

Travail réalisé pour l'obtention du Bachelor of Arts en travail social

HES SO Valais, Sierre

Décrochage scolaire

L'échec des dispositifs de soutien ?

*Sentiments des jeunes de l'Institut St-Raphaël face aux
dispositifs de soutien.*

Réalisé par : Farquet Jean-Yves

Promotion : TS ED 06

Sous la direction de : Pinho Jorge

Sion, le 23 février 2011

Résumé

Cette recherche aborde le thème du décrochage scolaire. Elle vise à comprendre pourquoi, malgré tous les dispositifs de soutien mis en place pour aider les élèves en difficulté, certains d'entre eux se retrouvent pourtant en rupture scolaire.

Ce travail propose tout d'abord un large cadrage théorique en lien avec la problématique de l'échec scolaire. Des concepts tels que le décrochage scolaire, les troubles du comportement, l'environnement socioéducatif, l'aide sous contrainte, l'estime de soi ou encore l'influence familiale ont été développés.

Pour répondre à la question de départ, des entretiens ont été effectués auprès de dix jeunes du Centre de Préapprentissage de l'Institut St-Raphaël. A travers leur regard, nous avons voulu comprendre quelle a été l'influence des dispositifs de soutien sur leur parcours scolaire. Nous avons tenté de repérer à la fois ce qui a bien fonctionné, mais également ce qui a fait défaut.

Tout au long de ce travail, nous avons remarqué l'influence de facteurs multiples liés non seulement à des paramètres purement scolaires, mais également individuels, familiaux et sociaux. Les principaux résultats issus de l'analyse sont les suivants :

- Bien que certains élèves cumulent troubles individuels, familiaux, sociaux et scolaires, une majorité des dispositifs de soutien proposés semblent correspondre à leurs besoins.
- Quasiment tous les parcours scolaires des élèves interrogés ont subi une influence négative de l'environnement familial. Les dispositifs « hors classe » proposés n'ont, à priori, pas eu les résultats escomptés.
- Les dispositifs de soutien ne satisfont pas systématiquement les cinq critères d'un environnement socioéducatif sain. L'aspect relationnel est souvent ressenti de manière négative par le jeune.
- Le mode de collaboration entre famille et école ne joue pas un rôle prépondérant dans la réussite ou non du dispositif de soutien. Le cadre mis par les parents à la maison semble avoir plus d'importance.
- La contrainte n'a pas forcément un effet négatif sur le dispositif de soutien. La réponse donnée par le jeune à cette contrainte influence plus significativement la réussite ou non du dispositif.
- Bénéficier d'un dispositif de soutien est à double tranchant pour l'estime de soi et la motivation. L'amélioration des résultats entraîne un cercle vertueux, mais le contraire est également valable.

Dans le chapitre final, nous proposons quelques pistes d'action dans le but d'améliorer la prise en charge de ces élèves dits « difficiles », et pour conclure, le lecteur sera orienté vers de nouvelles perspectives de recherches.

Mots clés : décrochage scolaire – école – famille – élève en difficulté – trouble du comportement – dispositif de soutien – aide contrainte – estime de soi

Remerciements

Je remercie tout particulièrement les jeunes du Centre de Préapprentissage qui ont accepté de partager une partie de leur histoire de vie.

Je remercie M. Bader, Directeur général de l'Institut St-Raphaël, qui m'a autorisé à effectuer des entretiens au sein de cette institution.

Merci à Mme Sonia Pillet, responsable pédagogique pour le Bas-Valais, qui m'a aidé dans la compréhension des différents dispositifs de soutien utilisés par l'école.

Merci à mon directeur de recherche, M. Jorge Pinho, qui a suivi et orienté mon travail.

Un grand merci également à Marilyne Claivaz, institutrice à l'école primaire de Martigny. Nos échanges, parfois houleux, sur les élèves difficiles m'ont permis de saisir les difficultés rencontrées par les enseignants. Merci également pour le temps consacré à la relecture et la correction de ce document.

Merci finalement à toutes les personnes qui m'ont soutenu et aidé durant l'élaboration de ce travail de recherche.

Avertissement

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

Table des matières

1. Introduction	5
1.1 De la question de départ à la question de recherche	5
1.2 Motivations	6
1.3 Objectifs de la recherche	7
2. Cadre théorique	9
2.1 Le décrochage scolaire	9
2.1.1 Définition	9
2.1.2 Causes du décrochage scolaire.....	10
2.2 Les troubles du comportement.....	11
2.2.1 Définition	11
2.2.2 Classification	11
2.2.3 Sens et fonctions des troubles du comportement à l'école.	12
2.2.4 Lien entre les difficultés de comportement et la qualité du raisonnement moral.....	13
2.3 Les dispositifs de soutien.....	15
2.3.1 L'enseignement spécialisé.....	18
2.3.2 Diverses ressources.....	20
2.3.3 Le placement en institution	21
2.4 L'environnement socioéducatif.....	22
2.5 La demande d'aide	25
2.5.1 L'aide psycho-médico-sociale sous contrainte.....	25
2.5.2 La complémentarité dysfonctionnelle ou le « paradoxe de l'aide »	27
2.5.3 La lutte symétrique	27
2.6 Echec scolaire et estime de soi.....	28
2.6.1 L'estime de soi	28
2.6.2 Echec scolaire et estime de soi	28
2.7 L'influence familiale.....	30
2.7.1 Le profil familial	30
2.7.2 Les rapports entre la famille et l'école.....	30
2.8 Conclusion	32
3. Méthodologie	34
3.1 Hypothèses.....	34
3.1.1 Hypothèse 1 : l'école	34
3.1.2 Hypothèse 2 : l'environnement familial	35
3.1.3 Hypothèse 3 : l'élève	35
3.2 Terrain d'enquête.....	36
3.2.1 Population et échantillon.....	36
3.2.2 Précautions méthodologiques.....	39
3.3 Méthode de collecte des données.....	39
3.3.1 Méthode	39
3.3.2 Construction de l'outil	39
3.4 Précautions éthiques	43

4.	L'analyse des données	46
4.1	Démarche d'analyse	46
4.2	Analyse	48
4.2.1	Identification des dispositifs de soutien	48
4.3	Analyse par hypothèse	52
4.3.1	Hypothèse 1 : l'école	52
4.3.2	Hypothèse 2 : l'environnement familial	58
4.3.3	Hypothèse 3 : l'élève	64
4.4	Hypothèses supplémentaires et découvertes.....	69
4.4.1	Influence du réseau social	69
4.4.2	Le passage de l'école primaire au cycle d'orientation.....	70
4.4.3	Prise en compte d'une influence multifactorielle	70
4.4.4	Un éducateur à l'école	71
4.5	Synthèse de l'analyse	72
5.	Bilan technique	75
5.1	Choix de la population	75
5.2	Choix de l'outil	76
5.3	Choix des hypothèses.....	76
5.4	Retour sur les objectifs	77
6.	Pistes d'action et perspectives.....	79
6.1	Pistes d'action pour l'école.....	79
6.2	Pistes d'action pour ma pratique professionnelle au CPA	80
6.3	Perspectives	81
7.	Conclusion	83
8.	Sources bibliographiques.....	85
8.1	Ouvrages utilisés	85
8.2	Ouvrages cités.....	86
8.3	Travaux de recherche	86
8.4	Brochures / revues.....	87
8.5	Sites internet.....	87
9.	Annexes.....	89

Table des illustrations

Figure N° 1	Tableau récapitulatif des divers moyens/dispositifs de soutien pour élèves en difficulté selon le système scolaire valaisan.....	17
Figure N° 2	Dimensions de l'environnement socioéducatif	23
Figure N° 3	Types de rapports à l'école.....	31
Figure N° 4	Echantillon de la population interrogée	37
Figure N° 5	Hypothèses / Concepts / Dimensions / Indicateurs / Questions	40
Figure N° 6	Tableau de synthèse	46
Figure N° 7	Identification des dispositifs de soutien et leurs effets, selon la perception des élèves.....	49
Figure N° 8	Adéquation entre la problématique de l'élève et le choix du dispositif de soutien	53
Figure N° 9	Influence du dispositif de soutien sur l'environnement socioéducatif	54
Figure N° 10	Influence des dispositifs sur les différents climats socioéducatifs	56
Figure N° 11	Influence de l'environnement familial sur les difficultés de l'enfant.....	58
Figure N° 12	Dispositifs visant à aborder l'aspect extrascolaire et leur influence sur la problématique familiale	59
Figure N° 13	Influence des dispositifs « extrascolaires » sur les difficultés de l'enfant au niveau familial	60
Figure N° 14	Type de collaboration entre la famille et l'école	62
Figure N° 15	Influence des dispositifs de soutien sur l'élève en fonction des types de collaboration.....	63
Figure N° 16	Type de relation entre l'élève et le dispositif de soutien	65
Figure N° 17	Influence des dispositifs imposés sur les difficultés de l'élève.....	65
Figure N° 18	Type de réponse donnée à la contrainte.....	66
Figure N° 19	Effet des dispositifs de soutien sur l'estime de soi et la motivation	67
Figure N° 20	Utilité d'un éducateur à l'école selon les jeunes interrogés	71

Introduction

1. Introduction

Ce travail de Bachelor a été effectué lors de ma 4^{ème} année de formation en emploi au Centre de Préapprentissage (CPA) de l'Institut St-Raphaël. Le CPA accueille des garçons âgés de 15 à 18 ans qui, du fait de leurs comportements et attitudes, se trouvent en situation de difficulté et d'adaptation avec leur environnement familial, social, scolaire, préprofessionnel et professionnel. Divers éléments, tirés de ce terrain professionnel, ont influencé l'orientation de ma recherche.

Premièrement, j'ai observé une similitude dans les parcours de vie des jeunes adolescents placés au Centre de Préapprentissage. Une majorité d'entre eux cumule échecs scolaires, difficultés familiales, comportements délinquants et troubles psychologiques. Certains ont déjà un « long » passé institutionnel et semblent pris dans un engrenage dont ils ne peuvent se sortir.

Deuxièmement, en lien avec mon travail d'éducateur au CPA, j'ai constaté que je me sentais souvent démuni face aux comportements et réactions proposés par ces jeunes. Il m'a souvent semblé que nous, éducateurs d'institutions, arrivions trop tard. La complexité des problématiques a souvent provoqué chez moi un désagréable sentiment d'impuissance.

En lien avec les deux observations précédentes, je me suis donc mis à rêver d'un idéal, où l'on pourrait agir rapidement, dès l'apparition des premiers symptômes. A mon sens, une intervention précoce permettrait d'éviter l'escalade et l'accumulation des problèmes (personnels, familiaux, scolaires) qui envoient ces enfants en institutions. L'objectif idéal serait bien entendu un maintien de l'enfant dans son milieu naturel.

Je me suis donc demandé, et ce fut là ma question de départ ; *comment détecter les problématiques de manière précoce, afin de pouvoir intervenir rapidement et de manière ciblée, dans le but d'éviter l'accumulation des problèmes et l'engrenage vers l'échec ?*

L'école m'a semblé être l'endroit idéal pour observer l'évolution d'un enfant, pour détecter les diverses problématiques et, par conséquent, le lieu parfait pour une intervention rapide et adéquate. J'explique ce choix par deux raisons principales.

D'une part, l'école est une micro société faite de règles, de droits et de devoirs. L'adaptation au système scolaire demande bon nombre de compétences. Cela en fait, par conséquent, un lieu privilégié pour l'observation de l'enfant ou l'adolescent dans ses diverses formes d'apprentissage (social, scolaire,...), et ceci de la petite enfance jusqu'à l'adolescence. Je pense que la non acclimatation au système scolaire, pour diverses raisons plus ou moins importantes, est un premier signal d'alarme auquel nous devrions accorder une attention particulière.

D'autre part, l'école n'a plus le rôle d'un simple « transmetteur de savoir ». Elle doit assumer aujourd'hui un rôle éducatif. A mon sens, il est donc du devoir des autorités compétentes de mettre en place un système scolaire et des aides adaptés aux problématiques actuelles des élèves.

1.1 De la question de départ à la question de recherche

Grâce à mes recherches exploratoires, j'ai appris à mieux connaître le système scolaire valaisan. J'ai découvert un système en réflexion, conscient non seulement de son rôle

d'enseignement de connaissances, mais aussi de son rôle éducatif (enseignement de valeurs).

Suite à ce travail d'exploration, j'ai changé mon regard un peu simpliste sur l'école et les problématiques qui en découlent. J'ai pris conscience de tout ce qui est mis en place afin d'offrir de l'aide à chaque jeune et de manière la plus individualisée possible, dans le but que chaque élève puisse fréquenter l'école « normale » le plus longtemps possible. Pourtant quelques questions subsistaient encore :

- Pourquoi, malgré tout ce qui est mis en place, certains élèves passent au travers des « filets de sécurité » ?
- Pourquoi, dans certains cas, le placement en institution devient finalement la seule option ?

Ces questions m'ont permis de donner une nouvelle orientation à ma recherche. De plus, deux éléments supplémentaires sont nécessaires pour comprendre le cheminement jusqu'à la question de recherche.

1. Etant donné que mon idée de base (présentée en introduction comme un idéal) est le maintien de l'élève en classe, je considère le placement en institution comme un échec. J'en tire, par conséquent, la conclusion que les dispositifs de soutien, visant à aider les élèves en difficulté, ont échoué.
2. L'Institut St-Raphaël accueille des jeunes qui sont en rupture avec l'école. Ils ont presque tous été exclus¹ du système scolaire pour diverses raisons (violence, absentéisme, consommation de stupéfiants, etc.). J'y vois là un terrain d'enquête riche en expériences diverses. Ce dernier constat apporte la touche finale à l'élaboration de ma question de recherche.

Ma recherche vise donc à identifier quels types de soutien ont été mobilisés durant le parcours scolaire des jeunes avant leur arrivée à l'Institut St-Raphaël. Dans cette perspective, je cherche à identifier à la fois ce qui a bien fonctionné mais surtout ce qui a fait défaut. Quels types d'aide leur a-t-il manqué afin d'éviter le placement en institution ?

Ma question de recherche se pose donc de la manière suivante :

Comment les jeunes de l'Institut St-Raphaël expliquent-ils l'échec des dispositifs mis en place visant à éviter leur décrochage scolaire ?

1.2 Motivations

Cette recherche m'intéresse pour plusieurs raisons :

Premièrement, elle me permet de mieux comprendre les jeunes que nous accueillons au sein de l'Institut St-Raphaël. Chaque parcours est différent mais je pense y retrouver certaines similitudes reflétées par le parcours scolaire. Mieux comprendre par quelles étapes ils ont passé, ce qu'ils ont vécu, ce qui leur a manqué ou ce qu'ils ont apprécié, me permettra certainement d'aborder différemment l'accueil de ces adolescents.

¹ Le terme exclu est employé volontairement même si le placement en institution n'est officiellement pas considéré comme une exclusion du système scolaire. Je pense que l'enfant le vit comme une exclusion.

Deuxièmement, la recherche permet de trouver des réponses à une réflexion qui gêne ma pratique professionnelle. Je parle ici du sentiment d'impuissance cité en introduction. Certaines situations semblent s'être enlisées à tel point que je me trouve souvent démuni face à la/aux problématique(s) du jeune. L'enfant fait souvent les frais d'une structure familiale défaillante, sans repère. Je me dis que si nous (le système) avions pu agir de manière plus précoce, le jeune n'en serait pas là où il est.

Troisièmement, je pense qu'elle touche un paramètre important de ma prise en charge professionnelle à savoir la notion d'aide contrainte. Les jeunes placés pénalement à St-Raphaël sont placés contre leur volonté et refusent souvent notre aide. Comprendre comment ces mêmes jeunes ont vécu l'aide au niveau scolaire m'a permis d'aborder cette thématique sous un autre angle.

Quatrièmement, ce travail doit servir à une réflexion sur l'ouverture du champ de travail de l'éducateur social. Nous avons des éducateurs en institution, des éducateurs en milieu ouvert, en milieu fermé. A mon sens l'avenir de l'éducation se trouve en partie dans la prévention. Et pourquoi pas à l'école ?

1.3 Objectifs de la recherche

Afin de mieux centrer ma recherche, voici les objectifs que je me suis fixés :

- Découvrir comment fonctionne la prise en charge des élèves en difficulté durant leur scolarité obligatoire.

Il s'agit ici de comprendre comment fonctionne le système scolaire et d'identifier les différents dispositifs de soutien existants.

- Identifier, à travers le regard du jeune, quel a été le rôle de l'école dans l'évolution de son parcours scolaire.
- Identifier, à travers le regard du jeune, quel rôle ont joué les parents (l'entourage familial) dans l'évolution de son parcours scolaire.
- Identifier, à travers le regard du jeune, quel rôle il pense avoir joué dans l'évolution de son parcours scolaire.

Les trois objectifs précédents visent à identifier les paramètres scolaires, familiaux et personnels ayant eu une possible influence sur la réussite ou l'échec des moyens mis en place afin d'éviter le décrochage. Cet objectif vise à aborder le système école-parent-enfant dans son ensemble. Les réponses apportées dépendront en grande partie de la capacité du jeune à évaluer sa situation.

- Identifier des pistes d'action dans le but de mieux répondre aux besoins d'enfants présentant des difficultés (scolaire ou de comportement) à l'école.

Après avoir croisé les différentes informations, l'objectif final consiste à identifier des propositions visant à améliorer la prise en charge des élèves dits « difficiles ».

- Etre capable de transférer les découvertes à ma pratique professionnelle.

En analysant le vécu, le ressenti, des jeunes placés à l'Institut Saint-Raphaël, et à travers leurs remarques, leurs opinions, leurs propositions, j'espère identifier des clés, des outils de travail ou de communication, utiles à ma pratique professionnelle au Centre de Préapprentissage.

Cadre théorique

2. Cadre théorique

Les différents concepts ont été développés de la manière suivante :

- 1. Le décrochage scolaire**
 - Définition
 - Causes du décrochage scolaire
- 2. Les troubles du comportement**
 - Définition
 - Classification
 - Sens et fonctions des troubles du comportement
 - Le lien entre les difficultés de comportement et la qualité du raisonnement moral
- 3. Les dispositifs de soutien de l'école valaisanne**
 - L'enseignement spécialisé
 - Diverses ressources
 - Le placement en institution
- 4. L'environnement socioéducatif**
- 5. La demande d'aide**
 - L'aide psycho-médico-sociale sous contrainte
 - La complémentarité dysfonctionnelle ou le « paradoxe de l'aide »
 - La lutte symétrique
- 6. Echec scolaire et estime de soi**
 - L'estime de soi
 - Echec scolaire et estime de soi
- 7. L'influence familiale**
 - Le profil familial
 - Le rapport entre « la famille » et l'école

2.1 Le décrochage scolaire

Echec scolaire, déscolarisation, élève en difficulté, absentéisme, en situation d'exclusion, etc, les termes utilisés pour décrire une situation scolaire difficile sont nombreux. Pour ce travail de recherche, nous avons choisi la notion de décrochage scolaire.

2.1.1 Définition

Le décrochage scolaire est défini comme :

« Le processus plus ou moins long qui n'est pas nécessairement marqué par une information explicite entérinant la sortie de l'institution ». Il s'oppose à démission, qui explicite le départ volontaire de l'élève, et à l'exclusion « acte par lequel une autorité reconnue vous démet de vos fonctions. » (Esterle-Hedibel, 2007, p. 6)

Sur le terrain, les enseignants interrogés signalent :

- Des élèves qui ont des difficultés à mémoriser, à comprendre, à organiser leurs connaissances, des enfants qui apprennent mal.
- Des élèves instables, désarçonnants, qui un jour démontrent leurs compétences mais semblent ne plus rien savoir le jour suivant.
- Des élèves agressifs, violents, qui présentent des comportements difficilement tolérables dans un groupe. Ces enfants contraignent l'enseignant à consacrer un temps non négligeable à régler les conflits et à restaurer le calme.
- Des élèves tranquilles, remplis de bonne volonté mais lents et passifs. S'ils sont oubliés, ces enfants décrochent rapidement.

Le décrochage scolaire représente un phénomène social alarmant car il engendre de nombreuses conséquences négatives. Sur le plan personnel, plusieurs décrocheurs souffrent de problèmes de santé physique ou psychologique et présentent des symptômes d'inadaptation sociale (délinquance, troubles du comportement). Sur le plan économique, ils éprouveront des difficultés à s'intégrer au marché du travail et à garder un emploi.

2.1.2 Causes du décrochage scolaire

Plusieurs approches tentent d'expliquer le décrochage scolaire (Curonici, Joliat et Mcculloch, 2006):

- En référence aux théories cognitives et développementales, on évoque l'immaturation ou une dysharmonie du développement pour expliquer que l'enfant n'arrive pas à accéder aux contenus proposés correspondant à son âge chronologique.
- En référence aux théories médicales, on met en évidence des causes neuropsychologiques telles que : pathologie cérébrale, perturbation génétique, dysfonctionnement du système nerveux central ou difficultés sensorielles. L'enfant atteint dans son cerveau ou dans ses organes sensoriels n'a donc pas l'équipement de base ordinaire pour apprendre.
- En référence aux théories psychanalytiques, on invoque des causes psychopathologiques. On met en lien différents événements de l'histoire de l'enfant expliquant l'émergence de syndromes psychiques, névrotiques ou psychotiques, qui entravent l'accès à l'apprentissage. On parle de troubles névrotiques, psychotiques, affectivo-relationnels ou encore de troubles de la personnalité.
- D'autres écoles se focalisent plutôt sur des causes sociales. C'est alors la qualité du milieu socioculturel, et sa cohérence ou non avec la culture de l'école, qui est en cause. Tous les phénomènes qui entravent l'accession à la culture de l'école et à sa compréhension (les effets de l'immigration et du bilinguisme par exemple) sont visés.
- En référence au courant systémique, c'est la pathologie de l'environnement familial qui est désignée comme responsable des difficultés scolaires de l'enfant.
- Les méthodes pédagogiques, les programmes scolaires, le fonctionnement du système scolaire sont aussi remis en cause par certains auteurs.

Aujourd'hui, de nombreux chercheurs s'entendent pour dire que le décrochage scolaire est un phénomène multidimensionnel résultant d'une combinaison de facteurs de risques interagissant les uns avec les autres.

2.2 Les troubles du comportement

Les élèves peuvent se retrouver en difficulté pour diverses raisons. Chaque enfant a alors une manière différente d'exprimer ses problèmes. Certains utilisent des méthodes adéquates et trouvent rapidement des solutions. D'autres élèves, par contre, adoptent malheureusement des comportements qui les détournent de la réussite scolaire, qui les singularisent au sein de leur classe ou de l'école et qui les acheminent sur la voie de la marginalisation ou de l'exclusion.

Nous avons donc tenté de classifier ces différents troubles et d'identifier le sens et la fonction que l'on peut donner à ces comportements.

2.2.1 Définition

Un trouble du comportement peut se définir comme « toute manifestation comportementale qui dérange la bonne marche de la classe et/ou l'évolution scolaire de l'élève ». (Curonici, Joliat et Mcculloch, 2006, p. 29)

2.2.2 Classification

Ces mêmes auteurs classent les troubles du comportement de la manière suivante :

Les troubles individuels

Si l'on se centre sur l'individu, les troubles de comportement sont considérés comme un attribut de l'enfant. Ce sont les symptômes d'un fonctionnement psychodynamique particulier. On distingue des pathologies de diverses formes:

- Le déficit d'attention ou hyperactivité
- Le trouble oppositionnel avec provocation
- Le trouble des conduites
- La dépression, le suicide
- L'usage de drogue et délinquance
- L'intimidation et les autres formes de violence à l'école

Les troubles familiaux

Dans une lecture tirée du courant des thérapies familiales, les troubles du comportement à l'école sont à comprendre en termes de loyauté au système familial. Dans cette optique, agressivité, injures, absence de respect pour les limites et le cadre imposés par l'école sont considérées comme l'importation dans le contexte scolaire d'une problématique propre à la famille.

Les troubles sociaux

Bon nombre de comportements inadaptés à l'école sont en forte corrélation avec les conditions sociales d'inégalité, de précarité économique et affective, de difficultés d'intégration dans lesquelles vivent de nombreux enfants et leur famille.

Il faut ajouter à cela un climat éducatif caractérisé par une perte de repères, une certaine confusion entre le normatif et l'affectif. (Nanchen, 2002)

Les troubles scolaires

L'élève qui n'apprend pas met en scène un comportement (le non-apprentissage) qui s'écarte de la norme imposée. Les troubles du comportement « silencieux » (inhibition, passivité, retrait, isolement,...) qui ne mettent pas ouvertement en cause les règles de l'école suscitent généralement moins d'inquiétude. Ce sont pourtant des signes d'un fonctionnement problématique.

« Il convient de distinguer la difficulté d'apprentissage de la difficulté comportementale. Dans nos classes, s'il est courant de rencontrer des élèves "difficiles à gérer" qui cumulent des "difficultés à apprendre", il existe aussi des élèves "ne posant aucun problème de comportement" mais en "réelle difficulté d'apprentissage". Il convient d'être attentif à ces élèves "moins visibles" qui peuvent passer inaperçus entre deux évaluations » (Résonance, février 2009, p. 10)

La classification que proposent Curonici, Joliat et Mcculloch (2006) est intéressante car les différentes lectures proposées sont étroitement liées aux différents courants de pensée utilisés précédemment pour expliquer le décrochage scolaire.

2.2.3 Sens et fonctions des troubles du comportement à l'école.

Comme nous le rappellent Curonici, Joliat et Mcculloch (2006), le trouble du comportement est d'abord le signe d'une cassure individuelle, le signal d'alerte d'une souffrance personnelle, souvent vécue déjà au sein de l'environnement familial. Il constitue ensuite un message adressé au contexte dans lequel il se manifeste.

Ces mêmes auteurs rajoutent que les troubles du comportement ont parfois des fonctions particulières. Ce ne sont pas simplement les symptômes d'un problème mais bien une tentative d'adaptation dans un système donné, en l'occurrence la classe.

« Le trouble du comportement, qu'il soit individuel ou de groupe, n'a pas seulement une valeur de distanciation ou de différenciation par rapport à une norme (relationnelle, scolaire, familiale, sociale...) mais une valeur adaptative par rapport à une situation vécue comme menaçante ou par rapport à une construction de la réalité propre à l'élève. » (Curonici, Joliat et Mcculloch, 2006, p. 176)

Quatre fonctions particulières d'un trouble du comportement sont développées ci-dessous.

Les troubles du comportement à fonction protectrice

Ces troubles du comportement sont des stratégies d'évitement visant à échapper à la situation d'apprentissage dans le but de préserver une image de soi honorable et acceptable face aux personnes significatives du contexte. Les comportements déviants jouent un rôle de masque permettant à l'élève de cacher aux autres (et à lui-même) la fragilité et la faiblesse qui constituent une part importante de sa personnalité. Alors qu'ils induisent fréquemment la mise à l'écart et l'exclusion, ces comportements sont paradoxalement destinés à créer des liens et à obtenir une certaine reconnaissance.

Mcculloch l'exprime de la manière suivante :

« L'élève qui présente des troubles du comportement et des attitudes fanfaronnes ou de toute-puissance est un enfant qui se construit un masque de force, masque face à l'institution scolaire et, en particulier, face aux camarades, pour couvrir des sentiments de honte, de faiblesse, d'échec et de peu d'estime de soi. Au-delà de la différenciation et de la révolte, ces comportements parfois violents signifient également une recherche d'appartenance au système relationnel de la classe. Tentatives pour donner de soi une image valorisée et acceptable, ces manifestations prennent donc la valeur d'une quête de liens » (Mcculloch, 1994, p188).

Les troubles du comportement à fonction organisatrice

Ces troubles apparaissent fréquemment lorsque le groupe (ou l'école) est peu organisé ; par exemple en début d'année scolaire ou lorsqu'il y a de fréquents changements dans la composition de la classe. Les troubles du comportement sont ici des stratégies qui tendent à favoriser l'organisation du système-classe tant entre élèves qu'entre enseignants et élèves. Les classes dans lesquelles interviennent alternativement plusieurs enseignants présentent souvent ce type de profil organisationnel.

Les troubles du comportement à fonction adaptative

Certains élèves mettent en œuvre des attitudes qui correspondent à ce que l'institution scolaire ou les pairs attendent de leur part. L'élève adopte ces comportements dans le but de correspondre à la représentation supposée ou réelle (bon à rien, voyou, etc.) de l'école, de l'adulte ou des pairs. Ces comportements apparemment déviants et parfois d'une violence intolérable dans le contexte scolaire, visent pourtant et paradoxalement la recherche de liens forts et d'appartenance au système. Malheureusement, ces élèves font souvent l'objet de mesures qui activent encore plus, l'isolement, la mise à l'écart ou l'exclusion.

Les troubles du comportement à double fonction adaptative

Dans un souci de loyauté, l'enfant s'adapte aux représentations que les parents ont des exigences de l'école. Si ces représentations ne correspondent pas à la réalité, cela se traduit par une non-intégration et une non-appartenance de l'enfant au milieu scolaire.

On le voit, les troubles du comportement peuvent remplir diverses fonctions (protectrice, organisatrice ou adaptative). Dans le cadre de cette recherche, nous avons tenté de comprendre le lien (l'adéquation) entre le trouble du comportement, sa fonction dans le système et le dispositif de soutien proposé.

2.2.4 Lien entre les difficultés de comportement et la qualité du raisonnement moral

Dionne et St-Martin (In Massé, Desbiens et Lanaris, 2006) résument les fondements théoriques du développement du jugement moral selon le modèle cognitivo-développemental. Ils relatent que plusieurs études, dont celle de Arbutnot (1992), ont montré que la plupart des jeunes qui ont de graves troubles du comportement accusent d'importants retards dans le développement de leur raisonnement moral.

Le raisonnement moral est le développement des fonctions sociocognitives : raisonnement sociomoral, empathie, décentration sociale et résolution de problèmes interpersonnels.

Selon Kohlberg et Colby (1987), le jugement moral évolue de la même façon que l'intelligence générale, c'est-à-dire qu'il se développe lentement et graduellement. Leurs travaux ont montré que chaque individu se construit sa propre théorie de ce qui est bien et de ce qui est mal ; qu'il acquiert une capacité de concevoir et d'agencer des raisons pour justifier ses choix et qu'il la développe tout au cours de sa vie.

Kohlberg (1984) a déterminé trois grands niveaux de développement moral regroupant chacun deux stades.

Niveau I : Le niveau préconventionnel

L'individu ne comprend pas vraiment l'importance des conventions sociales et des règles. Il les perçoit comme étant extérieures à lui.

Stade 1	Le bien équivaut à ce qui n'est pas puni et à la volonté des représentants de l'autorité, comme la mère, le père, l'enseignant. Les raisons auxquelles l'enfant se réfère pour juger de ce qui est bien ou mal sont le pouvoir suprême des personnes en autorité, le désir de ne pas être puni et celui d'éviter d'être « méchant », c'est-à-dire de ne pas briser les choses et de ne pas faire mal aux autres.
---------	--

**Moralité
hétéronome**

Stade 2	A ce stade (atteint vers 8-9 ans), faire le bien équivaut à être correct avec ceux qui sont corrects avec lui. L'enfant respecte les règles seulement quand elles vont dans le sens de ses propres intérêts. Il considère que chacun poursuit ses propres intérêts, que le bien est relatif aux intérêts de chacun et qu'on doit s'organiser pour satisfaire au maximum ses propres intérêts et s'éviter des conséquences désagréables.
---------	---

**Moralité
instrumentale**

Niveau II : Le niveau conventionnel

L'individu découvre l'importance des conventions sociales. Il perçoit les règles comme étant importantes pour la bonne entente entre les personnes et pour le bon fonctionnement de la société.

Stade 3	Au stade 3, le regard et la présence des autres deviennent des éléments centraux de la vie de l'enfant, puisque les amis prennent de plus en plus d'importance dans sa vie que l'estime des adultes lui est de plus en plus nécessaire pour qu'il apprécie sa propre valeur. A ce stade, le bien consiste à vivre en accord avec ce que les gens proches de soi attendent en général d'une bonne personne. L'enfant agit selon la règle d'or « Fais aux autres ce que tu voudrais que les autres te fassent. »
---------	--

**Moralité
normative
interpersonnelle**

Stade 4
Moralité du système social et de la conscience

Au stade 4, faire le bien équivaut à respecter et à faire respecter les lois, à faire sa part dans la société, à faire son devoir, à remplir ses obligations face aux groupes dont il fait partie et face à la société. A ce stade, l'enfant est capable de se représenter et d'expliquer des concepts complexes et abstraits comme la société, le devoir, l'obligation et la responsabilité.

Niveau III : Le niveau postconventionnel

Dans ce niveau, qui ne sera atteint que par une petite partie de la population, l'individu accorde de l'importance aux principes qui sous-tendent les règles, les lois et les autres conventions sociales.

Stade 5
Contrat social et droits individuels

Au stade 5, l'individu est capable d'établir des liens multiples et complexes dans la société et son système de valeurs. Bien qu'étant conscient qu'un grand nombre de règles et conventions ne sont pas universelles, il estime que certaines valeurs comme la vie et la liberté doivent être respectées dans toute société. Au nom de ces valeurs, l'individu trouve important de chercher à faire modifier certaines lois et règles sociales si elles lui apparaissent injustes.

Stade 6
Principes éthiques universels

Les rares individus qui atteindraient ce stade de raisonnement seraient capables de porter un jugement sur la moralité d'une situation en tenant compte de toutes les personnes qui y sont impliquées. Kohlberg (1987) cite en exemple Gandhi ou Martin Luther King. L'existence du stade 6 n'est cependant pas suffisamment prouvée expérimentalement et suscite encore beaucoup de débats.

Le rythme d'accession d'un stade au suivant varie selon les individus. Selon Arbutnot (1992), le raisonnement moral des jeunes présentant des troubles du comportement n'est que du stade 1 ou 2 alors qu'à leur âge, ils pourraient atteindre les stades 3 ou 4.

Dans le cadre de cette recherche, nous avons tenté de mettre en évidence le lien entre la capacité du jeune à évaluer sa situation personnelle (son stade de raisonnement moral) et l'investissement qu'il met dans le dispositif de soutien qui lui est proposé.

2.3 Les dispositifs de soutien

Après avoir identifié d'une part les diverses causes possibles du décrochage scolaire et, d'autre part, une typologie des troubles qui y sont étroitement liés, se pose maintenant la question de l'intervention.

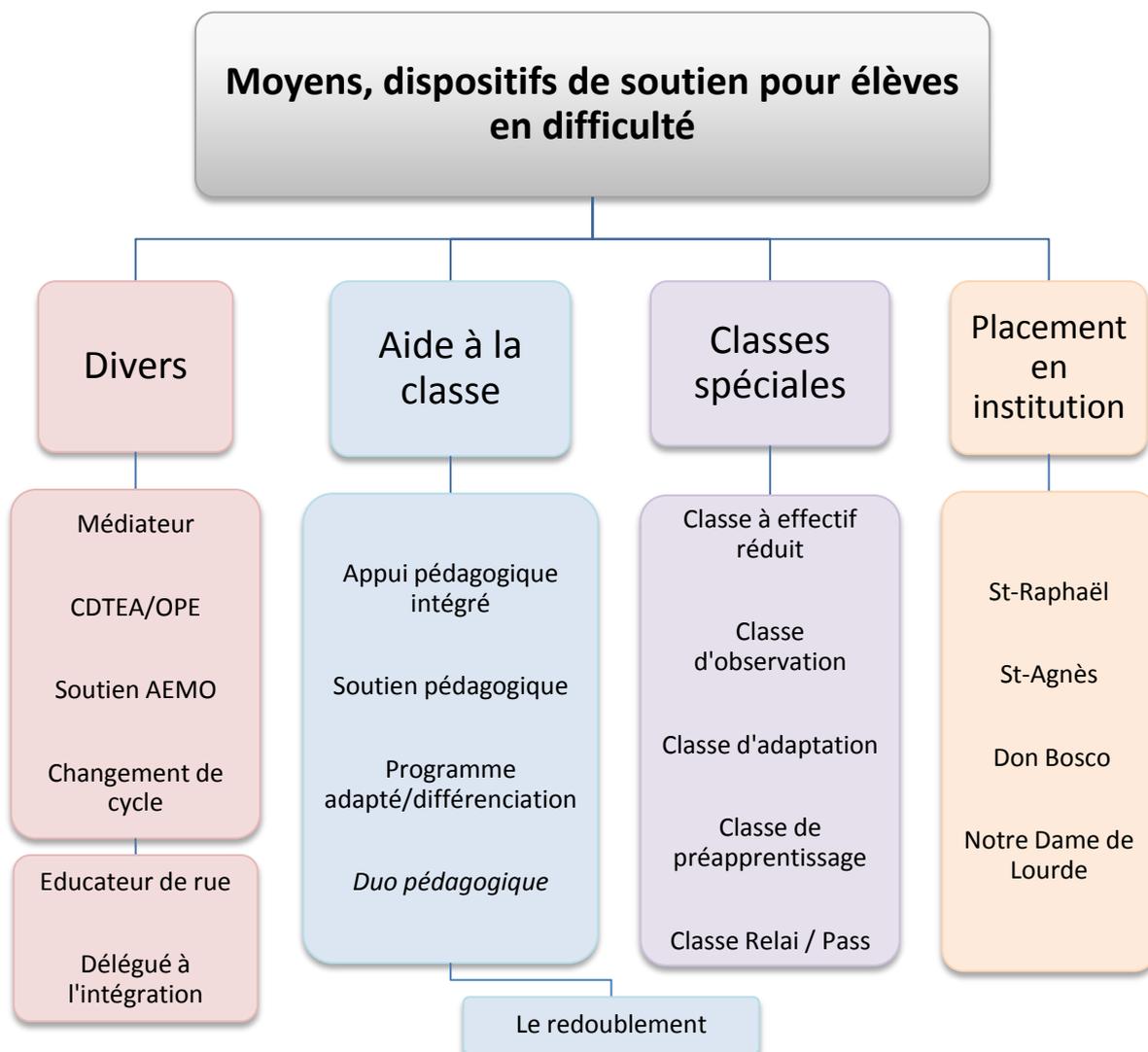
Certains auteurs (Potvin, Fortin et Lessard, In Massé, Desbiens et Lanaris 2006) recommandent d'intervenir tôt et de privilégier une intervention multidimensionnelle, c'est-à-dire une intervention auprès de l'élève lui-même (suivi individuel et ateliers de groupe), de ses parents (pratiques éducatives), de la classe (gestion de la classe et relation maître-élève) ainsi que du climat de l'école.

Mais comment nos écoles accompagnent-elles les élèves en difficulté ? Quels types d'aide peuvent être mis en place afin d'éviter l'échec de ces écoliers ? L'objectif de ce chapitre est d'effectuer une immersion dans le système scolaire afin de mieux comprendre comment sont accompagnés les élèves difficiles.

Il est important de signaler qu'il existe des différences, non seulement entre les cantons, mais aussi entre les différents districts ou les différentes communes de Suisse. Toutes les écoles n'ont pas forcément tous les dispositifs de soutien. La situation géographique, le type de population qu'elles accueillent, la philosophie de l'établissement et les moyens dont elles disposent font de chaque école un lieu unique.

Une vue d'ensemble des moyens/outils à disposition en Valais est présentée dans ce chapitre. Dans le but d'être le plus exhaustif possible, nous développons, dans un premier temps, les structures de l'enseignement spécialisé. Deuxièmement, nous énumérons diverses ressources disponibles au sein ou à l'extérieur de l'école ; et, dans la troisième partie, nous présentons les différentes institutions dans lesquelles le jeune en situation difficile peut être placé.

Figure N° 1 Tableau récapitulatif des divers moyens/dispositifs de soutien pour élèves en difficulté selon le système scolaire valaisan



Source : Site internet de l'Etat du Valais et personnes ressources²

CDTEA : Centre de thérapie et de développement pour enfants et adolescents

OPE : Office de protection de l'enfant

AEMO : Assistance éducative en milieu ouvert

PASS : Programme alternatif de suspension scolaire

² Mme Sonja Pillet, responsable pédagogique du Bas-Valais
Mme Marilyne Claivaz, enseignante primaire à Martigny

2.3.1 L'enseignement spécialisé

D'une manière générale, les élèves qui présentent d'importantes difficultés scolaires ou comportementales sont signalés par les enseignants et peuvent être suivis par des enseignants spécialisés.

Les objectifs de l'enseignement spécialisé en Valais sont :

- Répondre aux besoins particuliers des élèves.
- Maintenir chaque fois que cela est possible l'élève dans son milieu naturel.
- Contribuer à l'insertion sociale et professionnelle des jeunes ayant des besoins particuliers.

Une demande officielle doit être faite aux parents qui sont libres ensuite d'accepter ou refuser l'aide offerte. Si les parents répondent par la positive, les enseignants titulaires et spécialisés prennent contact, définissent les objectifs à travailler (de comportements ou scolaires) et élaborent un plan hebdomadaire de prise en charge. Des bilans réguliers (chaque 2 mois) sont faits et donnent lieu à des réajustements. Si les objectifs définis sont atteints, le soutien se termine ou, au contraire, si les objectifs ne sont pas atteints, le soutien est maintenu.

Le dispositif de soutien doit être choisi en fonction des potentialités de l'enfant. On distingue deux sortes d'aide : les aides à la classe ordinaire et les classes spéciales.

Les aides à la classe ordinaire

L'appui pédagogique intégré

Le but de l'appui pédagogique intégré est d'apporter une aide aux élèves ayant des difficultés scolaires reconnues. Il concerne les élèves :

- qui ont un programme adapté,
- ayant redoublé une fois et qui risquent un nouvel échec
- présentant des besoins particuliers importants : dyslexie³, dyscalculie⁴, dysphasie⁵, hyperactivité⁶, haute potentialité intellectuelle problématique, manque de motivation,
- en risque d'échec ou présentant un besoin particulier.

L'appui pédagogique peut se faire à l'intérieur de la classe ordinaire ou en salle d'appui. Il est évident que le but premier de ce dispositif est le maintien de l'élève dans sa classe normale. L'enseignant spécialisé est une personne ressource pour toutes les questions touchant aux difficultés de l'élève signalé. Le consentement des parents est obligatoire pour mettre en place ce suivi.

³ Difficulté d'apprentissage plus ou moins importante de la lecture, sans déficit sensoriel ni intellectuel. Elle se caractérise par la confusion des lettres, des sons, et par des difficultés de mémorisation. (Larousse, 2010)

⁴ Difficulté d'apprentissage du calcul, liée à une difficulté d'utilisation du système symbolique. (Larousse, 2010)

⁵ Retard important du langage chez l'enfant. (Larousse, 2010)

⁶ Etat d'activité constante et d'instabilité de comportement, s'accompagnant de difficulté d'attention. (Larousse, 2010)

Les soutiens pédagogiques

En primaire, on parle de soutien pédagogique lorsqu'un élève de langue étrangère intègre la classe. La prise en charge peut avoir lieu dans un local spécifique ou à l'intérieur de la classe, sous forme de duo pédagogique expliqué ci-dessous.

Au cycle d'orientation, le soutien pédagogique prend un autre sens. Il se fait hors classe et en dehors de l'horaire scolaire. L'élève qui rencontre des difficultés passagères dans une branche essentielle peut, sous la responsabilité d'un enseignant diplômé, bénéficier de l'aide d'un enseignant diplômé dans le but de combler son retard scolaire. La taille du groupe est variable mais n'excède pas douze élèves.

Classe en duo pédagogique (ex. Martigny)

Les enfants présentant de grandes difficultés scolaires et/ou de comportement sont placés dans des classes gérées par 2 enseignants à plein temps ; un titulaire et un enseignant spécialisé. Ils fonctionnent en duo pédagogique. Il y a un mélange entre élèves signalés et élèves non signalés. Environ la moitié de l'effectif se compose d'élèves présentant des difficultés diverses.

Le programme adapté en fonction du rythme et des capacités

Les élèves concernés par ce type de programme, appelé aussi « différenciation » sont ceux qui suivent plus difficilement le programme normal. Les objectifs à atteindre et les évaluations sont identiques à ceux du reste de la classe, mais le rythme est différencié dans la quantité de travail en classe et à la maison. Sont au bénéfice d'un programme adapté, les élèves ayant déjà redoublé ou en échec important.

Les classes spéciales

Les classes d'observation ou à effectif réduit

Les classes d'observation ou à effectif réduit répondent aux besoins des élèves sans déficience intellectuelle (sans handicap mental), qui ont de la peine à s'adapter au fonctionnement de la classe ordinaire. Ces classes sont composées de 14 élèves maximum. Ces classes tendent à disparaître car les effets observés ne sont pas forcément positifs.

Les classes d'adaptation

Les élèves en situation de déficience intellectuelle (évaluer avec un QI inférieur à 75), peuvent être accueillis dans des classes d'adaptation. Dans les cycles d'orientation, celles-ci sont organisées dans des Centres pédagogiques spécialisés régionaux (CPS) ou dans des institutions spécialisées. Selon les capacités et l'autonomie des élèves, elles comptent en principe 4 à 8 élèves. En primaire, la tendance va au maintien de l'élève dans son environnement naturel. Ce sont les enseignants spécialisés qui se déplacent dans les écoles.

Les classes de préapprentissage

L'élève âgé de 15 ans révolus et qui a effectué neuf ans de scolarité obligatoire peut entrer en formation professionnelle. Les élèves, qui au terme de leur scolarité obligatoire, ont besoin d'une année complémentaire, afin de pouvoir accéder avec plus de réussite au

monde professionnel, peuvent faire une 10^{ème} année et suivre une classe de préapprentissage. La semaine se compose de 2 jours en classe et 3 jours en entreprise.

La classe relai

En 2008-2009, une classe relai (expérience pilote) a été ouverte dans chaque partie linguistique du canton. Elle est une mesure d'aide réservée à des élèves au comportement particulièrement difficile pour lesquels toutes les solutions entreprises au sein des CO, voire des derniers degrés de la scolarité primaire, n'ont pas permis d'améliorer suffisamment les situations rencontrées. Les élèves y sont placés pour une durée de 4 à 8 semaines avec comme objectif de pouvoir retourner dans leur école d'origine après un travail de réflexion sur eux et en ayant acquis une meilleure maîtrise de leur comportement.

Le PASS

Le programme alternatif de suspension scolaire arrive en amont de ces classes relais. Il existe à Sierre, mais aussi par exemple au cycle d'orientation de Saint-Guérin à Sion où il est appelé cellule de suspension. Par petits groupes de trois ou quatre, les jeunes concernés sont pris à part pendant une semaine dans une salle à l'écart de l'enceinte scolaire. Il y a des boxes individuels et une psychologue à disposition.

Le redoublement

Aujourd'hui, l'utilité du redoublement fait débat. Mme Pillet (entretien exploratoire, 2010) estime que le redoublement est inutile sauf dans certains cas exceptionnels. C'est une question de mentalité. Pour exemple, la partie germanophone ne redouble quasiment plus, alors que certains cantons, comme Vaud, plus proche de la culture française, redoublent encore beaucoup. Mme Pillet me signale également qu'il ne peut pas y avoir de redoublement s'il n'y a pas eu d'appui auparavant.

2.3.2 Diverses ressources

En plus de l'enseignement spécialisé, il existe diverses ressources à disposition des élèves, des enseignants ou des parents.

Médiateurs scolaires

Le médiateur scolaire est un enseignant qui, dans un établissement scolaire, assume des tâches de prévention dans le domaine des relations interpersonnelles. Sa mission consiste à stimuler cette responsabilité et à fonctionner comme personne-ressource auprès de laquelle chacun peut recourir lorsque les ressources personnelles sont insuffisantes pour régler certains problèmes. Il lui appartient également de contribuer à la promotion d'un climat de solidarité et de respect au sein de l'établissement. En primaire, il n'y a officiellement pas de médiateur. Dans certains établissements, il existe cependant des enseignants appelés « à l'écoute », à disposition des élèves qui en font la demande.

Le CDTEA (centre de thérapie et de développement pour enfants et adolescents)

Le CDTEA est un centre de consultation pour les enfants de 0 à 18 ans. Il fait des évaluations psychologiques, psychomotrices et logopédiques ; il met en place des thérapies individuelles, de famille ou de groupes. Il conseille et oriente au niveau scolaire. Le CDTEA collabore avec les crèches, les écoles et les institutions.

Le centre de thérapie est mandaté par l'école pour une aide à l'école et mandaté par la famille pour une aide à la famille. Il refuse de rentrer en matière pour un problème familial si l'initiative n'est pas prise par les parents.

Soutien AEMO

Dans certains cas, l'OPE (office de protection de l'enfant) peut mettre en place un soutien AEMO (accompagnement en milieu ouvert). Un éducateur se rend à domicile afin d'apporter un soutien à l'enfant et à la famille. Dans ce cas-là, la collaboration de l'élève et de la famille est primordiale.

Educateur de rue

La mission de l'éducateur de rue est d'offrir des interventions socio-éducatives professionnalisées sur le terrain et dans le milieu de vie des enfants, des adolescents, des jeunes adultes et des majeurs en difficulté qui rencontrent des problèmes d'inadaptation ou d'exclusion. Les élèves connaissent les éducateurs et ils peuvent les contacter à leur gré. Parfois, ce sont les enseignants qui informent l'éducateur de telle ou telle situation. Il est cependant important de rappeler que l'éducateur de rue fonctionne sous le principe de la libre adhésion, c'est-à-dire qu'en aucun cas, le jeune peut être obligé à collaborer avec un éducateur de rue.

Délégué à l'intégration

Le délégué à l'intégration touche plutôt le champ de la migration. Ses principales tâches sont : l'accueil, l'information, l'orientation des nouveaux arrivants, le maintien des contacts et le dialogue avec les associations d'étrangers, la sensibilisation et la diffusion des informations. Le délégué à l'intégration travaille en étroite collaboration avec les écoles.

L'éducateur de rue et le délégué à l'intégration sont dépendants de la commune et ne sont pas mis en place partout.

2.3.3 Le placement en institution

Comme au primaire, l'élève en âge du CO peut être placé en institutions scolaires spécialisées pour une scolarisation en externat ou internat. Le choix de l'Institution se fait selon ses besoins pédaogo-thérapeutiques ou/et éducatifs.

Lorsque l'élève se trouve dans l'incapacité de suivre le parcours scolaire normal, il peut être placé en institution. En voici quelques-unes du Valais Romand :

St-Agnès :	élèves de 6 à 13 ans, présentant des troubles du langage et/ou des difficultés scolaires et éducatives
Don Bosco :	élèves de 10 à 16 ans avec des difficultés scolaires et/ou troubles psycho-sociaux
St-Raphaël :	élèves de 8 à 15 ans présentant de graves difficultés à créer des relations satisfaisantes avec leur entourage.
Notre Dame de Lourdes :	enfants présentant une incapacité physique ou de graves retards de développement
La Castalie :	élèves handicapés mentaux « profonds et moyens, avec ou sans handicaps surajoutés »

Il est important de signaler que ce n'est pas forcément l'école qui place l'enfant en institution. Parfois, lorsque l'enfant a commis des délits, c'est le juge qui ordonne le

placement. En d'autres circonstances et selon les difficultés familiales, l'OPE (office de protection de l'enfant) en collaboration avec l'école ou non, peut aussi proposer un placement en institution.

Remarque : La prise en charge des difficultés à l'école enfantine

L'élève de classe enfantine, en difficulté scolaire ou comportementale, ne peut bénéficier d'aucune mesure d'appui car l'école enfantine n'est pas obligatoire. Les enseignantes de classe enfantine que j'ai interrogées regrettent ce manque de soutien. Elles trouveraient bénéfique de pouvoir disposer d'une aide extérieure dès le plus jeune âge. En effet, certains comportements (enfant roi, hyperactivité, etc.) sont détectables déjà à l'école enfantine. Une prise en charge précoce permettrait sans doute d'améliorer les chances de réussite du soutien. D'autres professionnels se posent par contre la question si proposer des mesures d'appui à un enfant dès le plus jeune âge ne contribue pas à accentuer le phénomène d'étiquetage « enfant à problème ».

2.4 L'environnement socioéducatif

Une enseignante a dit un jour : « Pour être bien à l'école, l'élève doit s'y sentir en sécurité, valorisé, respecté, compris et aimé ». (Entretien exploratoire, 2010)

Dans la littérature spécialisée, les auteurs expriment cette même idée de la manière suivante :

« L'école est en soi un microsystème complexe, une microsociété où le jeune peut subir l'influence de multiples sources, soit directement par sa relation avec les enseignants et les autres membres du personnel, les pairs, les modalités administratives, les services, soit indirectement par les effets des politiques, des procédures et de la gestion relatives à l'environnement. L'interaction entre chacune de ces sources d'influence fait de chaque école un milieu unique, dont les forces et les faiblesses lui sont spécifiques, et qui peut contribuer au développement du jeune ou, au contraire, exacerber les problèmes qu'il y vit déjà ou qu'il vit à l'extérieur de l'école. Les pratiques visant ce jeune et le soutien qu'il reçoit en fonction de ses difficultés sont aussi, bien sûr, des facteurs déterminants de la qualité de son adaptation sociale. » (Masse, Desbiens et Lanaris, 2006, p. 61).

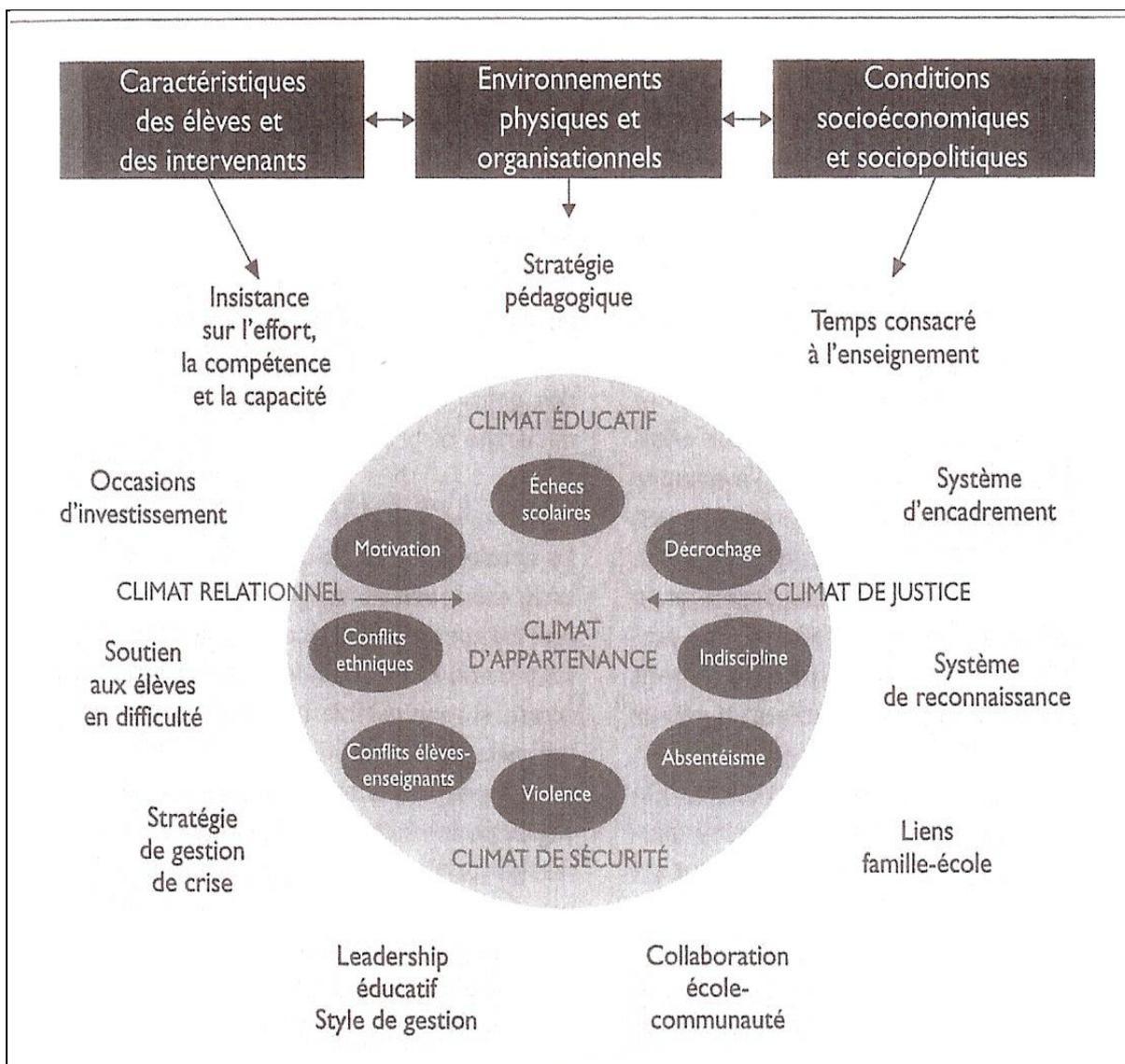
Dans le cadre de cette recherche, il nous semble important d'identifier ce qui caractérise telle ou telle école, telle ou telle classe. Qu'est-ce qui fait qu'un élève a, ou pas, le sentiment d'être aimé, compris, valorisé et respecté ?

Selon Masse, Desbiens et Lanaris (2006), le climat scolaire est une indication générale de :

- l'atmosphère qui règne dans les rapports sociaux
- la valeur accordée aux individus
- la mission éducative de l'école
- l'institution comme milieu de vie.

Le modèle des environnements socioéducatifs (Janosz, Georges et Parent, 1998), présenté ci-après, permet d'analyser les caractéristiques du climat scolaire qui aggravent ou atténuent les problèmes (scolaires ou psychosociaux).

Figure N° 2 Dimensions de l'environnement socioéducatif



Source : Janosz, Georges et Parent (1998) - In Masse, Desbiens, Lanaris, 2006, p. 61

Nous découvrons sur ce schéma que le climat scolaire se décline en cinq facettes: le climat relationnel, le climat éducatif, le climat de sécurité, le climat de justice et le climat d'appartenance.

Le climat relationnel

Le climat relationnel est ce que l'on pourrait aussi qualifier de climat social. C'est la dimension socioaffective des relations humaines. Cette dimension concerne les relations entre les élèves, entre les enseignants, mais aussi entre les élèves et les enseignants ainsi qu'entre les enseignants et la direction. La qualité du climat relationnel dépend de trois facteurs :

1. la chaleur des contacts interpersonnels,
2. le respect entre les individus,
3. l'assurance du soutien d'autrui.

Le climat éducatif

Un climat éducatif positif implique que l'école soit perçue comme un véritable lieu d'éducation. C'est-à-dire :

1. dévoué à la réussite des élèves ainsi qu'à leur bien être,
2. dispensant une bonne éducation,
3. véhiculant la valeur de la scolarisation,
4. donnant un sens aux apprentissages.

Le climat de sécurité

Le climat de sécurité renvoie à l'ordre et à la tranquillité du lieu. On le voit à travers :

1. le sentiment de sécurité et de confiance des personnes,
2. leur perception des risques de victimisation.

Il implique aussi un environnement quotidien prévisible et constant.

Le climat de justice

Le climat de justice est celui auquel les adolescents sont particulièrement sensibles. La perception d'adultes justes et équitables légitime leur autorité tant sur le plan éducatif que disciplinaire ce qui, en retour, facilite l'encadrement des jeunes. Le climat de justice se voit à travers :

1. une reconnaissance de la légitimité et l'équité des règles,
2. des évaluations scolaires équitables,
3. le sentiment que le mérite ou la punition reviennent au comportement plutôt qu'à la personne elle-même.

Le climat d'appartenance

Le climat d'appartenance transcende les autres facettes du climat scolaire. Lorsque les élèves ont l'impression que l'école est porteuse de sens, qu'elle favorise le contact humain, qu'elle assure leur protection et qu'elle garantit la reconnaissance de leur droit et de leur effort au même titre qu'il sanctionne de façon juste et équitable leurs transgressions à la norme, il développe un sentiment d'appartenance. Le climat d'appartenance se discerne par :

1. un sentiment de fierté à fréquenter l'institution,
2. par l'importance qu'on lui accorde comme milieu de vie,
3. par l'adhésion aux valeurs véhiculées.

Un bon climat scolaire favorise les apprentissages scolaires et sociaux. Mais comment intervenir sur le climat ? Janosz, Georges et Parent, (1998) retiennent huit catégories de pratiques éducatives qui pourraient influencer le climat scolaire. Ces pratiques sont :

1. le système d'encadrement
2. le système de reconnaissance
3. l'insistance sur la réussite éducative
4. la qualité de l'enseignement
5. le temps consacré à l'enseignement
6. les occasions et opportunités d'investissement scolaires et parascolaires
7. le leadership de la direction et le style de gestion
8. la participation des parents

Dans le cadre de cette recherche, nous allons tenter d'identifier de quelle manière les dispositifs de soutien (le redoublement, l'appui pédagogique, le passage dans une classe relai, la visite chez un médiateur, etc.) influencent le climat scolaire de l'élève en question.

2.5 La demande d'aide

Après avoir identifié les causes possibles du décrochage scolaire (Chap. 2.1) puis listé les dispositifs de soutien (Chap. 2.3), nous nous sommes ensuite demandés comment l'élève pourrait accueillir les aides proposées.

Sur notre lieu de travail, nous côtoyons quotidiennement des adolescents qui n'ont pas demandé à être placés. La notion d'aide contrainte nous est donc familière. Il nous paraît, par conséquent, important de développer ce concept pour cette recherche.

Au fil des lectures, nous avons découvert également les notions de « complémentarité dysfonctionnelle » et de « lutte symétrique ». Ces idées seront également développées dans ce chapitre.

2.5.1 L'aide psycho-médico-sociale sous contrainte

« Actuellement, l'aide s'exerce de plus en plus dans des contextes où la contrainte – fût-elle voilée, déguisée, mystifiée ou niée – existe bel et bien. Que se soit sur le terrain de la justice pénale (par exemple vis-à-vis des pédophiles, toxicomanes, adultes incestueux et alcooliques au volant) ou celui de la justice protectionnelle ou tutélaire (vis-à-vis de jeunes délinquants, d'enfants en danger...), ou encore lorsque l'autorité est administrative dans le cadre de la protection de l'enfance et la jeunesse par négligence, maltraitance, carences éducatives ; enjoindre une personne à se faire aider est une pratique qui nous paraît, dans ces domaines, être si courante qu'elle en est devenue commune. » (Hardy, 2006, p. 22).

Dans le cadre de la recherche, la contrainte est certainement un élément à ne pas négliger. Qui demande et qui ordonne l'aide lorsqu'un élève est en difficulté ou qu'il pose problème en classe ? L'enseignant, les parents, la direction de l'école au début puis le juge ou l'office de protection des mineurs lorsque c'est plus grave. Rares sont les fois où l'élève lui-même réclame du soutien. On ne peut donc pas nier l'influence de la contrainte dans la relation d'aide, même dans le cadre de l'école.

Lorsqu'une autorité judiciaire ou administrative impose une aide ou une thérapie, elle attend un changement durable. Seule cette transformation de fond, sur le long terme, permettrait une réhabilitation de la personne. Ce qui veut dire que l'autorité demande à la personne un changement qui ne pourra se faire uniquement que si elle le veut vraiment. Le message donné de manière implicite, est le suivant : « Je veux que tu changes mais tu ne te changeras que si tu le veux, donc je veux que tu veuilles te changer ». Comme l'aide qui pourrait mener à ce changement nécessite tout autant d'être voulue, l'injonction se compléterait donc de la sorte : « Je veux que tu veuilles te changer et pour cela, je veux que tu veuilles de l'aide. » (Hardy, 2006)

L'aide sous injonction judiciaire ou administrative est une aide déterminée par une injonction paradoxale⁷ et une double contrainte⁸ qui peut se résumer de la manière suivante :

« Je veux que tu te changes mais tu ne te changeras que si tu le veux, donc je veux que tu veuilles te changer et pour cela, je veux que tu veuilles de l'aide. »

Lorsqu'un élève est en difficulté, l'école a le devoir de lui proposer de l'aide. Dans le cas d'une mesure spéciale, l'accord des parents est obligatoire. Afin que l'aide proposée fonctionne, il est primordial que l'élève (avec le soutien de ses parents) accepte et s'investisse pleinement dans le dispositif proposé. Malheureusement, cela n'est pas toujours le cas. Hardy (2006) met en évidence trois alternatives possibles pour répondre à une contrainte judiciaire ou administrative d'aide :

1. Le refus ou le repli

L'aide est refusée par la personne car celle-ci considère n'avoir aucun problème. Cette solution provoque souvent l'effet inverse. Elle confortera l'envoyeur (le maître de classe, le directeur d'école, le parent) dans sa décision que tel ou tel enfant vraiment besoin d'aide.

2. L'adhésion

La personne a conscience de son problème. L'aide sous injonction judiciaire ou administrative est le coup de pouce attendu pour entamer les démarches.

3. L'adhésion stratégique

L'individu joue le jeu, il va mettre en place des stratégies afin de faire croire qu'il adhère à ce qui lui est imposé. Il se montre complice de l'aidant et contrôle les vérités à dire à l'intervenant de telle manière que celles-ci ne se retournent pas contre lui.

Le problème dans ce type de relation d'aide contrainte est d'identifier quelles alternatives a choisi l'aidé. Pour l'aidant, faire la différence entre l'adhésion et l'adhésion stratégique est impossible. Cela va pourtant faire une énorme différence sur le long terme. Voici un exemple en lien direct avec la thématique de la présente recherche. Deux adolescents se bagarrent dans la cour d'école. Le directeur ordonne une médiation. Soit la médiation réussit et les deux élèves se réconcilient, soit des mesures disciplinaires seront prises. Face au médiateur, les deux élèves se touchent la main et s'excusent. Comment savoir si la médiation a fonctionné ? Le problème de fond entre ces deux élèves est-il réglé ou les enfants ont-ils joué la réconciliation afin d'éviter les mesures disciplinaires ?

Plusieurs protagonistes peuvent estimer que l'enfant a besoin d'aide dans tel ou tel domaine. Les parents, les enseignants, le directeur d'école, l'assistant social ou le juge peuvent inviter ou obliger l'élève à accepter l'aide proposée. A moins que l'on soit certain que l'élève est à cent pour cent partie prenante du processus d'aide (ce qui est souvent difficile à évaluer) l'influence de la contrainte doit être prise en compte.

⁷ L'injonction paradoxale est un ordre qui contient deux demandes qui s'opposent. Il devient dès lors difficile, voir impossible d'y répondre de manière adéquate.

⁸ La double contrainte se présente comme un ensemble de deux ordres (explicites ou implicites) intimés à quelqu'un qui ne peut en satisfaire un sans violer l'autre.

Dans nos entretiens avec les jeunes de St-Raphaël, nous essaierons d'identifier l'influence qu'a eu la contrainte sur la réussite ou l'échec des dispositifs d'aide mis en place, ainsi que les stratégies mobilisées face à la proposition d'aide.

2.5.2 La complémentarité dysfonctionnelle ou le « paradoxe de l'aide »

Parfois, au-delà de l'acceptation ou non de l'aide par l'élève, c'est le fonctionnement de la relation d'aide qui fait dysfonctionner le système. Curonici, Joliat et Mcculloch (2006) propose la lecture de deux fonctionnements pathologique : le paradoxe de l'aide et la lutte symétrique.

Le paradoxe de l'aide peut s'expliquer de la manière suivante :

Dans l'idée qu'un enfant en difficulté manque de quelque chose, l'enseignant commence par lui accorder plus de temps, plus d'investissement, plus d'explications, plus d'exercices. Si la situation ne change pas, il va recourir à des appuis pédagogiques et/ou un traitement à l'extérieur de la classe. Plus l'élève est en difficulté, plus l'enseignant augmente l'aide, ou baisse les exigences. L'élève, déjà peu confiant dans ses capacités, se sent alors confirmé dans son incapacité à réussir et agit de telle sorte qu'il se confirme paradoxalement dans cette croyance. Ses résultats restent donc mauvais, ce qui justifie le renforcement de l'aide. Le cercle vicieux continue : plus on aide, plus l'élève se sent étiqueté comme incapable et plus il agit en tant que tel, ce qui confirme finalement le sentiment d'impuissance de l'enseignant (ou de la personne aidante).

Finalement, l'élève se déresponsabilise et se décharge complètement sur l'adulte. Ce processus participe à l'amplification du problème. L'aidant finit par se sentir impuissant et épuisé par cette passivité.

2.5.3 La lutte symétrique

Les élèves qui s'engagent et qui engagent les enseignants dans une lutte symétrique sont des jeunes que l'on qualifie souvent de « tout puissant ». Ces élèves présentent des troubles du comportement plus ou moins importants et sont perçus comme des élèves intelligents de qui l'on dit facilement : « Ils pourraient, s'ils voulaient ».

Ces enfants sont dans l'incapacité de reconnaître leurs difficultés. Ils ne peuvent, par conséquent, pas demander ou recevoir d'aide. Ils résistent et refusent généralement ce que l'enseignant propose. Ils prétendent être nuls et incapables ou que cela ne les intéresse pas. Lorsque l'on peut s'approcher de ces élèves, on découvre la plupart du temps des êtres extrêmement fragiles dans leur estime d'eux-mêmes, qui se sentent souvent honteux de leurs difficultés et qui mettent toute leur énergie à s'en protéger.

Dans ce scénario, on se focalise sur les comportements perturbateurs. Les apprentissages passent alors souvent à l'arrière-plan et les difficultés scolaires s'accumulent et se renforcent.

2.6 Echec scolaire et estime de soi

L'école constitue une des principales sources d'évaluation de l'enfant, tant au niveau des compétences cognitives qu'au niveau des comportements, et cela pendant une très longue période de sa vie. Etre constamment évalué par les professeurs, par les camarades, par la famille, influence de manière positive ou négative l'estime de soi de l'élève. De plus, la période scolaire est une période importante dans le développement de la personnalité. Que se passe-t-il alors lorsque l'enfant est en échec ? Quel est le lien entre échec scolaire et estime de soi ?

2.6.1 L'estime de soi

Pour nous sentir bien dans notre peau, nous avons besoin de nous sentir compétents, d'être aimés et appréciés. Porter un regard positif sur nous-mêmes, avoir une bonne estime de soi est vital pour notre équilibre psychologique, car cela nous donne le sentiment de sécurité interne nécessaire pour faire face aux difficultés de la vie. Un jugement négatif, par contre, entraîne des souffrances pouvant avoir des conséquences désastreuses sur l'épanouissement d'une personne et sur l'efficacité de ses actions.

L'estime de soi peut se définir comme :

« Le résultat du regard qu'une personne porte sur elle-même : sur son apparence physique, sur ses compétences, sur ses réussites professionnelles et personnelles, sur la richesse de sa vie affective. La réussite de l'un ou de plusieurs de ces domaines ne garantit pas l'estime de soi ». (Poletti, 2008, p. 7)

Selon Poletti (2008), avoir une bonne estime de soi permet de :

- S'accepter soi-même tel que l'on est
- Gérer ses émotions
- Négocier avec les autres
- Faire face au conflit
- Accepter ce qui est (la réalité)
- S'affirmer face aux autres
- Se faire confiance

« L'estime de soi dépend de l'équilibre entre le « Moi perçu » (ce que je suis) et le « Moi idéal » (ce que je voudrais être). » (Jendoubi, 2002, p12).

2.6.2 Echec scolaire et estime de soi

Selon Amen (2000), de nombreuses études (Bastin et Roosen, 1990 ; Deschamps, 1992 ; Tamagni et Pierrehumbert, 1992) ont montré les effets psychologiques négatifs de l'échec. Les effets se ressentent directement sur l'image de soi des élèves. Ceux-ci perdent confiance en eux et se sentent dévalorisés. Les recherches de Jendoubi (2002) démontrent également que réussir ou échouer à l'école peut avoir une incidence sur l'estime de soi. Pour cet auteur par contre, il est toujours difficile de dire si une faible estime de soi est une cause possible de l'échec scolaire ou si c'est l'échec scolaire qui engendre une estime de soi faible. Certains auteurs (Meyer, 1986-87; Pierhumbert & coll., 1998) tirent la conclusion que cette relation pourrait bien être circulaire : l'échec scolaire peut entraîner une dépréciation de soi, mais vraisemblablement, un enfant avec une faible estime de soi peut aussi se trouver désavantagé face aux apprentissages.

Dans l'idéal, le dispositif de soutien devrait amener vers un renforcement de l'estime de soi. Mais les filières spécialisées ont-elles réellement un effet positif sur l'estime de soi de l'élève ?

Une étude (Pierrehumbert & Coll. 1988) tentant d'évaluer le poids du contexte scolaire sur l'estime de soi, démontre que les élèves suivant un cursus spécialisé ne se dévalorisent pas forcément sur le plan des compétences scolaires. En ce qui concerne l'estime de soi, la situation dans le groupe serait plus influente que l'image du groupe dans la société. En tant qu'élève ayant des difficultés scolaires, il serait plus facile de se retrouver dans une classe spécialisée, entouré d'autres élèves qui sont dans la même situation. Ces observations montrent que du point de vue de l'échec, les classes spécialisées permettent au moins à l'élève de revaloriser son image et donc de réaménager sa personnalité. Les auteurs se posent toutefois la question concernant l'évolution à long terme, notamment lorsque ces élèves sortent des filières spécialisées et se retrouvent à nouveau dans un milieu plus compétitif.

Curonici, Joliat et McCulloch (2006) mettent en avant les effets négatifs des filières spécialisées tels :

L'effet d'étiquetage :

Les enfants pris en appui sont identifiés comme porteurs de difficultés. Du coup, les enseignants diminuent les exigences et de leur côté, les élèves s'investissent moins et obtiennent de moins bons résultats.

A ce sujet, Sonja Pillet dit ceci :

« L'élève dit difficile n'est pas obligatoirement lui le nœud de la difficulté. Pour les conseillers pédagogiques, les étiquettes sont bien sûr nécessaires pour poser un diagnostic, mais peuvent ensuite être lourdes de conséquences si elles sont utilisées de manière répétée. "Certains élèves se réfugient volontiers derrière l'étiquette pour justifier leur comportement et être encore plus terribles" » (Revaz, Résonance, février 2009, p 8).

L'effet de stigmatisation :

L'enfant qui a besoin d'aide est étiqueté négativement et dévalorisé. A partir de là, l'élève a une mauvaise image de lui-même (estime de soi négative) qui le pousse à jouer un rôle en conformité avec cette image.

L'effet de sous-stimulation et désengagement de l'élève :

Dans ce cas, on pense parfois (pour diverses raisons) que l'élève en difficulté ne peut pas être aussi stimulé qu'un autre. L'enseignant fait alors moins d'enseignement. Il a moins d'ambition pédagogique. L'enfant a, de ce fait, moins d'occasions d'apprendre et devient sous-alimenté. Du même coup, l'enfant se désresponsabilise (désengagement) et se décharge de son problème sur l'aidant.

L'effet de pathologisation :

En pathologisant le sujet, l'enseignant (ou l'aidant) a tendance à se centrer uniquement sur les manques et les déficits de l'enfant, ce qui rend très difficile le déclenchement d'une dynamique positive.

En résumé, les différentes études ont montré que l'influence de l'école sur l'évolution de l'estime de soi va dans les deux sens, positive et négative. L'école peut être source de gratification, mais aussi (et surtout pour les élèves qui concernent cette recherche) de dépréciation. C'est un lieu où la compétition et la comparaison sociale sont très présentes.

« La pédagogie compensatoire offerte aux élèves en difficulté intégrés dans les classes ordinaires comporte toute une série de risques qui peuvent maintenir, voire augmenter le problème initial ; en somme, paradoxalement elle contient en elle le danger d'exclure en intégrant. » (Curonici, Joliat et McCulloch, 2006, p. 232).

Nous avons pu le constater, l'école dispose d'un nombre considérable de dispositifs visant à apporter une aide ciblée à l'élève en difficulté. Dans le cadre de cette recherche, nous allons tenter d'identifier si les dispositifs de soutien ont eu une influence positive ou négative sur l'estime de soi des élèves qui seront interrogés.

2.7 L'influence familiale

Tout au long de nos parcours professionnels, nous avons pu constater que de nombreux jeunes vivent, ou ont vécu, une situation familiale compliquée. Nous nous demandons donc quelle influence la famille (ou l'environnement familial) peut avoir sur le décrochage scolaire.

2.7.1 Le profil familial

Best, (1997) estime qu'il est impossible de définir un milieu favorable qui conduirait infailliblement un enfant à la réussite scolaire. L'auteur relate cependant les propos de conseils de classe disant que les élèves en difficulté ressentent vivement soit l'abandon relatif dans lequel les parents les laissent à l'égard de leurs études, soit la forte anxiété qui s'empare de certaines familles lorsque l'échec devient visible.

Curonici, Joliat et McCulloch (2006) écrivent que, selon ce qu'ont observé Charlot, Bauthier et Rochex (2000), il n'y a pas de relation causale entre les sollicitations et l'échec. En effet, face à l'absence d'incitations familiales, des jeunes se mobilisent d'eux-mêmes sur l'école, tandis que d'autres, devant des incitations trop fortes, soit de parents ou d'enseignants, se démobilisent.

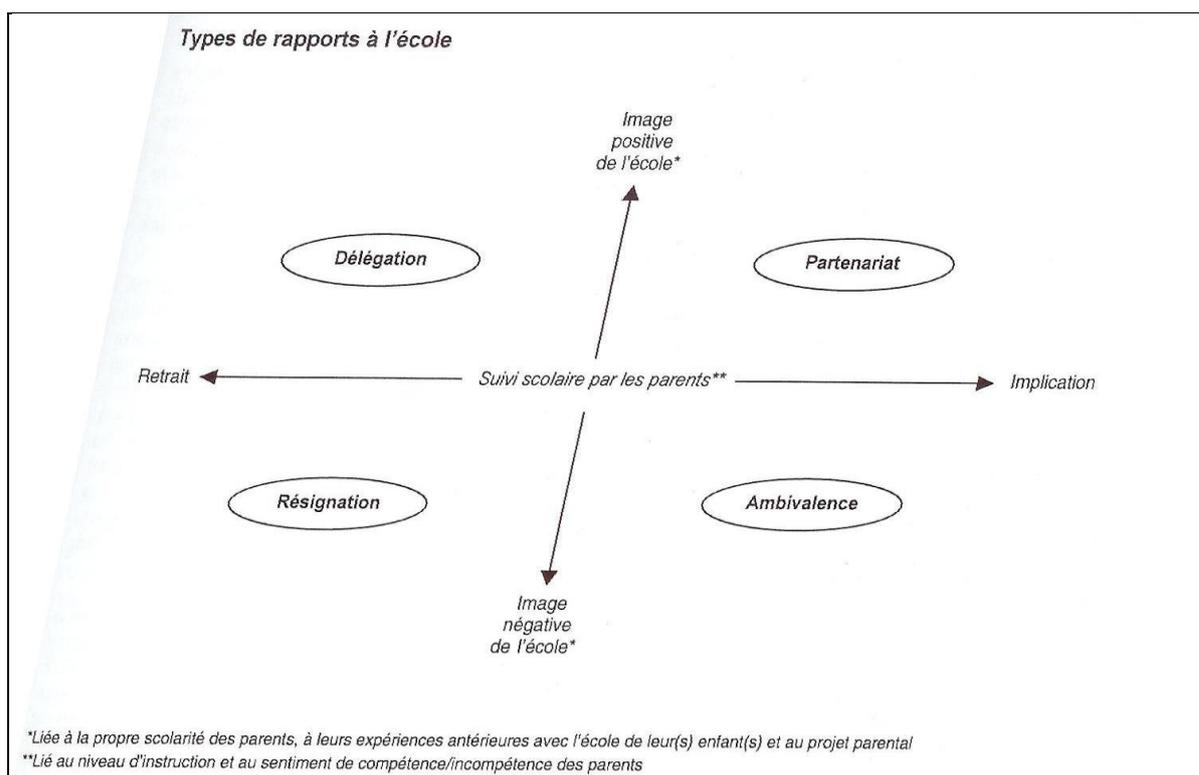
Selon Amen (2000) le taux de décrochage correspond au taux de familles troubles, désassorties, divisées, de mères seules et de pères absents. Les parents peu scolarisés, ayant peu d'habitude de lecture, et qui manifestent peu d'intérêt et d'encouragement à l'endroit des études et de leurs enfants, influencent l'échec scolaire au même titre que la pauvreté et la violence familiale.

2.7.2 Les rapports entre la famille et l'école

« Si l'élève appartient au système-école, il n'en reste pas moins un enfant, membre d'un autre système : sa famille. Tous deux ont d'ailleurs des tâches communes : « Ils sont conjointement en charge de l'éducation des enfants, ils doivent trouver des formes de division du travail, de communication, de cohabitation. » (Maulini, 1999, p. 11).

C'est ici souvent que tout se complique. Si le principe de collaboration paraît simple et évident, la réalisation ne va pas de soi. Comme l'école, la famille a aussi son organisation, son style relationnel, son origine et sa manière de voir. Les réussites ou les échecs que les parents ont vécus influencent par conséquent leur rapport à l'école. Pour des raisons diverses, expliquées par le parcours de chacun, beaucoup de parents ont une relation difficile avec l'école ou les enseignants. Dans le cadre d'une recherche (Jaeggi et Osiek, 2003) menée avec des familles de milieu populaire d'un quartier de Genève, quatre types de rapports sont clairement ressortis.

Figure N° 3 Types de rapports à l'école



Source : Jaeggi et Osiek, 2003, p.53

L'axe vertical représente l'image que les parents ont de l'école, construite à partir des souvenirs de leur propre scolarité. L'axe horizontal représente le positionnement des parents par rapport à l'école et à la scolarité de leur enfant, identifié à partir de leur manière d'établir des contacts avec l'école et de suivre le travail scolaire de leur enfant.

Le partenariat

Les parents assistent en général aux réunions et établissent régulièrement des contacts avec l'enseignant. Ils s'impliquent autant qu'ils peuvent dans le suivi scolaire de l'enfant. Ils le stimulent et l'encouragent dans ses apprentissages.

La délégation

Dans ce cas, les parents comptent entièrement et exclusivement sur l'école pour assurer les apprentissages et la motivation de leur enfant. Ils ont souvent une vision extrêmement

positive de l'école et pensent, par conséquent, qu'ils n'ont pas à intervenir. De plus, souvent, des problèmes de langue rendent quasiment impossible toutes formes d'aide au travail scolaire. Certaines familles (notamment issues de l'immigration) sacralisent l'école et la mission des enseignants dans lesquelles ils placent tous leurs espoirs de réussite sociale pour leurs enfants. Elles considèrent alors qu'elles ne doivent surtout pas se mêler du travail des enseignants. Se rendre à l'école ou participer à la vie scolaire serait considéré comme une ingérence et certains parents tombent des nues quand les enseignants leur font comprendre qu'ils attendent davantage de participation de leur part.

La résignation

C'est le fait de parents ayant eux-mêmes connu des difficultés ou un échec scolaire et qui constatent que la même situation se reproduit pour la plupart de leurs enfants. Ils sont d'autant plus découragés qu'ils se sentent incapables de les aider. Ils ont le sentiment que, comme pour eux, l'école est trop difficile et que, par conséquent, leurs enfants ne s'en sortiront pas. Ils pensent que l'école ne s'adresse pas à eux, invoquent la fatalité et estiment que l'échec scolaire est inévitable. Du coup, ils ne s'investissent pas dans des relations avec l'école ; d'une part à cause d'un sentiment d'incompétence et d'autre part, parce qu'ils pensent que c'est inutile et que cela ne changera rien.

L'ambivalence

Ce type de rapport se définit par une attitude contradictoire des parents. D'une part, ils pensent que l'école est importante et ils s'impliquent dans le suivi de l'enfant. D'autre part, ils critiquent ouvertement l'école et ses méthodes. Dès lors, l'enfant est pris dans une certaine contradiction entre une école à la fois importante et mauvaise, ce qui le perturbe et l'empêche de s'investir pleinement dans ses études.

Une relation réciproquement respectueuse entre les parents et les enseignants est bien évidemment un soutien dynamique pour l'évolution scolaire de l'enfant. L'enfant sent que les adultes sont d'accord à son sujet, qu'il a la permission et l'attente des adultes d'assumer pleinement son rôle d'élève. Des études (Palazzoli, 1980 et Evéquo, 1984) ont, par ailleurs, démontré combien la position de l'enfant otage de conflit entre enseignants et parents est délicate et nuisible pour son évolution scolaire.

2.8 Conclusion

Comme nous pouvons le constater suite à cette revue de la littérature, le thème du décrochage scolaire est extrêmement complexe. De nombreux facteurs peuvent influencer de manière positive ou non le parcours scolaire d'un enfant.

Le développement des précédents concepts nous permet de faire émerger trois facteurs d'influences :

1. L'influence de l'école
2. L'influence de la famille
3. L'influence de l'élève lui-même

Les hypothèses présentées dans le chapitre suivant ont été organisées selon ces trois axes.

Méthodologie

3. Méthodologie

3.1 Hypothèses

Pour rappel, la question de recherche a été posée en ces termes :

Comment les jeunes de l'Institut St-Raphaël expliquent-ils l'échec des dispositifs mis en place visant à éviter leur décrochage scolaire ?

Suite aux observations de terrain, aux découvertes faites lors des entretiens exploratoires et aux diverses lectures utilisées pour le cadre théorique, nous pouvons formuler l'hypothèse suivante :

Pour les jeunes de l'Institut St-Raphaël, l'échec des dispositifs de soutien mis en place pour éviter leur décrochage scolaire s'expliquerait essentiellement par trois types de facteurs d'influence : **l'école, la famille et l'élève lui-même.**

Afin de structurer la recherche, cette hypothèse a ensuite été découpée en 3 parties bien distinctes présentées ci-après.

3.1.1 Hypothèse 1 : l'école

Des caractéristiques liées à l'école pourraient expliquer l'échec des dispositifs de soutien mis en place pour éviter le décrochage scolaire.

Ces caractéristiques seraient liées à :

1a. L'adéquation entre la problématique de l'élève et le choix du dispositif de soutien

Curonici, Joliat et McCulloch (2006) ont démontré qu'il existe différents types de troubles du comportement poursuivant différents rôles et fonctions⁹. Grâce à l'étude sur l'école valaisanne¹⁰, les nombreux dispositifs de soutien possibles ont été repérés. En lien avec ces deux éléments théoriques, nous émettons l'hypothèse que, parfois, le choix du dispositif de soutien manque d'adéquation avec la réelle problématique de l'élève.

1b. L'influence du dispositif de soutien sur l'environnement socioéducatif de l'élève

Janosz, Georges et Parent (1998), ont démontré l'importance du climat sur la réussite ou l'échec d'un parcours scolaire. En lien avec cette théorie¹¹, nous émettons l'hypothèse que certains dispositifs de soutien ne modifient en rien l'environnement socioéducatif de l'élève et ne permettent donc pas l'amélioration des résultats scolaires.

⁹ Cf. chap. 2.2 – Les troubles du comportement

¹⁰ Cf. chap. 2.3 – Les dispositifs de soutien

¹¹ Cf. chap. 2.4 – L'environnement socioéducatif

3.1.2 Hypothèse 2 : l'environnement familial

Des caractéristiques liées à l'environnement familial pourraient expliquer l'échec des dispositifs de soutien mis en place pour éviter le décrochage scolaire.

Ces caractéristiques seraient liées à :

2a. L'influence de la situation familiale sur les difficultés de l'élève

En référence aux théories¹² sur l'influence familiale (Best, 2000 - Curonici, Joliat et Mcculloch, 2006 - Amen, 2000) nous émettons l'hypothèse que certaines difficultés sont les conséquences d'une situation familiale compliquée et que les dispositifs de soutien proposés à l'école ont souvent peu d'influence sur cette problématique. Cette hypothèse est un prolongement de l'hypothèse 1a.

2b. Le mode de collaboration entre la famille et l'école

Les théories¹³ de Jaeggi et Osiek (2003) mettent l'accent sur les différents rapports possibles entre l'école et les familles. En lien avec ce concept, nous émettons l'hypothèse qu'une collaboration difficile entre l'autorité parentale et l'institution scolaire influence de manière négative le dispositif de soutien.

3.1.3 Hypothèse 3 : l'élève

Des caractéristiques liées à l'élève lui-même pourraient expliquer l'échec des dispositifs de soutien mis en place pour éviter le décrochage scolaire.

Ces caractéristiques seraient liées à :

3a. La capacité d'auto-évaluation de l'élève sur sa problématique

En lien avec les théories¹⁴ sur les troubles du comportement et la qualité du raisonnement moral (Dionne et St-Martin, 2006) nous émettons l'hypothèse que la capacité d'auto-évaluation du jeune sur la nature de ses problèmes influence la réussite, ou non, du dispositif de soutien. Cette hypothèse est étroitement liée à la suivante car l'auto-évaluation du jeune sur sa situation va certainement influencer l'acceptation, ou non, de l'aide proposée.

3b. La nature de la relation d'aide

En référence à Guy Hardy (2006)¹⁵, nous émettons l'hypothèse que **la contrainte** a une incidence négative sur l'investissement de l'enfant dans le dispositif de soutien. Nous pensons que l'aide ne peut être positive uniquement que si elle est voulue et demandée par l'élève.

3c. L'influence des dispositifs de soutien sur l'estime de soi de l'élève

De nombreuses études (Bastin et Rossen, 1990 – Deschamps, 1992 – Jendoubi, 2002) démontrent les effets négatifs de l'échec sur l'estime de soi. (Curonici, Joliat et Mcculloch (2006) mettent en avant les effets négatifs des filières spécialisées. En référence à ces théories¹⁶, nous faisons l'hypothèse que, parfois, l'estime de soi de l'élève est influencée de manière négative par le dispositif de soutien. Cela aura, par conséquent, une répercussion négative sur l'envie et l'investissement de l'élève.

¹² Cf. chap. 2.7.1 – Le profil familial

¹³ Cf. chap. 2.7.2 – Les rapports entre la famille et l'école

¹⁴ Cf. chap. 2.2.4 – Le lien entre difficulté de comportement et la qualité du raisonnement moral

¹⁵ Cf. chap. 2.5.1 – L'aide psycho-médico-sociale sous contrainte

¹⁶ Cf. chap. 2.6.2 – Estime de soi et scolarité

3.2 Terrain d'enquête

3.2.1 Population et échantillon

Comme mentionné en introduction, le système scolaire semble relativement bien outillé pour faire face aux diverses problématiques rencontrées par des jeunes en difficulté dans leur parcours scolaire. Un certain nombre d'élèves ne semble pourtant pas pouvoir s'adapter à ce système. Les aides proposées semblent avoir été insuffisantes pour éviter le décrochage scolaire. Les jeunes que nous accueillons au Centre de Préapprentissage de l'Institut St-Raphaël, semblent avoir mis à mal bon nombre de dispositifs de soutien. Voilà pourquoi cette population paraît particulièrement adéquate pour la présente recherche.

L'institut St-Raphaël

L'institut St-Raphaël est une maison d'éducation spécialisée accueillant des jeunes, garçons et filles qui, du fait de leurs comportements et attitudes, se trouvent en situation de difficulté et d'adaptation avec leur environnement familial, social, scolaire, préprofessionnel et professionnel. L'institut offre une prise en charge éducative, un encadrement scolaire; il met en place une orientation professionnelle, organise des stages professionnels et aide le jeune dans sa recherche d'une place d'apprentissage.

Le Centre de préapprentissage de Sion (CPA), structure dans laquelle j'effectue ma formation en cours d'emploi, accueille dix-huit garçons uniquement âgés de 15 à 18 ans. Le programme comprend : des ateliers (bois, art-métal, habitat-jardin) pour exercer les pré-requis nécessaires à tout apprentissage ; une orientation professionnelle complétée par des stages en entreprises ainsi qu'un enseignement spécialisé (1 jour par semaine) adapté à chaque jeune. Mon rôle d'éducateur se traduit par l'accompagnement des résidents lors des moments de vie en internat (lever, temps de midi, soirée et temps hors scolarité). Je suis aussi responsable de la gestion administrative, de la tenue des dossiers, du projet pédagogique ainsi que des contacts avec le pourtour social des adolescents dont j'ai la référence.

Dans un premier temps, j'ai pris contact avec le Directeur général de l'institut St-Raphaël, M. Christian Bader, afin de lui soumettre l'idée de mon travail de recherche. Celui-ci m'a soutenu et m'a autorisé à effectuer des entretiens auprès des jeunes du Centre de Préapprentissage.

Echantillon

Dix jeunes du CPA ont été sélectionnés de manière aléatoire. Chaque jeune a ensuite été contacté personnellement. Sur les dix jeunes préalablement tirés au sort, huit ont accepté de participer à l'entretien et deux ont refusé. Deux autres jeunes ont donc été tirés au sort. Ils ont accepté l'entretien. Comme tous sont encore mineurs, il a été nécessaire d'obtenir une autorisation parentale. Une lettre leur présentant le thème de la recherche leur a été envoyée (voir annexe). Les parents ont aussi tous accepté que leurs enfants soient interrogés.

Figure N° 4 Echantillon de la population interrogée

N°	Sexe	Age	Nationalité	Scolarité / Situation familiale / Remarques
1	M	17	CH Origine : Turquie	Début des difficultés scolaires en 7 ^{ème} , ponctué par un redoublement puis nouvelles difficultés comportementales en 9 ^{ème} . Arrêt de scolarité en 9 ^{ème} . Au moment des difficultés, le jeune vit avec son père avec lequel il entretient une relation difficile. Il ne voit pas souvent sa mère ni sa petite sœur qui n'habitent plus à la maison. La relation entre les deux parents est conflictuelle. Ils sont en procédure de divorce.
2	M	15	CH	Début des difficultés scolaires en 8 ^{ème} , ponctué par un redoublement, puis apparition de difficultés comportementales l'année suivante. Arrêt de scolarité en 8 ^{ème} . Au moment des difficultés, le jeune vient d'arriver en Valais. Il vit avec sa mère et son beau-père avec lequel il entretient une bonne relation. Il est en conflit avec son père avec lequel il refuse de parler. Il a 2 sœurs dont une sœur jumelle également en foyer et avec laquelle il vit une relation difficile.
3	M	15	Bosniaque Permis F Arrivé en Suisse à 1 an et demi	Début des difficultés de comportement en 7 ^{ème} . Il est expulsé de trois écoles différentes. Arrêt de scolarité en 8 ^{ème} . Au moment des difficultés, le jeune vit avec son père, sa mère, son grand frère et sa femme. Il a aussi un autre grand frère et une sœur qui n'habitent plus à la maison mais qui sont toutefois très présents en famille. Les relations familiales sont bonnes. Il fréquente souvent avec un cousin de 3 ans son aîné.
4	M	15	CH Origine : Espagne	Début des difficultés scolaires et comportementales en 7 ^{ème} , ponctué par un redoublement, puis l'exclusion et le placement en institution spécialisée. Arrêt de scolarité en 8 ^{ème} . Au moment des difficultés, il vit avec son père et sa mère, un grand frère avec lequel il fait des bêtises et une petite sœur. Il a aussi un autre grand frère, en prison. Malgré tout, l'ambiance familiale est bonne.
5	M	17	CH	Premières difficultés scolaires en 3 ^{ème} primaire, ponctué par un redoublement. Nouvelles difficultés scolaires et comportementales en 7 ^{ème} engendrant un placement en institution spécialisée. Arrêt de scolarité en 9 ^{ème} . La vie familiale est assez compliquée car les parents sont toxicomanes. Ils entreprennent une thérapie lorsque le SPJ décide de placer les enfants en foyer. Le jeune interrogé a alors 7ans (4 ^{ème} primaire) et son petit frère a 3 ans.

6	M	15	Kosovar Permis B Né en Suisse	Les premières difficultés scolaires apparaissent en 4 ^{ème} primaire et sont sanctionnées par un redoublement. De nouvelles difficultés d'ordre comportemental en 7 ^{ème} engendrent un passage en prison suivi d'un placement en institution spécialisée. Arrêt de scolarité en fin de 7 ^{ème} . Au moment de la 7 ^{ème} , le jeune vit avec son père, sa mère et deux grandes sœurs. L'ambiance familiale est bonne.
7	M	16	Portugais Permis B Arrivé en Suisse à 13 ans	Les difficultés scolaires puis comportementales apparaissent dès le début de la 7 ^{ème} , ponctuées par un redoublement, suivi d'un passage en classe d'observation. Arrêt de scolarité en 8 ^{ème} . Le jeune vivait au Portugal avec son père et sa grand-mère. Suite au décès de son père, il vient en Suisse pour vivre avec sa mère. La relation est difficile avec sa mère car il n'a jamais voulu venir en Suisse. Au moment des difficultés, il était fortement soutenu par un ami (22 ans) mais celui-ci est également décédé.
8	M	15	CH Origine : Portugal	Les difficultés scolaires et comportementales apparaissent en 8 ^{ème} , ponctuées par un redoublement et suivi d'un placement en institution spécialisée. Arrêt de scolarité en 8 ^{ème} . Au moment des difficultés, le jeune vit avec son père, sa mère et un grand frère. A la maison, la situation est compliquée. La relation est conflictuelle avec sa maman.
9	M	17	CH Adopté à 3ans Origine : Guatemala	Les difficultés scolaires et comportementales commencent en 7 ^{ème} , ce qui engendre un changement d'école suivi d'un placement en institution spécialisée. Arrêt de scolarité en 8 ^{ème} . Au moment des difficultés, le jeune vit avec son père et sa mère. La relation entre son père et lui s'est altérée dès le début des difficultés. Il entretient un bon contact avec ses grands-parents.
10	M	17	CH Origine : Ile Maurice Arrivé en Suisse à 7 ans	Les difficultés comportementales apparaissent dès la 3 ^{ème} primaire. Son parcours scolaire est ponctué par de nombreux placements en institution spécialisée. Arrêt de scolarité en 9 ^{ème} . Au moment des difficultés, il vit avec son beau-père, sa mère, ses deux petites sœurs et la fille de son beau-père. La relation est difficile avec le beau-père et avec la fille de ce dernier. Il garde des contacts réguliers avec sa grand-mère restée dans le pays d'origine.

Les entretiens ont été effectués entre février et juin 2010.

Remarque :

Le Centre de Préapprentissage accueille uniquement des garçons. Les parcours de vie sont déjà tellement différents qu'il ne nous a pas semblé nécessaire, d'effectuer en plus, une distinction (comparaison) entre garçon et fille. C'est pourquoi, nous n'avons pas cherché à interroger des filles. Il est clair qu'il serait intéressant de le faire pour une étude à plus grande échelle.

3.2.2 Précautions méthodologiques

Mon choix s'est porté sur les jeunes de l'institut St-Raphaël pour diverses raisons :

- La population est accessible puisqu'elle se trouve sur mon lieu de travail.
- Le sujet de la recherche est un thème d'actualité pour ces jeunes. Les années difficiles sont proches. Il est donc plus facile de se souvenir, notamment en ce qui concerne les émotions.
- Il s'agit d'une population que je connais bien et avec laquelle j'aime travailler. Cela facilitera la prise de contact.
- Je dispose de nombreuses personnes ressources sur place.

Tous ces avantages ont aussi leurs pendents négatifs :

- La scolarité fait encore partie de leur quotidien puisqu'ils participent à la classe un jour par semaine. Le sujet est donc encore assez chaud. Ils viennent d'être placés en institution et d'être, en quelque sorte, marginalisés. Le manque de recul peut influencer les réponses.
- Cette population est difficile d'accès. Ces adolescents manquent souvent de vocabulaire et peinent à exprimer leurs émotions. Les questions doivent être faciles à comprendre.
- Ma fonction d'éducateur peut avoir une influence sur l'envie de donner certaines précisions.
- Le rapport de confiance que j'entretiens avec tel ou tel jeune peut avoir une influence positive sur l'entretien. Le contraire est aussi vrai.

3.3 Méthode de collecte des données

3.3.1 Méthode

Pour récolter mes données, j'ai choisi la méthode de l'entretien semi-directif. Ceci pour diverses raisons :

- Les jeunes en difficulté sont une population d'approche assez difficile. Si je veux obtenir des réponses sérieuses de leur part, il est important qu'ils aient un interlocuteur en face d'eux. Un certain rapport de confiance est nécessaire afin qu'ils se libèrent. Les choix du moment et du lieu sont primordiaux.
- Les sujets de la recherche sont le ressenti, le vécu et la représentation du jeune sur son parcours scolaire. L'entretien me semble, par conséquent, être l'outil le plus pertinent pour récolter ce genre de données.
- L'entretien sera semi-directif car il est nécessaire que je structure l'entretien. Suite à mon expérience professionnelle, j'ai appris qu'avec ce type de population, le dialogue nécessite d'être relancé et recadré. La structure de l'entretien permet d'organiser les idées dans la tête du jeune et dans celle du chercheur.

3.3.2 Construction de l'outil

Pour construire l'outil de récolte de données, j'ai respecté la logique suivante :

Question de départ → Hypothèses → Concepts → Dimensions → Indicateurs → Questions → Canevas d'entretien

Dans le but d'avoir ce lien visuel, le tableau suivant a été créé en mettant en relation chaque hypothèse avec ses concepts, ses dimensions, ses indicateurs et finalement les questions d'entretien. Cet outil a été extrêmement utile pour l'ensemble de la démarche.

Figure N° 5 Hypothèses / Concepts / Dimensions / Indicateurs / Questions

Hypothèse N.1	Concepts	Dimensions	Indicateurs : Identifier ...	Questions ¹⁷
Des caractéristiques liées à l'école expliquent l'échec des dispositifs de soutien mis en place pour éviter le décrochage scolaire.	Dispositif de soutien	Problématique Diagnostic de l'école	<ul style="list-style-type: none"> le type de problématique identifié par l'école. 	<ul style="list-style-type: none"> ☐ Lorsque tu as rencontré des difficultés en classe, est-ce que l'école t'a dit ce qui n'allait pas ? Dans quel domaine/contexte avais-tu des difficultés ? → Qu'est-ce que les profs te reprochaient ? ☐ Qu'est-ce que l'école t'a proposé pour résoudre cette difficulté ? (identification du dispositif de soutien) → Personnes rencontrées, mesures proposées, étapes, temps, lieu)
		Intervention Choix du dispositif	<ul style="list-style-type: none"> le dispositif d'aide proposé par l'école pour résoudre cette problématique → procédure : mesures, acteurs, étapes, moments,... L'adéquation entre la problématique identifiée et le choix du dispositif de soutien 	
	Environnement socioéducatif	Climat éducatif	<ul style="list-style-type: none"> l'influence du dispositif de soutien sur l'environnement socioéducatif de l'élève 	<ul style="list-style-type: none"> ☐ Qu'est-ce que le fait de bénéficier du « <i>dispositif de soutien</i> » a changé pour toi à l'école? → Comment te sentais-tu dans ta nouvelle classe, structure, ...? → Qu'est-ce qui était différent dans l'ambiance de ta nouvelle classe, avec les pairs, avec les profs ? - Est-ce que tu t'es senti rassuré ou au contraire angoissé ? → Comment a évolué ta relation avec les profs, les pairs ? - T'es-tu senti plus respecté, soutenu ou au contraire, dénigré, enfoncé, rejeté ? → Est-ce que cela t'a permis d'améliorer tes résultats scolaires ? Pourquoi ?
		Climat d'appartenance		
		Climat relationnel		
		Climat de sécurité		
	Climat de justice			

¹⁷ Les questions notées ici sont une première ébauche. Elles ont encore, lors de la construction finale du guide d'entretien, subi plusieurs modifications.

Hypothèse N°2	Concepts	Dimensions	Indicateurs : Identifier ...	Questions
Des caractéristiques liées à l'environnement familial expliquent l'échec des dispositifs de soutien mis en place pour éviter le décrochage scolaire.	Problématique familiale	Influence de la situation familiale sur les difficultés	<ul style="list-style-type: none"> • le profil sociologique de la famille : <ul style="list-style-type: none"> → statut socio-économique → nombre de membre → (re)-composition → Nationalité → Modèle • l'influence de la situation familiale sur les difficultés de l'enfant à l'école 	<ul style="list-style-type: none"> ☐ Avec qui est-ce que tu vivais à ce moment-là ? <ul style="list-style-type: none"> → Activité de chacun ? → Quel autre membre de la famille n'habitant pas sous le même toit rencontrais-tu régulièrement ? Activité ? ☐ Comment se passait la vie familiale à l'époque où tu as rencontré ces difficultés ? Ambiance familiale, relation entre les membres,... ? ☐ Selon toi, quel rôle a joué ta famille dans tes difficultés scolaires ? <ul style="list-style-type: none"> → Peux-tu identifier des éléments de ta vie de famille qui auraient pu avoir une influence sur tes résultats scolaires ? (ou sur ton comportement à l'école ?)
	Modalités de Collaboration	Influence du mode de collaboration famille - école sur le dispositif de soutien <i>Partenariat</i> <i>Consommation, Délégation</i> <i>Ambivalence (Soumission, Supériorité, Agressivité, Evitement, Dénégation)</i>	<ul style="list-style-type: none"> • le mode de collaboration entre la famille et l'école <ul style="list-style-type: none"> → le rôle joué par l'environnement familial dans l'élaboration du diagnostic. → le rôle de l'environnement familial sur le choix du dispositif de soutien → l'influence de la famille dans le suivi du dispositif de soutien → les membres qui collaborent (ou pas) dans la famille ? • l'influence de la façon de collaborer sur le dispositif de soutien 	<ul style="list-style-type: none"> ☐ Comment l'école et ton entourage familial ont-ils collaboré lorsque tu étais en difficulté ? Exemples <ul style="list-style-type: none"> → Comment l'entourage familial a-t-il reçu/perçu les explications/théories de l'école par rapport à ta problématique ? → Quel rôle a joué ton entourage dans le choix de « <i>dispositif de soutien</i> » ? qui ? Pourquoi ? → Par quel moyen ton entourage t'a soutenu lorsque tu as « <i>dispositif de soutien</i> » ? Exemples → Comment est-ce que l'école transmettait les informations à ta famille (parents ou autres) ? et comment est-ce que ceux-ci transmettaient les informations à l'enseignant ? → Comment se passaient les réunions parents (ou autres)-enseignants ? <ul style="list-style-type: none"> - Qui participait ? Quelle ambiance ? Changements provoqués ?

Hypothèse N°3	Concepts	Dimensions	Indicateurs : Identifier...	Questions
Des caractéristiques liées à l'élève lui-même expliquent l'échec des dispositifs de soutien mis en place pour éviter le décrochage scolaire.	Le raisonnement moral	Nature et fonction du trouble du comportement Stade de raisonnement	<ul style="list-style-type: none"> le type de problématique identifiée par l'élève les similitudes et les différences entre la problématique identifiée par l'école et celle identifiée par le jeune lui-même La capacité d'autoévaluation de l'élève l'influence du diagnostic de l'élève sur le dispositif de soutien 	<ul style="list-style-type: none"> De ton côté, comment expliquais-tu les difficultés rencontrées ? → Quelles étaient ces difficultés ? → Quelles étaient les raisons de ces difficultés ? → Étais-tu d'accord avec le diagnostic posé par l'école ? Avec le recul de quelques années, selon toi quelle était la réelle source du problème ? Quel type d'aide aurais-tu souhaité obtenir ?
	La relation d'aide	Aide contrainte (Refus, Acceptation, Acceptation stratégique) Paradoxe de l'aide La lutte symétrique	<ul style="list-style-type: none"> Le type de relation d'aide (acceptation, refus,...) expliquée par l'élève l'influence de la contrainte sur le dispositif de soutien 	<ul style="list-style-type: none"> L'école t'a proposé de l'aide sous cette forme : « <i>dispositif de soutien</i> ». Quelle a été ton impression à ce moment là ? → Comment as-tu réagi face à l'aide proposée (content, plaisir, refus, honte, ...) → De quelle manière t'es-tu investi dans le « dispositif de soutien » ?
	Estime de soi	Etiquetage Stigmatisation Sous stimulation et désengagement Pathologisation Confiance en soi Sentiment de honte Sentiment d'exclusion	<ul style="list-style-type: none"> La perception de soi du jeune les effets du dispositif de soutien sur l'estime de soi L'influence sur la motivation, l'investissement 	<ul style="list-style-type: none"> Comment as-tu vécu le fait de « <i>dispositif de soutien</i> » ? → Quel sentiment (fierté, honte, soulagement, tension,...) → Quel changement as-tu remarqué dans ta relation face à tes camarades, face à ta famille ? Lorsque tu participais au «dispositif de soutien», que penses-tu que les autres pensaient de toi ? → Profs, camarades, famille ? Quel effet a eu le « <i>dispositif de soutien</i> » sur ta problématique ? → Est-ce que cela t'a permis de te remotiver ?

A partir du tableau précédent, un premier guide d'entretien a été élaboré. Ce canevas a été lu par deux collègues du Centre de Préapprentissage puis testé par deux entretiens avec des jeunes. Il est important de noter que ces entretiens ont été très instructifs et qu'ils ont, par conséquent, été utilisés pour la recherche. Suite aux remarques des collègues et aux entretiens expérimentaux, deux modifications principales ont été abordées :

- La création d'un outil permettant au jeune interrogé de se repérer visuellement dans le temps¹⁸. Cet outil s'est également révélé extrêmement pratique pour le chercheur.
- La simplification de certaines questions telles que « Quels savoirs aurais-tu aimé avoir à ce moment-là » ou « De quelles compétences aurais-tu eu besoin pour réussir », jugées trop compliquées.

Le document a été soumis au directeur de recherche pour validation. Il peut être consulté en annexe¹⁹.

3.4 Précautions éthiques

Je pense que cette recherche respecte les différents principes éthiques. Avant de commencer les entretiens, j'ai :

1. Expliqué la démarche de recherche aux parents des élèves et obtenu leur autorisation.
2. Réexpliqué au jeune les buts et objectifs de l'entretien.
3. Donné à chaque jeune les informations importantes telles que :
 - Le but et les objectifs de la recherche ;
 - L'anonymat et la confidentialité de l'entretien ;
 - L'utilisation exclusive des données recueillies pour les besoins de la recherche et leur destruction une fois mon travail terminé ;
 - La possibilité, à tout moment, de refuser de répondre à certaines questions ou mettre fin à l'entretien.
4. Demandé à chaque jeune son accord pour enregistrer l'entretien en insistant sur l'utilité pratique de l'enregistrement lors de l'analyse.
5. Demandé au jeune de dater et signer afin de confirmer son accord.

Grâce à cette procédure, les précautions éthiques (Bienfaisance, Respect de la dignité humaine, respect du consentement libre et éclairé, respect des données sensibles, confidentialité et anonymat) ont été respectées.

Toujours sur le plan éthique, j'aimerais citer dans ce chapitre les mots d'une enseignante d'Arbaz qui parle de la gestion des enfants difficiles en classe. Cet article est intitulé : A qui la faute ?

« Personne n'admet ses torts. La faute est comme une balle que l'on se rejette assidûment, qui rebondit et rebondit, écrasant à chaque fois un peu plus l'enfant. L'enfant est victime de la société, il voudrait montrer qu'il est là et qu'il fait de son mieux pour être à la hauteur. Il n'a pas trouvé la bonne solution.... Et tant que les adultes ne se serreront pas les coudes pour l'aider, il restera un enfant difficile. » (Constantin-Raposo, Résonance, février 2009, p.1)

¹⁸ Cf annexe V – Dernière page du guide d'entretien

¹⁹ Cf. annexe V – Guide d'entretien

Ceci pour dire que mon travail n'est pas là pour juger ni le jeune, ni le travail de l'école, des enseignants, des parents, ou des autres acteurs qui ont pu croiser sa route. Le but de cette recherche est bien d'aborder sous un autre angle, la réflexion, dans laquelle l'école est déjà plongée depuis longtemps, sur la gestion des élèves dits « difficiles ».

L'analyse des données

4. L'analyse des données

4.1 Démarche d'analyse

Une fois les entretiens avec les jeunes du Centre de Préapprentissage terminés, un premier dépouillement a été effectué à l'aide du tableau présenté ci-dessous. Cet outil a été créé afin de faire apparaître les données importantes de manière synthétique.

Figure N° 6 *Tableau de synthèse*

Synthèse : tableau explicatif	
<p>Grâce à ce tableau, une première synthèse des réponses peut être effectuée. On retrouve ci-dessous les différents indicateurs en lien avec les 3 hypothèses. Un tableau par entretien a été fait afin de faciliter l'analyse.</p> <ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> En lien avec l'hypothèse 1 : caractéristiques liées à l'école <input type="checkbox"/> En lien avec l'hypothèse 2 : caractéristiques liées à l'environnement familial <input type="checkbox"/> En lien avec l'hypothèse 3 : caractéristiques liées à l'élève 	
Vue d'ensemble du parcours scolaire	<i>Parcours scolaire général avec identification des années difficiles</i>
Le type de problématique identifié par l'école Diagnostic de l'école	<i>Résumé des diverses problématiques exprimées par l'école en fonction des années</i>
Les dispositifs de soutien proposés : <i>par : ... en collaboration avec : ...</i>	<ul style="list-style-type: none"> - <i>Identification des dispositifs de soutien proposés</i> - <i>Identification des preneurs de décisions</i>
Réflexion sur l'adéquation entre la problématique identifiée et le choix du dispositif de soutien	<i>Ebauche de réflexion personnelle. Le dispositif de soutien semble-t-il adapté à la situation ?</i>
Effet du dispositif sur l'environnement socioéducatif ↗ ↘ ↔	<i>Appartenance</i>
	<i>Educatif</i>
	<i>Relationnel</i>
	<i>Sécurité</i>
	<i>Justice</i>
<i>Effet du dispositif sur les comportements en classe</i>	<i>Identification de l'influence de chaque dispositif sur l'environnement socioéducatif :</i> ↗ : <i>influence positive</i> ↘ : <i>influence négative</i> ↔ : <i>aucune influence.</i> <i>Vide : non identifiée</i>
<i>Effet du dispositif sur les comportements à l'extérieur</i>	
	<i>Identification de l'influence du dispositif sur les comportements en classe et hors de la classe</i> ↗, ↘ ou ↔

Situation familiale au moment des difficultés	<ul style="list-style-type: none"> - <i>Composition</i> - <i>Ambiance familiale/ Relation entre les membres</i>
Influence de la situation familiale sur les difficultés de l'enfant	<i>Identification des raisons évoquées par le jeune.</i>
Mode de collaboration famille-école <i>Partenariat – Délégation – Résignation – Ambivalence</i>	<i>Identification du mode de collaboration grâce à plusieurs critères :</i> <ul style="list-style-type: none"> - <i>Membres collaborant avec l'école</i> - <i>Rôle dans l'élaboration du diagnostic</i> - <i>Rôle dans le choix du dispositif de soutien</i> - <i>Attitude après les réunions</i> - <i>Sentiments des parents, perçus par le jeune</i>
Effet du mode de collaboration sur le dispositif de soutien	<i>Ebauche de réflexion personnelle ; début de l'analyse</i>
Type de problématique identifié par l'élève / Similitude et différence avec la problématique identifiée par l'école	<ul style="list-style-type: none"> - <i>Identification de la problématique telle qu'elle est perçue par l'élève.</i> - <i>Réflexion personnelle sur le type de trouble et sur les similitudes avec le diagnostic émis par l'école. Début de l'analyse</i>
Capacité d'autoévaluation du jeune / Influence de l'autoévaluation du jeune sur le dispositif de soutien	<ul style="list-style-type: none"> - <i>Identification de la capacité du jeune à s'évaluer</i> - <i>Réflexion personnelle. Début d'analyse sur l'influence de l'autoévaluation.</i>
Type de relation à l'aide expliquée par l'élève <i>Adhésion – Adhésion stratégique – Refus</i>	<i>Identification de la nature de l'aide. Qui demande l'aide ?</i> <i>Si contrainte, quelle est la réaction du jeune ?</i>
Influence de la contrainte sur le dispositif de soutien	<i>Ebauche de réflexion personnelle ; début de l'analyse</i>
Effet du dispositif sur l'estime de soi Effet du dispositif sur la motivation	<ul style="list-style-type: none"> - <i>Réflexion personnelle en lien avec les concepts : Etiquetage, stigmatisation, sous stimulation, pathologisation, confiance en soi, sentiment de honte, sentiment d'exclusion.</i> - <i>Effet du dispositif sur la motivation ↗, ↘ ou ↔</i>
Avec une baguette magique, qu'est-ce que le jeune changerait ?	<ul style="list-style-type: none"> - <i>Identification d'hypothèses nouvelles</i> - <i>Identification d'éventuelles pistes d'action</i>
L'éducateur à l'école, bénéfique ou non ?	<i>Réponse des jeunes pour cette piste d'action préalablement identifiée</i>
Remarques	<i>Divers</i>

A titre d'exemple, le lecteur peut consulter trois de ces tableaux de synthèse en annexe²⁰.

²⁰ Cf. annexe II. Entretien N°3 – Entretien N°5 – Entretien N°10

4.2 Analyse

Nous avons, dans un premier temps, identifié quelques éléments d'ordre général tels que :

- Les différents dispositifs de soutien identifiés par les jeunes
- Les effets de ces dispositifs sur différents aspects en lien avec les hypothèses.
 - o Les effets concrets de ces dispositifs sont parfois difficilement identifiables. C'est pourquoi, nous dégagons ici des tendances.

4.2.1 Identification des dispositifs de soutien

Le tableau de la page suivante (fig. 7) récapitule les différents dispositifs de soutien qui ont été identifiés par les jeunes lors des différents entretiens ainsi que leurs différents effets représentés par les flèches correspondantes.

Sur les 10 entretiens effectués, voici les principaux types de soutien relevés par les jeunes :

- 8 x le placement en institution spécialisée
 - o 2 x Cité Printemps
 - o 2 x Mayajoie
 - o 2 x St-Raphael
 - o 1 x Don Bosco
 - o 1 x Observation en milieu fermé (Valmont)
- 8 x le psychologue (également nommé psychiatre, pédopsychiatre)
- 7 x le redoublement²¹
- 3 x la conseillère sociale (également nommée assistante sociale scolaire)
- 3 x le médiateur
- 3 x un changement d'école (changement de cycle, école privée)
- 2 x le soutien à domicile (également nommé répétiteur, aide pour devoirs)
- 2 x l'étude surveillée (également nommée classe d'étude)
- 2 x le Pass (également nommé classe frigo, seul en classe)
- 1 x la classe relai
- 1 x la classe d'observation
- 1 x la classe de langue
- 1 x un avertissement
- 1 x sanction du foyer d'accueil

Nous distinguons ici 14 types de dispositifs différents. Comme nous pouvons le constater, certains dispositifs reviennent plusieurs fois. Ce qui nous donne, sur 10 entretiens, un total de 43 mobilisations de dispositifs, soit une moyenne de 4,3 dispositifs par élève. Ce premier résultat général permet, en soi, d'illustrer l'ampleur d'un des phénomènes à l'origine de la présente recherche à savoir : le décalage entre le nombre de mesures mobilisées et les résultats réellement obtenues en termes de lutte contre le décrochage scolaire.

²¹ Certains changements d'école ou placements en institution spécialisée ont été accompagnés d'un redoublement mais ce n'est pas sur cet aspect que les questions ont été posées. Ils ne sont donc pas comptés sous le critère redoublement.

Figure N° 7 Identification des dispositifs de soutien et leurs effets, selon la perception des élèves

Entretien	Dispositifs de soutien identifiés par les jeunes	Adéquation	Relation entre élève et dispositif	Réponse donnée à la contrainte	Effet - Tendence générale	Effet sur l'env. socioéduc.	Effet sur l'env. familial	Type de collaboration famille - école	Effet sur l'estime de soi	Effet sur la motivation
N°1	- Redoublement - Répétiteur - Classe d'étude - Assistant social scolaire	Oui Non Part. Oui	Contrainte Contrainte Contrainte Contrainte	Adhésion Refus Refus Adhésion	↗ ↔ ↔ ↗	↗ ↔ ↔ ↗	↗	Ambival.	↘↗ ↘ ↔ ↔	↘↗ ↔ ↔ ↗
N°2	- Redoublement - Classe relai - Psychologue	Oui Non Oui	Contrainte Contrainte Contrainte	Adhésion Refus Adhésion	↔ ↘ ↔	↔ ↘ ↔	↔	Partenariat	↔ ↘ ↔	↔ ↘ ↔
N°3	- Seul en classe - Psychologue - Chang. d'école (autre cycle) - Chang. d'école (autre cycle) - Observation (Valmont) - Psychologue	Part. Oui Non Non Oui Oui	Contrainte Contrainte Contrainte Contrainte Contrainte Demande	Adhésion Refus Adhésion Refus Adhésion Adhésion	↗ ↔ ↔ ↔ ↔ ↗	↗ ↔ ↘ ↗ ↔ ↗	↔	Partenariat	↘ ↔ ↔ ↔ ↔ ↗	↗ ↔ ↗ ↘ ↔ ↗
N°4	- Redoublement - Assistante social scolaire - Instit. spécialisée (St-Raphaël)	Oui Oui Oui	Contrainte Contrainte Contrainte	Adhésion Adhésion Ad. stratég.	↔ ↔ ↗	↘ ↔ ↗	↔ ↗	Délégation	↘ ↔ ↗	↘ ↔ ↗
N°5	- Redoublement - Psychologue - Sanction foyer - Psychiatre - Instit. spécialisée (Mayajoie)	Oui Oui Non Oui Oui	Contrainte Contrainte Contrainte Contrainte Contrainte	Adhésion Adhésion Ad. stratég. Adhésion Adhésion	↗ ↗ ↔ ↔ ↗	↗ ↗ ↔ ↔ ↗	↗ ↗ (foyer) ↔ ↗	Partenariat	↘↗ ↔ ↔ ↔ ↗	↘↗ ↔ ↔ ↔ ↗

N°6	- Redoublement - Médiation - Etude surveillée - Conseillère sociale - Psychologue	Oui Oui Part. Oui Oui	Contrainte Contrainte Contrainte Proposition Contrainte	Adhésion Adhésion Refus Adhésion Adhésion	↗ ↗ ↔ ↗ ↔	↗ ↗ ↔ ↗ ↔	↔ ↔	Délégation	↘↗ ↔ ↔ ↘ ↘	↘↗ ↔ ↘ ↗ ↔
N°7	- Classe de langue - Redoublement - Classe d'observation - Classe frigo ²²	Oui Oui Oui Part.	Contrainte Contrainte Contrainte Contrainte	Adhésion Adhésion Adhésion Refus	↗ ↔ ↗ ↘	↗ ↔ ↗ ↘		Délégation	↘ ↔ ↘ ↘	↗ ↔ ↗ ↘
N°8	- Avertissement - Redoublement - Instit. spéc. (Cité Printemps)	Oui Oui Oui	Contrainte Contrainte Contrainte	Ad. stratég. Adhésion Adhésion	↔ ↗ ↗	↔ ↗ ↗	↗	Partenariat	↘ ↘↗ ↔	↘ ↗ ↗
N°9	- Médiateur - Psychologue - Chang. d'école (école privée) - Instit. spécialisée. (Mayajoie)	Oui Oui Part. Oui	Contrainte Contrainte Contrainte Contrainte	Refus Refus Refus Refus	↔ ↔ ↘ ↘	↔ ↔ ↘ ↘	↔ ↔ ↔ ↔	Partenariat	↘ ↘ ↘ ↘	↔ ↔ ↘ ↘
N°10	- Psychologue - Aide pour devoirs - Instit. spéc. (Cité Printemps) - Médiateur - Instit. spécialisée (Don Bosco) - Instit. spécialisée (St-Raphaël)	Oui Part. Oui Oui Oui Oui	Contrainte Contrainte Contrainte Contrainte Contrainte Contrainte	Ad. stratég. Refus Ad. stratég. Adhésion Refus Refus	↔ ↔ ↗ ↗ ↘ ↔	↔ ↔ ↗ ↗ ↔ ↘	↔ ↗ ↗ ↔ ↔ ↔	Ambival.	↘ ↔ ↗↘ ↔ ↔ ↔	↔ ↔ ↗ ↗ ↘ ↗

²² Nom donné par le jeune à la structure PASS (programme alternatif de suspension scolaire)

Les effets de ces dispositifs sont divers. Nous distinguons comme tendance générale :

- ↗ : 17 dispositifs dont l'effet perçu est plutôt positif
- ↘ : 5 dispositifs dont l'effet perçu est plutôt négatif
- ↔ : 21 dispositifs dont l'effet n'a pas été perçu

De manière plus précise voici les dispositifs classés selon les effets identifiés. Nous rappelons qu'il s'agit ici d'un effet général, d'une tendance ressentie par le jeune.

Effet plutôt positif ↗		Peu d'effet ↔		Effet plutôt négatif ↘	
Placement en institution	4x	Placement en institution	2x	Placement en institution	2x
Psychologue	2x	Psychologue	6x		
Redoublement	4x	Redoublement	3x		
Conseillère sociale	2x	Conseillère sociale	1x		
Médiateur	2x	Médiateur	1x		
Pass	1x			Pass	1x
			2x		
		Changement d'école		Changement d'école	1x
			2x		
Classe d'observation	1x		2x		
Classe de langue	1x	Soutien à domicile	2x	Classe relai	1x
		Etude surveillée	1x		
		Avertissement	1x		
		Sanction du foyer			

Nous pouvons faire les constats suivants :

- Les dispositifs les plus souvent cités sont le placement en institution, le psychologue et le redoublement.
- Six sur dix élèves interrogés ont déjà connu un passage en institution avant d'arriver au Centre de Préapprentissage. Les diverses expériences ont certainement laissé des traces positives ou négatives. Il est important d'en tenir compte lorsque l'on accueille un de ces jeunes au CPA. Nous reprendrons cet aspect dans le chapitre consacré aux pistes d'action.
- Nous constatons que le redoublement se retrouve dans quasiment tous les parcours de vie (*Les changements d'école dans l'entretien N°3, N°9 sont considérés comme une mesure supplémentaire au redoublement*). Le redoublement est très souvent le premier des dispositifs utilisé car dans une majorité des cas, ce sont bien les difficultés d'apprentissage qui ont été les premiers symptômes. Nous l'avons vu dans la partie théorique²³, la pratique du redoublement fait débat. Dans ce travail cinq élèves sur neuf voient leur redoublement de manière positive. Ils expriment les sentiments négatifs ressentis en fin d'année échouée mais reconnaissent également le bienfait de la décision lorsque les notes remontent l'année suivante.

« Je me disais merde ça fait chier de refaire une année mais c'était mieux pour moi. Je savais que j'allais réussir, je savais presque tout déjà ».
Entretien N°1 (24.02.2010)

²³ Cf. Chap.2.3.1 – L'enseignement spécialisé, le redoublement

« Quand j'ai vu que tous mes copains ils avaient passé l'année j'étais un peu déçu, j'étais un peu énervé contre moi pis ça a fait que les autres années ben j'ai beaucoup plus bossé, j'étais beaucoup plus assidu au travail jusqu'à la 7^{ème} ».

Entretien N°5 (02.04.2010)

- Six élèves sur dix ont consulté un psychologue (certains en ont même vu plusieurs). Sur huit mobilisations de psychologue, seul deux ont été signalés comme ayant eu un effet positif. Il est donc légitime de se demander si ce type de dispositif est utilisé de manière optimale. Nous préciserons cette interrogation dans l'analyse par hypothèse.
- Sur trois mobilisations du dispositif « médiateur », deux sont signalés comme ayant eu un effet positif. Sur trois mobilisations du dispositif « conseillère sociale », deux sont également signalés comme ayant eu un effet positif. Les dispositifs de ce type semblent être plus productifs, tout en reconnaissant que le nombre de réponses obtenues nous empêchent de tirer des conclusions trop hâtives

Que ce soit à l'école (médiateurs, conseillers scolaires) ou hors de l'école (psychologues, psychiatres), nous constatons clairement que la qualité relationnelle instaurée entre l'élève et l'adulte joue un rôle primordial dans la relation d'aide. Nous reprendrons l'explication de ce constat ultérieurement.

4.3 Analyse par hypothèse

Suite à ces premiers constats, nous avons, à l'aide des différents tableaux présentés précédemment (cf. fig.6 et fig.7), procédé à une analyse plus approfondie des sous-hypothèses énoncées dans le chapitre traitant de la méthodologie.

Pour rappel, nous avons énoncé l'hypothèse de départ comme suit :

Pour les jeunes de l'Institut St-Raphaël, l'échec des dispositifs de soutien mis en place pour éviter leur décrochage scolaire s'expliquerait essentiellement par trois types de facteurs d'influence : l'école, la famille et l'élève lui-même.

Pour une meilleure visibilité, cette hypothèse avait ensuite été découpée en 3 parties bien distinctes analysées ci-après.

4.3.1 Hypothèse 1 : l'école

Selon les jeunes de l'Institut St-Raphaël, **des caractéristiques liées à l'école** pourraient expliquer l'échec des dispositifs de soutien mis en place pour éviter le décrochage scolaire.

Ces caractéristiques seraient liées à :

- H1a : L'adéquation entre la problématique de l'élève et le choix du dispositif de soutien
- H1b : L'influence du dispositif de soutien sur l'environnement éducatif de l'élève

L'adéquation entre la problématique de l'élève et le choix du dispositif de soutien

Il s'agit ici d'identifier si le choix du dispositif de soutien correspond aux réels besoins de l'élève. Pour ce faire, trois éléments identifiés lors des entretiens ont été mis en relation :

- le dispositif de soutien proposé
- le type de problématique identifié par l'école,
- le type de problématique perçu par l'élève.

Pour exemple :

Dans l'entretien N°7, le jeune arrive du Portugal. Il ne parle pas le français. Il doit donc intégrer la classe de langue. Bien qu'il soit isolé par moment de sa classe habituelle, nous considérons ce dispositif comme adapté car ceci lui a permis, plus tard, une meilleure intégration au sein de sa classe « normale ».

Dans l'entretien N°2, le jeune éprouve quelques difficultés scolaires, notamment liées à des troubles du comportement (absentéisme). Cet élève exprime clairement souffrir de la séparation de ses parents. Le premier dispositif proposé est le « répétiteur ». Ce dispositif est refusé par l'élève. Nous le classons dans la catégorie « non adapté » car nous émettons l'hypothèse que le jeune ne veut pas que quelqu'un vienne à la maison et se mêle des difficultés parentales. Une « étude surveillée » lui est proposée. Le jeune accepte dans un premier temps cette aide. Malheureusement, compte tenu de la dynamique présente lors de cette étude, il ne s'y sent pas aidé et met fin à ce dispositif. Nous avons classé l'étude surveillée dans la catégorie « partiellement adapté ».

« La classe d'étude c'est normal presque tout le monde y va. Dès que t'as un peu de difficulté tu vas dans la classe, il y a un prof qui t'aide vite fait, les trucs que t'arrive pas à faire, mais comme la classe elle est surbombée ça t'aide pas grand-chose. »

Entretien N°1 (24.02.2010)

Dans l'entretien N°3, l'élève a des difficultés personnelles de gestion de la frustration. Après quelques autres tentatives d'aide infructueuses, le frère propose un changement d'école. Nous considérons que le changement d'école ne fait que repousser le problème ailleurs et ne règlera en rien le problème de violence de cet élève. Nous avons donc classé ce dispositif dans la catégorie « non adapté ».

Le graphique ci-dessous symbolise notre vision de l'adéquation entre la problématique de l'élève et le choix du dispositif de soutien proposé.

Figure N° 8 Adéquation entre la problématique de l'élève et le choix du dispositif de soutien



Ce graphique nous montre qu'une large majorité de dispositifs de soutien semble correspondre aux besoins de l'enfant.

Curonici, Joliat et Mcculloch (2006), proposaient quatre façons de classer les troubles du comportement : les troubles individuels, les troubles familiaux, les troubles sociaux et les troubles scolaires. En analysant les différents parcours de vie, nous faisons un premier constat. Quasiment tous les élèves interrogés cumulent troubles individuels, familiaux, sociaux et scolaires. Cependant, tous les élèves ont bénéficié d'au moins un dispositif de soutien censé être adapté à l'un ou l'autre de ces troubles.

En réponse à cette première sous-hypothèse, nous pouvons donc affirmer que l'échec des dispositifs de soutien n'est, d'une manière générale, pas lié à une mauvaise lecture de la problématique de l'élève.

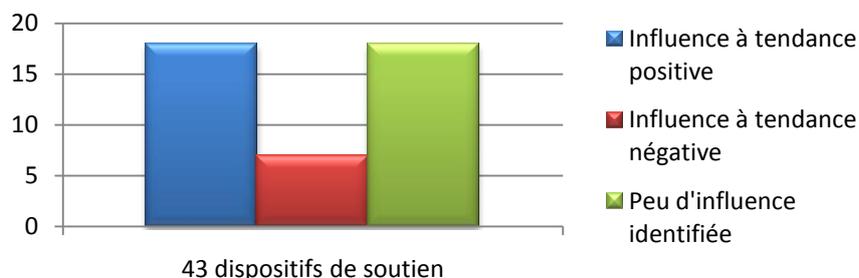
Nous émettons quand même la remarque suivante : les suivis psychologiques ont été classés dans la catégorie « adapté » comme réponse aux diverses problématiques individuelles, sociales ou familiales. C'est clairement une vision très idéaliste car, nous l'avions constaté en début d'analyse, ces types de dispositif n'ont pas les effets escomptés, selon la perception des élèves interrogés.

L'influence du dispositif de soutien sur l'environnement socioéducatif de l'élève

Janosz, Georges et Parent (1998)²⁴, ont démontré l'importance du climat scolaire sur la réussite ou l'échec d'un étudiant. En lien avec ces théories, nous émettons l'hypothèse que, pour qu'un dispositif de soutien soit adéquat et positif pour l'élève, il serait nécessaire qu'il améliore l'environnement dans lequel l'enfant évolue.

Il s'agit donc ici d'identifier l'influence du dispositif de soutien sur l'environnement socioéducatif de l'élève. A l'aide des données recueillies dans les différents tableaux de synthèse (fig. 6) nous avons construit le graphique suivant.

Figure N° 9 Influence du dispositif de soutien sur l'environnement socioéducatif



Nous pouvons faire les constats suivants :

- Plus d'un tiers des dispositifs de soutien ont eu une influence positive sur l'environnement socioéducatif. Les redoublements, qui permettent à l'élève de se mettre au niveau des autres élèves de la classe, comptent pour la moitié dans cette catégorie.
- Sur 43 dispositifs de soutien mobilisés, seulement 6 semblent avoir eu une influence négative sur l'environnement socioéducatif de l'enfant. Dans cette catégorie, c'est surtout l'aspect relationnel qui ressort du discours des jeunes. Une relation humaine difficile avec un professeur, un psychologue, un assistant social ou un médiateur et tout s'écroule !

²⁴ Cf. chap. 2.4 – L'environnement socioéducatif

- Beaucoup de dispositifs n'ont eu que peu d'influence sur l'environnement socioéducatif. Cette catégorie comprend notamment tous les dispositifs auxquels l'élève n'a pas, ou très peu, adhéré. Les nombreux suivis psychologiques imposés sont représentés ici.

Ces constats sont toutefois à interpréter avec une extrême prudence. Ceci pour trois raisons principales :

1. Pour identifier si tel ou tel soutien a eu une influence sur tel ou tel climat, il faut d'abord identifier comment était ce climat auparavant. En effet, si ceci ressort dans le discours de certains jeunes, aucune question n'avait été préparée dans ce sens. C'est pourquoi un bon tiers des dispositifs se retrouvent dans la case « peu d'influence identifiée ». Nous manquons d'informations pour effectuer une analyse vraiment fine du climat socioéducatif.
2. Nous avons remarqué que certains dispositifs étaient difficilement classifiables car leur influence avait été positive dans un secteur mais négative dans un autre. Comment considérer le dispositif « seul en classe » de l'entretien N°3 ? D'un côté, cela a été extrêmement stigmatisant pour le jeune (climat d'appartenance \searrow), mais en observant différemment la chose, on constate que le jeune a pu trouver ainsi les ressources pour travailler (climat éducatif \nearrow). Il est donc difficile de saisir une tendance générale.
3. Nous constatons également que parfois, pour un même climat, l'effet varie dans le temps. Par exemple, le redoublement ne favorise a priori pas le climat relationnel car l'élève doit quitter sa classe. Dans un deuxième temps par contre, la relation peut se créer de manière plus forte car l'élève retrouve un niveau scolaire correspondant à ses capacités et n'est plus stigmatisé au sein de sa classe.

Ces trois observations nous montrent que certains dispositifs ne sont ni bons, ni mauvais en soi. L'analyse d'un résultat dépend aussi du contexte et de l'objectif visé.

Dans le but d'obtenir des informations supplémentaires, nous avons donc tenté une approche plus fine. Nous avons essayé de repérer l'influence des dispositifs de soutien sur chacun des différents climats dont parlaient Janosz, Georges et Parent (1998). Pour rappel :

Le climat d'appartenance se manifeste par l'importance accordée à l'institution comme milieu de vie et par une adhésion à ses normes et à ses valeurs. Ce climat est fortement influencé par la qualité des quatre autres climats.

Le climat éducatif est déterminé par le dévouement de l'école envers la réussite des élèves et par la valeur et le sens accordés aux apprentissages.

Le climat relationnel concerne les relations humaines. Il est marqué par la chaleur des contacts, le respect entre individu et l'assurance d'un soutien d'autrui.

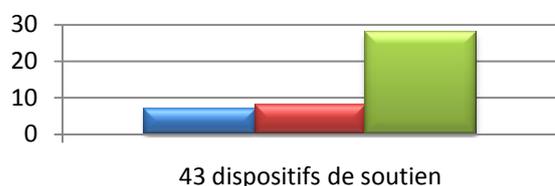
Le climat de sécurité renvoie à l'ordre et à la tranquillité du lieu. Il réfère au sentiment de sécurité ou, à l'inverse, aux risques de victimisation. Un bon climat de sécurité implique un environnement quotidien prévisible et constant.

Le climat de justice, auquel les adolescents sont particulièrement sensibles, dépend de la reconnaissance des droits de chacun, de par l'existence de règles justes, légitimes et équitables, et une application cohérente des sanctions.

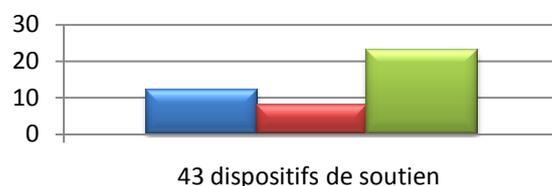
Les graphiques suivants reflètent l'influence des dispositifs de soutien sur les différents climats scolaires.

Figure N° 10 Influence des dispositifs sur les différents climats socioéducatifs

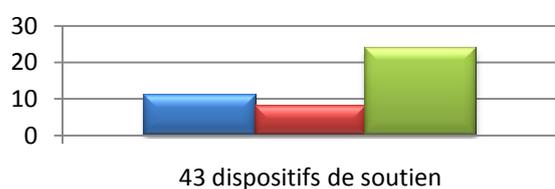
Influence sur le climat d'appartenance



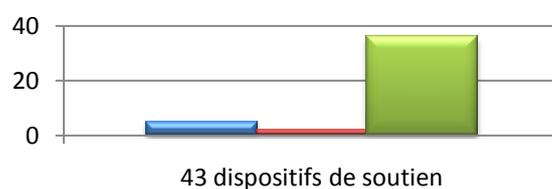
Influence sur le climat éducatif



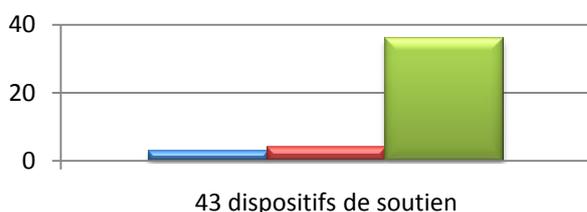
Influence sur le climat relationnel



Influence sur le climat de sécurité



Influence sur le climat de justice



- Influence à tendance positive
- Influence à tendance négative
- Peu d'influence identifiée

Suite à cette analyse supplémentaire, nous constatons que :

- Le climat d'appartenance est plus influencé négativement que positivement par les dispositifs de soutien. Cela s'explique certainement par le fait que le redoublement, la classe relai, le médiateur, le psychologue, le passage en institution spécialisée sont autant de dispositifs qui montrent que l'élève est différent. L'élève le ressent fortement et ne se sent plus appartenir au groupe.
- Le climat éducatif et le climat relationnel sont ceux pour lesquels nous disposons de plus d'information. Pourquoi ?
 - La question des résultats scolaires a été abordée. Ce sont les redoublements, lorsque les résultats remontent l'année suivante, qui influencent le plus positivement le climat éducatif.
 - Le climat relationnel est celui dont les jeunes parlent spontanément. C'est certainement le climat auquel ils sont le plus sensibles et celui qui mérite par conséquent le plus d'attention.

- *Tu te rappelles comment se passaient les réunions ?*
- *Oui il me posait une feuille et je devais faire un dessin. Il me disait sors tout ce que t'as de violent dans ta tête.*
- *T'as été combien de fois ?*
- *Une chiée de fois. Des fois je devais aller deux fois par jour.*
- *C'était positif ?*
- *Oui il me faisait rire. Il est trop drôle.*
- *Est-ce que le fait d'aller voir un médiateur t'as permis d'améliorer tes résultats scolaires ?*
- *Oui parce qu'il m'aidait aussi.*

Entretien N°10 (18.06.2010)

- Nous disposons de peu d'information utilisable sur les climats de sécurité et de justice car les questions posées lors des entretiens n'étaient pas suffisamment axées sur ce sujet. Nous avons cependant quelques exemples où le dispositif de soutien a influencé de manière négative le climat de sécurité :

- *et en classe relai pourquoi ça s'est mal passé ?*
- *Parce qu'un prof m'a menacé de me pêter la gueule.*

Entretien N°2 (26.02.2010)

« En fait je suis arrivé le premier jour et il y a un gars qui me bouscule comme ça à la récré, je dis... « ... » ... et là il a sorti un couteau. »

Entretien N°3 (01.04.2010)

Nous constatons par ces exemples que ce n'est pas le dispositif de soutien en lui-même qui rend le climat de sécurité difficile mais bien à nouveau l'aspect relationnel entre les personnes. Les composantes relationnelles surpassent toutes les autres.

- L'influence d'un dispositif tel le redoublement sur le climat scolaire s'analyse de manière différente selon la période à laquelle on se réfère. Le processus identifié est le suivant : Le climat d'appartenance, le climat relationnel et le climat de sécurité sont influencés de manière négative au début car l'élève change de classe. C'est souvent un moment difficile pour lui. Par contre, dans la plupart des cas étudiés, les notes remontent. L'élève finit par se sentir bien dans sa nouvelle classe. Il se sent bien avec ses professeurs et ses nouveaux camarades et participe davantage. L'effet global finit par être positif. Dans les cas où les notes ne remontent pas, le redoublement accentue la stigmatisation et le sentiment de honte de l'élève. A ce moment là, l'effet global tend vers le négatif. Il faut relever que cette réflexion (cercle vertueux et cercle vicieux) est également possible avec d'autres dispositifs de soutien.

Le manque de questions directement liées à ce sujet, ajouté à la difficulté des jeunes à exprimer leurs émotions a rendu difficile l'analyse des données concernant cette sous-hypothèse.

En résumé, nous pouvons cependant affirmer qu'un environnement socioéducatif sain est la base pour un bon apprentissage. Nous avons constaté qu'il est difficile pour un dispositif de soutien d'influencer positivement tous les climats simultanément. Bien que les élèves interrogés semblent être très sensibles à l'aspect relationnel, tous les climats doivent être satisfaisants.

Dans l'analyse d'une situation difficile, la compréhension du climat socioéducatif dans lequel baigne l'enfant pourrait parfois être une porte d'entrée intéressante. En effet, identifier quel est le climat qui fait défaut dans l'environnement du jeune permettrait, sans doute, de mieux adapter le dispositif de soutien.

4.3.2 Hypothèse 2 : l'environnement familial

Selon les jeunes de l'institut St-Raphaël, **des caractéristiques liées à l'environnement familial** pourraient expliquer l'échec des dispositifs de soutien mis en place pour éviter le décrochage scolaire.

Ces caractéristiques seraient liées à :

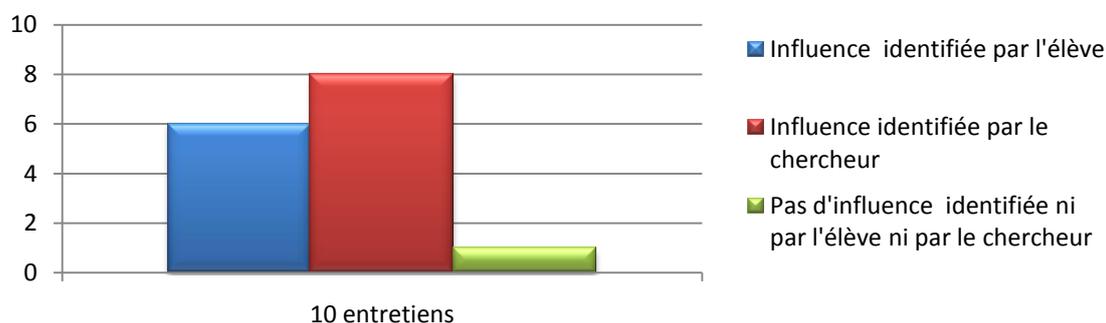
- H2a : L'influence de la situation familiale sur les difficultés de l'élève
- H2b : Le mode de collaboration entre la famille et l'école

L'influence de la situation familiale sur les difficultés de l'élève

En lien avec les théories²⁵ sur l'influence familiale (Best, 2000 - Curonici, Joliat et Mcculloch, 2006 - Amen, 2000) nous avons émis l'hypothèse que certaines difficultés sont les conséquences d'une situation familiale compliquée et que les dispositifs de soutien proposés à l'école ont souvent peu d'influence sur cette problématique.

Il s'agit donc, dans un premier temps, d'identifier si l'environnement familial joue un rôle sur les difficultés de l'enfant. Sur les dix entretiens effectués, nous avons donc tenté d'observer si le jeune fait un lien entre sa situation familiale et ses difficultés scolaires.

Figure N° 11 Influence de l'environnement familial sur les difficultés de l'enfant



Ce graphique montre clairement l'influence de l'environnement familial sur les difficultés de l'élève. Dans mes entretiens, six jeunes sur dix sont capables de faire un lien direct entre les difficultés scolaires et le fonctionnement familial. Dans deux cas supplémentaires, bien que cela ne soit pas clairement mis en évidence par le jeune, il est possible d'émettre une hypothèse liant difficulté scolaire et difficulté familiale.

Nous pouvons par conséquent prétendre qu'une grande majorité des parcours scolaires étudiés lors de mes entretiens ont été influencés de manière négative par l'environnement familial.

Pour aider les élèves en difficulté, Potvin, Fortin et Lessard (In Massé, Desbiens et Lanaris 2006) recommandent une intervention multidimensionnelle, c'est-à-dire une intervention auprès de l'élève lui-même (suivi individuel et ateliers de groupe), de ses parents (pratiques éducatives), de la classe (gestion de la classe et relation maître-élève) ainsi que du climat de l'école.

²⁵ Cf. chap. 2.7.1 – Le profil familial

L'observation faite à l'aide du graphique précédent atteste du besoin d'intervention auprès des parents (ou de l'environnement familial). Le tableau ci-dessous répertorie les différents dispositifs pouvant toucher à l'aspect extrascolaire, notamment l'aspect famille.

Figure N° 12 Dispositifs visant à aborder l'aspect extrascolaire et leur influence sur la problématique familiale

Entretien	Nombre	Dispositifs touchant aux domaines extrascolaires	Effets perçus
N°1	1 sur 4	- l'assistante sociale scolaire	↗
N°2	1 sur 3	- le psychologue	↔
N°3	2 sur 6	- le psychologue n°1 - le psychologue n°2	↔ ↗
N°4	2 sur 3	- l'assistante sociale scolaire - l'institution spécialisée	↔ ↗
N°5	4 sur 5	- le psychologue - le psychiatre - le foyer n°1 - le foyer n°2	↗ ↔ ↗ ↗
N°6	2 sur 5	- la conseillère sociale - le psychologue	↔ ↔
N°7	0		
N°8	1 sur 3	- l'institution spécialisée	↗
N°9	3 sur 4	- les 4 psychologues - le médiateur - l'institution spécialisée	↔ ↔ ↔
N°10	5 sur 6	- le psychologue - le médiateur - l'institution n°1 - l'institution n°2 - l'institution n°3	↔ ↗ ↗ ↔ ↔

Nous pouvons faire ici plusieurs constats :

- Dans la grande majorité des situations, au moins un dispositif de soutien touche à l'aspect extrascolaire. Sur les 10 entretiens et les 43 mobilisations de dispositifs préalablement identifiés, nous en avons repérés 21 pouvant toucher l'aspect familial.
- La moitié des dispositifs de soutien sont orientés de l'école vers le « hors école ». Ce chiffre pose cette question : Dans la mesure où elle doit fréquemment se tourner vers l'extérieur, l'école est-elle suffisamment armée pour faire face aux difficultés présentées par ce type d'élèves ?
- En lien avec l'approche multidimensionnelle dont parlent Potvin, Fortin et Lessard (2006), nous pourrions nous demander si les parents sont suffisamment concernés par

les dispositifs proposés. En effet, les jeunes sont envoyés chez le psychologue et les parents ne participent que très rarement à la thérapie. En lien avec cette remarque, l'école ne devrait-elle pas disposer en interne de plus de ressources afin de travailler avec les familles ? Des éducateurs sociaux, intégrés au sein de l'école, ne pourraient-ils pas remplir ce rôle ?

Suite à ces quelques remarques, il s'agit maintenant d'identifier l'influence de ces types de dispositifs de soutien relevés ci-dessus sur les difficultés de l'enfant.

Figure N° 13 Influence des dispositifs « extrascolaires » sur les difficultés de l'enfant au niveau familial

Effet plutôt positif ↗		Peu d'effet ↔		Effet plutôt négatif ↘	
L'institution spécialisée	5x	L'institution spécialisée	3x		
Le psychologue	2x	Le psychologue	6x		
L'assistant social scolaire	1x	L'assistant social scolaire	2x		
Le médiateur	1x	Le médiateur	1x		

L'influence de ce type de dispositif de soutien peut se voir de deux manières différentes. Soit les effets sont à tendance positive (9x), soit les effets sont nuls ou n'ont pas été identifiés (12x). Aucun effet négatif sur l'aspect extrascolaire, notamment le contexte familial, n'a pu être mis en évidence.

Au fil des entretiens, il a été facile de constater que les effets des dispositifs tels que psychologue, conseiller social, médiateur,...) sont étroitement liés à deux aspects :

- Premièrement, les effets sont liés à la qualité relationnelle instaurée entre l'élève et l'adulte. Si le courant passe et que le suivi se poursuit, l'effet est généralement positif. Nous constatons un effet quasiment nul lorsque l'élève n'adhère pas ou ne s'investit pas dans la relation avec l'aidant. Les extraits d'entretien suivants reflètent cette tendance :

« Ah oui, je voyais tout le temps un... comment ça s'appelle déjà ? Un assistant social... je le voyais tout le temps lui, il était trop cool. Il m'offrait du sirop...Il me faisait réfléchir et tout, il me faisait un peu la morale de temps en temps, et on parlait de tout... pis ça me faisait réfléchir. »

Entretien N°1 (24.02.2010)

« Et aussi j'ai oublié de vous dire en 7^{ème} il y a un suivi par un psy qui a été mis en place. Celui là il était vraiment pourave quoi, je suis allé deux ou trois fois après j'ai changé et là j'ai une psy que j'ai toujours. Elle est sympa, trop fraîche en plus. »

Entretien N°3 (01.04.2010)

- Deuxièmement, les effets de ces types de soutien sont liés à la représentation que se fait le jeune d'un psychologue, d'un médiateur, d'un conseiller social. Quelle connotation a ce type de métier pour l'adolescent ? Par exemple, si le jeune pense qu'un psychologue ne traite que « les malades mentaux », il sera difficile pour lui d'accepter ce type d'aide. Les extraits d'entretiens suivants illustrent cette connotation.

- *Quand l'école t'a proposé le psy ou la conseillère sociale, quelle a été ton impression à ce moment là ?*
- *Ben j'avais vraiment envie d'y aller. Je disais ça va très bien comme je veux. J'étais jamais allé chez un psy et chez une conseillère. Je me disais c'est un truc pour les mongols. Je me disais il me prenne pour un mongol ici et tout ça.*

Entretien N°6 (02.04.2010)

- *Lorsque tu allais voir le médiateur, que penses-tu que les profs pensaient de toi ?*
- *Il a rien à faire dans une école, il doit aller dans un asile psychiatrique, des trucs comme ça.*

Entretien N°9 (10.06.2010)

Le mode de collaboration entre la famille et l'école

En deuxième partie de cette hypothèse, nous émettions l'idée qu'une collaboration difficile entre l'autorité parentale et l'institution scolaire influence de manière négative les chances de réussite du dispositif de soutien.

En références aux théories de Jaeggi et Osiek (2003)²⁶, nous avons premièrement essayé d'identifier quel est le mode de collaboration entre les parents des jeunes interrogés et l'école. Pour rappel, Jaeggi et Osiek définissent quatre types de collaboration :

Le partenariat

Les parents assistent en général aux réunions et établissent régulièrement des contacts avec l'enseignant. Ils s'impliquent autant qu'ils le peuvent dans le suivi scolaire de l'enfant. Ils le stimulent et l'encouragent dans ses apprentissages.

La délégation

Les parents comptent entièrement et exclusivement sur l'école pour assurer les apprentissages et la motivation de leur enfant. Ils ont souvent une vision extrêmement positive de l'école et pensent, par conséquent, qu'ils n'ont pas à intervenir.

La résignation

Les parents ont eux-mêmes connu des difficultés ou un échec scolaire et constatent que la même situation se reproduit pour la plupart de leurs enfants. Ils ne s'investissent pas dans des relations avec l'école ; d'une part à cause d'un sentiment d'incompétence et d'autre part, parce qu'ils pensent que c'est inutile et que cela ne changera rien.

L'ambivalence

Les parents démontrent une attitude contradictoire. D'une part, ils pensent que l'école est importante et ils s'impliquent dans le suivi de l'enfant. D'autre part, ils critiquent ouvertement l'école et ses méthodes. L'enfant est alors pris dans une certaine contradiction entre une école à la fois importante et mauvaise, ce qui le perturbe et l'empêche de s'investir pleinement dans ses études.

²⁶ Cf. chap. 2.7.2 – Les rapports entre la famille et l'école

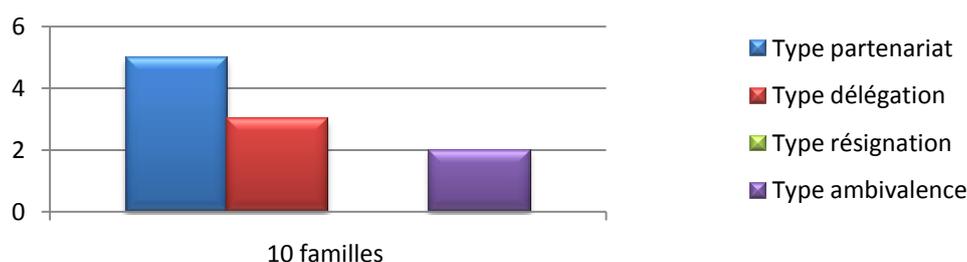
Il est difficile parfois d'identifier exactement le type de collaboration pour deux raisons :

- Nous avons parfois l'impression que le mode de collaboration évolue dans le temps ou selon les dispositifs proposés. Par exemple, les parents de l'entretien N°4 semblent avoir collaboré lors de la mise en place de certains dispositifs de soutien par l'école mais étaient par contre opposés au placement en institution dans un autre canton.
- Dans certaines familles, le père et la mère fonctionnent de manière différente. Dans l'entretien N°10 par exemple, le jeune relate ces propos :
 - *Est-ce que tu t'es senti soutenu par ton entourage quand tu devais aller voir la psy ?*
 - *Ma mère elle voulait pas, elle était pas d'accord. Ma grand-mère non plus, elle téléphonait à ma mère pour dire que je devais arrêter mais mon beau père il disait non et tout.*

Entretien N°10 (18.06.2010)

Malgré ces deux contraintes, nous avons malgré tout pu dégager avec passablement de justesse les différents types de collaboration entre les familles et l'école.

Figure N° 14 Type de collaboration entre la famille et l'école



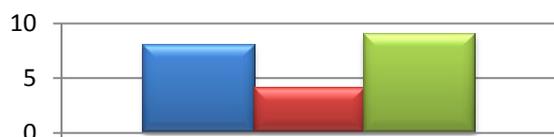
Nous constatons que la moitié des familles fonctionne selon un modèle de partenariat. Les autres familles sont classées dans un mode de délégation ou d'ambivalence. Nous remarquons qu'aucune famille ne semble fonctionner selon le type résignation.

Cette hypothèse prétendait qu'une bonne collaboration (genre partenariat) influencerait de manière positive la réussite du dispositif de soutien. Il s'agit donc maintenant d'identifier quelle est l'influence du type de collaboration sur la réussite ou non des dispositifs de soutien.

Les 21 dispositifs concernés par le mode partenariat ont-ils donné des résultats plus positifs que les autres ?

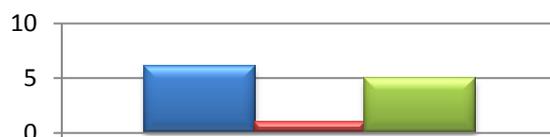
Figure N° 15 Influence des dispositifs de soutien sur l'élève en fonction des types de collaboration

Type Partenariat



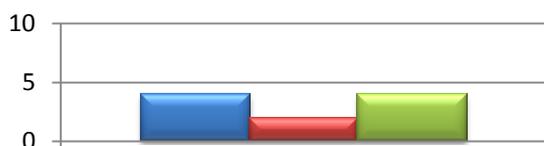
5 familles, 21 dispositifs concernés

Type Délégation



3 familles, 12 dispositifs concernés

Type Ambivalence



2 familles, 10 dispositifs concernés

- Influence positive
- Influence négative
- Influence non identifiée

En analysant ces tableaux, nous remarquons que le mode de collaboration entre famille et école ne joue pas un rôle prépondérant dans la réussite ou non du dispositif de soutien. En effet, les données recueillies dans ce travail ne nous permettent pas de confirmer une plus grande réussite des dispositifs de soutien dans les familles fonctionnant dans un mode de partenariat. Le résultat de huit dispositifs de soutien influencé positivement par le type partenariat est certes supérieur au six du type délégation et au quatre du type ambivalence ; mais comme le nombre de famille concernées est supérieur, la proportion est à prendre en compte.

En complément à ce chapitre, deux jeunes nous rappellent quand même qu'un adolescent à besoin de cadre et de limites. Certains parents collaborent avec l'école et exigent de leur enfant qu'il y respecte les règles en vigueur. Ils oublient parfois qu'à la maison aussi, l'enfant a besoin d'un cadre pour évoluer sainement.

« Qu'est ce que j'aurais aimé c'est franchement que, quand j'ai commencé à dérapé, c'est que mes parents ils me mettent quand même des punitions. Parce que j'ai jamais vraiment été puni. Qu'ils mettent des limites, parce que je pense qu'avec des punitions genre aujourd'hui tu sors pas, je serais pas arrivé jusque là. Parce que j'ai pas eu beaucoup de limites dans ma vie, je faisais un peu ce que je voulais.

Entretien N°3 (01.04.2010)

« Et pour mes conneries à l'extérieur, je pense que mes parents ils auraient dû être plus strictes, ils me laissaient trop de liberté, ils étaient jamais là toujours au travail alors moi de 4 à 7 heures je faisais ce que je voulais après je mangeais il me laissait sortir »

Entretien N°6 (02.04.2010)

4.3.3 Hypothèse 3 : l'élève

Selon les jeunes de l'institut St-Raphaël, **des caractéristiques liées à l'élève lui-même** pourraient expliquer l'échec des dispositifs de soutien mis en place pour éviter le décrochage scolaire.

Ces caractéristiques seraient liées à :

- H3a : La capacité d'auto-évaluation de l'élève sur sa problématique
- H3b : La nature de la relation d'aide (contrainte ou acceptation)
- H3c : L'influence du dispositif de soutien sur l'estime de soi de l'élève

La capacité d'auto-évaluation de l'élève sur sa problématique

En lien avec les théories²⁷ sur les troubles du comportement et la qualité du raisonnement moral (In Massé, Desbiens et Lanaris, 2006), nous émettions l'hypothèse que la capacité d'auto-évaluation du jeune sur la nature de ses problèmes influence la réussite, ou non, du dispositif de soutien.

Nous sommes obligés d'admettre ici qu'il est impossible de confirmer ou d'infirmer cette hypothèse. En effet, les questions posées aux jeunes lors de l'entretien ne nous permettent pas une analyse correcte. Il serait éventuellement possible d'identifier sa capacité d'auto-évaluation et la qualité de son raisonnement moral aujourd'hui (au moment de l'entretien) mais en aucun cas au moment des difficultés ; c'est-à-dire il y a un, deux, trois, ans ou plus. Il est impossible d'identifier ce à quoi le jeune pensait à ce moment-là. Les différentes expériences vécues depuis ont laissé des traces et influencent forcément les réponses données par le jeune. Les données recueillies ne nous permettent donc pas une analyse correcte de cette hypothèse.

Bien que les données pour l'analyse du raisonnement moral manquent, il est néanmoins possible de relier cette hypothèse à la suivante. Nous pensons en effet que la capacité d'auto-évaluation du jeune va influencer l'acceptation, ou non, du dispositif de soutien. Voyons donc comment le jeune a réagi à l'aide proposée.

La nature de la relation d'aide

En référence aux théories de Guy Hardy (2006) sur l'aide médico-sociale sous contrainte²⁸, nous émettions l'hypothèse que la contrainte a une incidence négative sur l'investissement de l'enfant dans le dispositif de soutien.

Il s'agit donc, dans un premier temps, d'identifier comment le dispositif de soutien a été soumis à l'élève. Pour ce faire, nous avons classé les dispositifs selon trois catégories :

- La contrainte : l'élève a été soumis au dispositif de soutien. Il n'a pas eu le choix.
La proposition : Le dispositif a été proposé à l'élève. Celui-ci a pu décider de l'accepter ou non.
La demande : C'est suite à une demande de l'élève que le dispositif de soutien a été mis en place.

²⁷ Cf. chap. 2.2.4 – Le lien entre difficulté de comportement et la qualité du raisonnement moral

²⁸ Cf. chap. 2.5.1 – L'aide psycho-médico-sociale sous contrainte

Figure N° 16 Type de relation entre l'élève et le dispositif de soutien



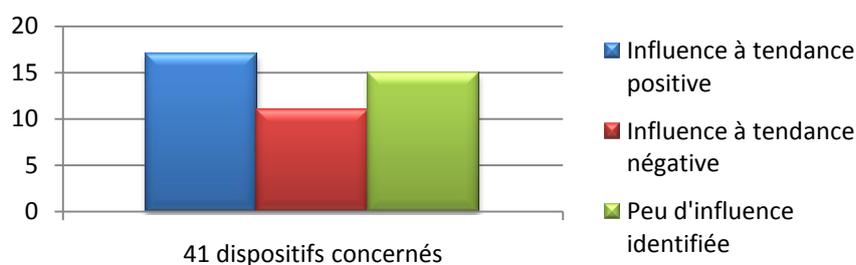
Nous constatons ici que la contrainte est effectivement très présente et peut se faire ressentir de plusieurs manières. Dans ce travail, nous remarquons l'influence contraignante de l'école (représentée par le directeur, le doyen), des parents, des assistants sociaux, des éducateurs ainsi que du juge des mineurs.

En terme de résultats, nous constatons que :

- les 41 dispositifs imposés à l'élève ont donné des résultats divers que nous allons étudier par la suite.
- Le dispositif « proposé à l'élève » (conseillère sociale, entretien N°6) n'a pas eu d'effet car celui-ci a rapidement décidé de ne plus participer aux entretiens.
- L'unique dispositif identifié comme « demandé par l'élève » (psychologue, entretien N°3) a eu un effet positif.

L'hypothèse prétendait que la contrainte a un effet négatif sur le dispositif de soutien. Nous allons donc reprendre les 41 dispositifs de soutien auxquels les élèves ont été contraints et analyser leurs effets (tendances) sur les difficultés de l'élève. Le graphique suivant montre l'influence des dispositifs imposés sur les difficultés de l'élève.

Figure N° 17 Influence des dispositifs imposés sur les difficultés de l'élève



Nous constatons que, bien qu'il y ait eu contrainte, les influences du dispositif sur les difficultés de l'enfant sont sensiblement à tendance égale. Nous pouvons même être surpris que la tendance positive domine légèrement.

Compte tenu de ces résultats, nous pouvons donc infirmer l'hypothèse que la contrainte a forcément un effet négatif sur le dispositif de soutien. Ceci s'explique peut-être par le phénomène suivant. La réponse du jeune à la contrainte varie d'une personne à l'autre. Comme le disait Guy Hardy (2006), les réponses possibles à une contrainte peuvent être l'adhésion, l'adhésion stratégique ou le refus. Nous l'avons également constaté dans ce travail. Il nous apparaît donc intéressant de pousser la recherche dans ce sens.

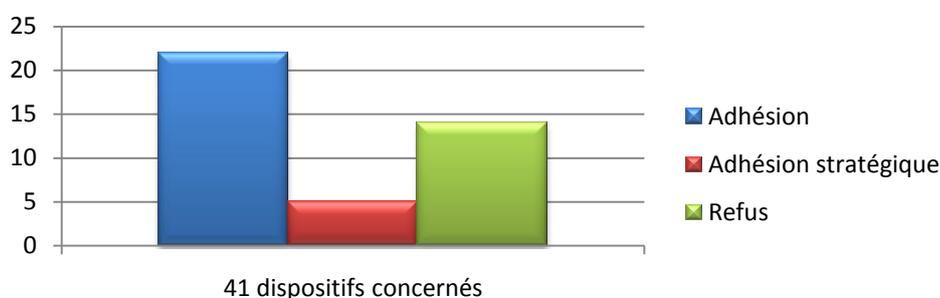
Pour rappel, il y a **adhésion**, lorsque la personne a conscience de son problème. L'aide sous injonction judiciaire ou administrative est le coup de pouce attendu pour entamer les démarches.

Dans une **adhésion stratégique**, l'individu joue le jeu, il va mettre en place des stratégies afin de faire croire qu'il adhère à ce qui lui est imposé. Il se montre complice de l'aidant et contrôle les vérités à dire à l'intervenant de telle manière que celles-ci ne se retournent pas contre lui.

On appelle **refus ou repli**, lorsque l'aide est refusée par la personne car celle-ci considère n'avoir aucun problème. Cette solution provoque souvent l'effet inverse. Elle confortera l'envoyeur (le maître de classe, le directeur d'école, le parent) dans sa décision que tel ou tel enfant a vraiment besoin d'aide.

En lien avec ces théories, nous avons observé les différentes réponses données par le jeune à une aide imposée. Le graphique suivant illustre les résultats obtenus.

Figure N° 18 Type de réponse donnée à la contrainte



On constate ici que la réponse à une aide sous contrainte n'est pas forcément le refus. Bien que le jeune exprime de manière claire sa désapprobation, l'investissement qu'il met dans le dispositif de soutien démontre que parfois, malgré la contrainte, le jeune adhère à cette idée. C'est peut-être bien là que tout se joue. Car nous savons par expérience que lorsque le jeune est partie prenante d'un projet, les résultats sont bien souvent positifs.

Nous constatons donc clairement que, contrairement à ce que nous prétendions dans notre hypothèse, ce n'est pas la contrainte qui influence le dispositif de soutien mais bien la réponse donnée par le jeune à cette contrainte. Bien que l'adhésion stratégique donne aussi de bon résultat sur le court terme, l'adhésion est bien sûr la meilleure garantie de réussite. La difficulté est souvent de repérer s'il va y avoir adhésion ou non car il y a parfois un fossé entre ce qui est dit par le jeune et ce qui est fait ensuite.

L'influence des dispositifs de soutien sur l'estime de soi de l'élève

De nombreuses études (Bastin et Rossen, 1990 – Deschamps, 1992 – Jendoubi, 2002) démontrent les effets négatifs de l'échec sur l'estime de soi²⁹. Curonici, Joliat et Mcculloch (2006) mettent également en avant les effets négatifs des filières spécialisées³⁰. En référence à ces auteurs, nous faisons l'hypothèse que parfois, l'estime de soi de l'élève est influencée de manière négative par le dispositif de soutien. Cela aura, par conséquent, une répercussion négative sur l'envie et l'investissement de l'élève.

²⁹ Cf. chap. 2.6.2 – Estime de soi et scolarité

³⁰ Cf. chap. 2.6.2 – Estime de soi et scolarité

Il s'agit donc d'identifier si le dispositif de soutien a eu un effet positif ou négatif sur l'estime de soi et la motivation. Le graphique suivant reflète la situation des jeunes interrogés.

Figure N° 19 Effet des dispositifs de soutien sur l'estime de soi et la motivation



Les effets sur l'estime de soi et la motivation sont extrêmement difficiles à identifier car souvent, cela se passe en deux temps.

Nous constatons que, d'une manière générale, « bénéficiaire » d'un dispositif de soutien ne favorise pas l'estime de soi. Par exemple, lorsqu'il redouble, lorsqu'il est placé en institution, seul dans une classe ou envoyé chez un psychologue, l'enfant se sent différent. Ceci nous semble logique. Cet extrait d'entretien illustre cette idée.

- *Lorsque l'école t'a mis seul dans une classe quelle a été ton impression ?*
- *Je me suis senti un peu rejeté, j'avais honte, parce que les gens qui me connaissent à peine ils vont dire c'est bizarre on a jamais vu ça un gars seul en classe, et lui il est seul en classe.*
- *Et tu penses que tes camarades pensaient quoi de toi quand tu as dû aller tout seul en classe ?*
- *Ils ont cru que j'étais fou peut-être ! C'est pas fréquent.*

Entretien N°3 (01.04.2010)

Par contre lorsque l'on aborde l'idée de la motivation, le même jeune relate ceci :

- *De quelle manière t'es-tu investi quand tu étais seul en classe avec un prof ?*
- *Là je bossais à fond, j'étais motivé, je parlais plus à personne. Je voulais faire plaisir à mes parents*

Entretien N°3 (01.04.2010)

Par cet exemple, nous constatons que la motivation n'est pas forcément liée à l'estime de soi. Nous comprenons également que la notion d'estime de soi évolue dans le temps. Prenons l'exemple du redoublement. Dans un premier temps, l'estime de soi n'est pas favorisée car c'est l'échec de l'élève qui est souligné. Ensuite, l'estime de soi suit une courbe ascendante en relation avec les résultats obtenus. Nous voulons dire par là que si, bénéficiaire d'un dispositif de soutien ne favorise pas l'estime de soi et la motivation, l'amélioration de la situation permet de modifier cet état de fait. Par contre, si le dispositif de soutien n'a pas les effets désirés, l'estime de soi et la motivation chutent encore davantage.

En lien avec les théories sur la stigmatisation, l'étiquetage ou la pathologisation, nous avons également constaté qu'à ce sujet chaque personne est différente. Chaque élève a sa propre norme selon son vécu, ses fréquentations et sa vision d'un dispositif de soutien. Nous illustrons cette idée par deux exemples :

- Deux élèves redoublent. L'un fait de bon résultat l'année suivante. Il ne pense plus qu'il a redoublé. Son estime de soi et sa motivation sont remontées. L'autre fait également de bon résultat l'année suivante mais il est impossible pour lui d'oublier qu'il a redoublé. Il se sent différent et le ressentira peut-être pendant plusieurs années. L'échec du redoublement n'est pas « digéré ».
- Deux élèves doivent consulter un psychologue. Pour l'un, c'est banal car son frère et deux de ses amis ont déjà consulté. Pour l'autre, c'est extrêmement stigmatisant car il ne connaît personne d'autre dans cette situation.
 - *Lorsque tu devais aller voir le psy, que penses-tu que les profs pensaient de toi ?*
 - *Il me prenait pour un taré, j'étais le seul gars dans la place qui voyait un psy.*

Entretien N°10 (18.06.2010)

Pour Jendoubi (2002), il est toujours difficile de dire si c'est la faible estime de soi de l'élève qui a mené à l'échec du dispositif de soutien ou si c'est l'échec du dispositif de soutien qui engendre une estime de soi faible. Meyer (1986-87) et Pierhumbert (1998) tiraient la conclusion que cette relation pourrait bien être circulaire : l'échec scolaire peut entraîner une dépréciation de soi, mais vraisemblablement, un enfant avec une faible estime de soi peut aussi se trouver désavantagé face aux apprentissages.

Les données recueillies dans ce travail permettent de confirmer que d'une manière générale, bénéficier d'un dispositif de soutien influence de manière négative l'estime de soi. Cette recherche nous a également permis une analyse plus fine. Nous pouvons prétendre que si les effets du dispositif sont positifs, la tendance peut être inversée. L'estime de soi et la motivation remontent. Dans le cas contraire, si le dispositif n'a malheureusement que peu d'effet, la motivation et l'estime de soi vont probablement encore davantage s'affaiblir. Nous pouvons donc affirmer que le dispositif de soutien est à double tranchant pour l'estime de soi.

Les éléments observés dans ce travail ne nous permettent par contre pas de confirmer qu'une estime de soi faible est un facteur d'échec scolaire.

4.4 Hypothèses supplémentaires et découvertes

Les différents entretiens avec les jeunes nous a également permis de faire d'autres découvertes et hypothèses permettant de mieux comprendre la problématique du décrochage scolaire. Il ne s'agit pas ici de développer ces découvertes. Elles pourront éventuellement être utilisées comme porte d'entrée pour de futurs travaux de recherche.

4.4.1 Influence du réseau social

Les réflexions suivantes entendues lors des différents entretiens nous permettent d'émettre une hypothèse supplémentaire sous cette forme : Le réseau d'amis (le lieu de vie) influence la réussite ou l'échec des dispositifs de soutien.

- *Pour quelles raisons penses-tu avoir eu des difficultés ?*
- « ouai le divorce de mes parents et les potes aussi. Parce que c'est les potes qui t'entraînent et tout... Eux ils font ça, toi tu fais ça. »
- « ... »
- *Tu penses que c'est la faute à qui si t'as fréquenté les mauvais potes ?*
- C'est la faute à moi... mais c'était pas des mauvais amis... on faisait des mauvaises choses ensemble.

Entretien N°1 (24.02.2010)

- *Pour quelles raisons penses-tu avoir eu des difficultés ?*
- Je vous ai dit c'est parce que j'ai commencé à traîner avec les mauvaises personnes
- *Tu penses que tu as été influencé ?*
- Ouai un peu, ben je suis encore jeune quand même, j'ai que 15 ans.

Entretien N°3 (01.04.2010)

- *Pour quelles raisons penses-tu avoir eu des difficultés ?*
- Je sais pas, on était avec des potes et puis je sais pas, on voulait foutre le bordel pour se marrer et puis on est parti en couille

Entretien N°4 (02.04.2010)

« On était tous pareils. On se marrait tous, il y en avait pas un qui foutait pas la merde on va dire. On avait 3 filles dans notre classe et sur les 3 y en avait qu'une foutait pas la merde et sur les garçons y'en avait qu'un qui foutait pas la merde. On était 13, et tous les autres avaient le carnet tout aussi blindé que moi. »

Entretien N°6 (02.04.2010)

Il serait intéressant, dans un prochain travail peut-être, d'identifier l'importance du réseau social et plus particulièrement des amis dans la réussite ou l'échec d'un parcours scolaire. Cette réflexion est d'autant plus intéressante étant donné l'âge des sujets. Plusieurs travaux ont déjà démontré l'importance de l'appartenance à un groupe de pairs à l'adolescence. Dans ce travail et selon les divers témoignages précédents, l'influence des amis, ne semble pas négligeable. On peut toutefois se poser la question si c'est le groupe qui influence le jeune ou si c'est le jeune qui s'identifie au groupe perturbateur, justement parce qu'il se trouve déjà dans une situation scolaire, sociale ou familiale difficile.

4.4.2 Le passage de l'école primaire au cycle d'orientation.

Le passage de l'école primaire au cycle d'orientation est un passage difficile. Nous avons constaté dans ce travail que quasiment tous les parcours scolaires se sont péjorés à ce moment-là. Beaucoup de difficultés apparaissent en 7^{ème}.

En lien avec ce constat, Curonici, Joliat et Mcculloch (2006) disaient que les classes dans lesquelles interviennent alternativement plusieurs enseignants présentent souvent ce type de « profil organisationnel », c'est-à-dire des élèves dont les troubles du comportement sont des stratégies qui visent à favoriser l'organisation du système-classe.

Comme explication, un jeune amène cette réflexion :

« Avant on changeait jamais de prof en primaire. C'était toujours le même, alors il commençait à nous connaître et pis on pouvait pas toujours foutre la merde. On disait qu'on avait oublié quelque chose, il s'en souvenait le lendemain. Alors qu'au cycle on changeait chaque 45 minute de prof. Alors « j'ai oublié mon carnet » ils oubliaient. Ils se souvenaient pas comment on était parce qu'il a tellement d'élève ; pis ça changeait, on pouvait un peu foutre la merde »

Entretien N°6 (02.04.2010)

Le passage de l'école primaire au cycle d'orientation mériterait une attention particulière car il semble être un moment clé dans de nombreux parcours scolaires.

4.4.3 Prise en compte d'une influence multifactorielle

Divers exemples nous permettent d'affirmer qu'il est important, dans une situation d'échec scolaire, de chercher à avoir une vue d'ensemble des différents facteurs d'influence. Dans l'entretien N°3, on constate que le jeune résume bien le fait que l'échec scolaire est un symptôme du mal être et non la cause des problèmes.

« C'est en 7^{ème} année que ça a commencé à déraiper un peu. Je fréquentais pas trop les bonnes personnes, j'ai commencé à fumer, sortir. Je sortais beaucoup plus. Ca commençait à plus m'intéresser l'école. Et ben après, il y a eu beaucoup de problèmes, beaucoup de bagarres, des histoires avec les profs, les camarades et tout. Après, je me suis fait expulser de l'école.

Entretien N°3 (01.04.2010)

Dans l'entretien N°7, le jeune nous explique que les troubles du comportement présentés en classe visaient à énerver sa maman dans le but qu'elle le renvoie au Portugal.

- *Et quand tu dis que ca n'allait pas ? t'arrive à expliquer pourquoi ?*
- *Avec ma mère, elle me prenait un peu la tête. J'étais déçu. J'étais tout seul en bas, elle, j'étais sûr qu'elle était partie. J'ai trouvé quand même mon père mort ! J'étais choqué. Elle est même pas venue à l'enterrement. J'étais tout seul avec ma grand-mère. Alors, j'étais petit et je disais tout le temps que c'était de sa faute.*
- ...
- *Moi je disais envoie moi au Portugal j'étais mieux, et elle disait non tu restes ici.*
- *Et toi ca t'a fait quoi qu'elle te dise reste ici en Suisse?*

- J'avais encore plus la rage et je foutais encore plus la merde. J'avais envie que ma mère elle pête les plombs et qu'elle me renvoie au Portugal, mais ça a jamais marché.

Entretien N°7 (23.04.2010)

Cet extrait d'entretien montre combien il est important d'analyser les difficultés de l'élève dans un contexte aussi large que possible. Curonici, Joliat et Mcculloch (2006) résume cette idée de la façon suivante.

« Nous pensons que si la maxime « l'élève au centre » revient à se focaliser sur l'individu et ses attributs personnels en négligeant son insertion dans le contexte nous faisons fausse route. Nous pensons au contraire que l'enjeu essentiel pour aider l'élève en difficulté à l'école consiste à reconnaître l'existence et l'influence de facteurs multiples et complexes, y compris des attributs individuels, sans nous y laisser emprisonner et à cerner ensuite la difficulté spécifique dans sa dimension interactionnelle et contextuelle. Dans l'idéal, le choix des mesures d'aides (scolaires/thérapeutique) sera une réponse à la question : quel(s) « terrain(s) » faut-il toucher pour optimiser le développement de l'élève en difficulté ? » (Curonici, Joliat et Mcculloch, 2006 p. 227)

Cette remarque nous pousse à élargir au maximum notre vision du décrochage scolaire. Après avoir émis l'hypothèse que l'échec des dispositifs de soutien s'expliquerait par des facteurs tels que l'école, la famille et l'élève lui-même ; nous pourrions nous intéresser également à des influences telles que :

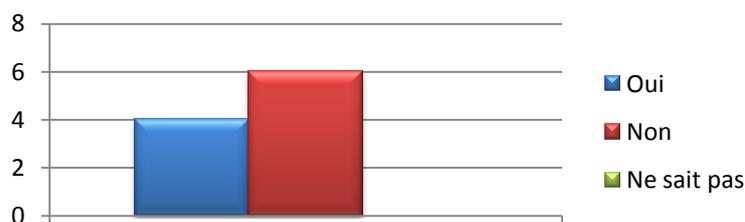
- Le fonctionnement de la société : les attentes et exigences des milieux politiques, économiques. Le niveau demandé n'est-il pas en constante augmentation ? Ce qui impliquerait toujours plus d'échec scolaire ?
- La migration des populations : L'apprentissage des langues et des coutumes se fait de manière différente selon le pays d'origine. Les problématiques liées à l'intégration varient dans le temps. Le système scolaire actuel permet-il une bonne intégration des communautés étrangères ?

Ces questions restent ouvertes et feront peut-être l'objet de futurs travaux de recherche.

4.4.4 Un éducateur à l'école

Dès le début de cette recherche, une de mes motivations était d'identifier l'utilité d'un éducateur au sein de l'école. J'ai donc profité de ces entretiens pour connaître l'avis des jeunes à ce sujet. A la question, « est-ce que tu penses que l'aide d'un éducateur aurait pu être bénéfique pour toi au sein de l'école ? », les jeunes ont répondu de la manière suivante :

Figure N° 20 Utilité d'un éducateur à l'école selon les jeunes interrogés



Les jeunes qui ont dit non ont évoqué ces type de raisons :

- Un éducateur n'aurait rien fait de plus que l'assistant social scolaire ou le médiateur.
- Plusieurs jeunes auraient aimé quelqu'un à qui parler, mais pensent cependant qu'à cette époque-là il n'aurait pas écouté les conseils d'un éducateur.
- Éducateur, psychologue, médiateurs sont placés dans le même panier. Pour ces élèves-là, ce sont des personnes que s'occupent des affaires des autres. Certains élèves refusent ce type de ressources.

Ils ont répondu oui pour les raisons suivantes :

- Ils auraient aimé avoir quelqu'un à qui parler.
- Lorsqu'ils étaient en foyer, les éducateurs les ont aidés à mieux travailler.
- L'éducateur aurait mieux suivi la situation et n'aurait peut-être pas abandonné.

A la réponse, en quoi l'éducateur aurait-il pu être utile ? un jeune répond ceci :

« Parce qu'au moins l'éducateur, peut être, il aurait pas lâché. Il serait toujours là. Il serait venu à la maison peut être, essayé de parler avec les parents ; leur dire ce qu'il faut faire pour que ça aille mieux, essayé de nous comprendre. Alors que le doyen, il appelait jamais à la maison pour dire : voilà il faudrait essayer de faire ça avec Mathieu³¹. Non ! C'était, voilà Mathieu aujourd'hui il a foutu la merde et point barre. Il a fait ceci, il a fait ça et tout. Il appelait jamais pour dire : essayez de mettre quelque chose en place. »

Entretien N°6 (02.04.2010)

Nous pensons donc qu'un éducateur aurait sa place au sein de l'école. Nous reprendrons cette idée dans le chapitre « pistes d'action. »

4.5 Synthèse de l'analyse

Nous posons l'hypothèse de départ que, pour les jeunes de l'Institut St-Raphaël, l'échec des dispositifs de soutien mis en place pour éviter leur décrochage scolaire s'expliquerait essentiellement par trois types de facteurs d'influence : l'école, la famille et l'élève lui-même.

L'analyse des différents parcours scolaires des jeunes interrogés nous a permis de mieux saisir quelles sont les réponses données par l'école à ces « situations de crise » et comment celles-ci sont vécues par les élèves en difficulté.

Grâce à l'hypothèse N°1, nous avons tout d'abord constaté que chaque jeune a bénéficié de nombreux dispositifs de soutien (entre trois et six selon les situations). Bien que certains élèves cumulent troubles individuels, familiaux, sociaux et scolaires, une large majorité des dispositifs de soutien semblent correspondre aux besoins de l'enfant. Tous les élèves ont bénéficié d'au moins un dispositif de soutien censé être adapté à l'un ou l'autre de ces troubles.

Il apparaît clairement qu'un environnement socioéducatif sain est la base pour un bon apprentissage. Bien que les élèves interrogés semblent être très sensibles à l'aspect relationnel, tous les climats sont importants. Les dispositifs de soutien ne permettent malheureusement pas toujours de satisfaire les cinq critères simultanément.

³¹ Prénom d'emprunt

Grâce à l'hypothèse N°2, nous avons remarqué que quasiment tous les parcours scolaires des élèves interrogés ont subi une influence négative de l'environnement familial. Dans la grande majorité des situations, au moins un dispositif de soutien touche le domaine extrascolaire, notamment l'aspect familial. Ceci démontre bien que le « système école » a conscience de ce problème. Nous avons constaté que les effets de ces types de dispositifs « hors classe » tels que psychologue, médiateur, conseiller social sont étroitement liés à la qualité relationnelle entre l'élève et l'adulte. Si le courant passe et que le suivi se poursuit, l'effet est généralement positif. Nous constatons un effet quasi nul lorsque l'élève n'adhère pas ou ne s'investit pas dans la relation avec l'aidant. Nous pouvons également regretter que les parents ne soient que trop rarement impliqués de manière concrète dans ces dispositifs.

En rapport avec l'hypothèse liée à la famille, nous avons constaté que le mode de collaboration entre famille et école ne joue pas un rôle prépondérant dans la réussite ou non du dispositif de soutien. Le cadre mis à la maison semble avoir plus d'importance.

Grâce à l'hypothèse N°3, nous constatons que, bien qu'il y ait contrainte dans la grande majorité des cas, elle n'a pas forcément un effet négatif sur le dispositif de soutien. Nous avons remarqué que ce n'est pas la contrainte qui influence le dispositif de soutien mais bien la réponse donnée par le jeune à la contrainte. Bien que l'adhésion stratégique donne aussi de bons résultats sur le court terme, l'adhésion est bien sûr la meilleure garantie de réussite. La difficulté est souvent de repérer s'il va y avoir adhésion ou non car il y a souvent une grande différence entre ce que le jeune exprime lorsqu'on lui propose de l'aide et ce qu'il met en acte ensuite.

Les données recueillies dans ce travail permettent également de confirmer que d'une manière générale, bénéficier d'un dispositif de soutien influence de manière négative l'estime de soi. Par contre, si les effets du dispositif sont positifs, la tendance peut être inversée. Si nous pouvons donc affirmer que le dispositif de soutien est à double tranchant pour l'estime de soi, les éléments observés dans ce travail ne nous permettent par contre pas de confirmer qu'une estime de soi faible est un facteur d'échec scolaire.

Enfin, ce travail fait ressortir d'autres hypothèses qui pourraient permettre d'aborder la notion de décrochage scolaire. Tout d'abord, nous remarquons que le passage de l'école primaire au cycle d'orientation semble être un moment clé dans de nombreux parcours scolaires. Il mériterait une attention particulière. Cette recherche fait également apparaître l'influence du réseau social (les amis, le lieu de vie), mais ne permet pas de donner de réponse à ce sujet. La question reste ouverte !

Ce travail démontre combien il est important de reconnaître l'existence et l'influence de facteurs multiples et complexes dans l'analyse des difficultés scolaires. L'intervention multidimensionnelle dont parlaient Potvin, Fortin et Lessard semble, par conséquent, être la voie à suivre.

Bilan technique

5. Bilan technique

Comme ce travail constitue une première expérience dans la recherche, il semble utile de faire un bilan de la démarche utilisée. Dans ce chapitre, vous trouverez une analyse critique du choix de la population, du choix de l'outil et du choix des hypothèses.

5.1 Choix de la population

Les entretiens avec les jeunes du Centre de Préapprentissage ont été les moments les plus passionnants de la recherche. Le choix de cette population s'est pourtant révélé à double tranchant.

Il s'est révélé plutôt positif pour les raisons suivantes :

- La facilité d'accès à la population (lieu de travail) a permis de préparer les entretiens dans les meilleures conditions possibles.
- Les jeunes ont paru très intéressés par le sujet de recherche. Ils ont participé aux entretiens avec plaisir et sans contrainte.

Les raisons suivantes méritent réflexion. Il est difficile d'affirmer si l'influence a été plutôt positive ou négative.

- Les jeunes viennent d'être placés en institution. Souvent, ils n'ont pas un avis très positif sur l'école puisqu'ils sont en décrochage scolaire. Leur « animosité » envers l'école influence certainement de manière négative la vision des dispositifs de soutien qui leur ont été proposés. La prise de recul n'est peut-être pas suffisante.
- Il est difficile d'identifier l'influence jouée par la double fonction « chercheur – éducateur ». Le degré de connaissance de la situation, la relation due à la fonction professionnelle instaurée avec tel ou tel jeune, a pu avoir une influence positive sur l'entretien, mais le contraire est aussi vrai.
- Cette population est difficile d'accès. Ces adolescents manquent souvent de vocabulaire et peinent à exprimer leurs émotions. Beaucoup de questions ont trouvé un « je ne sais pas » comme réponse.
- Le même questionnement est souvent revenu tout au long de la recherche. Quel crédit doit-on donner aux avis des jeunes ? Quelle est la pertinence de ce qu'ils expriment ? A ce sujet, plusieurs idées s'entremêlent.
 - o Il est clair que le jeune manque de recul sur ce qui s'est passé durant son parcours scolaire. Nous pensons donc que certaines réponses sont à analyser avec prudence.
 - o Il nous paraît essentiel pourtant de prendre en compte les résultats obtenus car bien que ces jeunes manquent de maturité, les réponses données reflètent leur vision des choses. Et pouvoir se mettre à leur place, comprendre ce qu'ils vivent même si cela manque de recul, semble être un premier pas pour une analyse judicieuse de la situation.

Pour affiner cette réflexion, il serait intéressant d'interroger les mêmes jeunes dans 5 ou 10 ans avec le même questionnaire. Cela serait riche de sens. Cela permettrait peut être d'évaluer l'influence de la prise de recul. Comment le jeune

voit les choses avec plus de maturité. Cela répondrait à notre première remarque, à savoir quel crédit peut-on donner aujourd'hui à l'opinion des jeunes sur tel ou tel dispositif.

Le choix de la population nous inspire deux remarques supplémentaires :

Dans le but de faire une recherche plus approfondie, il aurait fallu faire le même exercice en interrogeant également les parents et les enseignants de ces jeunes. Ceci aurait permis un croisement des informations et, par conséquent, un regard plus complet sur les situations. Une telle recherche aurait par contre nécessité beaucoup plus de travail et de temps.

5.2 Choix de l'outil

L'entretien semble avoir été la meilleure solution pour aborder cette thématique de recherche. Nous avons par contre été confrontés à quelques difficultés.

- Nous avons été surpris par la quantité de dispositifs présentés par chaque jeune. Cela a demandé une gymnastique cérébrale difficile afin d'aborder un maximum d'éléments mais sans perdre le fil de l'entretien. Nous avons dû faire beaucoup d'allers et retours entre les différents dispositifs de soutien, ce qui a rendu l'exercice difficile autant pour moi que pour le jeune.
- Les temps d'entretiens ne devaient pas se prolonger au-delà de soixante minutes, sans quoi les jeunes peinaient à se concentrer. Nous avons donc parfois passé trop rapidement sur certains dispositifs. Nous aurions obtenu plus d'informations en reformulant certaines questions plusieurs fois. Mais les entretiens auraient été beaucoup trop longs. L'analyse aurait par contre été plus facile parfois.
- Les questions ouvertes étaient difficile à comprendre pour les jeunes. Il fallait relancer systématiquement par une question plus fermée. Il est difficile de déterminer quelle est l'influence de la question sur les réponses données par le jeune.

5.3 Choix des hypothèses

Le choix des hypothèses a été judicieux. Grâce à la variété des thèmes choisis, nous avons abordé un grand nombre de notions liées au décrochage scolaire.

Avec le recul, il semble pourtant que nous ayons formulé trop d'hypothèses. Il apparaît clairement après expérience que chaque sous-hypothèse aurait pu, à elle seule, faire l'objet d'un travail de recherche.

Ceci dit, si nous avons opté pour une recherche abordant une seule idée telle que l'environnement socioéducatif ou l'aide sous contrainte par exemple, nous aurions été frustrés dès le départ, sachant pertinemment que nous passions à côté d'autres hypothèses. La recherche aurait sans doute été plus précise mais nettement moins instructive. C'est peut-être là que se situe la principale limite de ce travail. La rigueur demandée par la recherche scientifique aurait dû l'emporter sur notre désir d'aborder le thème du décrochage scolaire dans son ensemble.

La sous-hypothèse 3a dans laquelle nous émettions l'idée que la capacité d'auto-évaluation du jeune sur la nature de ses problèmes influence la réussite, ou non, du dispositif de soutien est directement liée à cette limite expliquée précédemment. Nous aurions dû penser qu'il est impossible d'évaluer la capacité d'auto-évaluation d'un jeune à l'aide d'un simple entretien. D'autres outils tels que la mise en situation et l'observation auraient été nécessaires.

5.4 Retour sur les objectifs

Pour faire le bilan de cette recherche, nous reprenons les objectifs fixés au début de ce travail.

- Découvrir comment fonctionne la prise en charge des élèves en difficulté durant leur scolarité obligatoire.

Il s'agissait ici de comprendre comment fonctionne le système scolaire et d'identifier les différents dispositifs de soutien existants. Cet objectif a été réalisé

- Identifier, à travers le regard du jeune, quel a été le rôle de l'école, des parents et du jeune lui-même dans l'évolution de son parcours scolaire.

Les trois objectifs précédents visaient à identifier les paramètres scolaires, familiaux et personnels ayant eu une influence sur la réussite ou l'échec des moyens mis en place afin d'éviter le décrochage. Cet objectif a été partiellement réalisé car certaines hypothèses n'ont pas pu être totalement vérifiées.

- Identifier des pistes d'actions dans le but de mieux répondre aux besoins d'enfants présentant des difficultés (scolaire ou de comportement) à l'école.

Des propositions visant à améliorer la prise en charge des élèves dits « difficiles » font l'objet du chapitre suivant.

- Etre capable de transférer les découvertes à ma pratique professionnelle.

En analysant le vécu et le ressenti des jeunes placés à l'Institut Saint-Raphaël, et à travers leurs remarques, leurs opinions, leurs propositions, nous avons pu identifier des pistes de réflexion ou d'action utiles à la pratique professionnelle au Centre de Préapprentissage. Elles feront également l'objet du chapitre suivant.

Pistes d'action et perspectives

6. Pistes d'action et perspectives

Dans ce chapitre, nous présentons quelques pistes d'action que nous avons séparées en deux parties. D'une part, nous proposons une réflexion afin d'améliorer la prise en charge des élèves dits « difficiles » à l'école ; et d'autre part, nous proposons une réflexion destinée à l'amélioration de l'accueil et de la prise en charge au sein de centre de Préapprentissage.

6.1 Pistes d'action pour l'école

Tout d'abord, nous proposons de prendre en compte quelques éléments tirés de l'analyse précédente :

- Il est parfois difficile de satisfaire les 5 climats de l'environnement socioéducatif. Il est important de se rappeler que le climat relationnel est celui auquel les jeunes sont le plus sensibles.
- La situation familiale joue souvent un rôle prépondérant dans les difficultés de l'enfant à l'école. Il serait bien d'avoir, au sein de l'école, une personne ressource qui ferait le lien entre l'institution scolaire et les parents.
- Les jeunes interrogés n'ont que peu adhéré aux suivis psychologiques proposés. D'autres solutions pourraient être envisagées.
- La contrainte n'est pas forcément un frein à la réussite d'un dispositif de soutien. Bien que l'enfant proclame son opposition, les actes expriment parfois le contraire.
- Le passage de l'école primaire au cycle d'orientation semble être un moment clé dans de nombreux parcours scolaires. Il mérite une attention particulière.

Une analyse multifactorielle

Ce travail a démontré combien il est important de reconnaître l'existence et l'influence de facteurs multiples et complexes dans l'analyse des difficultés scolaires. L'intervention multidimensionnelle dont parlaient Potvin, Fortin et Lessard (In Massé, Desbiens et Lanaris 2006) nous semble être la meilleure solution. Ils recommandent d'intervenir auprès de l'élève lui-même (suivi individuel et ateliers de groupe), de ses parents (pratiques éducatives), de la classe (gestion de la classe et relation maître-élève) ainsi que du climat de l'école.

Notre analyse nous fait penser que l'école se retrouve en difficulté dans l'intervention auprès des parents. Cette remarque nous amène à la proposition suivante : intégrer des éducateurs au sein de l'école.

Un éducateur à l'école

Nous pensons qu'un éducateur serait utile au sein de l'école pour diverses raisons :

- De part sa formation, il serait capable de prendre le recul nécessaire pour pouvoir identifier l'ensemble du contexte scolaire de l'enfant.
- Il pourrait ensuite être le relai entre les diverses personnes ressources, l'élève et les parents. Un accent particulier serait mis sur la collaboration avec les parents.
- Au sein de l'école, il serait également préposé à tout ce qui est du domaine de la prévention.

Il est évident que l'intégration d'un éducateur au sein de l'école devrait se faire suite à une réflexion conjointe des écoles sociales et scolaires. Un futur projet de recherche pourrait peut être voir collaborer deux étudiants de filières différentes.

Projet détection et intervention précoce :

L'Office fédéral de la santé publique (OFSP) a lancé en 2004 un projet national centré sur la Détection et l'intervention précoces (D+IP). L'objectif central de ce programme de prévention secondaire est de soutenir, le plus rapidement possible, des jeunes mis en danger, ainsi que leur entourage, dans le but de leur permettre un développement sain ou de recouvrer la santé. Il s'agit d'anticiper la dérive vers des situations de crise et d'éviter des dégâts liés aux dépendances, à des difficultés psychiques et à l'exclusion sociale. Ce projet soutient le partenariat entre les services et les écoles par des financements spécifiques et des ressources de formation.

Le projet va donc soutenir les écoles participantes dans la recherche de réponses aux questions suivantes :

- Comment l'école peut-elle améliorer son aide aux élèves en difficulté ?
- Comment renforcer les ressources individuelles et collectives, les compétences personnelles et contextuelles pour faire face aux difficultés ?
- Comment assurer une collaboration optimale entre les différents acteurs (écoles, familles, services spécialisés, collectivité) ?

Nous ne pouvons qu'encourager les écoles à lancer différents projets de prévention au sein de leur établissement.

6.2 Pistes d'action pour ma pratique professionnelle au CPA

En interrogeant les jeunes du Centre de Préapprentissage, nous avons constaté que six sur dix ont déjà connu une ou plusieurs autres institutions avant d'arriver au CPA. Les diverses expériences ont certainement laissé des traces positives ou négatives. Il est important d'en tenir compte lorsque l'on accueille un de ces jeunes au CPA.

Premièrement, tous les éléments identifiés dans ce travail sont utiles pour notre pratique professionnelle au Centre de Préapprentissage. Tous les concepts théoriques développés sont un appui à la réflexion sur notre lieu de travail. L'institution fonctionne finalement comme une école. Il serait donc utile de poser pour le CPA, les questions suivantes :

- Qu'en est-il du climat socioéducatif du CPA ?
- Comment le CPA pourrait-il améliorer sa collaboration avec les parents ?
- Comment travailler sur le raisonnement moral du jeune dans une structure comme le CPA ? Quels sont les outils à disposition ?

Deuxièmement, nous proposons d'utiliser le questionnaire créé pour la recherche lors de l'accueil d'un jeune. Ces questions permettent d'obtenir de nombreuses informations sur le fonctionnement du jeune. Grâce à l'analyse de son parcours, nous pouvons répondre à diverses questions telles que:

- Quelle vision a le jeune d'un institut spécialisé ? Quelle vision a le jeune du métier d'éducateur ? Qu'est-ce que cela représente pour lui ? Comment a-t-il vécu sa relation à l'adulte ? Idem pour ses parents ?

- Comment a-t-il vécu les différents dispositifs de soutien proposés par les institutions précédentes ? Comprendre pourquoi il a adhéré ou non à certaines propositions d'aide me permet de mieux choisir mes pistes d'action. Il s'agit là de comprendre les mécanismes qui ont fait que certains dispositifs ont été plus positifs que d'autres.
- Comment le jeune a-t-il réagi à la contrainte ? Quels sont ces mots mais surtout, quels sont ces actes lorsqu'il est astreint à un dispositif de soutien ?

Toutes ces questions sont utiles afin de comprendre le fonctionnement du jeune et d'élaborer des pistes d'action en fonction de ces observations. Evidemment, il ne faut pas oublier que l'enfant évolue et que, malgré les constats effectués sur les placements précédents, il faut éviter de poser des étiquettes.

6.3 Perspectives

Nous rappelons ici de manière synthétique les diverses perspectives signalées tout au long de l'analyse.

En lien avec l'école, il serait intéressant, dans un prochain travail, de :

- Interroger à nouveau les mêmes jeunes dans quelques années dans le but d'évaluer ce qui a changé avec le recul. Cela permettrait peut être d'évaluer l'influence de la prise de recul. Comment le jeune voit les choses avec plus de maturité. Cela répondrait à notre première remarque, à savoir quel crédit peut-on donner aujourd'hui à l'opinion des jeunes sur tel ou tel dispositif.
- Interroger également les enseignants et les familles. Ceci permettrait un regard plus complet sur les situations.
- Identifier l'influence du réseau social (les amis, le quartier) dans la réussite ou l'échec des dispositifs de soutien. Ce thème revient à plusieurs reprises dans les récits des jeunes interrogés.
- Délimiter un cahier des charges pour un éducateur travaillant dans un établissement scolaire.

En lien avec le Centre de Préapprentissage, il serait intéressant de :

- Identifier comment est ressenti le climat socioéducatif du CPA par les jeunes.
- Identifier les outils à disposition pour travailler sur le raisonnement moral au sein d'une institution comme le CPA.

Conclusion

7. Conclusion

En guise de conclusion, j'aimerais tout d'abord exprimer ma satisfaction d'être arrivé au bout de cette recherche. Ce travail m'a pris du temps et j'ai, à quelques reprises, été confronté à des difficultés d'ordre motivationnel. Chacune des étapes m'a pourtant apporté son lot de satisfactions :

- La construction du cadrage théorique m'a ouvert l'esprit sur un grand nombre de concepts utiles à ma pratique professionnelle.
- Les entretiens avec les jeunes ont été des moments riches en émotions. Je tiens à remercier encore une fois les jeunes qui m'ont partagé une partie leur vie.
- L'analyse m'a enrichi de nombreuses découvertes et m'a dirigé vers de nouveaux questionnements.

Lorsque que l'on commence une recherche, on espère toujours trouver au bout une solution, une explication à la problématique de départ. Suite à ce travail, j'ai pourtant l'impression de n'avoir avancé que de quelques pas dans la compréhension du décrochage scolaire. Ce qui me laisse quand même un léger sentiment de frustration. Mais comment aurait-il pu en être autrement ?

Ce travail a fait ressortir la complexité de la problématique de l'échec scolaire. Il a fait émerger des facteurs d'influences multiples et complexes mais j'aimerais surtout rappeler deux choses.

Premièrement, si les influences sont multiples, cela implique que les réponses et les possibilités d'action le sont également. Il nous appartient donc à nous, professionnels de l'éducation (parents, enseignants, psychologues, éducateurs) d'être inventifs afin de ne pas rester sur nos acquis.

« Personne n'admet ses torts. La faute est comme une balle que l'on se rejette assidûment, qui rebondit et rebondit, écrasant à chaque fois un peu plus l'enfant. L'enfant est victime de la société, il voudrait montrer qu'il est là et qu'il fait de son mieux pour être à la hauteur. Il n'a pas trouvé la bonne solution.... Et tant que les adultes ne se serreront pas les coudes pour l'aider, il restera un enfant difficile. » (Constantin-Raposo, Résonance, février 2009, p.1)

Deuxièmement, je retiendrais que, bien que j'aurais aimé en trouver en effectuant ce travail de recherche, les solutions toutes faites n'existent pas. C'est bien la confrontation des savoirs et des expériences qui fera avancer l'éducation. Je suis heureux d'avoir, par ce travail, apporter ma pierre à l'édifice.

« Collaborer c'est travailler ensemble avec nos compétences, nos valeurs, nos responsabilités respectives et nos insuffisances, en sachant qu'il n'y a pas de vérité en éducation mais seulement un processus d'essais et d'erreurs dans lequel on peut cheminer et grandir » (Ausloos, 1995, p. 161)

Bibliographie

8. Sources bibliographiques

8.1 Ouvrages utilisés

- AMEN, J. *L'abandon scolaire. On fait aussi cela à l'école*. Editions G. G.C. Québec. 2000
- AUSLOOS, G. *La compétence des familles*, Toulouse, Erès. Coll. « relation ». 1995
- BEST, F. *L'échec scolaire. Que sais-je ?* Collection Que sais-je ? Presses Universitaires de France. Paris. 1997
- BLANCHARD, F. CASAGRANDE, E. MCCULLOCH, P. *Echec scolaire. Nouvelles perspectives systémiques*, ESF, Paris, 1994
- CHABERT-MENAGER, G. *Des élèves en difficulté*. Collection Savoir et Formation. Editions L'Harmattan. Paris. 1996
- CURONICI, C. JOLIAT, F. MCCULLOCH, P. *Des difficultés scolaires aux ressources de l'école. Un modèle de consultation systémique pour psychologues et enseignants*. Editions De Boeck Université. Bruxelles. 2006
- DIONNE, ST MARTIN. *Le développement du raisonnement moral. (§19)*. In MASSE, L. DESBIENS, N. LANARIS, C. *Les troubles de comportement à l'école. Prévention, évaluation et intervention*. Gaëtan Morin. Montréal. 2006
- ESTERLE-HEDIBEL, M. *Les élèves transparents. Les arrêts de scolarité avant 16 ans*. Presses Universitaires du Septentrion. 2007
- EVEQUOZ, G. *Le contexte scolaire et ses otages*, Paris, ESF, 1984
- HARDY, G. *S'il te plaît, ne m'aide pas ! L'aide sous injonction administrative ou judiciaire*. Editions Jeunesse et Droit. Paris. 2006
- JAEGGI, J-M. OSIEK, F. *Familles, école et quartier. De la solitude au sens : échec ou réussite scolaire d'enfants de milieu populaire*. Service de la recherche en éducation, Genève, 2003
- LE PETIT LAROUSSE ILLUSTRÉ, Edition anniversaire de la Semeuse, Paris, 2010
- LUNEAU, S. *Pristi, de la connaissance de soi à l'identité*. Collection Estime de soi : Construire l'estime de soi au primaire : 1^{er} cycle, vol. 2. Hôpital Saint-Justine et Commission scolaire des Bois-Francs. 2003
- MASSE, L. DESBIENS, N. LANARIS, C. *Les troubles de comportement à l'école. Prévention, évaluation et intervention*. Gaëtan Morin. Montréal. 2006
- MÄDER, D. MICHAUD, P- A. *L'expérience vaudoise des médiateurs scolaires : accueillir et conseiller les élèves en difficulté : une analyse de l'activité des médiateurs vaudois*. ISPA – Presse. Lausanne. 1992
- MILLET, M. THIN, D. *Ruptures scolaires. L'école à l'épreuve de la question sociale*. Collection Le lien social. Presses Universitaires de France. Paris. 2005

NANCHEN, M. *Ce qui fait grandir l'enfant : affectif et normatif, les deux axes de l'éducation*. Edition St-Augustin. St-Maurice. 2002

POLETTI, R. DOBBS, B. *Petit cahier d'exercice d'estime de soi*. Editions Jouvence, 2008

POTVIN, FORTIN ET LESSARD. *Le décrochage scolaire*. (§6). In MASSE, L. DESBIENS, N. LANARIS, C. *Les troubles de comportement à l'école. Prévention, évaluation et intervention*. Gaëtan Morin. Montréal. 2006

ROUSSEAU, N. LANGLOIS, L. *Vaincre l'exclusion scolaire et sociale des jeunes, vers des modalités d'intervention actuelles et novatrices*. Collection Education Recherche. Presse de l'Université du Québec. 2003

SERON, C. WITTEZAELE, J-J. *Aide ou contrôle, l'intervention thérapeutique sous contrainte*. De Boeck-Wesmael,s.a. Bruxelles, 1991

SERVINI PALAZZOLI, M. *Le magicien sans magie*, Paris, ESF, 1980

VON MANDACH, L. AMIGUET, M., SZADAY, Ch. *Cahier thématique « Exclusion scolaire »*. Programme national de recherche PNR 51. Berne. 2006

8.2 Ouvrages cités

ARBUTHNOT, J. *Sociomoral reasoning in behavior-disordered adolescents : cognitive and behavioral*, dans J.McCord et R.E Tremblay, *Preventing Antisocial Behavior : Intervention from Birth to Adolescence*, New York, The Guilford Press, 1992

COLBY, S. KOLBERG, L. *The measurement of moral judgment, Volume I : Theoretical Foundations and Research Validation*, Cambridge University Press, 1987

KOHLBERG, L. *Essays on Moral Development, Volume II : The psychology of Moral Development*, San Fransisco, Harper & Row Publishers, 1984

MAULINI, O. *La tranquillité ou le débat ? Petit éloge de la dispute entre les familles et l'école*. Educateur 3, 1999,

8.3 Travaux de recherche

CLERC, A., *La présence d'une AS dans un cycle d'orientation*. Mémoire fin d'études. HEVS2. 2005

FAIBELLA, P., GOLAY, S., MAILLARD S. *Délinquance : la famille et l'école en question !* Travail de diplôme,CFPS Sion, 2000

MASSEREY, L., BROCCARD, F. *Processus qui conduit au placement institutionnel d'enfants en âge de scolarité : enjeux de la collaboration des différents intervenants*. Mémoire fin d'études. HESSO. 2008

Wiget, E., *Travail de recherche exploratoire sur l'aide contrainte aux adolescents, en quoi l'aide sous injonction judiciaire aux adolescents et jeunes adultes influence-t-elle les possibilités et limites de l'intervention socio-éducative, à l'exemple de la Fontanelle ?* Mémoire fin d'études. HEVS2. 2006

8.4 Brochures / revues

RESONANCES, Mensuel de l'école valaisanne, édité par le DECS

Dossiers Collectifs. *La gestion des élèves difficiles*, février 2009.

Dossiers Collectifs. *Le temps de l'école*, avril 2009.

Dossiers Collectifs. *A l'école de l'interculturalité*, mai 2009.

Dossiers collectifs. *Infos 2009-2010*, septembre 2009.

8.5 Sites internet

CDTEA, SERVICE CANTONALE DE LA JEUNESSE. *Rapport d'activité des médiateurs scolaires 2006-2009*. URL : http://www.vs.ch/Press/DS_3/PU-2009-04-22-15256/fr/rapport.pdf, consulté le 20 avril 2009.

CDTEA, SERVICE CANTONALE DE LA JEUNESSE. *Rapport d'activité des médiateurs scolaires 2007-2008*. URL : http://www.vs.ch/Press/DS_3/PU-2009-04-23-15257/fr/rapport.pdf, consulté le 22 avril 2009.

JENDOUBI, V. *Estime de soi et éducation scolaire. Evaluation de la rénovation de l'enseignement primaire*, 2002, URL : <http://agora.unige.ch/sred/>, consulté le 20 décembre 2009.

MANGHI, R. KHAZAAL, Y. *Aide contrainte, atouts et limite*, HUG, URL : http://addictologie.hug-ge.ch/_library/pdf/AidContrainte.pdf, consulté le 3 septembre 2009.

ETAT DU VALAIS. DÉPARTEMENT DE L'ÉDUCATION, DE LA CULTURE ET DU SPORT. SERVICE DE L'ENSEIGNEMENT. *Informations scolaires*. URL : <http://www.vs.ch/navig/navig.asp?MenuID=6681&RefMenuID=0&RefServiceID=0>, consulté à plusieurs reprises entre mai 2009 et mai 2010.

NARRING, F. MICHAUD, PA. *Etude sur les attentes des élèves par rapport au médiateur scolaire*. Lausanne : Institut universitaire de médecine sociale et préventive, 1998 (Raisons de santé, 24). URL : http://www.iumsp.ch/Publications/pdf/rds24_fr.pdf, consulté le 15 avril 2009.

WIKIPÉDIA. *L'encyclopédie libre*. URL : <http://fr.wikipedia.org/wiki/Accueil>, consulté à plusieurs reprises entre avril 2009 et juin 2010.

Annexes

9. Annexes

- I. Demande d'autorisation auprès de l'Institut St-Raphaël
- II. Autorisation Institut St-Raphaël
- III. Demande d'autorisation auprès des parents des jeunes
- IV. Guide d'entretien individuel
- V. Tableaux de synthèse : Entretien N°3, N°5 et N°10

I. Demande d'autorisation auprès de l'Institut St-Raphaël

Farquet Jean-Yves
Centre de Préapprentissage
Av. de Grand Champsec 22
1950 Sion

Sion, le 25 octobre 2009

A l'attention de
M. Christian Bader
Directeur Général
Institut Saint-Raphaël
1971 Champlan

Demande d'autorisation pour effectuer des entretiens avec les jeunes de l'Institut Saint-Raphaël

Monsieur,

Arrivant au terme de ma formation, et dans le but d'obtenir mon diplôme d'éducateur social, je dois effectuer un travail de recherche.

Dans le cadre de ce travail, je désire explorer comment les jeunes décrochés scolairement expliquent l'échec des dispositifs de soutien mis en place par l'école.

Quasiment tous les adolescents placés à Saint-Raphaël ont connu des difficultés scolaires. J'y vois donc un terrain d'enquête riche en expériences diverses. C'est pourquoi je vous demande l'autorisation d'interroger quelques jeunes placés chez nous (CPA et CPM) durant l'année 2009-2010.

Je vous certifie également que les informations récoltées resteront anonymes et qu'elles seront détruites une fois mon travail terminé.

Dans l'attente d'une réponse positive de votre part, je vous présente, Monsieur, mes meilleures salutations.

Farquet Jean-Yves
Éducateur en formation au CPA

II. Annexe IV : Autorisation Institut St-Raphaël



Autorisation

L'Institut Saint-Raphaël, par son directeur, Monsieur Christian Bader, autorise, par la présente, Monsieur Jean-Yves Farquet, étudiant auprès de la Haute école santé-social valais (secteur travail social) à Sion, à faire une enquête auprès de l'Institut dans le cadre de son travail de recherche intitulé : « Comment les jeunes de l'ISR expliquent l'échec des dispositifs de soutien mis en place par l'école ? ».

Cette autorisation lui est accordée avec la condition impérative que le principe de confidentialité, selon les dispositions cantonales en la matière, soit totalement garanti, étant entendu par ailleurs que Monsieur Farquet s'engage à détruire toutes les données qu'il aura récoltées dès validation de son travail.

Champlan, le 9 novembre 2009

Christian Bader

Directeur

III. Demande d'autorisation auprès des parents des jeunes

Farquet Jean-Yves
Centre de Préapprentissage
Av. de Grand Champsec 22
1950 Sion

Sion, le 25 octobre 2009

027/203 35 50

A l'attention des
Parents des jeunes
du Centre de
Préapprentissage

Concerne : Demande d'autorisation – entretien avec votre fils/fille

Madame, Monsieur,

Je suis actuellement éducateur en formation à l'institut St-Raphaël. Je travaille au Centre de Préapprentissage de Sion. J'arrive au terme de ma formation et je dois, afin d'obtenir mon diplôme effectuer un travail de recherche.

Dans le cadre de ce travail, je désire interroger les jeunes afin de mieux comprendre comment l'adolescent vit son parcours scolaire.

J'ai déjà pris contact avec votre fis/fille. Celui/celle-ci est d'accord de m'accorder du temps et de répondre à mes question. Comme il/elle est mineur, il est nécessaire que j'obtienne aussi votre accord afin que je puisse réaliser ces entretiens.

Je vous certifie également que les informations récoltées resteront anonymes et qu'elles seront détruites une fois mon travail terminé.

Dans l'attente d'une réponse positive de votre part, je vous envoie, Madame, Monsieur, mes meilleures salutations.

Farquet Jean-Yves

P.S. Etant donné le temps compté à ma disposition pour réaliser ce travail, vous pouvez me donner votre réponse par téléphone.

IV. Guide d'entretien individuel

Entretien Individuel N° ...

A. Introduction

Je suis en fin de formation à la HES-SO VS et, dans le but d'obtenir le diplôme d'éducateur social, je fais un travail de recherche.

Ma recherche porte sur vos parcours scolaires; et plus précisément, sur ce qui est mis en place pour vous aider lorsque vous avez rencontré des difficultés. Mon travail consiste à identifier ce qui a bien fonctionné mais aussi ce qui a mal fonctionné dans les dispositifs d'aide (ex. redoublement, médiateur, etc.) qui vous ont été proposés.

Je te remercie d'avoir accepté cet entretien.

Avant de commencer, je te donne quelques précisions supplémentaires :

- Cet entretien est strictement confidentiel.
- Les données recueillies grâce à ton témoignage seront utilisées exclusivement pour les besoins de la recherche. Je les détruirai une fois mon travail terminé.
- Tu peux, à tout moment, refuser de répondre à certaines questions ou mettre fin à l'entretien.

Afin de faciliter l'analyse des données, j'aimerais ton accord pour enregistrer notre entretien.

Le soussigné atteste avoir été informé de l'objet de la recherche et accepte de prendre part au présent entretien.

Date :

Signature :

B. Grille d'entretien

Pose du contexte + Questions larges

<p>A. Pour commencer, raconte-moi comment s'est passée ta scolarité ?</p> <ul style="list-style-type: none">- Où ? (Ordre chronologique à l'aide de la p. 7)- Quand est-ce que "ça" allait bien ? Quand est-ce que "ça" n'allait pas ?	<input type="checkbox"/>
<p>B. Lorsque tu étais en difficulté, qu'est-ce qui a été mis en place pour t'aider ? (médiateur, changement de classe, psychologue, etc...)</p> <p><i>Identification des dispositifs de soutien</i></p> <ul style="list-style-type: none">- Qui a demandé de l'aide ? Qui a proposé de l'aide ?	<input type="checkbox"/>

Caractéristiques liées à l'école

<p>1.1 Lorsque tu as rencontré des difficultés en « ... », est-ce que l'école t'a dit ce qui n'allait pas ? (remarques de l'école, des enseignants, du directeur)</p> <ul style="list-style-type: none">- Qu'est-ce que les profs te reprochaient ?- Dans quel domaine/contexte avais-tu des difficultés ?	<input type="checkbox"/>
<p>1.2 Qu'est-ce que l'école t'a proposé pour résoudre cette difficulté ? <i>selon rép. question B</i></p> <ul style="list-style-type: none">- Par qui as-tu reçu de l'aide ? (personnes rencontrées)- Quoi ? (mesures proposées)- Comment ? (étapes temps, lieu)- Qu'est-ce qui allait se passer si tu refusais l'aide proposée ?	<input type="checkbox"/>
<p>1.3 Qu'est-ce que le fait de bénéficier du « <i>dispositif de soutien</i>³² » a changé pour toi à l'école ? <i>A répéter pour chaque dispositif identifié</i></p> <ul style="list-style-type: none">- Est-ce que le fait de « <i>dispositif de soutien</i> » a permis de te sentir mieux dans ta classe ?- Qu'est-ce qui était différent dans l'ambiance de ta nouvelle classe (plus rassurant, sécurisant, ou au contraire angoissant, etc.)- Comment a évolué ta relation avec les profs après avoir « <i>dispositif de soutien</i> » ? T'es-tu senti plus écouté, respecté, soutenu ou au contraire, dénigré, enfoncé, rejeté ?- Comment a évolué ta relation avec les autres élèves après avoir « <i>dispositif de soutien</i> » ? Est-ce que tu t'es fait de nouveaux amis (ou ennemis) ou as-tu gardé les mêmes copains ?- Est-ce que le fait de « <i>dispositif de soutien</i> » t'a permis d'améliorer tes résultats scolaires ? Pourquoi ?	<input type="checkbox"/>

³² Lors de l'entretien, le terme « *dispositif de soutien* » sera bien sûr remplacé par le nom concret du dispositif expliqué par le jeune dans les réponses précédentes.

Caractéristiques liées à la famille

<p>2.1 Avec qui est-ce que tu vivais à ce moment-là ?</p> <ul style="list-style-type: none">- Qui habitait avec toi ?- Avec quels autres membres de la famille ou de ton entourage (n'habitant peut être pas sous le même toit) avais-tu des contacts réguliers ?- Activités professionnelles de chacun ?- A quelle personne de ton entourage aimerais-tu ressembler plus tard ? Qui te sert d'exemple ?	<input type="checkbox"/>
<p>2.2 Comment se passait la vie familiale à l'époque où tu as rencontré ces difficultés ?</p> <ul style="list-style-type: none">- Ambiance familiale, relation entre les membres identifiés ?	<input type="checkbox"/>
<p>2.3 Selon toi, quelle influence a eu ta famille sur cette période scolaire ?</p> <ul style="list-style-type: none">- Quelle influence l'ambiance familiale a eu sur tes difficultés ?- Quelle influence a eu l'entourage familial sur tes difficultés ?- Peux-tu identifier des événements liés à ta vie de famille qui auraient pu avoir une influence sur tes résultats scolaires ? (ou sur ton comportement à l'école ?)	<input type="checkbox"/>
<p>2.4 Comment l'école et ton entourage familial (voir chaque membre) ont-ils collaboré lorsque tu étais en difficulté ?</p> <ul style="list-style-type: none">- Quel membre de ta famille avait des contacts avec l'école ? Chaque combien de temps ?- Comment est-ce l'école transmettait les informations à ta famille (parents ou autres) ? Et comment est-ce que ceux-ci transmettaient les informations à l'enseignant ?- Comment se passaient les réunions parents(ou autres)-enseignants ? Qui participait ? Quelle était l'ambiance ? Si tu n'y participais pas, est-ce que vous en parliez à leur/son retour ?- Qu'ont pensé tes parents (ou personne proche) lorsque l'école les a avertis de ton comportement ou de tes difficultés à l'école ? Comment ont-ils réagi ? Qu'est-ce que "ça" t'a fait ?- Quel rôle a joué ton entourage dans le choix du « dispositif de soutien » ? Qui a décidé ? Pourquoi cette proposition ? <i>A répéter pour chaque dispositif identifié</i>- Par quel moyen ton entourage t'a soutenu lorsque tu as « dispositif de soutien » ? (encouragement, surveillance, accompagnement,...) <i>A répéter pour chaque dispositif identifié</i>	<input type="checkbox"/>

Caractéristiques liées au jeune lui-même

3.1	A cette époque-là, si tu fais abstraction de ce que disait l'école ou ta famille, si tu réfléchis uniquement à ce que tu pensais toi, comment expliquais-tu les difficultés rencontrées ? Pour quelles raisons penses-tu avoir eu des difficultés ? <ul style="list-style-type: none">- Etais-tu d'accord avec les raisons évoquées par l'école ?- Etais-tu d'accord avec les raisons évoquées par ta famille ?	<input type="checkbox"/>
3.2	Avec le recul de quelques années (et un peu plus de maturité), que peux-tu en dire aujourd'hui ? Selon toi quelles étaient les réelles sources/causes du problème ?	<input type="checkbox"/>
3.3	Si tu y réfléchis aujourd'hui, quel type d'aide aurais-tu aimé obtenir à ce moment-là ? <ul style="list-style-type: none">- Quelle structure (autre classe, autre école,...) aurais-tu aimé intégrer ? pourquoi ?- Quelle personne aurais-tu aimé rencontrer ? Pourquoi ?- Quel savoir, compétence aurais-tu aimé avoir à ce moment là ? Pourquoi ?	<input type="checkbox"/>
<i>A répéter pour chaque dispositif identifié</i>		
3.4	L'école t'a proposé de l'aide sous cette forme : « <i>dispositif de soutien</i> ». Quelle a été ton impression à ce moment-là ? <ul style="list-style-type: none">- Comment as-tu réagi face à l'aide proposée ? Qu'est-ce que tu as ressenti lorsque l'on t'a proposé (ou obligé) à participer à « <i>dispositif de soutien</i> » ? (content, plaisir, fierté, honte, soulagement, tension, refus...)	<input type="checkbox"/>
3.5	De quelle manière t'es-tu investi dans le « <i>dispositif de soutien</i> » ? <ul style="list-style-type: none">- Est-ce que tu étais motivé à participer à « <i>dispositif de soutien</i> »- A qui est-ce que tu as voulu faire plaisir en participant vraiment à fond au « ... » ?	<input type="checkbox"/>
3.6	Lorsque tu participais au « <i>dispositif de soutien</i> », que penses-tu que les autres pensaient de toi ? <ul style="list-style-type: none">- Que penses-tu que les profs pensaient de toi ?- Que penses-tu que les camarades pensaient de toi ?- Que penses-tu que ta famille pensait de toi ?- Quel changement as-tu remarqué dans ta relation avec les profs, avec tes camarades et avec ta famille lorsque tu étais dans le « dispositif de soutien » ?	<input type="checkbox"/>
3.7	Quel effet a eu le « <i>dispositif de soutien</i> » sur ta "problématique" ? <ul style="list-style-type: none">- Est-ce que cela t'a permis de te remotiver ?	<input type="checkbox"/>

Proposition d'amélioration / divers

<p>J'ai encore une ou deux questions. Imagine que tu possèdes une baguette magique et que tu veuilles revenir en arrière.</p> <p>4.1 Qu'est-ce que tu changerais ?</p> <ul style="list-style-type: none">- Qu'est-ce qui t'a le plus manqué à l'école pour avoir du plaisir à travailler ?- De quoi aurais-tu eu besoin pour pouvoir rester dans ta classe normale ? <p>4.2 Est-ce que tu penses que l'aide d'un éducateur aurait pu être bénéfique pour toi lorsque tu étais à l'école ?</p> <ul style="list-style-type: none">- Si oui, en quoi aurait-il été utile ?- Si non, pourquoi ? Et quel genre de personne aurais-tu aimé avoir à tes côtés lorsque tu traversais ces moments difficiles ?	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
---	--

Remarques éventuelles de la part du jeune

<p>Voilà, j'ai posé toutes mes questions.</p> <p>Est-ce que tu aimerais dire encore quelque chose ?</p> <p>1.4 Est-ce que tu aimerais rajouter quelque chose par rapport à l'école ?</p> <p>2.5 Est-ce que tu aimerais rajouter quelque chose par rapport à ta famille ?</p> <p>3.8 Est-ce que tu aimerais rajouter quelque chose par rapport à toi-même et aux difficultés rencontrées pendant ta scolarité ?</p>	<input type="checkbox"/>
--	--------------------------

Bref profil du jeune

<ul style="list-style-type: none">• Age :• Sexe :• Nationalité / permis :• Lieu de naissance / Age d'arrivée en Suisse• Niveau scolaire :• Formation / profession des parents : <ul style="list-style-type: none">• Caractéristiques:	<input type="checkbox"/>
---	--------------------------

Remerciement

L'entretien se termine. Je tiens encore une fois à te remercier d'avoir participé à cet entretien. J'ai eu beaucoup de plaisir à t'écouter.

(Faits marquants)

C. Ambiance de l'entretien, mes remarques, mes sentiments

Classe
Dispositif

Événement

Temps

Cet outil sera complété grâce aux deux premières questions larges (A et B). Il a été utilisé ensuite tout au long de l'entretien pour deux raisons :

- *Afin d'avoir sous les yeux une vision d'ensemble du parcours scolaire du jeune ainsi que des dispositifs de soutien qui lui ont été proposés.*
- *Pour le jeune, afin qu'il puisse se repérer visuellement dans le temps lorsque l'on aborde tel ou tel dispositif de soutien.*

Cet outil se veut avant tout être un facilitateur pour l'entretien.

V. Tableaux de synthèse entretien N°3, N°5 et N°10

Entretien N°3 / 01.04.2010						
Vue d'ensemble du parcours scolaire		2 ans : Arrivée en Suisse 1 ^{ère} – 4 ^{ème} : école primaire, ok 5 ^{ème} , 6 ^{ème} : classe de transition, ok 7 ^{ème} VSG : difficulté de comportement → expulsion (violence, consommation) 8 ^{ème} : autre école (3 mois) → expulsion (violence) 1 mois d'observation à Valmont nouvelle école (2 semaine) → expulsion (absentéisme) Arrêt de scolarité en 8 ^{ème}				
Problématique à l'école Diagnostic de l'école		Problème de comportement « Vulgaire, agressif, insolent avec les profs et les camarades » (54, 79, 387) ³³				
Dispositifs de soutien proposés : par : ... en collaboration avec :		En 7 ^{ème}		8 ^{ème}		Hors école
		Seul en classe (2mois) Le directeur	Psy	Changement d'école le frère	Changement d'école Les parents + juge	Valmont Observation Le Juge
Réflexion sur l'adéquation entre la problématique identifiée et le choix du dispositif de soutien		Le jeune a des problèmes d'ordre personnel « gestion de la frustration ». <ul style="list-style-type: none"> - Seul en classe → partiellement adapté - Les changements d'école ne sont pas des dispositifs adaptés. C'est croire que c'est à cause des autres que le jeune se bagarre. (Voir 59) - Psy + Valmont : ok 				
Effet du dispositif sur l'environnement socio éducatif ↗↘↔	Appartenance	↘(109)honte ↘(342)honte, rej et		↘(114)	↗(120)	
	Educatif	↗(prof,104,136)				
	Relationnel	↗(prof,104,136) ↔(amis, 151)		↘(157,163)	↗(120)	↗(259)
	Sécurité	↗(prof,104, 136)		↘(161)		
	Justice					
Effet du dispositif sur les comportements en classe		↗(361,)	↔	↗(365)		↔(119) ↗(412)
Effet du dispositif sur les comportements à l'extérieur		↗(402)	↔	↔(365)	↔	↔ ↗(412)
Situation familiale au moment des difficultés		<ul style="list-style-type: none"> - Jeune, origine bosniaque, permis F - Au moment des difficultés, vit avec son papa [REDACTED] sa maman [REDACTED] son grand frère [REDACTED] et sa femme. - Il a aussi un autre grand frère [REDACTED] et une sœur [REDACTED] qui n'habitent plus à la maison mais cependant très présents en famille. - Se sent très soutenu par sa maman ainsi que par son grand frère qui s'occupe de lui dès les premières difficultés. Il aimerait ressembler à son frère plus tard. - Les relations familiales sont bonnes - Il traîne souvent avec un cousin (3 ans de plus, [REDACTED]) 				
Influence de la situation familiale sur les difficultés de l'enfant		<ul style="list-style-type: none"> - Manque de limite de la part des parents (330) - Hypothèse personnelle : déclenchement du processus, la maladie du papa 				

³³ Ces chiffres font références aux numéros de lignes tirées de la retranscription des entretiens.

Mode de collaboration famille-école	Partenariat ->Collaboration du frère et de la sœur (241) ->Téléphone, courrier, note dans le carnet (247) ->Participation des parents aux réunions+ fratrie pour traduire (249) ->Demande pour un retour à l'école, soutien, surveillance (300)
Effet du mode de collaboration sur le dispositif de soutien	S'est senti énormément soutenu par sa sœur, son frère et sa mère (225) Malgré une bonne collaboration, il est difficile de faire un lien entre le mode de collaboration et la réussite ou non du dispositif de soutien.
Type de problématique identifié par l'élève / similitude + différence avec la problématique identifiée par l'école	- bagarre, conflit avec profs et les camarades + fréquentation, influence des mauvaises personnes (67,315) + consommation, (23) + plus de sortie (23) + intérêt en baisse (23) (67,69) - <i>Ne fait aucun lien avec la maladie de son père ??</i>
Capacité d'autoévaluation du jeune Influence de l'autoévaluation du jeune sur le dispositif	Bonne capacité à s'autoévaluer. A conscience de sa problématique
Type de relation à l'aide expliquée par l'élève	Seul en classe : contrainte → adhésion (59) Psy 1 : contrainte → adhésion 2 fois puis refus Psy 2 : demande du jeune (297) → investissement (373) Changement d'école N°1 : contrainte --> adhésion /Plaisir(348) Motivation(366) N°2 : contrainte des parents → refus (125, 300) Observation à Valmont : Contrainte → adhésion (350,368)
Influence de la contrainte sur le dispositif de soutien	La contrainte n'est pas un critère de réussite du dispositif de soutien. C'est que le jeune fait de la contrainte qui compte. Avec les psys, la qualité relationnelle prime pour la réussite du soutien.
Effet du dispositif sur l'estime de soi Effet du dispositif sur la motivation	Seul en classe : ↘ Sentiment de honte, de rejet, d'être un marginal (342, 392) étiquetage ↗ Effet positif sur la motivation (361) Psy 1 : ↔ Pas d'accointance avec le psy (2rdv) Psy 2 : ↗ Effet positif (415) Changement d'école N°1 : motivation à repartir à zéro N°2 : pas de motivation, juste pour faire plaisir à ses parents Observation à Valmont : non identifié
Avec une baguette magique, qu'est-ce que le jeune changerait ?	- + de punitions de la part des parents (329) - Choix des fréquentations (424) - Besoin de trouver la bonne psychologue plus tôt (429)
L'éducateur à l'école, bénéfique ou non ?	Oui pour discuter
Remarques	L'entretien : Trop de dispositif de soutien. Besoin d'un entretien bcp plus long pour tout identifier. Jeune bien disposé, bonne capacité de concentration, désir de ne rien oublier

Entretien N°5 / 02.04.2010

Vue d'ensemble du parcours scolaire	<p>1^{ère} – 2^{ème} : ok 3^{ème} primaire : difficulté scolaire → redoublement 4^{ème} - 6^{ème} : ok 7^{ème} : absentéisme → échec 8^{ème} et 9^{ème} : placement en Institution spécialisée (Mayajoie) Arrêt de scolarité en fin de 9^{ème} (mention suffisante)</p>				
Problématique à l'école Diagnostic de l'école	<p>En 3^{ème} : difficulté scolaire, français- langue, (pas les notes pour passer) En 7^{ème} : absentéisme (70)</p>				
Dispositifs de soutien proposés : <i>par : ... en collaboration avec : ...</i>	En 3 ^{ème}		En 7 ^{ème}		
	Redoublement L'école	Psy 3 ans	Sanction au niveau du foyer	Psychiatre	Institution spécialisée (Mayajoie) L'AS
Réflexion sur l'adéquation entre la problématique identifiée et le choix du dispositif de soutien	ok	ok	Mauvaise sanction /effet contraire (147)	ok	ok
Effet du dispositif sur l'environnement socio éducatif ↘↔↗	<i>Appartenance</i>	↘(111,130)			↗385
	<i>Educatif</i>	↗(92,135)	↔ (96)		↗(98)
	<i>Relationnel</i>		↘(122)		↗366
	<i>Sécurité</i>		↗(332)		
	<i>Justice</i>				↗366
<i>Effet du dispositif sur les comportements en classe</i>	↗ (92,138)		↔(96,397))	↔339	↗(98)
<i>Effet du dispositif sur les comportements à l'extérieur</i>	<p>↗ psy positif dès la 3^{ème} (332) ensuite pas de problème de comportement à l'extérieur mais diagnostiqué en dépression <i>Effet probablement positif de la médication mais non identifié comme tel par le jeune</i></p>				
Situation familiale au moment des difficultés	<ul style="list-style-type: none"> - Jeune : CH - Placé en foyer en 4^{ème} (7ans) par le SPJ car parents toxicomanes. [REDACTED] Il les voyait seulement le w-e. Petit frère placé également en foyer. Influence positive de la grand-mère. Garde partagée avec les parents 1 w-e sur 2. - Vie familiale assez compliqué avant le passage en foyer. Les parents stoppent la conso lors du placement en foyer des enfants. - En 7^{ème} ambiance difficile car les parents « faisaient la gueule » parce que le jeune manquait l'école. - Relation difficile entre le père et la mère. 				
Influence de la situation familiale sur les difficultés de l'enfant	<ul style="list-style-type: none"> - Aucune idée de la part du jeune - La 7^{ème} correspond à l'époque où les parents ont arrêté la drogue. - <i>Hypothèse personnelle : Les problèmes de toxicomanie des deux parents ont provoqué des troubles dans le développement des enfants</i> 				
Mode de collaboration famille-école	<ul style="list-style-type: none"> - École → éducateur → parents (221) - Réunion de parents avec doyen, AS et le jeune - Sentiment de pression du regard des parents (237), - Implication des parents, comportement à l'école repris à la maison (249) - Soutien lors de la mise en place d'un dispositif de soutien (241,264, 335) - Mode : partenariat (<i>malgré les difficultés personnelles des parents</i>) 				

Effet du mode de collaboration sur le dispositif de soutien	Difficile à identifier Soutien pour les devoirs de la part des éducateurs
Type de problématique identifié par l'élève Similitude + différence avec la problématique identifiée par l'école	En 3 ^{ème} : Difficulté scolaire (pas les notes) En 7 ^{ème} : absentéisme 70% du temps (19) + phase rebelle /dépression (74,288)
Capacité d'auto-évaluation du jeune Influence de l'autoévaluation du jeune sur le dispositif de soutien	- Bonne capacité d'autoévaluation. Voit le négatif d'abord puis réfléchit et pense au positif ce qui a pour but de provoquer l'acceptation des dispositifs. - Bonne prise de conscience de ses propres responsabilités. Assume - Incapacité à identifier la problématique de ses parents comme facteur déclencheur.
Type de relation à l'aide expliquée par l'élève	Redoublement : contrainte →adhésion Psychologue : contrainte →adhésion (345) Sanction foyer : contrainte →adhésion stratégique (147) Psychiatre : contrainte →adhésion (345) Institution spécialisée : contrainte →adhésion (80)
Influence de la contrainte sur le dispositif de soutien	Redoublement : investissement ↗ effet positif Psy : investissement ↗ effet positif Sanction foyer : apprécie la sanction ↔ aucun effet Placement : investissement ↗ effet positif
Effet du dispositif sur l'estime de soi Effet du dispositif sur la motivation	Redoublement : Au début ↘ (92, 320, 352) - perte d'estime de soi puis ↗ (135,138) effet positif sur la motivation (93,138 lorsque l'année d'après est réussie) bien que cela soit difficile à accepter au début (à faire un lien avec le raisonnement moral) Psychologue : non identifiée Sanction du foyer : ↔ pas d'effet sur la motivation (147) Placement Mayajoie : ↗ (151) + pas d'étiquetage « enfant difficile » (367) effet positif sur la motivation
Avec une baguette magique, qu'est ce que le jeune changerait ?	En 3 ^{ème} : « Je bosserai plus, je serai plus attentif. » En 7 ^{ème} : « Je serai resté à l'école » « Il a manqué la motivation, c'est vraiment un problème de Motivation. » 420
L'éducateur à l'école, bénéfique ou non ?	Sur le moment non. « Je préférerais rester tout seul. » <i>jeune entouré d'éducateurs au foyer</i>
Remarques	Le redoublement →correspond à l'âge de mise en foyer Se dit en dépression, j'avais plus envie de rien faire mais lorsqu'on lui dit tu vas là, il y va et il s'investit 297 L'entretien Bonne capacité de dialogue. Bonne concentration

Entretien N° 10/ 18.06.2010

Vue d'ensemble du parcours scolaire		<p>7 ans : Arrivée en Suisse → 3^{ème} : Ecole primaire, problème de comportement (violence) 4 – 5^{ème} : Placement en institution spécialisée (Cité Printemps) pour le soir 6^{ème} : Ecole primaire normale, retour à la maison, ok 7^{ème} : 1^{ère} cycle d'orientation, difficulté de comportement → expulsion 8^{ème} : Placement en Institution spécialisée (Don Bosco) → expulsion 8^{ème} : Placement en Institution spécialisée (St-Raphaël), difficulté de comportement</p> <p style="text-align: center;">Arrêt de scolarité en 8^{ème}</p>					
Problématique à l'école Diagnostic de l'école		<p>3^{ème} primaire : comportement (violence, 63) 8^{ème} : comportement 138</p>					
Dispositifs de soutien proposés : par : ... en collaboration avec : ...		1 ^{ère} - 6 ^{ème}	3 ^{ème}	4 - 5 ^{ème}	6 - 7 ^{ème} École normale	8 ^{ème} Institutions spécialisées	
		Psy	Aide pour devoirs <i>Le beau-père</i>	Cité Printemps <i>Le beau-père</i>	Médiateur	Don Bosco <i>B-p et cycle</i>	CPS <i>Le juge</i>
Réflexion sur l'adéquation entre la problématique identifiée et le choix du dispositif de soutien		<p>Problème de comportement lié à l'intégration. La dame pour l'aider à faire les devoirs est partiellement adaptée. Les autres dispositifs sont en lien direct avec la problématique. OK</p>					
Effet du dispositif sur l'environnement socio éducatif ↗ ↘ ↔	<i>Appartenance</i>	↔		↗(90,102)			↘ (164)
	<i>Educatif</i>		↔(69,113)	↗(108)	↗(136)	↔ (159)	↔ (168)
	<i>Relationnel</i>	↔ (75)		↗(98)	↗(117) Courte durée	↔ (148)	
	<i>Sécurité</i>						
	<i>Justice</i>						
<i>Effet du dispositif sur les comportements en classe</i>		↔ (73)	↔(69)	↗(86)	↗(136)	↗(154)	↘(164)
<i>Effet du dispositif sur les comportements à l'extérieur</i>		↔ (357)		↔(359)	↗(126,361)	↘ (144,363)	↗(365)
Situation familiale au moment des difficultés		<ul style="list-style-type: none"> - Jeune : arrivé en Suisse à 7ans originaire de Ile Maurice, en possession du passeport suisse depuis 2005 mais ne se sent pas suisse - Vit avec son beau-père [REDACTED] sa mère [REDACTED] ses deux petites sœurs (10 et 6) et la fille de son beau-père (20) - Garde des contacts réguliers avec sa grand-mère de l'île Maurice - Relation difficile avec le beau-père et avec la fille du beau-père 					
Influence de la situation familiale sur les difficultés de l'enfant		<ul style="list-style-type: none"> - Difficulté relationnelle avec le beau-père : « Mon beau-père, il a commencé à faire le gars avec moi là. Il me donnait des ordres. Moi j'ai pas connu mon papa alors je voulais pas qu'il me donne des ordres parce que c'était pas mon père. Lui il aimait pas ça alors on s'entendait pas bien alors je faisais plus rien. Il essayait de m'aider je m'en foutais je voulais pas qu'il m'aide. » 					
Mode de collaboration famille-école		<ul style="list-style-type: none"> - L'école et le beau-père décident ensemble. - Contacts téléphoniques nombreux entre le beau-père et l'école - La maman est pour la séparation des rôles. Pas d'ingérence de l'école dans la famille (221) - Ambivalence de la maman dans le soutien au dispositif (240, 250, 258, 262) <p style="text-align: center;">Mode de collaboration : partenariat pour le père et de l'évit. pour la mère</p>					

Effet du mode de collaboration sur le dispositif de soutien	L'ambivalence de la maman a sans doute favorisé l'échec des dispositifs de soutien. <i>Crainte du psy. Que pouvait-il découvrir ?</i>
Type de problématique identifié par l'élève / Similitude + différence avec la problématique identifiée par l'école	- Problème de comportement + ne se sent pas concerné par l'école « Je m'en foutais de l'école, je pensais qu'aux amis. Je m'en foutais de la classe » (283)
Capacité d'auto-évaluation du jeune / Influence de l'autoévaluation du jeune sur le dispositif de soutien	Bonne capacité d'auto-évaluation. Je pense qu'il sait ce qu'il cache et les vraies causes de ses problèmes. Incapacité à les exprimer à qui que ce soit. Loyauté envers sa mère et sa famille mauricienne.
Type de relation à l'aide expliquée par l'élève	« J'ai jamais voulu de l'aide » (293) Psy : contrainte → adhésion stratégique : il y va 30 x mais refus de s'exprimer lorsqu'il rentre dans le vif du sujet (325) Aide devoirs : contrainte → refus (69) Cité Printemps : contrainte → anxiété puis acceptation stratégique, (329) Médiateur : contrainte → adhésion (bonne relation avec le médiateur) Don Bosco : contrainte → refus (331) CPS : contrainte → adhésion en externe puis refus lors du passage en interne (321)
Influence de la contrainte sur le dispositif de soutien	Psy : pas de profondeur dans les dialogues Aide devoirs : Pas d'investissement, n'y est pas allé (69) Cité Printemps : Investissement afin de pouvoir rentrer chez lui Médiateur : Investissement car bon contact avec la personne Don Bosco : pas d'investissement CPS : peu d'investissement
Effet du dispositif sur l'estime de soi Effet du dispositif sur la motivation	Psy : « Les profs au Châbles me prenaient pour un taré, j'étais le seul gars dans la place qui voyait un psy » (338) Aide devoirs : dispositif non utilisé Cité Printemps : estime de soi renforcée dans l'appartenance au groupe stigmatisation des profs au retour en classe normale (353) Médiateur : effet sur l'estime de soi non identifié effet positif sur la motivation Don Bosco : effet sur l'estime de soi non identifié effet négatif sur la motivation CPS : effet sur l'estime de soi non identifié effet positif sur la motivation à mieux se comporter par les menaces du juge (367)
Avec une baguette magique, qu'est ce que le jeune changerait ?	- « Tout, je pense que je recommencerais l'école depuis le début et je recommencerais vraiment à bien travailler. » (376) - Aurait eu besoin de motivation et de concentration
L'éducateur à l'école, bénéfique ou non ?	Non, préfère faire tout seul
Remarques	- Problème d'estime de soi dès l'arrivée en Suisse « J'aimais personne et personne m'aimait alors je tapais tout le monde » - L'entretien Difficulté à rester concentré. Joue avec le magnétophone lorsque les questions tournent autour du suivi psy.