (2019). *Indicateurs du décrochage de la formation : les interruptions de formation entre deux rentrées scolaires consécutives (décrochages intra- et interannuels)* [PDF].
- Thibert, R. (2013). Le décrochage scolaire : diversité des approches, diversité des dispositifs. *Institut Français de l'Éducation* [En ligne]. Repéré à <http://veille-et-analyses.ens-lyon.fr/DA-Veille/84-mai-2013.pdf>
- Vezeau, C., Chouinard, R., Bouffard, T., Janosz, M., Bergeron, J., & Bouthillier, C. (2010). Estimation de l'effet-école et de l'effet-classe sur la motivation des élèves du secondaire. *Revue des sciences de l'éducation*, 36(2), 445-468. doi: 10.7202/044485ar
- Villette, M. (2015). Méthodologie de la recherche qualitative. Les 10 questions clés de la démarche compréhensive. *Revue française de sociologie*, 56(1), 194-196.
- Vultur, M. (2005). Aux marges de l'insertion sociale et professionnelle : Étude sur les jeunes « désengagés ». *Nouvelles pratiques sociales*, 17(2), 95-108. doi: 10.7202/011228ar

Webographie

Service de Recherche en Éducation (s.d.). La formation obligatoire jusqu'à 18 ans, un atout indispensable. Repéré à <https://www.ge.ch/dossier/formation-obligatoire-18-ans-atout-indispensable/savoir-plus-decrochage-scolaire>

Site de la République et du canton de Genève : <https://www.ge.ch>

Site de l'Association Païdos : <https://www.paidos.org/nos-actions/sensibilisation/>

Site de l'Office Fédérale de la Statistique (OFS) : <https://www.bfs.admin.ch/bfs/fr/home.html>

Site de l'Organisation Mondiale de la Santé (OMS) : https://www.who.int/maternal_child_adolescent/topics/adolescence/dev/fr/

Annexes

1. Le canevas d'entretien

Remerciements

Tout d'abord, nous tenions à vous remercier pour le temps que vous nous accordez.

Présentation de la recherche

Salutations puis présentations des chercheurs : Andreia Alves Cunha, étudiante à l'Université de Genève en Approches psycho-éducatives et situations de handicap et Emilie Maigre, étudiante à l'Université de Genève en Enseignement spécialisé.

Objectif de la recherche : Cet entretien s'inscrit dans un projet de recherche pour notre travail de mémoire dans le cadre de nos études à l'Université de Genève. Nous nous intéressons à votre histoire personnelle, votre vécu et parcours avant et après votre prise en charge au sein de l'association Païdos. Ainsi, nos objectifs sont de vous comprendre, savoir comment et pourquoi vous avez été amené à être dirigé au sein de l'association, connaître quel a été votre projet et s'il a abouti et voir quel a été l'impact de votre passage au sein de l'association pour vous au jour d'aujourd'hui.

Pour comprendre votre histoire de vie, nous aurions besoin de vous poser certaines questions sur votre passé et votre famille mais nous n'attendons pas de réponse précise, il n'y a pas de bonnes ou de mauvaises réponses ce qui implique que toutes les réponses sont bonnes. Nous sommes conscientes qu'il s'agit d'un sujet qui touche à votre intimité et sphère personnelle donc sentez-vous libre à tout moment de stopper l'entretien, de vous retirer en tout temps sans avoir besoin de nous fournir une justification, de refuser de répondre à des questions ou même de nous demander de faire une pause.

Enregistrement et confidentialité : Dans le cadre de notre travail, nous aurions besoin d'enregistrer. Nous vous garantissons que les données permettant de vous identifier seront anonymisées en changeant votre nom, prénom, lieux etc. Si vous ne souhaitez pas être enregistré, nous ne pourrions malheureusement pas mener cet entretien avec vous car nous avons besoin d'une retranscription fidèle de cet échange pour notre travail de mémoire. Finalement, dans le cas où vous souhaitez vous retirer de cette recherche, vous pouvez nous demander la destruction des données vous concernant.

Axe 1 : Autoportrait

- Tout d'abord, pouvez-vous vous décrire ?
- Comment vous décrieriez-vous avant votre entrée à Païdos ?
- Comment voyiez-vous votre avenir ? (Y pensiez-vous ?)

Relances : âge, nationalité/origine, comportement (sage, rebelle, leader, renfermé, timide etc.)

Axe 2 : Famille

- Parlez-nous de votre famille ? (Description)
- Comment pensez-vous que votre famille/parents vous décrivait avant votre entrée à Païdos ? Et maintenant ?
- Quel a été la réaction de votre famille quand ils ont appris que vous deviez aller à Païdos ?

Relances : autoritaire/négociatrice/permissive/négligente, ambiance à la maison (environnement), quel avenir vos parents voyaient pour vous ? (Attentes)

Axe 3 : Pairs

- Quel type de fréquentations aviez-vous à l'époque d'intégrer Païdos ?
- Quels étaient vos rapports avec vos amis ?
- Est-ce que vos amis étaient acceptés par votre famille ? (Si non pourquoi ?)
- Quel type de fréquentations avez-vous maintenant ?

Relances : Bonnes/mauvaises ; Complicités/respect/blagues/activités... ; Problèmes de voisinage/de déviance à l'école.

Axe 4 : École

- Que pensent vos parents de l'école ? (Représentation de l'école)
- Et vous ? Que pensiez-vous de l'école avant d'aller à Païdos ? Et maintenant ?
- Comment vous décririez-vous en tant qu'élève ?
- Quel rapport aviez-vous avec vos enseignants ? (Direction de l'établissement aussi)
- Que faites-vous dans la vie maintenant ?

Relances : attentes vis-à-vis de l'école (avant et maintenant), attentif, studieux, rebelle, performant, pratiques des acteurs, travail/école/apprentissage

Axe 5 : Rupture(s)

- Que s'est-il passé pour que vous veniez à Païdos ?
- Que connaissiez-vous de l'association ?
- Quelle a été votre réaction lorsque vous avez dû venir à Païdos ?
- Quel âge aviez-vous lorsque vous êtes allé(s) à Païdos ?
- Combien de temps êtes-vous resté à l'association ?

Relances : motif de la rupture (financier, raisons de santé...), motivé/réaction négative ou positive/refus/stratégie d'évitement...

Axe 6 : Projet

- En sortant de Païdos où êtes-vous allés ? Quel a été votre projet ?
- Où en êtes-vous aujourd'hui avec ce projet ? → ***Si interruption du projet, demander les motifs ?***
- Comment voyiez-vous votre avenir ?

Relances : formation (école ordinaire/spécialisée/apprentissage/autre projet de réinsertion), projet en cours/achevé/interrompu, durée du projet, vision de l'avenir positive/négative

Axe 7 : Association Païdos

- Vous souvenez-vous de différents modules suivis à Païdos ? qu'est-ce qu'ils vous ont apporté ?
- Que vous a apporté l'association en général ?
- Quel impact votre passage à l'association a eu sur vous ?

Relances : impact positif/négatif, augmentation/diminution estime de soi, motivation, confiance en soi, prendre conscience de la trajectoire de vie/identité, retrouver le goût d'apprendre

Axe 8 : Bilan

- Si vous pouviez changer quelque chose dans votre parcours scolaire, que changeriez-vous ? (Et pourquoi ?)
- Comment vous décrieriez-vous aujourd'hui en tant qu'adulte ?

Relances : place et rôle dans la société.

Fin de l'entretien : remerciements/ demander s'il/elle a des questions et parler du dispositif de contrôle.

2. Information aux participants et formulaire de consentement



**UNIVERSITÉ
DE GENÈVE**

FACULTÉ DE PSYCHOLOGIE
ET DES SCIENCES DE L'ÉDUCATION

RECHERCHE	
Devenir de jeunes en rupture ayant fréquenté le Centre Psychopédagogique pour Adolescents	
Responsable(s) du projet de recherche :	Fernando Carvajal Sánchez Chargé d'enseignement Fernando.Carvajal@unige.ch Andreia Alves Cunha Étudiante en Approches psycho-éducatives et situations de handicap Andreia.Alves@etu.unige.ch Emilie Maigre Étudiante en Enseignement spécialisée Emilie.Maigre@etu.unige.ch

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

Information aux participants

Chère Madame, cher Monsieur,

Nous sommes deux étudiantes à l'université de Genève, Andreia Alves Cunha, étudiante en Master Approches psycho-éducatives et situations de handicap, et Emilie Maigre, étudiante en Master en Enseignement spécialisé. Dans le cadre de notre travail de fin de Mémoire, nous réalisons une recherche en partenariat avec l'association Païdos afin d'avoir un aperçu sur le parcours de vie des jeunes ayant bénéficié d'une prise en charge dans le Centre Psychopédagogique pour adolescents (CPPA). Ainsi, nous nous intéressons à connaître votre histoire personnelle, vécue et parcours avant et après votre prise en charge au sein du CPPA.

Les objectifs de notre recherche sont de vous comprendre, savoir comment et pourquoi vous avez été amenés à être dirigé au sein de l'association. Nous souhaitons connaître notamment quel a été votre projet et s'il a abouti et voir quel a été l'impact de votre passage au sein de l'association pour vous au jour d'aujourd'hui.

Pour comprendre votre histoire de vie, nous aimerions pouvoir mener un entretien avec vous d'environ une heure dans une salle de réunion de l'université de Genève (si ce lieu ne vous convient pas nous sommes disponibles à réaliser l'entretien dans un lieu où vous vous sentirez plus confortable). Lors de cet entretien, nous allons vous poser certaines questions sur votre passé (école, famille, raison de l'entrée au sein de l'association, projet(s) etc.) ainsi que sur votre présent. Étant conscientes que nous allons aborder des thématiques touchant votre intimité et sphère personnelle, vous serez libre de refuser de répondre à des questions, de demander à faire une pause ou même de quitter l'entretien à tout moment sans avoir besoin de nous fournir de justification. L'entretien peut vous amener à vous remémorer des

souvenirs douloureux de votre adolescence : conflits familiaux, rupture scolaire, rapport à l'école, estime de soi et représentation de sa place et rôle dans la société. Ainsi, le responsable de la recherche le Dr. Fernando Carvajal Sanchez et/ou la responsable de Païdos, le Dr. en psychologie Christel Girerd se tiendront à votre disposition si vous en ressentez le besoin.

Afin de faire une transcription assidue et fidèle de nos échanges et de l'analyse pour notre travail de mémoire, il est nécessaire que l'entretien soit enregistré. Vous avez le droit de refuser l'enregistrement mais dans ce cas nous ne pourrions pas vous inclure dans la recherche. Nous nous engageons à anonymiser toutes données permettant de vous identifier en changeant notamment votre prénom, nom, etc. Dans le cas où vous souhaiteriez vous retirer de cette recherche, vous pouvez nous demander la destruction des enregistrements vous concernant.

Les enregistrements correspondant à nos entretiens seront classés notant uniquement le numéro de participant que l'on vous a attribué. Ces données seront stockées sur l'ordinateur institutionnel de Monsieur Fernando Carvajal Sánchez dont l'accès est protégé par un mot de passe. Les enregistrements audio de l'entretien seront supprimés après l'analyse du contenu. La liste contenant la correspondance entre votre code de participant et votre identité sera cryptée et stockée sur une clé USB dont l'accès est également protégé par un mot de passe. Cette clé sera entreposée dans un tiroir fermé à clé du bureau de Monsieur Fernando Carvajal Sánchez.

Cette liste sera accessible uniquement aux personnes figurant sous la rubrique « Responsable(s) du projet de recherche » et elle sera détruite dès le 28 février 2020 (date limite pour l'anonymisation des données). De cette manière, nous ne posséderons plus de données personnelles vous concernant et nous ne serons plus en mesure d'apparier vos réponses à votre identité. Par conséquent, après cette date nous ne serons plus en mesure de détruire vos données si vous en faites la demande. Les données anonymisées seront conservées sans limite de temps. Celles-ci pourront faire l'objet d'une réutilisation dans des recherches futures et pourront être déposées sur des plateformes « open science » (outil de travail de recherche collaboratif) afin de les partager avec d'autres chercheurs. Le présent formulaire de consentement sera archivé dans une armoire fermée à clé de la FPSE pendant 5 ans sous la responsabilité de Monsieur Fernando Carvajal Sánchez.

Étant donné que nous menons une recherche sur un petit échantillon, l'anonymat ne saurait être garanti du point de vue des chercheurs mais il peut l'être du point de vue de Païdos. En effet, afin de garantir la confidentialité de l'identité des personnes participant à la recherche, Païdos nous transmettra un échantillon plus large que celui que nous retiendrons finalement pour les entretiens. Ainsi, Païdos n'aura pas connaissance des personnes qui feront partie de l'échantillon final.

Nous fournirons à l'association uniquement les résultats de notre recherche lorsque celle-ci sera terminée. Païdos les recevra sous format papier et en main propre. Les résultats seront des résultats de groupes et en aucun cas individuels. Par votre acceptation, l'association pourra utiliser les résultats de la recherche à des fins pédagogiques et en interne. En effet, avoir une vision globale du parcours de vie de certains jeunes ayant été pris en charge chez eux leur permettra, le cas échéant, de modifier leurs programmes afin de mieux répondre aux besoins de jeunes. Ainsi, en acceptant de participer à la recherche, vous acceptez que les résultats transmis à l'association puissent être utilisés. Toutefois, votre identité ne sera pas dévoilée.

En cas d'intérêt de votre part quant aux résultats détaillés de la recherche vous pouvez contacter Monsieur Fernando Carvajal Sanchez à l'adresse e-mail Fernando.Carvajal@unige.ch. Aucun résultat individuel ne sera transmis. Nous restons à votre disposition pour plus d'informations.

Andreia Alves Cunha & Emilie Maigre

Consentement de participation à la recherche

Sur la base des informations qui précèdent, je confirme mon accord pour participer à la recherche portant sur le « Devenir de jeunes en rupture ayant fréquenté le Centre Psychopédagogique pour Adolescents », et j'autorise :

- l'utilisation des données à des fins scientifiques et la publication des résultats de la recherche dans des revues ou livres scientifiques, étant entendu que les données resteront anonymes et qu'aucune information ne sera donnée sur mon identité ; ☐ OUI ☐ NON

- l'utilisation des données et résultats de la recherche par l'association Païdos, étant entendu que les données resteront anonymes et qu'aucune information ne sera donnée sur mon identité ; ☐ OUI ☐ NON

- l'utilisation des données à des fins pédagogiques (cours et séminaires de formation d'étudiants ou de professionnels soumis au secret professionnel) ; ☐ OUI ☐ NON

- l'enregistrement de l'entretien sur support audio. ☐ OUI ☐ 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 et que je peux, le cas échéant, demander la destruction des données me concernant.

Ce consentement ne décharge pas les organisateurs de la recherche de leurs responsabilités. Je conserve tous mes droits garantis par la loi.

Prénom Nom

Signature

Date

ENGAGEMENT DES CHERCHEURS

Les informations qui figurent sur ce formulaire de consentement et les réponses que nous avons données au participant décrivent avec exactitude le projet.

Nous nous engageons à procéder à cette étude conformément aux normes éthiques concernant les projets de recherche impliquant des participants humains, en application du *Code d'éthique relatif à une 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.

Nous nous engageons à ce que le participant à la recherche reçoive un exemplaire de ce formulaire de consentement.

Prénom Nom

Signature

Date

Prénom Nom

Signature

Date
