

“Qui suis-je” : abandon scolaire précoce et processus identitaires à l’adolescence

Brigitte Detry (F.C.S.H./U.N.Lisbonne)¹

Markus Neuenschwander (Univ. Berne)

Mário Jorge Silva (CESIS)

Dans le texte de cette communication, nous étudions spécialement les conséquences de l’abandon scolaire précoce, pour la formation de l’identité, dans le cas de jeunes défavorisés : la perte de confiance dans l’école a-t-elle des conséquences dans leurs parcours de vie et comment, en termes d’identité.

La norme que nous considérons ici est celle de l’obligation scolaire. Le terme de l’obligation scolaire correspond actuellement, au Portugal, à neuf années de scolarité. Si cette norme est bien respectée en général, elle ne l’est pas dans les quartiers défavorisés où on constate un fort pourcentage d’abandon scolaire précoce (avant la neuvième année de scolarité).

Dans une étude antérieure (Detry et Cardoso, 1996), nous avons étudié les causes de l’abandon scolaire précoce dans les milieux défavorisés. Nous en étudions cette fois les conséquences. Le fait d’avoir “un programme court”, en ce qui concerne leurs parcours d’éducation formelle, induit-elle des ratés en termes de formation d’identité ou “appelle-t-elle à la construction de nouvelles configurations” (Balsa, même colloque) de l’identité et du lien social?

Au total, il s’agit de 66 jeunes de 14 à 19 ans, qui vivent tous dans un milieu défavorisé. L’échantillon a été intentionnellement construit, en ce qui concerne les âges : nous avons pris comme point de départ les jeunes qui ont

¹ Detry, B., Neuenschwander, M., & Silva, M. J. (2005). "Qui suis-je?": exclusion scolaire précoce et processus identitaires à l'adolescence". In C. Balsa (Ed.), *Confiance et lien social* (pp. 301-312). Fribourg: Presses de l'University de Fribourg/Res socialis.

abandonné l'école puis les deux autres groupes de comparaison ont été constitués sur la base d'une composition similaire du point de vue des âges.

Tableau 1 – Caractéristiques de l'échantillon

Âges	Jeunes qui ont abandonné l'école	Jeunes avec insuccès scolaire	Jeunes qui ne sont pas en risque
14 / 15 ans	10	10	9
16 /17 ans	6	6	6
18 / 19 ans	6	6	7
TOTAL.	22	22	22

Comme nous nous situons dans une perspective de psychologie du développement, on sait en effet que la répartition des âges n'est pas sans conséquence.

Aux trois groupes de 22 sujets chacun, nous avons appliqué les instruments suivants de recueil des données:

- interview semi-structurée
- questionnaire de locus de contrôle BAC - Bernese Adolescents Perception of Control (Flammer et al, 1994)
- composition sur le thème : "Qui suis-je?"
- recueil d'histoires de vie (instrument de recueil de données qualitatives qui a permis d'approfondir la compréhension des parcours de vie de quelques jeunes avec abandon scolaire)

Les données recueillies sur l'identité des jeunes de l'échantillon ont été analysées par une grille d'analyse de contenu, validée par Neuenschwander (1996) et dont l'adaptation portugaise est en cours (par la même équipe qui signe cette communication).

La grille d'analyse permet de trouver une structure dans la description de soi. Cette structure articule les contenus de l'identité (5 types de contenus sont considérés) avec trois dimensions.

Tableau 2 Contenus et Dimensions de l'identité

Contenus	Dimensions
- Personnels	- Biographique
- Objets vivants	- Evaluation
- Objets matériels	- Contrôle
- Objets abstraits	
- Objets mobiles	
- Comportements et activités	

Fonte: NEUENSCHWANDER, 1996, 2002

Avec ces trois dimensions et la catégorisation des contenus, nous pouvons décrire la structure de l'identité. L'abordage "qui suis-je ?" nous a permis de systématiser les perspectives des adolescents lorsqu'ils se décrivent. L'analyse des fréquences des réponses nous permettra d'examiner la signification que les jeunes de l'échantillon donnent à la formation de leur identité.

Résultats

Dans une première étape, nous allons décrire les fréquences des contenus et des dimensions :

Tableau 3 Principaux résultats

- Considérant les catégories principales (contenus personnels ; sociaux ; financiers et champ d'activités), la comparaison entre les trois groupes de jeunes n'indique pas de différences significatives. Rappelons en effet que tous ces jeunes sont du même quartier défavorisé et que les âges sont comparables.
- Considérant les dimensions et les contenus spécifiques (catégories de second ordre des contenus), le calcul du Chi-carré a mis en évidence les différences suivantes entre les trois groupes :
 - dimension: les jeunes qui fréquentent l'école se décrivent davantage par la dimension "intérêts" que les jeunes qui ont abandonné l'école ;
 - contenu: les jeunes qui ont abandonné l'école ont peu recours au contenu "formation" pour se décrire ;
 - dimension: les jeunes en situation de risque se décrivent par des caractéristiques variables selon les situations : c'ad qu'ils identifient plus leurs traits de personnalité comme sensibles au contexte.

Décrivons également quelques différences observables mais non testables du point de vue statistique parce que les valeurs existant dans chaque case sont trop petites : existent quelques différences entre les jeunes pauvres qui ont abandonné l'école, les jeunes en risque d'abandon e les jeunes du même quartier défavorisé mais bien insérés à l'école.

Le nombre d'unités d'analyse est plus petit en ce qui concerne les jeunes qui ont abandonné l'école ce qui correspond à des textes plus réduits et à des descriptions plus pauvres.

Dimensions:

Les jeunes qui ont abandonné l'école se décrivent davantage par les dimensions de temps, de caractère et les attitudes en face de la vie. Il semble donc que la description de soi soit plus élaborée et réfléchie dans le cas des jeunes qui ont abandonné l'école que dans le cas des jeunes qui fréquentent encore l'école. On ne peut donc penser que l'identité des jeunes qui ont abandonné l'école soit retardée. Elle est cependant peu concrétisée (on trouvera une tendance identique en ce qui concerne les projets de futur et le sentiment de contrôle).

Les jeunes des deux autres groupes se décrivent davantage par les dimensions: intérêts et efficacité personnelle. Ces dernières données, relatives à l'efficacité personnelle sont confirmées par les résultats au questionnaire de locus de contrôle (résultats non traités ici mais qui font partie de notre recherche).

Contenu

Lorsqu'on considère les différents ordres de contenus, d'après la spécificité des catégories de second ordre, on observe des différences. Toutefois, le nombre de réponses considérées ne permet plus de tester leur caractère significatif. Indiquons-les toutefois à titre de tendances.

Les "drop-outs" et les jeunes en situation de risque d'abandon, comparés avec les autres jeunes, semblent se décrire davantage par des traits de caractère personnels (physique, moral, réalisation de soi).

Du point de vue de l'identité sociale, les références à la famille diminuent et celles au cercle d'amis augmentent. Les "*drop outs*" sont assez autonomes et indépendants, peut-être individualistes et socialement isolés, ils peuvent et doivent prendre en charge la responsabilité d'eux-mêmes. En contrepartie, ils présentent peu de contacts socialisés avec l'extérieur. Au contraire, *les jeunes du milieu pauvre, bien insérés à l'école* sont mieux intégrés dans les structures sociales et propres au contexte.

Et encore, dans le cas des *jeunes qui ont abandonné l'école*, surgissent quelques contenus financiers, absents des autres parties de l'échantillon.

Les contenus philosophiques, religieux, politiques, écologiques sont totalement absents alors qu'ils surgissent parfois chez les jeunes qui continuent à l'école. Ce sont des contenus qu'on trouve en abondance chez les jeunes de 15-20 ans qui continuent à l'école secondaire, dans le cas de jeunes d'autres quartiers non défavorisés.

Du point de vue des activités, comme nous l'avons signalé dans les résultats validés par l'analyse statistique, les contenus relatifs à la formation diminuent fortement et sont remplacés par des contenus relatifs à la profession. Ce contenu qui peut paraître évident n'est pas toutefois innocent. Rappelons qu'il s'agit de jeunes sans la scolarité obligatoire, qu'il existe des programmes divers qui combinent travail et formation continue, mais qui semblent rayés des perspectives de ces jeunes.

Identité et scolarité

Le phénomène bien connu de la dissonance cognitive (Festinger, 1957, 1964) peut peut-être nous conduire à une interprétation de ces différentes données. Appliquons cette théorie de la dissonance cognitive et son complément dans la perspective de Clémence, 1994, pour organiser les opinions recueillies et analysées par l'analyse de contenu comme nous venons de le faire, pour le cas des jeunes qui ont abandonné l'école.

- a) ils abandonnent l'école et cherchent un travail;
- b) la situation d'abandon de l'école et de travail rémunéré (pas toujours réussi ou seulement de façon temporaire) ne leur apporte pas tout ce qu'ils avaient pensé; surgit alors un conflit cognitif. En effet, "en général, le conflit cognitif ne surgit pas avant mais après avoir décidé de réaliser une action" (Clémence, 1994, p.203);
- c) ils réduisent la tension, revoyant leur position au sujet de l'école (voir Detry et Cardoso, 1996 et tableau suivant): ils essaient de résoudre le conflit cognitif et la tension qui en résulte en modérant leurs opinions au sujet de l'école.

Motifs pour penser à retourner à l'école

	V.A	%
<i>Apprécie l'atmosphère de l'école / la convivialité à l'école</i>	3	15.7
<i>Voudrait apprendre davantage</i>	9	40.9
<i>Voudrait trouver un autre emploi</i>	4	18.2
<i>L'école est importante</i>	3	13.6
<i>Ne sait pas</i>	2	10,5
Total	19	100

Ce tableau ne concerne que les jeunes qui ont abandonné l'école; d'où on peut conclure que 19 des 22 jeunes qui ont abandonné l'école aimeraient y retourner.

Ce phénomène est contrebalancé cependant par le surgissement d'autres attitudes dans le cas où la réduction de la dissonance cognitive irait impliquer une modification de leur identité sociale.

En effet, c'est trop tard, ils ne pensent pas réellement revenir à l'école: il n'y a rien à faire et ils préfèrent préserver leur nouvelle identité de travailleur acquise entretemps (en conformité avec Clémence, 1995), ce qui a été malheureusement confirmé par les faits et par l'analyse des données des

compositions: pour les contenus, l'école est rayée des contenus, on n'en parle plus; pour les dimensions, les intérêts culturels ne sont plus diversifiés, ils se réduisent à ce qui est et à ce qui peut être.

Ce conflit socio-cognitif et sa double et finalement (malheureuse ?) solution nous donnent probablement la clé du bon développement de l'identité trouvée chez les jeunes pauvres avec abandon précoce de l'école : on sait en effet que c'est précisément le conflit cognitif et socio-cognitif qui est facteur de développement (Doise) et d'équilibration dans le domaine socio-cognitif et socio-émotionnel comme dans le domaine socio-émotionnel proprement dit (Neuenschwander, 1996, 2002).

Identité et contenus relatifs aux liens sociaux

En ce qui concerne la relation avec la famille, elle est marquée, à l'adolescence, par un processus d'émancipation progressive, les parents continuant cependant à avoir un rôle tout à fait relevant, notamment pour les choix professionnels, les amis fournissant davantage de support dans le domaine des temps libres (Meeus, 1989) .

De toute façon, comme le montrent fort bien les grandes enquêtes réalisées auprès de la jeunesse portugaise (ICS, 1983-86), durant les l'adolescence et la jeunesse, ces deux formes de relations connaissent une évolution inverse: à mesure que croît l'importance de la relation avec les pairs, décroît la valorisation de la relation avec les parents.

Cette thèse générale a, d'une certaine façon, sa confirmation auprès des jeunes de l'échantillon. En effet, les jeunes avec abandon scolaire manifestent moins de références à la famille, le processus d'émancipation ayant été raccourci. Les motifs principaux de dialogue avec les parents, pour les jeunes qui restent à l'école, ne le sont plus dans le cas des jeunes qui ont abandonné l'école. "L'émancipation de la tutelle parentale implique que les jeunes recherchent une position, un nouveau rôle dans la société" (Neuenschwander, 1996, 2002).

En contrepartie, la relation avec les amis, fondée surtout sur les loisirs, demeure. Au contraire de ce qui se passe avec ces deux instances sociales primordiales, et de socialisation, l'école et la famille, dont l'importance diminue progressivement, l'identité personnelle se transforme "à cause de nouvelles expériences d'autonomie. Dans la recherche de Flammer et al. (1989), on démontre que le sentiment de contrôle augmente avec l'âge, dans les domaines de l'apparence, de la personnalité et de l'argent" (Neueschwander, 1996, 2002). Nous pouvons constater que ce sont précisément ces domaines de contenu qui sont les plus cités par les jeunes qui ont abandonné l'école: ce qui démontre donc une élaboration de l'identité assez réussie (voir aussi les résultats de l'article de Gordon Munro et Gerald R.Adams, 1977, commentés plus loin) et une croissance de l'autonomie et du sentiment de contrôle dans le sens de Flammer et al., 1989. Cette croissance, normalement atteinte avec l'âge, est ici manifeste un peu plus précocement en fonction des expériences de la vie. C'est donc cette conquête d'une autonomie manifeste en termes d'apparence, de personnalité et d'argent qui est valorisée dans les compositions des jeunes qui ont abandonné l'école.

Rappelons que, dans une recherche qui a comparé des jeunes masculins et féminins de 18 à 21 ans, les uns travailleurs, les autres étudiants universitaires, Gordon Munro et Gerald R.Adams (1977) ont réalisé une interview dans laquelle ils ont appliqué deux instruments relatifs au statut d'identité de Marcia.

L'interview comportait des questions relatives à trois domaines: occupation, religion et politique. Les auteurs ont observé des différences significatives entre les deux parties de l'échantillon: les jeunes universitaires ont révélé plus de "diffusion" et de "moratorium" que les statuts de "foreclosure" ou d' "identity achievement" (la différence est significative). L'échantillon des jeunes travailleurs révèle davantage de statut d'"identity achievement" que de "diffusion". Ces différences vont pourtant dans le même sens que les différences que nous avons observées avec un autre instrument de recueil des données: l'analyse des compositions sur le thème "Qui suis-je?".

Enfin, "l'identité personnelle et la relation avec les parents sont en relation avec le bien-être (...) les données démontrent que les jeunes ayant une identité personnelle intégrée et une relation autonome avec leurs parents sont plus heureux et moins dépressifs" (Havighurst, 1972; Neuenschwander, 1996, 2002), ce qui est l'indice que les jeunes avec abandon scolaire précoce qui présentent une identité bien élaborée et qui ont réussi à s'émanciper de leurs parents ne se sentent pas nécessairement mal: ce que nous avons pu vérifier dans nos données sur le sentiment de contrôle (autre partie de notre recherche non considérée ici).

Les résultats que nous venons de présenter semblent donc aller dans le sens de l'élaboration d'une identité assez positive chez les jeunes qui ont abandonné l'école. Nous pouvons cependant contre-argumenter, en considérant d'autres aspects du développement.

On sait que le développement psychologique n'est pas toujours congruent, comme l'affirmait J.Piaget lui-même. Dans le développement de l'identité, on trouve également des décalages (Neuenschwander, 1996, 2002). *Nous constatons ainsi, dans l'analyse des compositions des jeunes qui ont abandonné précocement l'école, contrairement à l'évolution positive de l'élaboration de l'identité personnelle, des relations avec les pairs, et de l'émancipation des parents, la perte presque complète des appuis sociaux autres que le cercle d'amis. Quels problèmes cela peut-il soulever?*

En effet, normalement, les jeunes s'émancipent du système familial et entrent dans la vie sociale, dans le cas présent, vie marquée par l'accès au marché du travail, et prennent connaissance de nouveaux microsystèmes (Bronfenbrenner, 1979, cité par Neuenschwander, 1996, 2002). Mais cette connaissance et ce recours à de nouvelles formes d'appui social n'apparaît pas dans le cas des jeunes qui abandonnent précocement l'école. Les jeunes qui ont abandonné l'école se réfèrent un peu plus que les autres aux aspects professionnels de la vie mais les références à la culture n'évoluent pas, elles sont plutôt en diminution, les intérêts sont en chute libre et aucune référence n'est faite à aucune organisation sociale.

Nous devons reconnaître toutefois que les jeunes qui ont abandonné précocement l'école continuent bien insérés dans le réseau social du groupe d'amis: "le groupe de jeunes du même âge peut renforcer le sentiment d'auto-estime et le courage pour l'autonomie en tant que ressource sociale, de façon à ce que les adultes ne soient pas considérés comme des autorités toutes-puissantes (Pombeni, Kirchle et Palmonari, 1990, cit. par Neuenschwander, 1996, 2002). À cela nous devons ajouter qu'ils signalent autant d'expériences de vie importantes que les autres. Or, ces expériences de vie jouent un rôle de déséquilibre (au sens où la psychologie du développement utilise ce concept) qui contribue pour beaucoup dans le développement de l'identité. Vaincre les défis développe l'autonomie.

Les compositions ne fournissent pas d'information spontanée relativement aux relations de voisinage dans le quartier mais l'observation quotidienne du quartier permet d'affirmer que les jeunes s'insèrent dans des groupes de pairs qui sont l'occasion de pratiques de loisirs et de convivialité. Pour eux, le quartier n'est pas un local hostile même s'ils manifestent quelque volonté d'ascension sociale ce qui passera par le désir d'habiter un autre quartier.

Que manque-t-il alors comme appui social? Le recours à des "services organisés aussi bien formels qu'informels susceptibles de prêter un support aussi bien instrumental qu'expressif: a) organisations de caractère volontaire: associations et groupes civiques, associations culturelles ou sportives, paroisse, organisations politiques et syndicales etc...b) services et organisations formelles de support social (école, services sociaux communautaires, centres de santé, groupes de self-help, centres de réhabilitation, services de support professionnel.... (Fuster et Musitu Ochoa, 1990: 126). Or, de ce point de vue, les jeunes avec abandon scolaire ne réfèrent que la fréquence de l'Association de jeunes, créée sur la base de la Commission de quartier.

Cet aspect nous paraît relevant parce que "les contacts avec la communauté, l'appartenance active à des groupes formels et informels ainsi que l'usage des

recours institutionnels et organisationnels que la communauté met à la disposition de ses membres constituent des indicateurs du degré d'intégration sociale et du sentiment d'appartenance à une communauté et, dans son ensemble, offrent un indicateur global du support social communautaire (Pearlin, 1985 ; Cohen & Syme, 1985 ; Lin et al, 1986, cités par Fuster et Musitu Ochoa, 1990, 127).

Conclusion

Comme nous l'avons mis en évidence, dans une étude antérieure (Detry et Cardoso, 1996), le "crédit" accordé à l'école ne semble pas, pour les jeunes du milieu défavorisé considérés dans notre échantillon, devoir être "rétribué sous forme de protection" (Balsa, même colloque) par cette même institution et les autres institutions sociales dont elle pourrait être garante, pour leur futur.

Notre objectif global, dans la recherche dont nous présentons ici un fragment, était de spécifier les facteurs de risque et de protection comme aussi les conséquences du non respect de la norme de l'obligation scolaire en milieu défavorisé.

Cette recherche montre que, dans un milieu social marqué par la pauvreté, la relation avec les pairs fonctionnent d'une certaine façon comme protection mais non autant qu'on pourrait le supposer –les groupes d'amis surgissent aussi comme contextes de pénalisation ; à cause de ce qu'on ne réussit pas à accomplir, à cause des biens qu'on ne peut exhiber...

À niveau de la personnalité, nous avons mis en évidence le facteur de protection de la constitution d'une identité bien élaborée. Ce fait est d'une extrême importance parce qu'il protège de l'identité négative, propre à la psychologie du délinquant juvénile.

A niveau social et du champ d'activités, nous avons mis en évidence comme facteur de protection, le fait de fréquenter l'Association de jeunes mais aussi, d'un autre côté, le manque de référence à d'autres organismes de support social.

Selon l'analyse des compositions sur le thème « Qui suis-je ? » par la grille d'analyse de contenu de Neuenschwander, 1996, les conséquences du non respect de la norme de l'obligation scolaire ne se situent pas directement au

niveau de développement de l'identité personnelle : l'auto-concept, l'identité se trouvent, au contraire, bien développés mais les conséquences se situent plutôt à niveau des rôles sociaux : l'abandon scolaire est finalement lié à l'isolement social, comme nous l'avons mis en évidence dans l'analyse des compositions.

Fragment de recherche financée par le Programme Praxis XXI (F.C.T.)

Résumé

Dans cette communication, on compare trois groupes de jeunes (3 X 22) d'un même milieu pauvre de Lisbonne : un groupe de jeunes qui a abandonné l'école avant le terme de l'obligation scolaire (neuvième année de scolarité), un groupe de jeunes présentant une bonne insertion scolaire et un groupe qui se maintient à l'école mais en risque d'exclusion . La norme qui est ici considérée est celle de l'obligation scolaire. Les trois groupes sont comparés autour d'une analyse de contenu (grille d'analyse de M.Neuenschwander) d'une composition sur le thème « Qui suis-je ? » et d'autres variables psychosociales.

Nous avons mis en évidence, dans une recherche antérieure, que la « déroute du sens » de l'école doit être mise en relation avec un vécu de plus grande précarité. Nous nous interrogeons ici sur les conséquences de l'abandon scolaire précoce. Nous montrons qu'elle fait surgir une structure identitaire à l'adolescence qui ne passe plus par la formation et nous nous interrogeons sur le caractère plus ou moins définitif de cette structure identitaire.

Références bibliographiques

- Clémence, A.. (1994). "Protecting one's identity or changing one's mind? The social context of cognitive context of dissonance generation and reduction", *Swiss Journal of Psychology*, 53 (4), 202-209.
- Detry, B. et Cardoso, A. (1996). *Construção do Futuro e construção do conhecimento*. Lisboa, Fundação Calouste Gulbenkian.
- Festinger, L. (1957). *A theory of cognitive dissonance*, Evanston, Ill.: Row Peterson.
- Festinger, L. (1964). *Conflict, decision and dissonance*, Standford, CA.,: Standford University Press.
- Flammer, A., Grob, A., & Luthi, R. (1989). "Swiss adolescents' attribution of control", in J.P. Forgas & J.M. Innes (Eds.). *Recent advances in social psychology. An International Perspective* , pp. 81-94. Amsterdam, Elsevier Science Publishers.
- Meeus, W, (1989). « Parental and Peer Support in Adolescence », *The Social World of Adolescents*. Berlin, New York, Walter de Gruyter.
- Munro, G. and Adams, G.R. (1977). « Ego-Identity Formation in College Students and Working Youth », *Developmental Psychology*, 1977, n°5, 523-524
- Neuenschwander, M.P. (1996). *Entwicklung und Identität im Jugendalter*. Bern, Stuttgart, Wien, Verlag Paul Haupt. Tr. port : *Desenvolvimento e Identidade na Adolescência*. Coimbra, Almedina, traduction, révision scientifique de la traduction et préface de l'équipe de recherche qui signe cette communication.