

Mémoire professionnel de diplôme

Ce que l'école ne voit pas toujours

Expériences scolaires de jeunes aidants entre le secondaire I et II



Figure 1: UDAF de l'Aveyron (s.d.). Jeunes aidants. <https://www.udaf12.fr/jeunes-aidants/>

Anna WUETHRICH
Juin 2026

Directrice : Christine Fawer Caputo
Jury : Laurent Pfulg

Mots-clés : jeunes aidants, scolarité, invisibilité, évolution, secondaire I, secondaire II

Note au lecteur :

Dans ce travail, nous avons choisi de ne pas utiliser l'écriture épiciène afin de privilégier la clarté et la fluidité du texte.

Déclaration sur l'honneur :

Nous déclarons sur l'honneur que le présent travail est original, que toutes les sources sur lesquelles nous nous sommes basé sont citées de manière précise et complète et qu'il a été réalisé de manière indépendante, sans recourir à des aides extérieures non autorisées.

Nos usages de l'IA correspondent à ce qui est autorisé par l'institution et sont intégralement divulgués via le tableau ci-dessous.

Nous assumons l'entière responsabilité de la sélection et de l'utilisation des éléments produits par l'IA que nous avons utilisée.

Partie du travail concernée	IA utilisée le cas échéant	Tâches effectuées
Ensemble du travail	ChatGPT / Claude	Aider à reformuler dans un style académique
Abstract	ChatGPT / Claude	Proposer un résumé du travail

Abstract

Ce mémoire explore les expériences scolaires de jeunes aidants entre le secondaire I et le secondaire II, à travers cinq entretiens semi-directifs menés auprès de jeunes adultes ayant assumé ce rôle durant leur scolarité en Suisse romande. L'étude examine comment ce rôle influence le parcours scolaire, le bien-être et la vie sociale, et s'il évolue entre les deux degrés.

Les résultats révèlent une invisibilité à plusieurs niveaux : subjective, culturelle et institutionnelle. Aucun participant ne s'était reconnu comme jeune aidant au moment de l'aidance, la normalisation de l'aide constituant un frein central à toute identification. Dans le contexte scolaire, la plupart ont choisi de taire leur situation, faisant de l'école un espace de répit. Paradoxalement, les stratégies de compensation développées ont renforcé leur invisibilité. Malgré des signaux parfois perceptibles, aucun n'a bénéficié d'un accompagnement formel. L'évolution du rôle suit davantage les transformations familiales que les transitions scolaires, tandis que le manque de reconnaissance institutionnelle persiste tout au long du parcours.

Ces résultats soulignent l'urgence de former les professionnels de l'éducation et de développer des dispositifs de prévention adaptés, afin que ces élèves puissent être reconnus et soutenus sans être stigmatisés.

Remerciements

Je tiens tout d'abord à exprimer ma sincère gratitude à Madame Christine Fawer Caputo, directrice de ce mémoire, pour son accompagnement bienveillant et rigoureux tout au long de ce travail. Ses conseils avisés, sa disponibilité et la confiance qu'elle m'a accordée ont été des appuis précieux dans la conduite de cette recherche. C'est d'ailleurs grâce à son cours donné à la HEP que ce mémoire a vu le jour. Je la remercie également pour son enseignement de grande qualité, dont je garderai un souvenir précieux.

Je remercie également Monsieur Laurent Pfulg, membre du jury, pour l'intérêt qu'il a bien voulu porter à ce travail et pour le temps consacré à sa lecture et à son évaluation.

J'adresse enfin mes remerciements les plus chaleureux aux cinq participants qui ont accepté de partager leur témoignage. Leur générosité, leur courage et leur confiance ont été au cœur de ce projet. Sans leur parole, ce travail n'aurait tout simplement pas existé. J'espère que ces pages leur rendent justice et contribuent, à leur manière, à rendre un peu plus visible une réalité qu'ils ont longtemps portée en silence.

TABLE DES MATIERES

1. Introduction	8
2. Problématique et question de recherche	9
3. Cadre théorique	11
3.1. Jeune aidant	12
3.1.1. Les formes d'aide	12
3.1.2. Causes de l'aide	13
3.2. Parentification	14
3.2.1. Les types de parentification.....	15
3.2.2. Les causes de la parentification.....	16
3.2.3. Les conséquences de la parentification	17
3.2.4. Limites de la recherche	18
3.3. Conséquences de l'aide	19
3.3.1. Les effets de l'aide sur la vie scolaire.....	19
3.3.2. Les effets de l'aide sur la vie sociale	20
3.3.3. Les effets de l'aide sur le plan physique et psychologique	21
3.4. L'invisibilité des jeunes aidants	24
3.4.1. Invisibilité institutionnelle.....	24
3.4.2. Invisibilité professionnelle	24
3.4.3. Invisibilité subjective	25
3.4.4. Invisibilité culturelle et sociale	26
4. Méthodologie	27
4.1. Explication de la méthodologie	27
4.2. Échantillonnage	28
4.3. Récolte des données et codage	28
4.4. Limites	31
4.5. Présentation des profils interviewés	32
Participant n°1 : aide administrative et linguistique	32
Participant n°2 : aide dans un contexte de maladie grave d'un parent	33
Participant n°3 : aide dans un contexte de maladie chronique invalidante.....	33
Participant n°4 : aide dans un contexte de troubles de santé mentale	33
Participant n°5 : aide dans un contexte d'addiction (alcoolodépendance)	34
5. Analyse	34
5.1. Axe 1 : Processus d'invisibilisation du rôle de jeune aidant	34
5.1.1. Invisibilisation subjective : processus de (non-)reconnaissance du rôle.....	34
5.1.2. Invisibilisation culturelle et sociale : impacts sur l'(auto)identification du jeune aidant	37
5.2. Axe 2 : Prolongement de l'invisibilisation dans le contexte scolaire	39
5.2.1. Ne pas se reconnaître comme jeune aidant dans le contexte scolaire	39

5.2.2. Passer sous les radars en tant que « bon élève »	41
5.2.3. Taire sa situation pour préserver une normalité	44
5.2.4. Le besoin d'une meilleure prise en compte scolaire	45
5.3. Axe 3 : Influences du rôle de jeune aidant sur le bien-être scolaire	48
5.3.1. Le surinvestissement scolaire comme influence	48
5.3.2. Responsabilisation précoce et effets sur la vie sociale.....	51
5.3.3. Les effets sur le bien-être physique et psychologique.....	53
5.3.4. L'influence sur l'orientation scolaire et la construction identitaire	55
5.4. Axe 4 : Évolution du rôle de jeune aidant entre le secondaire I et le secondaire II	56
.....	
5.4.1. Une aide qui se transforme avec le passage au secondaire II ?	56
5.4.2. Une reconnaissance institutionnelle qui s'améliore au secondaire II ?.....	59
6. Discussion.....	59
7. Conclusion.....	63
Bibliographie.....	69
Annexes.....	74
1. Feuilles distribuées aux personnes interviewées.....	74
2. Autorisation d'enregistrement et d'exploitation de données	75
3. Fiche de données.....	76
4. Questionnaire.....	77

1. INTRODUCTION

« *A l'école, je n'en parle même pas, c'est comme un secret...* »

Seydou, 11 ans, aidant de son père en situation de polyhandicap (Dorard, 2024, p. 37)

En Suisse, environ 7,9% des enfants âgés de 10 à 15 ans prennent régulièrement soin d'un membre de leur entourage souffrant d'une maladie chronique, d'un handicap, d'une addiction ou d'une perte d'autonomie (Leu et al., 2019; Leu et Becker, 2019). Ces enfants et adolescents sont appelés « jeunes aidants », car ils assument des tâches variées, parfois avec de lourdes responsabilités. Bien que leur contribution soit significative, cette population reste largement absente des statistiques officielles. À notre connaissance, seul le projet national *Young Carers and Young Adult Carers in Switzerland*¹ permet aujourd'hui de disposer de premières estimations chiffrées concernant cette population en Suisse. Parallèlement, d'autres projets pilotes² visant l'identification des jeunes aidants sont en cours de développement. Dans le contexte scolaire, nous pouvons notamment citer le projet pilote mené par l'Association Neuchâteloise Des Proches Aidants (ANDPA)³, qui a pour objectif de sensibiliser les professionnels de l'école afin de faciliter le repérage des jeunes aidants. Ils proposent également des espaces de soutien et d'échanges, dans le but de les aider à assimiler et visibiliser leur rôle.

Le rôle des jeunes aidants reste en grande partie méconnu, tant par les institutions scolaires que par les professionnels de la santé. Invisibles aux yeux de la société, ces jeunes le sont souvent aussi à leurs propres yeux, ne se reconnaissant pas dans rôle ou estimant que leur situation est « normale » :

L'identification des jeunes aidants est particulièrement difficile car ils peuvent ne pas se sentir à l'aise pour parler de la situation. Pour les jeunes, le sentiment d'appartenance est très important, et ils peuvent être réticents à se distinguer de leurs camarades. D'autres peuvent ne pas se rendre compte qu'ils sont des jeunes aidants et qu'un soutien est disponible. (Dorard, 2024, p. 37)

Enfin, cette réalité demeure également largement ignorée par les décideurs politiques. En Suisse, il n'existe pas de législation spécifique les concernant : le système actuel repose

¹ Voici le site Internet du projet national *Young Carers and Young Adult Carers in Switzerland* :

<https://promotionsante.ch/programmes-d-action-cantonaux/soutien-de-projets/projets-soutenus/young-carers>

² Voici le site Internet de l'Association Enfants Aidants : <https://enfants-aidants.ch/jeunes-aidants/>

³ Voici le site Internet de l'Association Neuchâteloise Des Proches Aidants : <https://www.andpa.ch>

essentiellement sur des soutiens indirects, tels que la protection de l'enfance ou l'aide sociale (Careum & Gesundheitsförderung Schweiz, 2022).

En conséquence, la situation de ces jeunes soulève de nombreuses interrogations. Dans ce travail, nous nous concentrerons spécifiquement sur les influences que le rôle de jeune aidant peut avoir sur le parcours scolaire des élèves. Dans ce contexte, l'école apparaît comme un levier essentiel pour identifier les jeunes aidants et intervenir de manière efficace, en leur proposant un accompagnement adapté à leurs besoins. Les enseignants, les infirmiers scolaires et les conseillers en orientation sont des acteurs en contact régulier avec les élèves et pourraient donc jouer un rôle de repérage fondamental. Toutefois, en France, selon l'Observatoire des jeunes aidants et Association nationale JADE (2023), la majorité des professionnels de l'éducation ne connaît pas la notion de jeune aidant, et encore moins les signaux qui pourraient traduire une situation d'aidance cachée. Ce constat semble également se confirmer en Suisse : selon l'ANDPA, de nombreux enseignants et professionnels de la santé ne sont pas encore suffisamment sensibilisés à cette réalité.

Ce mémoire s'inscrit donc dans une démarche de recherche, au service d'une meilleure compréhension d'un phénomène encore tabou. En tant qu'enseignantes, nous souhaitons mettre en lumière cette thématique afin de sensibiliser nos collègues et de favoriser un meilleur accompagnement des jeunes aidants. Plus largement, ce travail interroge le rôle que peut et doit jouer l'école dans la prévention, le repérage et le soutien pour les élèves concernés.

Ce projet s'ancre pleinement dans le champ des sciences de l'éducation, car il interroge les conditions dans lesquelles l'école peut répondre à la diversité des parcours d'élèves. Comprendre les besoins particuliers des jeunes aidants relève d'une approche centrée sur l'équité scolaire et l'inclusion. Ce travail vise à enrichir la réflexion sur la posture des enseignants, ainsi que les dispositifs existants, ou à créer, au sein des établissements.

2. PROBLÉMATIQUE ET QUESTION DE RECHERCHE

Dans le quotidien scolaire, les enseignants sont parfois confrontés à des élèves présentant des signes de fatigue, de repli ou des difficultés scolaires récurrentes, sans cause apparente. Or, une explication possible demeure souvent ignorée : certains enfants endossent, en parallèle de leur scolarité, le rôle de jeune aidant. Bien que ce phénomène touche environ 7,9% des élèves âgés

de 10 à 15 ans en Suisse, soit près de 38'400 élèves (Leu et al., 2019), il reste largement méconnu dans les établissements scolaires.

Les recherches montrent que cette situation peut compromettre la santé, le bien-être et les apprentissages de ces élèves (Berchtold et al., 2022 ; Becker, 2000). Fatigue, absentéisme, perte de concentration, stress ou encore isolement peuvent venir entraver et fragiliser la scolarité de ces jeunes (Dorard, 2024). Cependant, si la littérature insiste sur les effets mesurables de cette situation, la parole des jeunes aidants eux-mêmes reste peu explorée. Dans ce contexte, il est donc important de comprendre comment ces jeunes vivent l'influence de leur rôle sur leur scolarité, en tenant compte à la fois de leurs difficultés et de leurs ressources possibles. Nos questions de recherche, découlant de cette problématique, sont alors les suivantes :

Est-ce que les jeunes aidants perçoivent une influence positive, négative ou neutre de leur rôle d'aidant sur leur parcours scolaire ? Et si oui, comment la traduisent-ils ? D'autres questions sous-jacentes apparaissent : Comment vivent-ils concrètement ce double rôle d'élève et d'aidant ? De quoi auraient besoin les jeunes aidants pour mieux vivre leur situation à l'école ?

De ces questions de recherche découlent nos hypothèses actuelles, que nous tenterons de vérifier à travers cette étude :

- ⇒ Hypothèse 1 : Les jeunes aidants ayant des responsabilités élevées perçoivent plus fortement une influence négative sur leur parcours scolaire que ceux ayant des responsabilités plus légères.
- ⇒ Hypothèse 2 : Les jeunes aidants se sentent isolés à l'école, car ils ne sentent pas reconnus ni pris en considération dans leur situation (enseignants, pairs).
- ⇒ Hypothèse 3 : Certains jeunes aidant développent des stratégies de compensation (surinvestissement scolaire, autonomie accrue), qu'ils perçoivent comme des effets négatifs / des bienfaits de leur rôle.
- ⇒ Hypothèse 4 : Plus le jeune aidant est informé ou accompagné, moins il perçoit d'influence négative de son rôle sur la scolarité.

L'ensemble de ces questions de recherche, ainsi que les hypothèses formulées, guideront notre démarche de recherche. Elles orienteront particulièrement l'élaboration des outils de collecte de données, notamment la construction de notre questionnaire. En comprenant mieux la

manière dont les jeunes aidants perçoivent l'influence de leur rôle sur leur scolarité, ce travail vise à apporter des éléments concrets pour adapter les pratiques éducatives et améliorer leur accompagnement.

Notre analyse s'articulera ensuite autour d'une seconde problématique : il apparaît pertinent de s'interroger aussi sur la manière dont ce rôle se transforme entre le secondaire I et le secondaire II. Il s'agit ainsi de comprendre comment les jeunes aidants vivent cette évolution, s'il y en a une, et quels effets celle-ci peut avoir sur leurs apprentissages, leur orientation et leur bien-être scolaire. Notre question de recherche, découlant de cette problématique, est la suivante :

Est-ce que les jeunes aidants perçoivent-ils une évolution de leur rôle entre le secondaire I et le secondaire II, et quelles influences cette évolution a-t-elle sur leur scolarité ?

De ces questions de recherche découlent nos hypothèses actuelles, que nous tenterons de vérifier à travers cette étude :

- ⇒ Hypothèse 1 : Le rôle de jeune aidant tend à s'intensifier ou à diminuer au passage du secondaire I au secondaire II.
- ⇒ Hypothèse 2 : Le manque de reconnaissance du rôle de jeune aidant par l'institution scolaire persiste du secondaire I au secondaire II.

3. CADRE THÉORIQUE

Pour comprendre la situation des jeunes aidants dans le contexte scolaire suisse romand, il est nécessaire de s'appuyer sur un cadre théorique permettant d'articuler plusieurs notions clés. L'élaboration de ce cadre théorique se heurte toutefois à un obstacle important. En effet, très peu de travaux scientifiques ont été réalisés sur la thématique des jeunes aidants. Les recherches existantes se concentrent majoritairement sur des dimensions de la santé physique et psychologique, laissant de côté le milieu scolaire. À travers l'analyse de quelques études majeures (Leu et Becker, 2019 ; Dorard, 2024 ; ME-WE, 2021), un élément ressort de manière constante : l'invisibilité des jeunes aidants, qui constitue un frein majeur à leur identification et à leur accompagnement. Notre réflexion s'articulera autour de trois notions clés : le concept de jeune aidant, celui de la parentification ainsi que celui de l'invisibilité. Nous détaillerons l'influence que joue la scolarité sur ces trois concepts.

3.1. JEUNE AIDANT

Selon Desjeux et Chambon (2023), la catégorie de « jeune aidant » ne renvoie pas à une réalité unique. En effet, elle recouvre des situations très diverses, tant par l'âge des jeunes que par la nature, l'intensité ou la durée de l'aide apportée. Les auteurs soulignent sa pluralité et sa porosité. C'est pourquoi il est essentiel de s'accorder sur une définition commune du concept de « jeune aidant ». Pour ce faire, nous avons décidé de nous appuyer sur la définition de Becker (2000), largement reprise dans la littérature scientifique :

Young carers are young people under 18 years old who provide care, assistance or support to another family member, often on a regular basis. They take on significant or substantial caring tasks and levels of responsibility that would usually be associated with an adult. The person receiving care is often a parent but can be a sibling, grandparent or another relative with a disability who has some chronic illness, mental health problem or condition requiring care, support or supervision⁴. (p. 378)

D'après Dorard (2024), les jeunes aidants apportent le plus souvent leur soutien à un membre proche de leur famille : dans 65 % des situations, il s'agit d'un parent (père ou mère), dans 57 % d'un frère ou d'une sœur, et dans 34 % d'un grand-parent. Ces chiffres nous montrent qu'en effet, il y a une forte proximité relationnelle entre le jeune aidant et la personne qu'il soutient. Cela peut, bien évidemment, troubler l'équilibre de vie de l'aidant, entre vie personnelle, affective et responsabilités d'aide au quotidien, aspects que nous détaillerons dans la suite de ce travail.

3.1.1. LES FORMES D'AIDANCE

Par ailleurs, en nous appuyant sur le *Guide de sensibilisation pour les professionnels en milieu scolaire* de Dorard (2024), les formes d'aide peuvent varier considérablement d'une situation à une autre. Elles incluent des tâches physiques (aide à la mobilité, à la toilette, à la prise de médicaments), des tâches domestiques (ménage, repas, courses), une aide à la fratrie, des tâches administratives et de gestion financière, mais aussi un soutien émotionnel (écouter, rassurer, accompagner). De fait, plusieurs catégories d'aides peuvent être répertoriées. Selon

⁴ « Les jeunes aidants sont des enfants ou des jeunes âgés de moins de 18 ans qui apportent ou envisagent d'apporter des soins, une aide ou un soutien à un parent, une amie ou un ami qui souffre d'une maladie chronique, d'un handicap, d'une faiblesse ou d'une dépendance. Ils effectuent, souvent de manière régulière, des tâches significatives ou substantielles de soins et assument un niveau de responsabilités qui convient à celui d'un adulte. » (traduction réalisée par nos soins avec l'aide de DeepL)

Desjeux et Chambon (2023), il existe quatre formes d'aides : discrète, directe, indirecte ou intermédiaire. Reprenons leurs propos pour tenter de les définir. L'aide discrète est marquée par des comportements d'adaptation (enfant « modèle », réussite scolaire pour ne pas inquiéter les parents, attitude que l'on peut également observer en période de deuil) ; l'aide directe inclue des gestes concrets de soutien physique et émotionnelle ; l'aide indirecte consiste à faciliter le quotidien de l'ensemble de la famille en prenant en compte une partie des tâches domestiques ; puis finalement l'aide intermédiaire se définit lorsque le jeune aidant joue un rôle de médiation et/ou de traduction, pour faciliter les interactions sociales et la communication.

3.1.2. CAUSES DE L'AIDANCE

Il est essentiel de comprendre que ces jeunes endossent ce rôle non par choix, mais parce qu'un besoin essentiel de leur entourage n'est pas pris en charge. Ils se retrouvent ainsi à compenser l'absence d'un soutien formel des institutions publiques (Joseph et al., 2019 ; Berchtold et al., 2022), tels que les services sociaux, les structures de santé ou encore les dispositifs d'accompagnement existants. En effet, lorsque ces aides sont insuffisantes, voire absentes, la responsabilité se reporte sur la famille, amenant ainsi les jeunes à assumer des rôles proches de ceux des adultes. Cela pourrait être associé à de la parentification, concept que nous définirons plus précisément par la suite.

Par ailleurs, le manque de visibilité des jeunes aidants constitue également un facteur déterminant, puisque les situations d'aidance sont souvent peu repérées par les institutions scolaires. Faute d'identification, les besoins des familles restent invisibilisés et les jeunes poursuivent leur engagement dans l'aide sans bénéficier d'un accompagnement adapté (Berchtold et al., 2022 ; Dorard, 2024). Ces absences de reconnaissance limitent ainsi les possibilités de soutien et contribue à maintenir, voire à renforcer, leurs responsabilités.

Comme nous l'avons brièvement mentionné précédemment, ces déséquilibres familiaux constituent aussi une cause importante de l'aidance. Ils peuvent notamment s'inscrire dans des formes de redistribution des rôles familiaux, que le concept de parentification permet de mieux comprendre.

3.2. PARENTIFICATION

Le concept de parentification apparaît pour la première fois dans les travaux des psychiatres Boszormenyi-Nagy et Sparks dans les années 1970 (Fauvernier, 2020). Il reste toutefois difficile à définir de manière univoque, puisque la littérature scientifique présente en effet une grande diversité de définitions du concept. C'est pour cette raison que nous avons fait le choix délibéré pour ce travail de recherche de nous appuyer sur les définitions de Boszormenyi-Nagy (1973), de Giraud (2024), de Heck et Janne (2011), ainsi que Berkes et Piko (2025).

Premièrement, Boszormenyi-Nagy définit le concept de parentification comme suit : « une distorsion subjective des relations où l'un des deux partenaires, souvent un enfant, devient un parent pour l'autre » (cité dans Heck et Janne, 2011, p. 255). La parentification correspond ainsi à une inversion des rôles dans la famille, où un enfant assume des responsabilités normalement attribuées aux parents (Berkes et Piko, 2025). Par ailleurs, la parentification est parfois associée à d'autres concepts proches, tels que *l'adultification*, c'est-à-dire le fait qu'un enfant soit traité ou contraint d'agir comme un adulte ; le *role reversal*, qui désigne une inversion des rôles entre parent et enfant ; ou encore la *spousification*, lorsque l'enfant occupe une position pratiquement conjugale ou de partenaire émotionnel auprès d'un parent (Giraud, 2024).

Il est également essentiel de distinguer la parentification d'une responsabilité normale de l'enfant. Dans de nombreuses familles, il est courant que les enfants participent à certaines tâches domestiques ou apportent une aide ponctuelle aux parents. Cette participation peut être bénéfique lorsqu'elle reste adaptée à l'âge de l'enfant et qu'elle s'accompagne de reconnaissance et de soutien parental. En revanche, la parentification devient problématique lorsque les responsabilités deviennent excessives, chroniques ou émotionnellement lourdes, empêchant l'enfant de répondre à ses propres besoins développementaux (Heck et Janne, 2011).

Dans cette perspective, le concept que nous venons de définir est étroitement lié à celui des jeunes aidants, puisque leurs responsabilités peuvent s'inscrire dans un processus de parentification. Ces responsabilités peuvent prendre différentes formes, telles qu'un soutien émotionnel aux parents, une médiation dans les conflits familiaux, une gestion des tâches domestiques, ou encore un accompagnement administratif et linguistique dans les familles allophones (Dariotis et al., 2023).

3.2.1. LES TYPES DE PARENTIFICATION

Nous pouvons distinguer trois types de parentification : la parentification instrumentale, la parentification émotionnelle et la parentification sociale (Berkes et Piko, 2025 ; Borchet et al., 2021 ; Brillouet et Morello, 2023 ; Dariotis et al., 2023 ; Heck et Janne, 2011 ; Hendricks et al., 2024 ; Masiran et al., 2023).

La parentification instrumentale correspond aux responsabilités pratiques et matérielles assumées par l'enfant dans la vie quotidienne. Il peut s'agir par exemple de préparer les repas, d'effectuer les tâches domestiques, de s'occuper des frères et sœurs ou encore de gérer certaines responsabilités administratives ou financières (Berkes et Piko, 2025 ; Hendricks et al., 2024 ; Masiran et al., 2023 ; Dariotis et al., 2023 ; Borchet et al., 2021 ; Heck et Janne, 2011). Cette forme de parentification est souvent la plus visible dans la vie quotidienne, mais elle tend également à être invisibilisée, car elle est socialement acceptée et normalisée (Berkes et Piko, 2025). Masiran et al., (2023) suggère que cette forme de parentification est moins « problématique », puisque certaines responsabilités peuvent rester compatibles avec le développement de l'enfant.

La parentification émotionnelle équivaut à une situation dans laquelle l'enfant est amené à satisfaire les besoins émotionnels du parent. L'enfant peut alors devenir son confident, un soutien psychologique ou un médiateur (Dariotis et al., 2023 ; Borchet et al., 2021 ; Heck et Janne, 2011). Concrètement, il pourrait par exemple soutenir un parent dépressif ou tenter de maintenir un équilibre émotionnel au sein de la famille. Cette forme de parentification est généralement considérée comme plus « problématique » pour le développement psychologique, car elle impose à l'enfant une charge émotionnelle importante et souvent invisible (Berkes et Piko, 2025 ; Masiran et al., 2023).

Selon Brillouet et Morello (2023), il existe également une parentification sociale, qui se produit lorsque l'enfant devient un intermédiaire entre la famille et la société. Elles la définissent comme suit :

La parentification sociale se réfère au rôle que les enfants jouent dans la gestion des interactions et des relations familiales. Ils peuvent agir comme médiateurs lors de conflits familiaux, comme traducteurs pour les parents qui ne maîtrisent pas la langue dominante ou comme représentants de la famille dans les interactions avec les services sociaux ou le système scolaire. (p. 6)

Ce type de parentification est particulièrement fréquent dans les familles migrantes/allophones, où les enfants maîtrisent souvent mieux la langue et les codes institutionnels que leurs parents.

Comme mentionné précédemment dans la partie sur la parentification instrumentale, les enfants peuvent être amenés à s'occuper de leur fratrie. Toutefois, Brillouet et Morello (2023) considèrent cette situation comme une catégorie spécifique et la désignent comme parentification parentale. Celle-ci se produit lorsque l'enfant adopte un rôle de parent à l'égard de ses frères et sœurs cadets, notamment en les surveillant, en les consolant et en les éduquant.

La parentification peut également être classée selon la personne envers laquelle l'enfant assume ses responsabilités. Dariotis et al. (2023) distinguent généralement trois types : *parent-focused* (l'enfant s'occupe du parent), *sibling-focused* (l'enfant s'occupe des frères et sœurs), *spouse-focused* (l'enfant remplit un rôle proche du partenaire du parent). Ces différentes formes peuvent se combiner avec la distinction entre parentification instrumentale, émotionnelle, sociale et parentale, ce qui montre réellement la complexité et la diversité des situations de parentification. De manière similaire, le rôle des jeunes aidants peut également prendre des formes variées et recouvrir des responsabilités multiples.

3.2.2. LES CAUSES DE LA PARENTIFICATION

La parentification apparaît souvent dans des situations familiales difficiles. Selon Brillouet et Morello (2023), plusieurs facteurs de risque de parentification sont identifiés : des facteurs familiaux, des facteurs individuels et des facteurs socio-culturels.

Dans les facteurs familiaux, certaines situations peuvent pousser les enfants à adopter des rôles normalement réservés aux parents. Par exemple, lors d'une maladie, d'un décès d'un parent, ou en cas d'absence physique ou émotionnelle. Dans ce cas, les enfants peuvent être amenés à prendre soin de la famille ou soutenir émotionnellement les parents.

Pour les facteurs individuels, ce sont les caractéristiques propres à l'enfant qui peuvent favoriser la parentification. Notamment une maturité précoce, une forte empathie envers les autres ou encore un besoin important d'approbation ou de reconnaissance des parents. Les enfants ayant vécu des traumatismes ou de la négligence peuvent également développer la parentification comme stratégie pour faire face à leur environnement.

Le contexte social et culturel peut également jouer un rôle dans la parentification. Par exemple, certaines normes culturelles valorisent les responsabilités précoces des enfants (Masiran et al., 2023). De plus, la précarité économique peut pousser les familles à compter davantage sur les enfants, car ils ont un accès limité aux services publics. La migration peut également constituer un facteur favorisant la parentification (Dariotis et al., 2023). Dans les familles migrantes, l'enfant assume des fonctions d'adulte afin de soutenir l'intégration et le fonctionnement quotidien de la famille.

Selon les auteures, la dimension de genre est également un facteur à prendre en considération. Dans certaines sociétés, les stéréotypes de genre peuvent favoriser la parentification, les filles étant davantage chargées des tâches domestiques, tandis que les garçons sont encouragés à assumer des responsabilités extérieures.

Finalement, il existe un dernier élément qui favorise la parentification, celui de la transmission intergénérationnelle (Macfie et al, 2015 ; Berkes et Piko, 2025). Les recherches montrent en effet que les parents ayant vécu une confusion des rôles dans leur enfance reproduisent plus souvent ces relations avec leurs propres enfants.

3.2.3. LES CONSÉQUENCES DE LA PARENTIFICATION

Il existe plusieurs recherches qui soulignent que la parentification peut produire des effets très différents selon les conditions dans lesquelles elle se manifeste. En effet, Dariotis et al. (2023) affirment que :

The dissolution in or the alteration of the family structural boundaries, as may occur when children are parentified and essentially become the parents, breadwinners, and other roles with power in the family, has important implications for children's behavioral and moral development. Thus, parentification may be linked to adverse behavioral or life outcomes. Parentification is considered particularly harmful when youth are forced to take on tasks beyond their developmental abilities and when they do not receive adequate support⁵. (p. 3)

⁵ « La dissolution ou la modification de ces frontières structurelles familiales, comme cela peut se produire lorsque les enfants sont parentifiés et deviennent en quelque sorte les parents, les pourvoyeurs économiques ou occupent d'autres rôles de pouvoir au sein de la famille, a des implications importantes pour le développement comportemental et moral des enfants. Ainsi, la parentification peut être associée à des conséquences négatives sur le plan comportemental ou dans la trajectoire de vie. La parentification est considérée comme particulièrement néfaste lorsque les jeunes sont contraints d'assumer des tâches qui dépassent leurs capacités développementales et lorsqu'ils ne reçoivent pas un soutien adéquat. » (traduction réalisée par nos soins avec l'aide de DeepL)

Berkes et Piko (2025) désignent cette situation sous le terme de « parentification destructive », c'est-à-dire une forme de parentification caractérisée par une inversion excessive et chronique des rôles familiaux. Dans ce contexte, les responsabilités imposées à l'enfant dépassent ses capacités de développement et ses besoins ne sont pas suffisamment pris en compte. Cela entraîne de cette manière plusieurs conséquences négatives. En effet, les enfants parentifiés présentent notamment un risque accru de détresse psychologique et de troubles mentaux, tels que l'anxiété, la dépression ou encore des symptômes de stress post-traumatique (Berkes et Piko, 2025 ; Masiran et al., 2023). Sur le long terme, la parentification peut également engendrer des problèmes comportementaux, des difficultés émotionnelles et une moins bonne santé physique (Dariotis et al., 2023).

Cependant, les auteurs n'associent pas toujours la parentification à des effets négatifs. Dans certains cas, il est également possible de parler de « parentification constructive » (Berkes et Piko, 2025) ou « adaptative » (Masiran et al. 2023). Ce terme est en effet utilisé pour désigner des situations dans lesquelles les responsabilités assumées par l'enfant restent adaptées à son âge, limitées dans le temps et reconnues par la famille. Cela peut favoriser le développement de certaines compétences, telles que la résilience, l'empathie ou des capacités d'adaptation (Berkes et Piko, 2025 ; Masiran et al., 2023). Selon Dariotis et al. (2023), cela peut également contribuer à la construction d'une identité plus stable et au renforcement de l'estime de soi.

Enfin, Masiran et al. (2023) soulignent que les effets de la parentification dépendent également de la manière dont l'enfant perçoit et interprète son expérience. Par exemple, lorsque les responsabilités assumées ne sont pas vécues comme injustes et/ou qu'elles s'inscrivent dans un contexte où elles sont reconnues et valorisées. De plus, dans certains contextes culturels, comme mentionné précédemment, l'aide apportée aux parents est perçue comme une norme valorisée et peut ainsi être interprétée de manière plus constructive (Teng et al., 2021).

3.2.4. LIMITES DE LA RECHERCHE

Il est important de souligner que les recherches faites sur la parentification présentent néanmoins certaines limites. Dariotis et al. (2023) mettent notamment en évidence le manque de mesures standardisées pour évaluer la parentification, la présence de biais dans certaines

études, le manque de recherches longitudinales et l'existence de biais de genre. Les auteurs mentionnent également un manque de diversité culturelle dans les échantillons étudiés.

3.3. CONSÉQUENCES DE L'AIDANCE

Après avoir énoncé les raisons qui conduisent à devenir jeune aidant, présentons désormais les influences négatives et positives que ce rôle peut engendrer.

Comme évoqué précédemment, cette situation peut entraîner des influences négatives, notamment sur la scolarité, la sociabilité, la santé mentale et/ou physique, particulièrement lorsque cette aide est intensive, prolongée ou non reconnue.

3.3.1. LES EFFETS DE L'AIDANCE SUR LA VIE SCOLAIRE

Sur le plan scolaire, de nombreux jeunes aidants rencontrent des difficultés dues à leur rôle, se traduisant notamment par de l'absentéisme fréquent (Dearden et Becker, 2000 ; Jarrige et al., 2019 ; Becker et Sempik, 2019). Nous pouvons l'illustrer par le témoignage d'Aïcha, 14 ans, aidante de sa mère en traitement pour un cancer : « Quand je suis en cours, j'y pense tout le temps... Est-ce qu'elle va avoir mal ? Est-ce qu'elle va tomber ? Est-ce qu'elle va bien prendre ses médicaments ? Bref c'est non-stop dans ma tête. » (Dorard, 2024, p. 26). De par ce témoignage, nous constatons que même présents physiquement, les jeunes aidants peuvent être complètement absents mentalement. À l'absentéisme fréquent, Dearden et Becker (2003) et McDonald et al. (2009) ajoutent les conséquences suivantes : retards fréquents, fatigue importante en classe pouvant nuire à la concentration et à l'attention, ainsi que des situations de harcèlement (Dearden et Becker, 2003). Dorard (2024) précise que sur le plan social, les jeunes aidants peuvent rencontrer des difficultés dans les relations avec leurs pairs, allant de l'isolement à des situations de moqueries ou de harcèlement en lien avec le proche aidé. Également, les parents peuvent se montrer moins disponibles, et en conséquence, être très peu en contact avec l'école. En plus, les jeunes aidants disposent de moins de temps pour effectuer leurs devoirs à domicile, ce qui peut se traduire par des résultats scolaires plus faibles. L'école peut alors devenir un lieu de pression supplémentaire, et ce surtout lorsque les exigences scolaires entrent en conflit avec les responsabilités assumées à domicile (SchoolMatters, 2025). Plusieurs études montrent que les jeunes aidants peuvent entretenir des relations plus compliquées avec leurs enseignants et adopter davantage de comportement de désobéissance ou s'associer plus fréquemment à des pairs turbulents (Hunt et al., 2005 cité dans Jarrige et al.,

2020). Enfin, les jeunes aidants rencontrent souvent des obstacles dans la participation aux activités extrascolaires (Jarrige et al., 2019 ; Dorard, 2024).

L'ensemble de ces facteurs peut entraîner des réelles difficultés scolaires, allant dans certains cas jusqu'au décrochage scolaire.

Cependant, il est important de signaler ici que l'expérience d'aidance au niveau scolaire peut, dans quelques cas, s'accompagner d'effets positifs. En effet, selon *SchoolMatters* (2025) et McDonald et al. (2009), l'école pourrait aussi constituer pour les jeunes aidants un espace de répit, dans lequel ils peuvent momentanément s'extraire de leurs responsabilités d'aide et se sentir relativement semblables à leurs pairs. Certains jeunes aidants peuvent effectivement développer un sentiment de fierté et d'accomplissement, ainsi qu'une plus grande maturité et autonomie, pouvant se traduire par un investissement important dans leur scolarité (Dorard, 2024). Cependant, cet investissement peut parfois se transformer en surinvestissement scolaire, susceptible d'engendrer des effets négatifs à moyen ou long terme. Il convient néanmoins de rester vigilant, ces effets positifs étant fortement conditionnés par la présence d'un environnement soutenant et la reconnaissance du rôle (Dorard, 2024).

3.3.2. LES EFFETS DE L' AIDANCE SUR LA VIE SOCIALE

Sur le plan de la vie sociale, les jeunes aidants subissent de nombreuses conséquences liées à leur rôle. Selon Dorard (2024), les jeunes aidants tendent davantage à s'isoler, notamment parce qu'ils se sentent différents de leurs camarades de classe. Leur quotidien est rythmé par des responsabilités inhabituelles pour leur âge (Leu et al., 2019) : soins, surveillance, accompagnement, soutien à domicile etc. Ces expériences précoces génèrent des préoccupations qui s'éloignent de celles de leurs pairs, contribuant ainsi à un sentiment de décalage (Dorard, 2024). Il en résulte parfois des difficultés à s'intégrer dans les groupes d'amis, voire un retrait volontaire face aux incompréhensions rencontrées, rendant les relations sociales plus difficiles. Dorard (2024), souligne d'ailleurs que ce sentiment d'isolement peut s'accroître lorsqu'ils sont confrontés à des attitudes d'intimidation de la part d'autres élèves par rapport à leur situation.

Par ailleurs, l'Association Neuchâteloise des Proches Aidants observe que le manque de disponibilité constitue l'un des principaux facteurs limitant leur vie sociale. En effet, le rôle d'aidant demande un investissement de temps considérable et un engagement au quotidien, ce qui laisse peu de place pour les loisirs, les activités périscolaires ou les sorties entre amis. Le

temps libre, normalement associé à un moment de détente et de loisirs, devient alors un espace réorganisé entre obligations scolaires, familiales et responsabilités d'aide (Jung Lorient et Mahut, 2022). Pour beaucoup, il ne s'agit plus d'un temps choisi mais d'un temps ajusté. Comme le soulignent Jung Lorient et Mahut (2022) cette socialisation reste souvent marquée par la préoccupation liée à l'état du proche aidé. En effet, les jeunes aidants peuvent rencontrer des difficultés à se détacher pleinement de leur rôle lors de sorties entre amis et adopter certains comportements comme « rentrer plus tôt le soir, imposer aux ami·es un lieu de sortie proche du foyer familial, vérifier plusieurs fois son téléphone portable en soirée “au cas où ” » (p.61) ce qui impacte leur sociabilité. De plus, la situation du proche aidé influence directement les liens sociaux de l'aidant. En effet, dans l'étude de Jung Lorient et Mahut (2022), les jeunes aidants s'empêchent d'inviter leurs amis à la maison lorsque la santé du proche ne le permet pas. Ces ajustements, parfois prolongés, traduisent la nécessité constante d'adapter leur vie sociale à celle du proche aidé. Leur temps libre ne peut donc être envisagé de manière totalement autonome comme les jeunes de leur âge. Certains jeunes aidants parviennent néanmoins à préserver des moments de sociabilité par d'autres biais, par exemple en échangeant avec des amis via les réseaux sociaux, ou en étant avec eux dans le cadre de travaux de groupe à l'école (Jung Lorient et Mahut, 2022).

Toutefois, notons que l'aidance peut également avoir des effets positifs dans la vie sociale des jeunes aidants. En effet, leur expérience favorise le développement de compétences sociales et de qualités humaines comme la résilience, l'écoute, l'empathie et l'attention à autrui (Handéo 2021; Dorard, 2024). Elle s'accompagne également d'un développement d'une intelligence émotionnelle accrue (Desjeux et Chambon, 2023). Ces éléments peuvent contribuer à faciliter les relations interpersonnelles, mais aussi à renforcer le lien affectif entre le jeune aidant et le proche aidé. (Chevrier et al., 2022 ; Jarrige et al., 2020). Ainsi, l'aidance peut s'avérer être un véritable levier dans les relations sociales.

3.3.3. LES EFFETS DE L'AIDANCE SUR LE PLAN PHYSIQUE ET PSYCHOLOGIQUE

De manière générale, les jeunes aidants adolescents en Suisse ont signalé des niveaux plus élevés que dans les autres pays européens (à l'exception du RU) de problème de santé dus à leurs responsabilités de soins : 40% des jeunes aidants adolescents ont indiqué connaître des problèmes de santé physique en raison de leur rôle d'aidants et 33% des problèmes de santé mentale. (Me-We Projet, 2021, p. 11)

Ces quelques chiffres, élevés, prouvent que les jeunes aidants en Suisse sont particulièrement exposés à des problèmes de santé liés à leur rôle, tant physiques que psychologiques. Au niveau physique, selon les recherches menées par Nagl-Cupal et al. (2014), les jeunes aidants présentent un niveau plus élevé de douleurs physiques que leurs pairs n'assumant pas de rôle d'aidant. En complément, Berchtold et al. (2022) affirment que : « l'exigence de leur fonction peut entraîner des problèmes de santé physique, tels que des maux de dos, des troubles du sommeil et de la fatigue » (p. 1) Nagl-Cupal et al. (2014) ajoutent à cette liste des maux de tête, également plus fréquents chez les jeunes aidants. Ces répercussions physiques s'expliquent en partie par les tâches quotidiennes assumées par les jeunes aidants, comme par exemple, soulever un parent pour l'aider dans ses déplacements, ou encore un sommeil perturbé en raison des soins à assurer pendant la nuit. (McDonald et al., 2009). Prenons le témoignage d'Isadora, 11 ans, aidante de sa mère avec un handicap moteur, afin d'illustrer ces propos : « Quand l'aide à domicile est en retard, il faut que j'installe maman dans son fauteuil et ça me fait un peu mal de la porter » (Dorard, 2024, p. 25).

Au niveau de la santé mentale, le rôle de jeune aidant peut également engendrer plusieurs conséquences négatives. En effet, selon le Me-We Project (2021), il ressort que les jeunes aidants ont tendance à présenter un niveau de bien-être inférieur à celui des jeunes non-aidants. Ajoutons ici que les effets ne dépendent pas uniquement de l'intensité de l'aide fournie, mais aussi du contexte dans lequel elle s'inscrit. En effet, selon Leu et al. (2019), les jeunes issus de milieux socio-économiques défavorisés ou disposant de peu de soutien familial et social apparaissent particulièrement à risque. De même, les situations d'aide caractérisées par une forte imprévisibilité de l'état de santé du proche peuvent accentuer la détresse psychologique. Observons à présent plus en détail des exemples de conséquences psychologiques possibles. Hunt et al. (2005) affirment que les jeunes aidants présentent des niveaux plus élevés d'anxiété et de dépression (cité dans Jarrige et al., 2020). Selon les mêmes auteurs, ils seraient également plus enclins à éprouver des sentiments de rejet, d'inutilité ou d'infériorité, ainsi qu'à connaître des variations importantes de l'humeur. Pour exemplifier nos propos, prenons cette fois-ci le témoignage de Zoé, 12 ans, aidante de son frère en situation de polyhandicap : « Mon frère est né avec un trouble neurologique. J'ai grandi avec ce frère qui avait des besoins un peu particuliers. Ça prenait de la place. Je me sens souvent inquiète et un peu délaissée » (Dorard, 2024, p. 25). Les jeunes aidants, en raison de leur âge et du fait qu'ils se trouvent encore dans une phase de développement et de construction personnelle, sont particulièrement vulnérables aux effets négatifs liés psychiques liés à leurs responsabilités (Handéo, 2021). Une proportion

non négligeable des jeunes aidants adolescents rapporte des pensées préoccupantes : « 21% des jeunes aidants adolescents ont envisagé de s'automutiler et 5% de blesser autrui (dont 50% ont pensé blesser leur bénéficiaire de soins) » (Me-We Project, 2021). Enfin, ces risques sont susceptibles d'être renforcés par la faible reconnaissance sociale de leur situation et par l'absence de dispositifs de soutien (Handéo, 2021).

Nous voyons ici une réelle urgence à mieux identifier et soutenir les jeunes aidants, au regard des répercussions physiques et psychiques importantes que leur rôle peut engendrer. Cela souligne l'importance de renforcer les dispositifs de reconnaissance et d'accompagnement, afin de prévenir ces effets et de préserver leur bien-être.

Plusieurs recherches montrent que, au niveau psychologique, l'aidance peut aussi avoir des effets positifs chez les jeunes aidants. En effet, ce rôle peut favoriser le développement de ressources personnelles, telles qu'une maturité accrue, une plus grande autonomie et un sens renforcé des responsabilités (Jarrige et al., 2020 ; Nagl-Cupal et al., 2014). Ce rôle contribue également à l'acquisition de compétences variées, notamment sociales et émotionnelles, particulièrement en renforçant l'empathie, la compréhension d'autrui ainsi qu'à l'élaboration de stratégies d'adaptation plus efficaces face aux difficultés (Becker, 2007 cité dans Jarrige et al., 2020 ; Handéo, 2021). Les jeunes aidants développent souvent une meilleure compréhension de la maladie, du handicap et des différences, ce qui s'accompagne d'une plus grande sensibilité à autrui. Sur le plan identitaire, l'expérience d'aide peut participer à une meilleure connaissance de soi et soutenir la construction personnelle, tout en renforçant le sentiment d'utilité, de valorisation et d'accomplissement (Evans et Beckers, 2009 cité dans Jarrige et al., 2020). Certains jeunes aidants expriment même du plaisir à prendre soin de leur proche et perçoivent cette expérience comme positive dans leur vie « Some young carers considered caring had little impact on their lives, or certainly not negatively : I enjoy it and it gives me a sense of meaning and satisfaction... My sibling hates it⁶ » (McDonald et al., 2009, p. 4). Comme nous pouvons le constater par ce témoignage, cette expérience positive n'est pas partagée par l'ensemble des jeunes aidants, puisque les effets varient fortement selon les situations individuelles. Comme déjà mentionné au niveau de la scolarité, ces effets positifs restent étroitement dépendants du contexte dans lequel s'inscrit l'aidance, en particulier de la reconnaissance du rôle du jeune au sein de la famille et de l'existence de soutiens extérieurs

⁶ « Certains jeunes aidants considéraient que leur rôle avait peu d'impact sur leur vie, ou du moins pas d'impact négatif : J'aime ça et cela me donne un sentiment de sens et de satisfaction... Mon frère/ma sœur, lui/elle déteste ça. » (traduction réalisée par nos soins avec l'aide de DeepL)

(Desjeux et Chambon, 2023 ; McDonald et al., 2009). Cette citation d'Handéo (2021) permet d'illustrer nos propos : « Ces aspects positifs de l'aide sont possibles si le jeune est valorisé dans son statut d'enfant tout en étant reconnu par sa famille dans son rôle d'aidant, que l'aide n'est pas vécue comme trop contraignante et/ou que les effets négatifs ne sont pas trop importants » (p. 21). Ces propos mettent en évidence le fait que les effets positifs ne sont pas automatiques, mais dépendent étroitement de la perception du jeune.

3.4. L'INVISIBILITÉ DES JEUNES AIDANTS

L'invisibilité désigne la situation dans laquelle un individu ou un groupe n'est pas vu, reconnu ou pris en compte par la société, les institutions ou les politiques publiques. Elle reflète un manque de reconnaissance officielle, de représentation et de compréhension de leur vécu. Cette réalité se manifeste à différents niveaux, que nous avons décidé de nommer comme suit :

3.4.1. INVISIBILITÉ INSTITUTIONNELLE

En Suisse, il n'existe aucune législation spécifique pour les jeunes aidants (Careum & Gesundheitsförderung Schweiz, 2022), ni de définition officielle de leur rôle dans les textes de loi. Careum & Gesundheitsförderung Schweiz (2022) affirme que : « En effet, les jeunes aidants constituent souvent une population invisible aux yeux des autorités publiques et des prestataires de services et en conséquence ne reçoivent de leur part aucun soutien. » (p. 4) Le soutien repose uniquement sur des dispositifs indirects, comme l'aide sociale ou la protection de l'enfance. De plus, aucun cadre national de soutien n'est centralisé, ce qui limite l'accès à l'aide selon les cantons et les ressources des familles (Berchtold et al., 2022, p. 2).

3.4.2. INVISIBILITÉ PROFESSIONNELLE

De nombreux professionnels de l'éducation, de la santé ou du social ne connaissent pas le terme de « jeune aidant » et manquent d'outils pour les repérer (Dorard, 2024). Cela entraîne une sous-identification importante des jeunes aidants : « Beaucoup d'enfants ne sont pas repérés et la détection doit s'améliorer. Les médecins de premier recours et les enseignants semblent être en première ligne pour identifier les jeunes » (Berchtold et al., 2022, p. 2). Et pourtant, les enseignants bénéficient d'un contact régulier avec les élèves, ce qui les placerait en position privilégiée pour repérer les jeunes aidants (Berchtold et al., 2022).

En Suisse comme au Royaume-Uni, il a été constaté que les jeunes aidants n'informent que rarement leurs enseignants de leur situation, souvent parce qu'ils pensent que cela n'aurait aucun effet concret (Leu et al., 2019). Pourtant, ce sont justement les enseignants et le personnel scolaire qui sont en contact régulier avec les élèves et qui pourraient jouer un rôle clé dans leur détection et leur accompagnement. Cependant, les recherches montrent que ces professionnels manquent de sensibilisation et que leur engagement envers cette problématique reste limité. Cela souligne l'importance, pour les politiques éducatives, de former le personnel scolaire, de développer des procédures de soutien adaptées, et de mieux intégrer la question des jeunes aidants dans le cadre scolaire (Leu et al., 2019).

L'invisibilité des jeunes aidants constitue un réel frein lorsqu'il s'agit de les identifier et de les accompagner (Sempik et Becker, 2013). Elle les prive de droits, de ressources, mais aussi de reconnaissance. Pourtant, comme le rappellent Berchtold et al. (2022), reconnaître l'existence des jeunes aidants ne signifie pas cautionner leur charge, mais permet au contraire de construire avec eux des stratégies de soutien adaptées. Lever cette invisibilité implique une sensibilisation des professionnels, une coordination accrue entre les secteurs éducatif, social et sanitaire, ainsi qu'une reconnaissance officielle de leur rôle.

3.4.3. INVISIBILITÉ SUBJECTIVE

L'invisibilité peut également être subjective : une partie des jeunes aidants ne se reconnaissent pas comme tels. Selon les études, près de 30% des jeunes aidants qui apportent un soutien important à un proche ne se considèrent pas comme aidants (Dorard, 2024). Plusieurs raisons expliquent cela : la volonté de normaliser leur situation, la peur du jugement, la crainte d'être séparés de leur famille, ou simplement l'absence de connaissance du terme « jeune aidant ». Pour eux, aider un parent malade fait partie du quotidien, surtout si cette situation dure depuis longtemps. Cette normalisation du rôle d'aidant montre que certains jeunes perçoivent l'aidance comme allant de soi, voire comme une expérience positive, inscrite dans une logique de devoir familial (Mesplede et al., 2024). À l'inverse, selon Mesplede et al., (2024), d'autres jeunes décrivent une expérience marquée par l'invisibilité de leur rôle, l'absence de reconnaissance sociale et institutionnelle, ainsi qu'un sentiment de décalage avec leurs pairs.

Ce manque d'autoidentification s'ajoute à une méconnaissance du phénomène par les professionnels de la santé, de l'éducation et du social, ce qui complique encore davantage la mise en place de politiques ou de dispositifs de soutien adaptés. Comme le soulignent

différentes études (Cass et al., 2009 ; Noble-Carr et Woodman, 2016 ; Leu et al., 2018 ; Leu et Becker, 2016 (cités dans Leu et al., 2019), cette double invisibilité contribue à maintenir ces jeunes dans l'ombre, limitant ainsi la reconnaissance de leurs besoins et l'élaboration de réponses adaptées :

Research on these young people is challenging because they often do not recognize themselves as caring relatives or identify themselves as such. This lack of self-identification combined with a low level of awareness among professionals from healthcare, education and social services is one of the reasons for a lack of sustainable policies and intervention strategies, and such is the case in Switzerland⁷. (p. 54)

3.4.4. INVISIBILITÉ CULTURELLE ET SOCIALE

Enfin, l'invisibilité des jeunes aidants est renforcée par des facteurs culturels et sociaux. Dans certains contextes culturels, le fait d'aider ses parents est considéré comme naturel, voire attendu (Hendricks et al., 2021). Par exemple, dans certains pays d'Asie de l'Est, il existe le concept de « piété filiale », qui implique un respect profond envers les parents et une obéissance morale (Masiran et al. 2023). Également, Berchtold et al. (2022) mentionnent que : « Dans les pays du sud, tels que le Portugal, l'Espagne, l'Italie et dans la région des Balkans, l'aide portée par l'enfant à ses parents fait partie de la tradition et de l'éducation. » (p.1). Cela rend encore plus difficile la distinction entre une contribution familiale normale et une surcharge de responsabilités. Il est intéressant de voir que les familles les plus aisées peuvent avoir plus facilement recours à de l'aide extérieure, contrairement aux familles précaires, où l'enfant prend souvent le relais, sans soutien formel (Berchtold et al., 2022). De plus, l'invisibilité sociale peut se traduire par un manque de reconnaissance, en particulier par un faible recours au soutien amical. Effectivement, de nombreux jeunes n'osent pas évoquer leur situation auprès de leurs pairs (Mesplede et al., 2024).

Nous pouvons également mentionner ici la dimension de genre, encore trop peu prise en compte. Plusieurs recherches menées dans différents pays montrent que les jeunes filles sont surreprésentées parmi les jeunes aidants (Leu et al., 2019). Cela laisse penser que la responsabilité du soin repose plus fréquemment sur elles, que ce soit en raison de stéréotypes de genre ou de dynamiques familiales. En conséquence, les garçons aidants, moins attendus

⁷ « La recherche portant sur ces jeunes s'avère complexe, car ils ne se reconnaissent souvent pas eux-mêmes, comme proches aidants ou ne s'identifient pas comme tels. Ce manque d'auto-identification, combiné à un faible niveau de sensibilisation des professionnels des domaines de la santé, de l'éducation et du travail social, constitue l'une des raisons expliquant l'absence de politiques durables et de stratégies d'intervention structurées, situation que l'on retrouve également en Suisse. » (traduction réalisée par nos soins avec l'aide de DeepL)

dans ce rôle, risquent davantage de passer inaperçus aux yeux des professionnels, ce qui renforce leur invisibilité.

4. MÉTHODOLOGIE

4.1. EXPLICITATION DE LA MÉTHODOLOGIE

Dans le cadre de cette étude, nous avons opté pour une approche qualitative, afin de mieux comprendre et analyser les perceptions des jeunes aidants quant à leur parcours scolaire. Reprenons ici une définition de la méthode qualitative, afin d'en expliciter les traits principaux :

L'analyse qualitative [...] peut être définie en gros comme une démarche discursive de reformulation, d'explicitation ou de théorisation de témoignages, d'expériences ou de phénomènes. La logique à l'œuvre participe de la découverte et de la construction de sens. Elle ne nécessite ni comptage ni quantification pour être valide, généreuse et complète, même si elle n'exclut pas de telles pratiques. Son résultat n'est, dans son essence, ni une proportion ni une quantité, c'est une qualité, une dimension, une extension, une conceptualisation de l'objet. (Paillé et Mucchielli, 2016, p. 22)

Ce choix nous semble alors pertinent dans le cadre de cette recherche, puisqu'il permet de saisir les expériences vécues et les perceptions subjectives des jeunes aidants interviewés.

Par cette approche, nous aspirons à mettre en lumière les bénéfices et les influences négatives de leur rôle d'aidant durant leur scolarité, ainsi qu'à identifier les besoins spécifiques de cette population encore largement invisibilisée. Pour ce faire, nous avons choisi d'interroger de jeunes adultes, hommes et femmes, ayant endossé le rôle de jeune aidant entre 11 et 18 ans, c'est-à-dire pendant la scolarité obligatoire et/ou au post-obligatoire. Nous souhaitons nous adresser à des personnes ayant quitté les institutions scolaires depuis plus d'un an. Ce choix présente un double intérêt méthodologique. Premièrement, il répond à des considérations administratives, puisque l'accès aux élèves encore inscrits dans des établissements scolaires pose de nombreuses contraintes éthiques et légales, notamment en ce qui concerne les autorisations parentales, les démarches auprès des directions ou encore le respect du cadre de protection des mineurs. Deuxièmement, il permet aux participants de prendre une certaine distance avec leur expérience d'anciens élèves jeunes aidants, permettant ainsi d'avoir un regard rétrospectif particulièrement pertinent. Toutefois, nous restons conscientes, en tant que chercheuses, des biais possibles liés aux souvenirs, tels que la minimisation ou l'exagération de

certaines évènements. De ce fait, nous considérerons cette limite dans l'analyse de nos données. D'un point de vue éthique, il nous semble également préférable d'interroger des personnes qui ne sont plus directement impliquées dans ce rôle, afin de préserver des jeunes actuellement en situation d'aide. D'autres éléments sont également susceptibles de biaiser nos analyses, mais nous les aborderons dans quelques lignes.

4.2. ÉCHANTILLONNAGE

Pour constituer notre échantillon, nous avons mobilisé nos réseaux personnels et avons publié une annonce sur les réseaux sociaux, favorisant une démarche en boule de neige pour recruter de nouveaux participants. Par ailleurs, nous avons collaboré avec des associations dédiées aux jeunes aidants ainsi qu'avec des établissements scolaires, dans le but de diversifier les profils des participants. La récolte de données s'est faite au moyen d'entretiens semi-directifs d'environ trente minutes, guidés par une grille d'entretien comprenant une quinzaine de questions ouvertes et fermées. Le recours à des entretiens s'inscrit dans la démarche de l'enquête qualitative, qui repose sur un contact direct avec les participants (Paillé et Mucchielli, 2016). Les entretiens ont été enregistrés avec le consentement éclairé des participants, puis intégralement retranscrits. L'analyse des données s'est reposée ensuite sur un codage thématique à partir des transcriptions, visant à faire émerger les éléments saillants des entretiens afin de répondre à nos hypothèses émises dans notre problématique.

4.3. RÉCOLTE DES DONNÉES ET CODAGE

Afin de répondre à la problématique de ce mémoire, à savoir si les jeunes aidants perçoivent une influence positive, négative ou neutre de leur rôle sur leur parcours scolaire, et comment cette influence se traduit, nous avons mené une analyse qualitative des entretiens. Ce choix s'explique par la volonté de comprendre les expériences vécues par les participants, ainsi que la manière dont ils perçoivent et décrivent leur situation. Comme le souligne Bardin (1993), le recours à l'analyse de contenu est particulièrement indiqué lorsqu'on travaille sur un matériel de ce type : « Le recours à l'analyse de contenu, pour tirer parti d'un matériel dit 'qualitatif' est indispensable : entretiens d'enquête, de recrutement, de psychothérapie... donnant lieu à un matériel verbal riche et complexe » (p. 93). Les entretiens que nous avons menés correspondent précisément à cette description, dans la mesure où ils donnent accès à une parole singulière et subjective, que seule l'approche qualitative permet de saisir pleinement. De plus, nous avons retenu l'analyse thématique comme méthode principale, en raison de la souplesse qu'elle offre.

Braun et Clarke (2006) soulignent en effet qu'elle « is not wedded to any pre-existing theoretical framework, and therefore it can be used within different theoretical frameworks (although not all), and can be used to do different things within them⁸ » (p. 81). Cette flexibilité est particulièrement adaptée à notre recherche, qui mobilise plusieurs angles d'analyse. Dans la même perspective, Bardin (1993) rappelle que l'analyse qualitative ne se réduit pas à un inventaire, mais vise à produire des inférences : « ce qui caractérise l'analyse qualitative est que 'l'inférence -chaque fois qu'elle est faite- est fondée sur la présence de l'indice (thème, mot, personnage, etc.) non sur la fréquence de son apparition, dans chaque communication individuelle' » (p. 148). Certains éléments sont ainsi retenus non parce qu'ils apparaissent fréquemment dans les discours, mais parce qu'ils révèlent quelque chose d'essentiel sur la manière dont les jeunes aidants vivent leur rôle.

L'analyse repose sur une lecture attentive des retranscriptions, suivie d'un travail de codage thématique. Braun et Clarke (2006) insistent sur l'importance de cette première étape d'immersion dans les données : « It is vital that you immerse yourself in the data to the extent that you are familiar with the depth and breadth of the content. Immersion usually involves 'repeated reading' of the data and reading the data in an active way – searching for meanings, patterns and so on⁹ » (p. 87). C'est au cours de cette lecture active que les premières « intuitions » d'analyse ont pu émerger chez nous.

Le codage a ensuite consisté à identifier et regrouper les éléments similaires présents dans les entretiens, afin de faire émerger des « axes » d'analyse. Saldaña (2016) définit le code comme « a word or short phrase that symbolically assigns a summative, salient, essence-capturing, and/or evocative attribute for a portion of language-based or visual data¹⁰ » (p. 4). Il précise également que le codage n'est pas une opération mécanique, mais bien un acte interprétatif : « Coding is not a precise science; it is primarily an interpretive act¹¹ » (p. 5). Cette dimension interprétative est pleinement assumée dans notre démarche. Sur le plan pratique, nous avons suivi la recommandation de Saldaña (2016) concernant le déroulement concret du codage.

⁸ « ... n'est pas lié à un cadre théorique préexistant, et peut donc être utilisé dans différents cadres théoriques (bien que pas tous), et peut servir à des fins diverses au sein de ceux-ci. » (traduction réalisée par nos soins avec l'aide de DeepL)

⁹ « Il est essentiel de vous immerger dans les données au point de vous familiariser avec la profondeur et l'étendue du contenu. L'immersion implique généralement une 'lecture répétée' des données ainsi qu'une lecture active de celles-ci -en cherchant des significations, des récurrences et ainsi de suite. » (traduction réalisée par nos soins avec l'aide de DeepL)

¹⁰ « Un mot ou une courte phrase qui attribue de manière symbolique un attribut résumant, saillant, révélateur de l'essence et/ou évocateur à une portion de données langagières ou visuelles. » (traduction réalisée par nos soins avec l'aide de DeepL)

¹¹ « Le codage n'est pas une science exacte ; il s'agit avant tout d'un acte interprétatif. » (traduction réalisée par nos soins avec l'aide de DeepL)

Celui-ci conseille en effet de commencer par un travail sur papier avant de passer à l'informatique : « I recommend that for first-time or small-scale studies, code on hard-copy printouts first, not via a computer monitor. There is something about manipulating qualitative data on paper and writing codes in pencil that gives you more control over and ownership of the work¹² » (p. 29). Il ajoute : « After you feel the codes are fairly well set from your initial hard-copy work, transfer your codes onto the electronic file¹³ » (p. 30). Et c'est de cette manière que nous avons réalisé notre travail de codage : une première lecture et annotation manuelle des retranscriptions, suivie d'un transfert et d'un affinage du codage sur l'ordinateur¹⁴. Afin d'organiser et de structurer les données de manière plus systématique, nous avons également créé plusieurs tableaux Word regroupant les différentes citations issues des entretiens. Ces tableaux nous ont permis de classer les extraits selon les axes d'analyse, tout en facilitant les comparaisons entre les participants.

Dans un second temps, ce codage a permis d'identifier des éléments récurrents et des points communs entre les différents entretiens. Comme le rappelle Saldaña (2016), en reprenant Bernard (2011), « analysis is 'the search for patterns in data and for ideas that help explain why those patterns are there in the first place'¹⁵ » (p. 10). L'objectif de notre analyse était donc de repérer certaines régularités dans les discours, afin de mieux comprendre l'expérience commune des jeunes aidants. C'est sur cette base que nous avons construit nos quatre axes d'analyse. Le premier axe porte sur les différentes formes d'invisibilisation du rôle de jeune aidant. Nous cherchons à comprendre comment cette invisibilité se construit et se manifeste à plusieurs niveaux. Le deuxième axe se centre sur le prolongement de cette invisibilisation dans le contexte scolaire spécifiquement. Il vise à analyser comment le jeune aidant passe sous les radars de l'institution scolaire, et pourquoi cette invisibilité y est si difficile à lever. Le troisième axe porte sur les influences concrètes du rôle de jeune aidant sur le parcours scolaire et le bien-être. Il vise à analyser la manière dont les participants perçoivent les effets de leur situation sur leur scolarité, qu'ils soient négatifs, positifs ou plus nuancés, et comment ils vivent concrètement ce double rôle d'élève et d'aidant. Finalement, le quatrième axe s'intéresse à

¹² « Je recommande que, pour les études réalisées pour la première fois ou à petite échelle, le codage soit effectué d'abord sur des impressions papier, et non via un écran d'ordinateur. Il y a quelque chose dans le fait de manipuler des données qualitatives sur papier et d'écrire des codes au crayon qui vous donne davantage de contrôle et d'appropriation du travail. » (traduction réalisée par nos soins avec l'aide de DeepL)

¹³ « Une fois que vous estimez que les codes sont suffisamment bien établis à partir de votre travail initial sur papier, transférez vos codes dans le fichier électronique. » (traduction réalisée par nos soins avec l'aide de DeepL)

¹⁴ Bien que ce type de travail soit habituellement réalisé à l'aide de logiciels spécialisés tels que NVivo, nous avons fait le choix de rester sur un codage entièrement manuel.

¹⁵ « L'analyse est 'la recherche de récurrences dans les données et d'idées qui permettent d'expliquer pourquoi ces récurrences sont présentes en premier lieu'. » (traduction réalisée par nos soins avec l'aide de DeepL)

l'évolution du rôle de jeune aidant et de son impact sur la scolarité au fil du temps. Il vise à comprendre comment ce rôle se transforme, en particulier entre le secondaire I, le secondaire II et le post-obligatoire « tardif ». Il vise à comprendre comment ce rôle se transforme au fil des niveaux scolaires, en termes de responsabilités, d'autonomie et de charge. Il s'agit également d'observer si la reconnaissance institutionnelle évolue, ou non, avec ce passage.

Précisions ici qu'afin de garantir une lecture fluide et une meilleure compréhension, les extraits d'entretiens mobilisés dans la partie analytique ont fait l'objet d'une légère reformulation. Celle-ci s'est limitée à la suppression des hésitations, répétitions et autres caractéristiques propres au discours oral. Ces reformulations n'altèrent en rien le sens, ni l'intention des propos recueillis. De plus, rappelons que le but de ce travail n'est pas de tirer des généralités, ni sur les jeunes aidants, ni sur les enseignants, mais plutôt de mettre en lumière la diversité des profils et des postures dans des situations qui demeurent complexes. Cette complexité invite ainsi à éviter toute lecture simplificatrice des réalités vécues, tant du côté des élèves que de celui des professionnels.

4.4. LIMITES

Revenons à présent sur les éléments susceptibles de biaiser nos analyses. Pour cette partie, nous avons décidé de nous baser sur les différents biais en matière de recueil d'information proposés par Chabal (2014).

Tout d'abord, un biais méthodologique peut apparaître dans la formulation des questions lors de l'entretien. En effet, la façon dont nous les posons peut parfois, sans que nous ne nous en rendions compte, orienter les réponses. Deuxièmement, les participants eux-mêmes peuvent aussi être influencés par un biais de désirabilité sociale, notamment s'ils craignent d'être jugés ou s'ils cherchent à répondre ce qu'ils pensent que nous attendons d'eux. Troisièmement, un biais affectif est à prendre en compte. En effet, le fait d'interroger les participants à distance de leur vécu scolaire implique un risque de reconstruction a posteriori. Certains éléments peuvent avoir été oubliés, réinterprétés ou transformés par l'expérience ultérieure. La mémoire sélective, les biais de rétrospection, ainsi que les émotions associées à certaines situations peuvent influencer le discours recueilli, de manière consciente ou non. Il en résulte une possible distorsion entre les faits tels qu'ils ont été vécus et la manière dont ils sont racontés. Finalement, nous envisageons un autre biais possible : le fait que les personnes interrogées sont des connaissances personnelles et que celles-ci ont accepté de participer à la recherche de manière

volontaire peut influencer le recueil des données. Idéalement, il aurait été pertinent d'interroger des personnes sans relation de proximité et ne se portant pas spontanément volontaires. Par ailleurs, cette proximité peut également influencer notre manière d'interpréter leurs réponses, puisque nous disposons déjà d'informations sur leur situation et leur personnalité.

Ces choix méthodologique comportent néanmoins des limites qu'il convient de reconnaître. Par exemple, le fait de revenir sur une période potentiellement difficile peut représenter un obstacle pour certains. De plus, il n'est pas garanti que les personnes interrogées aient conscience de l'influence de leur situation de jeune aidant sur leur parcours. Leur discours peut minimiser ou au contraire surestimer les effets de cette expérience, ce qui introduit une incertitude quant à la pertinence perçue du sujet. Enfin, il est également possible que certaines situations n'aient eu aucune influence directement identifiable sur la scolarité, ce qui pourrait compliquer l'analyse, voire limiter la portée des conclusions. Ces différentes limites seront prises en compte dans l'analyse des données.

4.5. PRÉSENTATION DES PROFILS INTERVIEWÉS

Ci-dessous, nous présentons cinq profils illustrant la diversité des situations d'aidance vécues par les participants interviewés, tant en termes de contextes familiaux, que de types de responsabilités assumées. Bien qu'ils relèvent tous de la même catégorie générale de « jeunes aidants », ces exemples mettent en évidence le caractère particulièrement large et hétérogène de cette définition. Ils mettent en lumière la difficulté de réduire cette réalité à un profil unique ou à un ensemble homogène de situations.

PARTICIPANT N°1 : AIDANCE ADMINISTRATIVE ET LINGUISTIQUE

Le participant n°1 est un homme issu d'une famille migrante allophone, arrivé en Suisse durant la petite enfance. Il est le cadet d'une fratrie nombreuse. Il assume un rôle de jeune aidant auprès de sa mère, notamment en raison de la barrière linguistique et de l'absence régulière du père pour des raisons professionnelles. Son rôle s'intensifie notamment depuis que ses frères et sœurs ont quitté le domicile familial et lors de son passage à la majorité, puisqu'il acquiert davantage d'autonomie (permis de conduire, démarches administratives, accompagnement médical). Sur le plan scolaire, le participant n°1 connaît un parcours non linéaire, marqué par des difficultés et des échecs. Il exerce aujourd'hui le métier d'enseignant.

PARTICIPANT N°2 : AIDANCE DANS UN CONTEXTE DE MALADIE GRAVE D'UN PARENT

Le participant n°2 est un homme ayant vécu une situation d'aidance dans un contexte de maladie grave d'un parent. Sa mère est diagnostiquée d'un cancer en phase terminale alors qu'il termine le secondaire I, puis elle décède au début de sa scolarité post-obligatoire. Il est le grand frère d'une sœur cadette et ses parents sont séparés depuis plus de dix ans. Son rôle d'aidant se manifeste principalement sur le plan émotionnel, ainsi que par la prise en charge de certaines tâches domestiques quotidiennes, puisque ses proches étaient présents. Le participant n°2 est actuellement étudiant en Lettres et Sciences Humaines.

PARTICIPANT N°3 : AIDANCE DANS UN CONTEXTE DE MALADIE CHRONIQUE INVALIDANTE

Le participant n°3 est une femme, dont la mère est atteinte d'une sclérose en plaques (maladie invalidante). La dégradation rapide de l'état de santé de sa mère survient durant sa scolarité obligatoire et se prolonge au post-obligatoire. Fille unique, elle grandit dans un contexte familial marqué par une séparation parentale et par une responsabilité accrue au sein du foyer. Son rôle de jeune aidante se traduit par une implication régulière dans l'organisation du quotidien, notamment pour la plupart des tâches domestiques, ainsi que par une présence émotionnelle auprès de sa mère. Durant sa scolarité, le participant n°3 bénéficie ponctuellement d'aides externes, mais celles-ci restent limitées. Aujourd'hui, elle poursuit des études pour devenir enseignante.

PARTICIPANT N°4 : AIDANCE DANS UN CONTEXTE DE TROUBLES DE SANTÉ MENTALE

Le participant n°4 est une jeune femme, actuellement étudiante. Durant le secondaire I et II, elle a exercé un rôle de jeune aidante auprès de son père. Celui-ci a traversé deux épisodes de dépression sévère et a été hospitalisé dans une institution psychiatrique pendant plusieurs semaines. Dernière enfant d'une fratrie de quatre, la participante n°4 se retrouve, lors de ces périodes, seule à domicile avec sa mère, fortement impliquée dans la prise en charge de son mari. La participante n°4 assume un rôle de soutien émotionnel au quotidien pour sa famille. Elle est aujourd'hui étudiante.

PARTICIPANT N°5 : AIDANCE DANS UN CONTEXTE D'ADDICTION (ALCOOLODÉPENDANCE)

La participante n°5 est une femme ayant exercé un rôle de jeune aidante pour son père, souffrant d'une alcoolodépendance chronique depuis de nombreuses années. Sa dépendance a ensuite évolué vers une maladie neurodégénérative : le syndrome de Wernicke-Korsakoff. Aînée d'une fratrie de deux, la participante n°5 grandit dans un contexte familial marqué par une séparation parentale et assume précocement des responsabilités d'adultes. Elle est actuellement engagée dans des études pour devenir enseignante.

5. ANALYSE

L'analyse des données recueillies s'organise autour de quatre axes complémentaires. Le premier examine le processus d'invisibilisation subjective et culturelle du rôle de jeune aidant. Le deuxième montre comment cette invisibilisation se prolonge dans le contexte scolaire. Le troisième analyse les effets concrets du rôle sur la scolarité et le bien-être des participants. Enfin, le quatrième axe porte sur l'évolution du rôle entre le secondaire I et le secondaire II.

5.1. AXE 1 : PROCESSUS D'INVISIBILISATION DU RÔLE DE JEUNE AIDANT

L'analyse des transcriptions révèle que la reconnaissance subjective du rôle de jeune aidant n'est ni immédiate, ni évidente, et qu'elle prend des formes très différentes selon les participants. Dans la plupart des cas, les participants n'identifient pas leur situation comme relevant de l'aidance au moment où ils la vivent. Cette non-reconnaissance s'inscrit à deux niveaux qui s'alimentent mutuellement : un niveau subjectif, lié à l'absence de repères pour nommer son propre rôle, et un niveau culturel et social, lié à la normalisation de l'aide dans le quotidien familial.

5.1.1. INVISIBILISATION SUBJECTIVE : PROCESSUS DE (NON-)RECONNAISSANCE DU RÔLE

Sur cinq participants, aucun ne s'est reconnu comme jeune aidant au moment de l'aidance. Dans la plupart des cas, cette reconnaissance intervient tardivement, voire encore aujourd'hui de manière inachevée. Dorard (2024) rappelle que près de 30% des jeunes aidants apportant un soutien important à un proche ne se considère pas comme aidants. Plusieurs raisons l'expliquent, notamment une volonté de normaliser leur situation, une peur du jugement, la

crainte d'être séparé de leur famille, ou simplement l'absence de connaissance du terme « jeune aidant ».

C'est notamment le cas du participant n°1, pour qui la reconnaissance s'est faite lors de notre échange : « *C'était au téléphone avec toi. En discutant, on a aperçu que j'étais un jeune aidant. Je l'avais jamais entendu avant et c'est à ce moment-là où je me suis reconnu comme tel.* » La reconnaissance de son rôle ne se fait donc pas de manière autonome, mais dans le cadre de l'entretien, et ce, après la période d'aidance. La participante n°3 décrit quant à elle une prise de conscience intervenue non pas dans le cadre de l'entretien, mais lors de sa formation dans les soins :

On m'a jamais dit que j'étais jeune aidante [...] la vérité, je l'ai entendue bien des années après [...] c'est plutôt quand j'ai fait mon apprentissage dans les soins que j'ai entendu ce terme [...] je me suis quand même reconnue.

Dans les deux cas, c'est la « rencontre » avec le terme qui déclenche la prise de conscience, a posteriori. Cela confirme ce que souligne Dorard (2024) et Leu et al. (2019) : sans catégorie pour nommer ce qu'ils vivent, les jeunes ne peuvent pas identifier leur situation comme particulière.

Une situation plus nuancée apparaît chez le participant n°2, qui connaissait déjà le terme de « proche aidant », mais ne l'associait pas clairement à son propre vécu :

Alors le terme de proche aidant, ça fait longtemps que je le connais. Je ne saurais pas exactement te dire quand c'était dans le temps, mais c'était en tout cas il y a plusieurs années, je pense que j'étais adolescent. Mais le terme jeune aidant, je ne sais pas. C'est probablement Anna en fait. Anna quand elle m'a contacté pour l'interview. Moi, je connaissais proches aidants, pas forcément jeunes. C'était un peu indépendant de l'âge. C'est un terme que j'ai connu à la période où j'étais concerné.

De plus, le participant n°2 exprime une hésitation : « *Si on considère que je l'ai vraiment été [...] je ne suis pas sûr de l'avoir conscientisé vraiment* ». Le rôle reste difficile à s'approprier. Cela peut s'expliquer par plusieurs éléments. D'une part, la situation vécue peut être reconsidérée à distance, notamment après le décès du parent, ce qui peut modifier la manière dont le participant interprète son rôle. D'autre part, comme le dit Mesplede et al. (2024), certains jeunes aidants minimisent leur propre situation en la comparant à des situations qu'ils estiment plus lourdes ou plus « légitimes », ce qui les conduit à ne pas se reconnaître pleinement dans ce rôle. La pluralité et la porosité des situations que recouvre la catégorie de « jeune

aidant » (Desjeux et Chambon, 2023) contribuent aussi à rendre l'autoidentification difficile, dans la mesure où il n'existe pas de modèle unique.

Pour la participante n°4, encore impliquée dans sa situation d'aidance « directe » (Desjeux et Chambon, 2023) au moment de l'entretien, cette prise de conscience semble se faire au cours de celui-ci : « *Aujourd'hui, avec toi* ». Cette réponse montre traduit une reconnaissance encore très peu élaborée. Le fait qu'elle soit encore dans la situation semble limiter sa capacité à prendre du recul. Cette situation contraste avec celle des autres participants, qui, étant plus avancés dans leur parcours, sont en mesure de revenir sur leur expérience avec davantage de distance. Selon Berkes et Piko (2025) et Masiran et al. (2023), la parentification émotionnelle qu'elle incarne est précisément la forme la plus difficile à identifier, car elle est à la fois la plus invisible et la plus problématique pour le développement psychologique.

La situation de la participante n°5 illustre enfin un décalage entre expérience vécue et reconnaissance. Elle ne se reconnaît comme proche aidant qu'au moment de la maladie de Wernicke-Korsakoff de son père, alors qu'elle assumait déjà des responsabilités importantes durant la phase d'alcoolodépendance :

Alors je me suis reconnue comme tel quand. J'ai vraiment du prendre à charge toute la maladie de mon papa, donc l'accompagnement, l'hospitalisation, j'ai dû aller vivre avec lui. Ça, j'ai vraiment dû. quand on disait tout ça. Mais genre devenir sa femme plutôt que sa fille. C'est vraiment ce moment-là que j'ai compris que ouais, en fait t'as pas le choix.

Cette trajectoire illustre clairement une invisibilité subjective. En effet, le rôle est présent sans être reconnu, et la prise de conscience reste partielle et différée. Elle illustre également ce que Giraud (2024) désigne comme la *spousification*, une inversion des rôles particulièrement profonde dans laquelle l'enfant occupe une position de partenaire émotionnel auprès d'un parent.

Dans tous les cas, la reconnaissance du rôle n'apparaît pas de manière immédiate. Elle intervient le plus souvent après la période concernée, lorsque les participants disposent enfin de repères pour comprendre leur situation.

5.1.2. INVISIBILISATION CULTURELLE ET SOCIALE : IMPACTS SUR L'(AUTO)IDENTIFICATION DU JEUNE AIDANT

Au-delà de l'absence de repères pour nommer leur rôle, les participants décrivent une aide tellement intégrée au quotidien qu'elle n'est pas perçue comme singulière. Ce phénomène de normalisation constitue un deuxième niveau d'invisibilisation, ancré dans les dynamiques culturelles et familiales. Hendricks et al. (2021), Masiran et al. (2023) et Berchtold et al. (2022) montrent que dans certains contextes, l'aide apportée aux parents est considérée comme naturelle, voire attendue, ce qui rend encore plus difficile la distinction entre contribution familiale ordinaire et surcharge de responsabilités.

Le participant n°1 illustre cette dynamique lorsqu'il explique : « *Pour moi, c'était normal d'aider ma mère dans ma tête. Je me disais je dois aider ma mère, elle parle pas français* ». L'aide est ici tellement intégrée qu'elle n'est pas perçue comme une responsabilité particulière. Elle correspond à ce que Desjeux et Chambon (2023) nomment l'aide intermédiaire, puisque le jeune joue un rôle de médiation et de traduction pour faciliter les interactions sociales. Il renvoie aussi à la parentification sociale définie par Brillouet et Morello (2023), dans laquelle l'enfant agit comme traducteur ou représentant de la famille dans ses interactions avec les institutions. Le participant n°2 décrit une logique similaire :

C'est qu'on était jeune, tu vois, ma sœur, elle avait quatorze ans et moi j'en avais juste seize. Donc on n'était pas non plus. On n'avait pas de pas de notion de ça. Je ne sais pas si je le conscientisais. Je ne suis pas sûr de l'avoir conscientisé vraiment. Mais ouais, pour moi, je me dis ouais, ça rentrait dans le cahier des charges.

Le participant souligne qu'il n'avait « *pas de notion de ça* », ce qui montre qu'il ne disposait pas des éléments nécessaires pour identifier son rôle. Par ailleurs, l'expression « *ça rentrait dans le cahier des charges* » montre que les tâches réalisées sont perçues comme allant de soi. Elles relèvent de ce que Desjeux et Chambon (2023) désignent comme l'aide indirecte et de la parentification instrumentale (Berkes et Piko, 2025 ; Heck et Janne, 2011), socialement normalisée et donc particulièrement susceptible d'être invisibilisée.

Chez la participante n°4, l'aide vécue comme une nécessité imposée par la situation : « *Alors depuis plus d'un an, parce que du coup, mon papa est malade depuis plus d'un an [...] du coup, j'étais plus directement, entre guillemets, obligée à aider, on va dire dans ce sens-là* ». Le terme « *obligée* » renforce l'idée d'une aide attendue, rendue évidente par la maladie du parent. Dans son cas, nous pouvons parler de parentification émotionnelle, puisqu'elle est amenée à satisfaire les besoins émotionnels de ses parents. Selon Berkes et Piko (2025), ainsi que Masiran et al.

(2023), cette forme de parentification est plus problématique pour le développement psychologique, car elle impose une charge émotionnelle importante et souvent invisible.

La participante n°5 exprime la logique de devoir familial de manière encore plus explicite : « *Et je m'étais vraiment enfermée dans cette optique de me dire en fait c'est mon papa, j'ai pas le choix* » ; « *en même temps, tu n'as pas le choix, c'est ton père, t'es l'aînée, c'est à toi de prendre ce rôle-là* ». Ces deux extraits montrent que l'aide est perçue comme une obligation forte, à la fois intériorisée et liée aux attentes familiales. L'expression « *j'ai pas le choix* » souligne le caractère contraignant de la situation, au point d'entraîner une mise à distance de soi. Elle illustre aussi cette invisibilité culturelle, développée par Hendricks et al. (2021).

La participante n°3 offre une nuance intéressante : l'aide n'est pas décrite comme une obligation explicite, mais comme quelque chose qui a été progressivement transmis dans son éducation :

Alors je pense qu'après j'ai toujours fait ça et c'est quelque chose qu'on m'a appris plus petite. En fait, mes parents, ils m'ont inclus ça dans mon éducation de base. Donc ce n'était pas... Je ne suis pas retrouvée à ne pas savoir comment faire. C'est vrai que j'avais un peu cette éducation là et je savais faire. Le ménage en faisait partie. En fait, c'est aussi devenu la tâche que je faisais le plus.

Cette intégration progressive correspond à ce que Brillouet et Morello (2023) décrivent dans les causes de la parentification. En effet, les auteurs affirment que certains facteurs socio-culturels poussent les enfants à adopter des rôles d'adultes non pas brutalement, mais par transmission progressive des responsabilités. Masiran et al. (2023) précisent que ces normes culturelles contribuent à rendre ces situations perçues comme normales plutôt que problématiques. Cela explique pourquoi la participante n°3 ne les a pas identifiées comme relevant d'un rôle d'aidante, puisqu'elles s'inscrivaient dans une logique éducative.

L'ensemble de ces situations met en évidence une forte normalisation de l'aide, qui constitue un facteur central dans la difficulté d'autoidentification. Dans la mesure où les tâches sont perçues comme normales ou attendues, elles ne sont pas définies comme relevant d'un rôle spécifique. Les participants ne se reconnaissent donc pas comme jeunes aidants, puisque leur implication est intégrée au quotidien. Le genre apporte ici un éclairage complémentaire : si hommes et femmes peuvent tous deux être concernés par l'aidance, les participantes expriment ici plus explicitement un sentiment d'obligation. Les jeunes filles sont surreprésentées parmi

les jeunes aidants (Leu et al., 2019), notamment en raison des stéréotypes de genre qui orientent vers elles les responsabilités de soin.

5.2. AXE 2 : PROLONGEMENT DE L'INVISIBILISATION DANS LE CONTEXTE SCOLAIRE

L'axe 1 a mis en évidence que les jeunes aidants peinent à se reconnaître eux-mêmes dans ce rôle, et que l'aide est largement normalisée au sein de la famille et dans la société. Ce manque de reconnaissance crée un véritable effet « boule de neige » : les jeunes ne se voient pas comme aidants, leur entourage considère cela comme normal, et donc rien ne transparaît à l'école. Or, si l'école ne dispose pas des outils pour identifier ces situations, elle ne peut pas non plus proposer de soutien adapté. Comme le documentent Leu et al. (2019), les professionnels de l'éducation ont un faible niveau de sensibilisation à la réalité des jeunes aidants, ce qui les empêche de les repérer. Berchtold et al. (2022) précisent qu'en Suisse, ce déficit est renforcé par l'absence de cadre légal. L'invisibilité ne s'arrête donc pas au niveau individuel ou familial, elle se prolonge dans le milieu scolaire, comme l'affirment Berchtold et al. (2022) et Dorard (2024).

5.2.1. NE PAS SE RECONNAÎTRE COMME JEUNE AIDANT DANS LE CONTEXTE SCOLAIRE

Une première forme d'invisibilisation scolaire découle directement de ce que nous avons observé dans l'axe 1. Certains participants n'ayant pas conscience d'être jeunes aidants, ils n'ont naturellement rien à dire à l'école sur une situation qu'ils ne perçoivent pas comme singulière. Cette absence de verbalisation n'est donc pas le signe d'une volonté de cacher, mais bien d'une absence de repères. Comme le souligne Dorard (2024), sans catégorie pour nommer ce qu'ils vivent, les jeunes ne peuvent pas en parler. C'est ce mécanisme qui, transposé dans l'espace scolaire, maintient les enseignants dans l'ignorance et prive l'élève de tout soutien / reconnaissance possible. Par exemple, le participant n°1 affirme n'en avoir jamais parlé durant sa scolarité obligatoire : « *Sincèrement, en étant à l'école obligatoire, je n'ai jamais réellement parlé* ». Il précise ensuite : « *Parce que j'en avais juste pas conscience* ». L'absence de verbalisation ne traduit donc pas une volonté de cacher la situation, mais une absence de repères pour la reconnaître comme singulière. Pour lui, aider sa mère était perçu comme naturel : « *C'était normal* » / « *C'était pas un besoin en fait* ». L'expérience d'aidance est ici

complètement intégrée au quotidien, sans être problématisée. En conséquence, le participant n'avait aucune attente particulière et ne demandait aucun soutien.

Par ailleurs, les participants n°1, 3 et 5 décrivent une nuance importante. En effet, même lorsque la situation d'aide est connue de l'entourage scolaire, elle ne donne pas lieu à une reconnaissance. Prenons tout d'abord l'exemple du participant n°1 : « *À l'école, c'était assez normal parce que j'étais entouré de ça* » / « *J'étais dans un quartier assez populaire et puis du coup il y avait pas mal d'élèves qui étaient dans mon cas aussi. Donc je pense qu'on est un peu tous dans le même cas et on réalisait pas trop* ». Dans ce cas-ci, l'environnement socio-scolaire renforce l'invisibilité. Les situations d'aide familiale étant largement partagées, elles participent à leur banalisation, et donc à leur invisibilisation, puisque les réalités similaires ne sont pas questionnées entre pairs. C'est aussi le cas des participantes n°3 et 5, qui habitaient dans des villages où leur situation familiale était, au moins en partie, connue des autres. La participante n°5 l'exprime ainsi : « *J'étais dans un petit village, du coup tout le monde savait. Son alcoolisme était assez... Tout le monde était au courant* ». La participante n°3 fait le même constat :

Ouais, j'étais un peu en décalage effectivement avec certains camarades et tout quoi... Qui venaient du même village que moi. Donc tout le monde savait un peu ce qui se passait quand même. Parce que voilà, dans des villages, ça parle aussi plus.

Ces cas sont particulièrement révélateurs, car ils montrent que l'invisibilisation ne tient pas toujours à une méconnaissance de la situation. Ici, les camarades, et potentiellement les enseignants, étaient probablement au courant. Et pourtant, cette connaissance ne s'est pas transformée en reconnaissance. La situation d'aide demeure enfermée dans une forme de silence collectif. Ce phénomène renvoie à ce que Hendricks et al. (2021) décrivent comme une normalisation sociale de l'aide : lorsque des situations similaires sont largement partagées dans un environnement donné, elles tendent à être perçues comme allant de soi, ce qui freine toute forme de questionnement ou d'intervention. Mesplede et al. (2024) ajoutent que certaines jeunes intériorisent eux-mêmes cette norme, ce qui les amène à ne pas signaler leur situation, même lorsqu'ils en perçoivent le poids.

Cette première forme d'invisibilisation est ainsi particulièrement difficile à lever, précisément parce qu'elle ne produit pas de signal visible. L'invisibilité s'auto-entretient, alimentée à la fois par l'absence de repères du côté du jeune et par le manque d'outils du côté des professionnels, observée également par Berchtold et al. (2022) et Dorard (2024).

5.2.2. PASSER SOUS LES RADARS EN TANT QUE « BON ÉLÈVE »

Une deuxième forme d'invisibilisation concerne les élèves qui maintiennent de bons résultats scolaires et une attitude conforme aux attentes. Dans ce cas, les difficultés liées à leur rôle d'aidant restent imperceptibles, faute de se manifester par des signaux visibles dans le cadre scolaire. Cette dynamique fait d'ailleurs écho à ce qui est documenté par Dorard (2024), qui souligne que de nombreux professionnels de l'éducation manquent d'outils pour repérer les jeunes aidants et n'interviennent qu'en présence de difficultés visibles. En conséquence, et comme nous allons le voir ci-dessous, l'élève qui maintient une apparence de normalité est laissé dans l'ombre. Cette réalité ressort de manière explicite dans les propos de plusieurs participants. Le participant n°2 la résume particulièrement bien :

Je pense que justement, quand tu vas bien, eh bien, c'est ça, c'est moins bien pris en compte en fait, parce que... ils ne sont pas habitués à ça. Si t'étais un élève catastrophique dès le début, peut-être que bon ben lui c'est un peu un cas à part.

Il ajoute : « *Je n'avais pas de problèmes à l'école, donc en fait je ne peux pas te dire. Je ne sais pas s'ils savaient ou pas* ». La participante n°3 illustre la même dynamique : « *J'étais bonne élève. J'étais vraiment pas celle qui va alerter* ». L'absence de signes visibles semble confirmer, aux yeux des enseignants, que tout va bien. Pourtant, cela ne signifie pas nécessairement une absence de difficulté. Ce phénomène peut être mis en lien avec ce que Desjeux et Chambon (2023) nomment l'aide discrète : certains jeunes adoptent des comportements d'adaptation, dont la réussite scolaire, pour ne pas inquiéter les parents. Paradoxalement, c'est cette même réussite qui rend le jeune invisible aux yeux des enseignants. De plus, cela rejoint le constat de Dorard (2024) qui affirme que de nombreux professionnels de l'éducation manquent d'outils pour repérer les jeunes aidants, ce qui les conduit à n'intervenir qu'en présence de difficultés « visibles », laissant dans l'ombre les situations où l'élève maintient une apparence de normalité.

Les propos des participants n°2 et n°3 mettent justement en avant des situations concrètes où, malgré certains indices « visibles » (tels que des retards fréquents, une non-participation en classe, une signature devenue progressivement illisible dans l'agenda) rien n'a été mis en place. Pour la participante n°3, certains signes, pourtant visibles à ses yeux, ne semblent avoir suscité aucune réaction de la part de l'école. Elle mentionne en particulier l'évolution de la signature de sa mère, atteinte de sclérose en plaques, dans l'agenda scolaire :

Moi je pensais à la signature de ma mère, là je pense que c'était visible, on peut pas dire que c'était pas visible. C'était visible. Je pense qu'effectivement ils aurait pu peut-être prendre deux minutes pour me demander si ça allait ou pourquoi c'était comme ça.

La participante montre bien que certains indices concrets étaient repérables dans son quotidien scolaire. Et pourtant, ceux-ci ne donnent lieu à aucune prise de contact. Elle explique ensuite :

Du coup autant à la fois je n'avais pas envie d'expliquer, j'avais peur de devoir expliquer. Du coup, tout le monde s'est tu. Et personne n'a mis en évidence que la signature devenait de plus en plus illisible. Pour moi, c'était peut-être un signe.

Cet exemple met réellement en évidence une forme de silence partagé : d'un côté, l'élève n'était pas prête à verbaliser sa situation, et de l'autre, les enseignants ne saisissent pas les éléments qui auraient pu ouvrir un espace d'échange. La participante poursuit : « *Mais ils ne sont jamais venus me parler. J'avais un peu peur qu'on me dise 'C'est vous qui essayez d'imiter la signature de votre mère ?', c'est vrai qu'on m'en a jamais parlé* ». La participante avait elle-même identifié cet élément comme potentiellement problématique, et pourtant, aucune discussion n'a eu lieu. Le participant n°2 souligne également une absence totale d'initiative de la part des enseignants : « *On m'en a jamais parlé, en tout cas. Jamais* ». Il décrit pourtant des situations qui auraient pu constituer des signaux d'alerte, notamment des changements ponctuels dans son attitude en classe : « *Tu sais, des jours où t'as pas envie de répondre, où t'as pas envie de participer, les jours où peut-être que tu arriveras un peu en retard* ». Parce qu'ils sont fréquents à l'adolescence, ces comportements tendent à être normalisés et passent ainsi inaperçus. Mais, dans le cas de ce participant, les écarts contrastent avec son comportement habituel, et pourtant, ils ne donnent lieu à aucune prise en charge individualisée. Au contraire, ils sont relevés publiquement : « *On m'a fait comprendre : 'Ah mais tu participes tout le temps, pourquoi pas aujourd'hui ?' Puis on va te poser la question en classe, devant tout le monde* ». Le participant souligne ici un manque d'ajustement dans la posture enseignante, en précisant : « *Il n'y a pas eu cette intelligence de juste se dire 'Ah c'est [prénom de l'intervenant], ça fait quatre mois aujourd'hui', 'Reste deux minutes à la fin du cours'* ». L'absence d'un espace d'échange plus discret paraît avoir restreint une possibilité d'expression, le maintenant ainsi dans l'ombre. Ce décalage entre signaux présents et absence d'intervention renvoie à ce que Leu et al. (2019) observent : les jeunes aidants développent fréquemment une résignation face aux institutions, ayant intériorisé que leur situation ne sera pas comprise, ni prise au sérieux. La participante n°4 exprime d'ailleurs clairement cette désillusion : « *Les profs, non ils n'étaient pas au courant.*

Franchement, je ne voyais pas trop l'utilité. Désolée, mais voilà. Ils s'en fichent un peu ». L'institution scolaire apparaît ainsi, pour trois des cinq participants, comme un interlocuteur peu pertinent, voire peu disponible, pour accueillir ce type de réalité. Ce positionnement rejoint les observations de Leu et al. (2019) qui affirment qu'effectivement, les jeunes aidants n'informent que rarement leurs enseignants de leur situation, souvent parce qu'ils estiment que cela n'aurait aucun effet concret. Dorard (2024) souligne également que le manque de formation et d'outils des professionnels de l'éducation contribue à alimenter cette perception, créant un cercle dans lequel ni l'élève parle, ni l'enseignant questionne. Berchtold et al. (2022) précisent que ce retrait est d'autant plus marqué en l'absence de professionnels formés à reconnaître et accueillir ces réalités.

Cependant, le cas de la participante n°5 vient nuancer ce tableau. Elle est la seule à avoir partiellement parlé de sa situation à un enseignant, qui a alors pris contact avec sa mère et a proposé un soutien : *« Alors oui, il m'avait demandé si j'étais d'accord qu'il prenne contact avec ma maman. J'ai dit oui, du coup il l'a fait ».* Ce passage montre qu'une fois la situation portée, au moins en partie, à la connaissance d'un enseignant, une réponse a pu être envisagée. Elle poursuit :

Puis il m'avait proposé une thérapie. Mais à ce moment-là, j'étais déjà en suivi psychologique. Je lui ai dit que j'avais pas besoin. En fait, il m'avait proposé d'être là en soutien. Si jamais une fois, il y avait vraiment un gros truc, que je pouvais aller vers lui, etc. Mais j'ai quand même rien fait.

Ce cas vient montrer que l'institution scolaire n'est pas systématiquement absente ou indifférente. Dans ce cas, l'enseignant, informé de la situation de l'élève, a pris l'initiative d'entrer en contact avec sa mère, puis a proposé une forme de soutien. Toutefois, il convient de noter que c'est bien la participante qui a pris l'initiative d'en parler. Comme le soulignent Leu et al. (2019), en l'absence de verbalisation de la part de l'élève, les professionnels ne disposent d'aucun signal permettant d'identifier la situation. Et ce, en particulier lorsque celui-ci maintient un comportement « attendu ». Dans ce cas-ci, il est d'autant plus intéressant de constater que l'aide proposée n'est pas saisie par l'élève. Plusieurs éléments peuvent expliquer ceci. D'une part, elle bénéficiait déjà d'un suivi psychologique, ce qui peut avoir réduit le sentiment d'urgence face à cette nouvelle proposition. D'autre part, le fait qu'elle décrive l'école comme sa « zone normale » et son espace de répit suggère qu'accepter un soutien dans ce cadre aurait pu brouiller cette frontière qu'elle cherchait à préserver. Faire entrer sa situation d'aidance dans son espace de respiration revenait, en quelque sorte, à faire disparaître le seul

endroit où elle pouvait temporairement mettre cette réalité à distance. Ce cas constitue une exception notable, et peut-être lue à la lumière des résultats de Berchtold et al. (2022). Lever l'invisibilité des jeunes aidants implique une sensibilisation des professionnels et une capacité à construire avec eux des stratégies de soutien adaptées. Ici, l'enseignant a précisément joué ce rôle. Toutefois, le fait que la participante n'ait finalement pas saisi l'aide proposée rappelle que la reconnaissance institutionnelle, bien que nécessaire, ne suffit pas à elle seule. Elle doit s'inscrire dans une relation de confiance et correspondre au moment où le jeune est prêt à l'accueillir.

5.2.3. TAIRE SA SITUATION POUR PRÉSERVER UNE NORMALITÉ

Une troisième forme d'invisibilisation ressort des entretiens. Cette fois-ci, elle ne résulte pas d'une absence de reconnaissance, mais d'un choix volontaire de ne pas en parler. Plusieurs participants taisent consciemment leur situation dans le cadre scolaire, précisément parce que l'école représente pour eux l'un des seuls espaces où ils peuvent se sentir semblables à leurs pairs.

Le participant n°2 illustre de manière claire cette dynamique : « *En fait, moi vraiment, j'essayais de quand j'étais dehors, d'être dehors et de vivre le plus normalement possible* » et ajoute : « *Et puis moi, je ne mettais pas non plus ça sur la table parce que je n'avais pas envie de... J'avais envie de quitter cette situation-là. Donc, pas tellement non* ». Ne pas parler de ce qui se passe à la maison apparaît comme une manière de préserver l'extérieur comme un espace séparé de la sphère privée. Il précise aussi : « *Puis au niveau des profs... Tu sais, t'as pas envie non plus d'avoir un traitement de faveur dans le mauvais sens, disons. T'as pas envie que ça se sache* ». La crainte d'être perçu différemment, stigmatisé ou traité autrement contribue donc à maintenir le silence. Cela se retrouve d'autant plus à l'adolescence. Mais ce même participant laisse entrevoir une ambivalence profonde : « *[...] de bien réussir et de ne pas trop se faire remarquer. Alors que des fois, en fait, c'est tout ce dont tu as envie* ». Cette contradiction entre la volonté de passer inaperçu et le besoin d'être vu est particulièrement révélatrice. Elle rejoint ce que Mesplede et al. (2024) illustrent : certains jeunes aidants décrivent une expérience marquée par l'invisibilisation de leur rôle et un sentiment de décalage avec leurs pairs, tout en intériorisant la norme de l'aide comme allant de soi.

La participante n°3 exprime aussi cette même logique de préservation. Elle n'a jamais parlé de sa situation à ses enseignants, ni à la plupart de ses camarades : « *Je pense que je taisais la situation [...] Par rapport au scolaire, ça ne m'a pas forcément dérangé de ne pas en parler.*

Parce que la vérité, c'est que ceux qui étaient au courant sont un peu hors cadre scolaire. Donc finalement, ça ne changeait pas grand-chose en fait ». L'école est ici explicitement maintenue hors de la réalité de l'aidance. L'école représentait pour elle un « *semblant de normalité* » car « *il n'y avait pas ce qui se passait à la maison* ». Elle ajoute : « *Je me réfugiais un peu dans mes devoirs* ». L'école et le travail scolaire fonctionnent alors comme une protection, voire comme un espace de déni et de refuge :

Bah étrangement, l'école en fait pour moi ça a été, avec le recul, c'est maintenant que je me dis, ça a été un peu ma source de déni. C'est qu'en fait, c'était ma zone normale. C'était ce qui était normal pour moi.

L'école ne constitue pas seulement un lieu de normalité, mais aussi un espace de respiration, dans lequel la situation d'aidance peut être momentanément mise à distance. La participante n°4 exprime également cette volonté de séparation : « *Je différencie beaucoup vie personnelle et école* ». Là encore, l'invisibilisation ne résulte pas seulement d'un manque de repérage de la part des institutions scolaires, mais aussi d'un travail conscient de « séparation » opéré par les jeunes aidants eux-mêmes. Cette dynamique est directement éclairée par les auteurs de SchoolMatters (2025) et les propos de McDonald et al. (2009), qui montrent que l'école peut constituer, pour certains jeunes aidants, un espace de répit, dans lequel ils peuvent momentanément s'extraire de leurs responsabilités et se sentir semblables à leurs pairs. Ici, l'école fonctionne comme répit sans pour autant offrir cette reconnaissance.

Ici, l'invisibilisation apparaît alors comme une stratégie de préservation de soi, permettant de maintenir une frontière entre deux mondes, même si en retour, cette frontière contribue à limiter les processus de visibilité et de soutien. Ici, le silence ne doit pas nécessairement être interprété comme une absence de besoin. La participante n°3 le formule avec force :

Oui j'aurais parlé. Mais c'est vrai qu'il aurait fallu peut-être venir. Mais j'ai cherché un peu. Je pense que si tu dis juste 'ça va', 'je vais faire oui oui', mais si tu essayes d'approfondir je pense que j'aurais craqué. Au bout d'un moment.

5.2.4. LE BESOIN D'UNE MEILLEURE PRISE EN COMPTE SCOLAIRE

Les entretiens font émerger plusieurs pistes d'amélioration, pour tenter de « sortir » de cette invisibilisation, ou du moins de mieux concilier le rôle d'aidant et d'élève. Le participant n°1

propose tout d'abord des ajustements simples, susceptibles d'avoir des effets importants dans le quotidien scolaire, pour les jeunes aidants qui assument un rôle de traducteur :

Je me dis que le mieux, c'est qu'ils mettent quelque chose en place à ce niveau-là. Mais après je suis enseignant, donc je sais que ça prend beaucoup de temps aussi, mais c'est des petits détails. Les circulaires, typiquement. Les circulaires qui sont écrites en français. Et puis on doit donner à nos parents. Puis si je suis enfant unique, bah c'est l'enfant qui explique.

Cet exemple montre que certaines tâches banales peuvent déplacer sur l'élève une responsabilité supplémentaire. Cela illustre concrètement la parentification sociale (Brillouet et Morello, 2023) et l'aide intermédiaire (Desjeux et Chambon, 2023).

Le participant n°2 insiste surtout sur la posture enseignante et la relation de confiance : « *je pense qu'effectivement ils auraient pu peut-être prendre deux minutes pour me demander si ça allait ou pourquoi c'était comme ça* », ce qui renvoie à l'idée qu'un simple geste d'attention aurait pu ouvrir un espace de parole. Il ajoute aussi : « *Je pense qu'il faut un peu se renseigner* », tout en nuancant cette attente :

Pas forcément curieux, parce que je pense pas que tout le monde aimerait que l'école se montre plus curieuse dans ta vie perso. Mais ouais, peut-être... Bah si un professeur qui sait qu'il a une bonne relation avec l'élève, peut-être plus que d'autres, je pense. Déjà, ce serait pas forcément au prof principal ou au directeur d'essayer de creuser. Ce serait plutôt un enseignant avec qui ça se passe bien, pour des questions de confiance et de simplement... de confiance, oui.

Cette citation représente bien la complexité de la demande d'aide chez les jeunes aidants. Selon le participant n°2, ce n'est pas tant l'institution en tant que telle qui est attendue, mais une relation de confiance singulière avec un adulte choisi, perçu comme suffisamment proche pour que la parole puisse se libérer. Ce besoin d'un lien de confiance individualisé est au cœur des recommandations formulées. Par exemple, Berchtold et al. (2022) soulignent que le repérage des jeunes aidants ne peut reposer sur des dispositifs formels seuls, mais nécessite une relation de proximité avec un adulte référent capable d'aller au-delà des échanges « superficiels ». Leu et al. (2019) insistent également sur le fait que les jeunes aidants ont besoin de se sentir écoutés dans un cadre discret et bienveillant, avant de pouvoir parler de leur situation. Le participant n°2 propose également des formes concrètes que pourrait prendre cette aide :

Et peut-être concrètement, peut-être être un peu plus tolérant au niveau du timing, ou au niveau des rendus. Pas forcément baisser la difficulté, parce que ça je pense pas que

ça rend forcément service, mais juste de dire 'Je te donne deux semaines' quoi, fin. Fais-le à ton rythme, comme tu peux. L'important c'est que ce soit rendu.' Après si t'as un peu de retard ou quoi, c'est pas grave.

L'élève n'aurait donc pas voulu un allègement des exigences scolaires à ce moment-là, mais, du moins, une plus grande souplesse dans les modalités (délais, organisation du travail, évaluation), ce qui relève d'aménagements pédagogiques. Il poursuit ensuite sur l'importance de la relation prof-élève ainsi que sur la discrétion :

Donc ouais, juste être un peu plus tolérant, être un peu moins inquisiteur et puis surtout ne rien faire en public. Ça je pense que ça rend service à personne. Et ça, ouais, voilà concrètement prendre le temps, faire les choses en privé, et puis encore une fois, essayer de creuser, en respectant peut-être juste les liens humains entre les élèves et les profs. Parce que même s'il a des problèmes, je pense qu'un élève, il ne voudrait pas parler avec un prof avec qui il s'entend mal ou avec qui, comme dans un cours où les choses vont mal.

La demande formulée par le participant n°2 rejoint les préconisations de Leu et al. (2019). En effet, lever l'invisibilité des jeunes aidants implique notamment de former le personnel scolaire, de développer des procédures de soutien adaptées, et de mieux intégrer la question des jeunes aidants dans le cadre scolaire. Il ne s'agit pas nécessairement de dispositifs lourds, mais d'une posture ajustée, fondée sur la relation de confiance.

L'absence de verbalisation ne signifiait pas une absence de besoin. Il est d'autant plus frappant que, comme nous l'avons vu précédemment, cette même participante affirmait ne pas avoir nécessairement voulu en parler à l'école, puisqu'elle représentait pour elle un espace d'échappatoire. Pourtant, elle laisse entendre qu'une attention plus soutenue de la part d'un adulte de confiance, allant au-delà des échanges superficiels, aurait pu créer les conditions d'une prise de parole. Elle ajoute finalement :

Ouais, c'est ça que je dis, c'est que je pense que s'il y avait vraiment quelqu'un qui était venu, j'aurais pu parler à ce moment-là et ça m'aurait peut-être un peu enlevé de déni, parce que c'est bien, peut-être pendant un temps d'être dans un échappatoire.

Une intervention plus attentive aurait pu non seulement soutenir l'élève sur le moment, mais aussi favoriser une prise de conscience plus précoce de ce qu'elle vivait.

La participante n°4 ne formule pas une demande claire, mais évoque progressivement plusieurs pistes : l'accès à une personne ressource, la possibilité de parler à quelqu'un ou encore des

conseils concrets. Elle souligne toutefois la difficulté de se laisser aider lorsqu'on est « *dans le truc* ».

Enfin, la participante n°5 insiste sur l'importance de la prévention à l'école : « *Et puis à l'école secondaire, si on avait peut-être eu un petit peu de prévention là-dessus, parce que tout le monde fait de la prévention sur la cigarette, c'est hyper bien. Mais en faire un petit peu plus sur l'alcoolisme* ». Sa remarque élargit la réflexion au-delà du repérage individuel. Une meilleure prise en compte des jeunes aidants peut aussi passer par un travail de sensibilisation plus large.

En définitive, l'invisibilisation des jeunes aidants en milieu scolaire apparaît comme un phénomène progressif et multicausal. Elle se construit à l'intersection de plusieurs dynamiques : invisibilité subjective (Dorard, 2024 ; Leu et al., 2019), invisibilité culturelle et sociale (Hendricks et al., 2021 ; Berchtold et al., 2022 ; Mesplede et al., 2024), invisibilité professionnelle (Dorard, 2024 ; Leu et al., 2019) et invisibilité institutionnelle (Berchtold et al., 2022). Ces niveaux ne sont pas indépendants. En effet, ils s'alimentent mutuellement et produisent un effet cumulatif. Comme le soulignent Berchtold et al. (2022), reconnaître l'existence des jeunes aidants ne signifie pas cautionner leur charge, mais permet au contraire de construire, avec eux, des stratégies de soutien adaptées. Et c'est précisément ce que les récits de nos participants laissent entrevoir.

5.3. AXE 3 : INFLUENCES DU RÔLE DE JEUNE AIDANT SUR LE BIEN-ÊTRE SCOLAIRE

Si l'axe 2 a montré comment les jeunes aidants restent invisibles dans le contexte scolaire, il s'agit maintenant d'examiner ce que cette invisibilisation a comme influences sur la scolarité et le bien-être du jeune aidant. En effet, l'absence de reconnaissance ne signifie pas pour autant absence d'influences. Les données recueillies dans les entretiens révèlent des répercussions importantes sur la scolarité et le bien-être des participants, qui prennent des formes variées.

5.3.1. LE SURINVESTISSEMENT SCOLAIRE COMME INFLUENCE

Un premier constat s'impose à la lecture des entretiens : parmi les cinq participants, quatre affirment avoir été de très bons élèves durant leur scolarité. La participante n°3 affirme ainsi : « *J'étais très bonne élève, j'étais hyper disciplinée* ». Le participant n°2 confirme : « *Je n'avais pas de problèmes à l'école* ». La participante n°4 va dans le même sens : « *Moi, je suis une*

personne qui travaille beaucoup en fait. Du coup, je crois que ça n'a pas trop impacté mes notes ». Enfin, la participante n°5 précise : « *J'ai toujours été assez bonne scolairement en tout cas* ». Ce constat, à première vue positif, mérite d'être questionné. Dorard (2024) souligne en effet que l'investissement scolaire de certains jeunes aidants peut se transformer en surinvestissement scolaire, susceptible d'engendrer des effets négatifs à moyen ou long terme. Desjeux et Chambon (2023) parlent quant à eux d'aide discrète pour désigner ces comportements d'adaptation, parmi lesquels figure la réussite scolaire comme stratégie pour ne pas inquiéter les proches. Mais pourquoi ce surinvestissement ? Les récits des participants permettent d'identifier plusieurs raisons, qui souvent se cumulent.

Pour certains des participants, il s'agit d'abord d'un moyen d'échapper à la réalité du domicile, comme nous l'avons déjà vu dans l'axe 2 avec l'école. Ici, la participante n°3 l'exprime clairement : « *Je pense que c'était pour oublier ce qu'il se passait à la maison. Je me réfugiais un peu dans mes devoirs [...] ça m'évitait de la voir entre guillemets* ». Le travail scolaire offre ainsi un moyen de mettre, du moins temporairement, de côté son rôle de jeune aidante. Le participant n°2 mentionne également cette idée : « *Je pense que cet effort-là il me prenait beaucoup d'énergie et ça me permettait d'oublier un peu tout ça* ». Pour lui, le défi que représentait son année en gymnase bilingue devient, paradoxalement, un moyen de ne pas penser à ce qu'il se passait à la maison. La participante n°4 décrit elle aussi une logique similaire : « *Pas forcément, car ça se passait déjà bien. Mais, peut-être, la première fois, j'étais un petit peu plus à me focaliser de malade dans mes notes pour pas entendre ça* ». Le travail scolaire devient une façon de mettre à distance la charge émotionnelle du domicile, de s'occuper l'esprit avec quelque chose de concret et de maîtrisable. Elle ajoute par ailleurs : « *Moi je suis une personne qui travaille beaucoup en fait. Du coup, je crois que ça n'a pas trop impacté mes notes* ». Il est intéressant de noter ici que la participante n°4 ne conscientise pas forcément le fait qu'elle travaille beaucoup comme une influence directe de son rôle de jeune aidante. La rigueur scolaire lui apparaît comme un trait de caractère, alors qu'elle pourrait bien être, au moins en partie, une réponse à la charge émotionnelle qu'elle vit à la maison. Cela confirme les propos de McDonald et al. (2009) et SchoolMatters (2025) dans un sens plus large : ce n'est pas uniquement l'école qui constitue un espace de répit, mais aussi toutes les tâches scolaires, qui permettent de s'extraire momentanément de leurs responsabilités.

Pour d'autres participants, le surinvestissement répond à la volonté de ne pas ajouter de pression supplémentaire dans un foyer déjà fragilisé. Chez le participant n°2, cette « pression » de réussir

est explicitement liée à une volonté de ne pas constituer un souci supplémentaire pour sa maman, malade :

Du mieux que je pouvais, c'est-à-dire que je me mettais pas mal de pression pour que ça se passe bien à l'école. Un peu pour lui enlever un souci, si tu veux. Il fallait réussir, il ne fallait pas faire de problèmes. C'était beaucoup ça en fait. C'était genre pas ramener plus de problèmes qu'il y en avait déjà.

Ici, nous voyons réellement que le travail scolaire cesse d'être un projet personnel pour devenir une forme de « soin » indirect envers le proche. En réussissant brillamment à rester « bon élève », le participant s'assure de ne pas alourdir une situation déjà difficile. Desjeux et Chambon (2023) désignent précisément ce type de comportement sous le terme d'aide discrète, déjà vu à plusieurs reprises dans ce travail d'analyse. Ainsi, nous pouvons confirmer, chez le participant n°2 la présence d'un surinvestissement scolaire, qui ne découle pas réellement d'une motivation personnelle, mais plus d'une « obligation » qu'il se met à lui-même. Cela constitue une influence plutôt négative sur son bien-être personnel, puisque s'ajoute, en plus de la charge émotionnelle liée à la maladie de sa mère, un devoir de maintenir une « façade » scolaire irréprochable, sans que personne dans son entourage scolaire ne perçoive ce que cela lui coûte.

Enfin, pour d'autres encore, il s'agit de ne pas décevoir des parents qui ont tout misé sur leur réussite. C'est particulièrement visible chez le participant n°1, dont le père a toujours placé les études au premier plan : « *Pour lui, c'est quelque chose de vraiment primordial* ». Cette attente ne reste pas abstraite, puisque quotidiennement ses parents étaient attentifs à ses résultats scolaires : « *Mon père m'appelait tous les jours pour savoir mes notes. Ma mère était derrière moi pour voir mes notes* ». Le participant intériorise cette attente, conscient d'avoir une chance que ses parents et ses frères aînés n'ont pas eue : « *J'ai grandi ici, j'ai fait toute ma scolarité ici, j'ai plus de chance que mes frères par exemple* ». La réussite scolaire porte ainsi une charge symbolique supplémentaire, puisqu'en quelques sortes elle représente une justification des sacrifices réalisés par la famille pour s'établir en Suisse. Brillouet et Morello (2023) éclairent cette dynamique à travers le concept de parentification sociale. Ici, réussir à l'école devient une façon d'honorer le sacrifice parental. Contrairement au participant n°2, qui s'impose en quelque sorte lui-même cette pression, celle vécue par le participant n°1 est plus directement imposée de l'extérieur. Elle ne résulte pas seulement d'un choix personnel, mais d'une attente familiale forte et explicite. Par ailleurs, ajoutons ici que c'est quelque chose d'assez récurrent dans les familles migrantes, dans lesquelles la réussite scolaire des enfants est

souvent perçue comme un impératif collectif. Dariotis et al. (2023) soulignent d'ailleurs que la parentification est considérée comme particulièrement problématique lorsque les responsabilités s'accumulent sans être accompagnées d'un soutien adéquat. C'est le cas ici, où ni le contexte familial, ni le contexte scolaire ne permettent au participant de « souffler ».

5.3.2. RESPONSABILISATION PRÉCOCE ET EFFETS SUR LA VIE SOCIALE

Au-delà des effets sur les résultats scolaires, le rôle d'aidant influence également la vie sociale des participants. À l'adolescence, la vie sociale se construit en grande partie dans le cadre scolaire. C'est pourquoi il nous semble pertinent d'aborder ici les effets sur la vie sociale, intimement liés au vécu scolaire des jeunes aidants. Plusieurs des participants décrivent en effet une difficulté à mener de front leur rôle d'aidant et une vie sociale « normale » pour leur âge. Dorard (2024) et Leu et al. (2019) soulignent que, puisque le quotidien des jeunes aidants est rythmé par des responsabilités inhabituelles pour leur âge, ils ressentent des préoccupations éloignées de celles de leurs pairs. En conséquence, cela contribue à un sentiment de décalage. C'est précisément ce que décrit le participant n°2, qui explique qu'il ne pouvait tout simplement pas participer à la vie sociale qui se déroulait après les cours : « *À la fin de la journée, quand les autres restent, ils vont en ville, ils sortent, ils font des trucs. Moi je rentrais directement* ». Ce retrait de la vie sociale n'est pas vécu comme un choix, mais plutôt comme une contrainte imposée par la situation. Jung Lorient et Mahut (2022) décrivent exactement cette réalité : le temps libre des jeunes aidants n'est plus un temps choisi, mais un temps ajusté, constamment traversé par les préoccupations liées au proche aidé. À cela s'ajoute le fait que certaines expériences propres à l'adolescence sont manquées. Le participant n°1 l'exprime de la manière suivante :

T'as pas l'insouciance que t'as normalement à cet âge-là ». « Les filles, t'es pas là. T'as un peu autre chose à faire à ce moment-là. Je pense que c'est quelque chose qui te pèse pas sur le moment parce que c'est juste comme ça, mais c'est peut-être quelque chose qui te frappe après coup. Tu te dis ok, bon bah voilà, maintenant j'ai 18 ans, j'ai pas trop d'expérience là-dedans parce qu'en fait je n'avais pas l'énergie à mettre là-dedans.

La littérature rappelle que, lorsque les besoins de l'aidant ne sont pas reconnus, cela peut se manifester sous forme de détresse, voire de colère (Berkes et Piko, 2025). Mais, dans cet extrait, ne percevons pas de colère envers le parent aidé, plutôt une forme de résignation et/ou de fatalisme. L'expression « c'est juste comme ça » traduit une acceptation silencieuse de la

situation, comme si elle allait naturellement de soi. C'est seulement avec le recul que le participant prend conscience des expériences manquées, sans pour autant les vivre comme une injustice. Ce témoignage illustre bien l'idée que certaines expériences sociales et affectives, pourtant centrales à l'adolescence, passent au second plan lorsqu'on est jeune aidant. Non pas parce qu'elles n'ont pas d'importance, mais parce que l'énergie disponible est mise ailleurs. Comme le souligne Dorard (2024), les jeunes aidants disposent de moins de temps et d'énergie pour les relations sociales, ce qui peut laisser des traces bien au-delà de la période d'aidance. Mais les effets ne s'arrêtent pas là. Au-delà du temps disponible, c'est aussi le rapport aux pairs qui se trouve transformé. La participante n°3 décrit un sentiment de décalage profond avec ses camarades : « *Je me sentais un peu en décalage. C'est aussi une question de maturité. C'était le secondaire, donc c'est gamin... Et moi je trouvais pas forcément drôle des choses qu'on trouvait drôles. J'avais l'impression que c'étaient des gamins* ». Cette maturité précoce, que Jarrige et al. (2020) et Nagl-Cupal et al. (2014) identifient comme un effet possible du rôle d'aidant, peut sembler positive en apparence. Mais elle a tout de même un « coût », puisqu'elle creuse une distance avec les pairs et rend plus difficile l'appartenance au groupe, pourtant essentielle à cet âge.

Cette responsabilisation précoce, qui sous-tend l'ensemble de ces témoignages, est partagée par plusieurs participants. Le participant n°1 exprime lui aussi cette maturité précoce : « *Ça m'a responsabilisé. Moi j'ai pris mes responsabilités, j'ai commencé à m'intéresser et c'est comme ça que de plus en plus j'ai pris mes responsabilités* ». Ici, le participant reconnaît cette responsabilisation précoce, sans pour autant en décrire les effets sur ses amitiés. Cela suggère que la responsabilisation est bien un effet partagé du rôle d'aidant, mais que ses « répercussions » sur la vie sociale varient selon les jeunes aidants. Le participant n°2 va dans le même sens : « *Je pense qu'il m'a peut-être un peu responsabilisé plus vite, forcément* ».

C'est probablement la participante n°5 qui illustre le mieux les effets à long terme de cette responsabilisation précoce et ses effets sur la vie sociale. Elle décrit en effet une adolescence vécue à toute vitesse : « *Je suis sortie en boîte, j'avais quatorze ans. Et puis du coup, en fait, c'est maintenant à 25 ans que je ne fais plus rien* ». Et ce n'est d'ailleurs pas un hasard si, au gymnase, elle décrit des amitiés avec des personnes plus âgées qu'elle : « *J'ai fait des rencontres qui nous ont beaucoup aidées là-dedans. Ils nous sortaient assez régulièrement de situations assez délicates*¹⁶ ». Ces liens avec des pairs plus matures semblent refléter le décalage qu'elle ressent avec les jeunes de son âge. Par ailleurs, grandir trop vite pour ensuite ne plus

¹⁶ Précision : lorsque la participante mentionne des situations délicates, elle fait référence ici à des difficultés vécues avec son père. Par exemple, lorsqu'il menaçait de se suicider ouvertement devant ses filles.

savoir comment « occuper » sa jeunesse est un point illustré dans la brochure Handéo (2021). En effet, il y est décrit que le rôle d'aidant peut favoriser le développement d'une intelligence émotionnelle et d'une empathie accrues, mais au prix d'une mise à distance de sa propre jeunesse. La participante le formule elle-même : « *J'ai été responsabilisée très très jeune, voire même trop jeune* ». Comme déjà mentionné précédemment dans ce travail, rappelons que Dariotis et al. (2023) affirment que lorsque les responsabilités assumées dépassent les capacités développementales du jeune, le rôle devient problématique.

5.3.3. LES EFFETS SUR LE BIEN-ÊTRE PHYSIQUE ET PSYCHOLOGIQUE

Le rôle d'aidant ne laisse pas seulement des traces sur la vie scolaire ou sociale. Il affecte également le bien-être physique et psychologique des participants, avec des répercussions qui se font parfois ressentir jusque dans le cadre scolaire. Le Me-We Project (2021) rappelle à ce titre que 40% des jeunes aidants adolescents en Suisse signalent des problèmes de santé physique et 33% des problèmes de santé mentale liés à leur rôle.

Plusieurs des participants décrivent des effets psychologiques visibles, notamment une certaine instabilité émotionnelle. Le participant n°2 évoque des variations d'humeur importantes durant sa scolarité : « *J'étais parfois d'humeur assez inégale selon les jours* ». Cette instabilité se manifeste parfois directement en classe, où il décrit des réactions disproportionnées face aux enseignants : « *Des confrontations avec des profs à ce niveau-là où on me fait une remarque et ça part très vite trop loin* ». Dans ce témoignage, aucun enseignant ne semble s'être interrogé sur les raisons de ces débordements émotionnels. Nous pouvons aussi observer ici que l'instabilité émotionnelle du participant transparaît dans ses relations avec ses pairs : « *Entre gars, à cet âge-là, souvent on s'insulte beaucoup. C'est une marque d'affection. Ben je pense qu'ils faisaient assez attention avec moi à ce niveau-là, parce qu'ils savaient que j'étais parfois d'humeur inégale* ». Ce témoignage est révélateur, car nous voyons que même les interactions « banales » entre adolescents se trouvent affectées par l'état émotionnel du jeune aidant. Hunt et al. (2005, cité dans Jarrige et al., 2020) soulignent que les jeunes aidants présentent des niveaux plus élevés d'anxiété et sont plus enclins à connaître des variations importantes de l'humeur, ce que ce témoignage illustre concrètement. Réellement, les effets psychologiques du rôle d'aidant ne restent pas confinés à la sphère privée, mais imprègnent l'ensemble des relations sociales et le cadre scolaire.

La participante n°3 décrit quant à elle une charge mentale importante, mais surtout une invisibilité de ses propres besoins qui aggrave la situation : « *Tout était centré autour de ma*

mère et on oublie un petit peu qu'il y a une enfant au bout, même si t'es ado, tu restes une enfant à côté. Et du coup, personne ne regarde tes besoins ». Précisons que la participante n°3 est fille unique, et que ses parents sont divorcés. Elle assumait donc seule cette charge, sans pouvoir la partager avec un frère, une sœur ou un autre parent du foyer. Elle ajoute : *« C'est tout mon bien-être psychologique que j'ai complètement laissé. En fait le mien ne comptait pas trop ».* Ce qu'elle décrit ensuite est particulièrement frappant, puisqu'en effet, cette mise de côté de soi-même ne prend pas la forme d'une souffrance visible sur le moment, mais d'un déni : *« Je me suis pas tout de suite rendu compte de comment je me sentais. On me demandait pas non plus comment je me sentais. Du coup, moi je m'en foutais de moi-même ».* Elle ajoute :

C'est vraiment sur l'instant, tu fais avec, voilà, pas le choix ». Et c'est seulement, des années après, que les conséquences commencent à se manifester chez elle : *« Ça a plus de conséquences que ce qu'on a eu sur l'instant présent. Il y a certaines choses, des mini-traumatismes qui reviennent ensuite. Tout d'un coup, tu réalises que peut-être que les peurs que tu as, les comportements que tu as, elles sont peut-être juste liées à dix ans auparavant ».*

Elle décrit même une période de rupture : *« Il y a eu une période où j'étais vraiment au bout du gouffre ».* Ce témoignage illustre de manière très impactante ce que Heck et Janne (2011) identifient comme l'un des effets les plus problématiques de ce rôle : l'enfant ne peut plus répondre à ses propres besoins développementaux, ici sans même en avoir conscience. Berkes et Piko (2025) et Masiran et al. (2023) parlent à ce propos de parentification destructive, dans laquelle les conséquences négatives sur le développement psychologique du jeune ne se manifestent pas immédiatement, mais s'accroissent silencieusement avant d'éclater.

Des effets physiques sont également rapportés. La participante n°4 décrit des vertiges apparus après coup, une fois la situation stabilisée : *« J'ai eu des vertiges. Ça m'a impacté après coup ».* La participante n°5 évoque quant à elle des conséquences plus sévères sur le plan physique : *« J'ai arrêté de m'alimenter. Je suis tombée dans l'addiction au sucre ».* Elle décrit également des nuits perturbées, constamment à l'affût de ce que son père pourrait faire : *« J'avais pas non plus des nuits hyper réparatrices dans le genre où il fallait quand même toujours que j'ai l'oreille pour savoir s'il tombait, s'il sortait encore une fois ou pas ».* Ces effets physiques varient toutefois d'un participant à l'autre. Effectivement, le participant n°2 décrit une expérience inverse : *« Contrairement à ce qu'on peut penser, j'avais aucun mal à dormir. Les journées étaient quand même classiques, mais elles demandaient beaucoup d'énergie et donc je pense que je dormais bien la nuit malgré tout ».* Cela illustre ce que Berchtold et al. (2022)

soulignent : l'exigence du rôle d'aidant peut entraîner des problèmes de santé physique tels que la fatigue ou des troubles du sommeil, ce que ces témoignages confirment. De plus, selon Becker et Dearden (2003) et McDonald et al. (2009), la fatigue importante ressentie par les jeunes aidants peut entraîner des difficultés de concentration et d'attention en classe.

Toutefois, il n'y a pas uniquement des influences négatives dans ce rôle d'aidant. Comme l'affirment Jarrige et al. (2020), Nagl-Cupal et al. (2014), Berkes et Piko (2025), Masiran et al. (2023) et Handéo (2021), l'aidance peut également favoriser le développement de ressources personnelles positives, comme nous en avons d'ailleurs déjà entrevu certaines dans les points précédents, notamment la responsabilisation précoce. Le participant n°1 exprime une fierté assumée face à son parcours : « *J'en suis fier. Ça influençait plutôt positivement* ». Pour lui, cette expérience a contribué à forger son caractère et à orienter positivement son parcours de vie. Le participant n°2, malgré les difficultés rencontrées, souligne l'importance d'un soutien dont il a bénéficié : « *Je pense que je faisais aller malgré tout parce que j'avais la chance d'être assez bien entouré* ». La participante n°5 insiste elle aussi sur le rôle crucial du soutien émotionnel de son copain durant la période la plus difficile : « *Le soir quand je me couche, j'avais forcément quelqu'un à qui me plaindre. C'est hyper important de pouvoir se plaindre, quand on a un soutien émotionnel* ». Ces témoignages rejoignent ce que Handéo (2021) souligne : les effets positifs de l'aidance sont possibles lorsque le jeune bénéficie d'un entourage soutenant. Ils confirment également ce que Masiran et al. (2023) rappellent, c'est-à-dire que les effets de l'aidance dépendent fortement de la manière dont le jeune perçoit et interprète son expérience. Il convient de noter que, dans l'ensemble des entretiens menés, les effets positifs restent peu nombreux et souvent nuancés. La majorité des participants décrivent avant tout une expérience marquée par la charge et la difficulté, ce qui tend à confirmer les constats de Leu et al. (2019) et du Me-We Project (2021) sur la vulnérabilité des jeunes aidants.

5.3.4. L'INFLUENCE SUR L'ORIENTATION SCOLAIRE ET LA CONSTRUCTION IDENTITAIRE

Un dernier effet, moins immédiat mais tout aussi significatif, mérite d'être souligné. En effet, le rôle d'aidant semble avoir profondément marqué les choix d'orientation de plusieurs des participants, souvent sans qu'ils en aient conscience sur le moment. Dariotis et al. (2023) soulignent en effet que le rôle de jeune aidant peut contribuer à la construction d'une identité plus stable, ce qui peut notamment se traduire, dans ce travail, par une orientation vers des métiers porteurs de sens, liés à l'aide ou au soin. Il est frappant de constater que quatre

participants sur cinq se sont orientés, directement ou indirectement, vers des métiers liés à l'aide ou à l'enseignement. Le participant n°1 établit lui-même ce lien : « *Je suis enseignant maintenant, et je pense que ça joue sûrement un rôle. Le fait de vouloir aider, traduire, de faire les devoirs avec sa mère* ». Le participant n°2 explique à son tour avoir fait l'université en partie pour sa mère : « *Je pense que j'ai fait l'université en partie parce que ma mère n'a pas pu faire d'études et qu'elle aurait adoré ça* ». La participante n°5 va dans le même sens : « *Je pense qu'au fond de moi, vu que j'ai pas été capable de sauver mon papa, c'est peut-être ce que je veux faire avec des élèves* ». Ce sentiment d'impuissance face au proche aidé, qui se transforme en moteur d'orientation professionnelle, est particulièrement frappant. Il fait directement écho au vécu de la participante n°3, qui elle aussi a choisi un apprentissage dans les soins, avec l'espoir inconscient de pouvoir soigner sa mère : « *J'ai choisi ça, je pense vraiment un peu de manière inconsciente* ». Mais lorsque la réalité la rattrape (son grand-père décède d'un cancer, et la santé de sa maman se dégrade d'autant plus), elle réalise qu'elle ne peut finalement sauver personne, et arrête son apprentissage dans les soins : « *J'avais une deuxième situation malheureusement aussi dans ma famille, où mon grand-père est décédé d'un cancer. Et là, pareil, tu te sens vraiment inutile. Ça faisait plus trop de sens pour moi d'aider les autres, si je n'arrivais même pas à aider mes proches* ». Ces cas illustrent bien comment le rôle d'aidant peut non seulement orienter les choix scolaires, mais aussi fragiliser les parcours lorsque les attentes inconscientes se heurtent à la réalité.

5.4. AXE 4 : ÉVOLUTION DU RÔLE DE JEUNE AIDANT ENTRE LE SECONDAIRE I ET LE SECONDAIRE II

Le dernier axe de cette partie s'intéresse à la manière dont les participants perçoivent l'évolution de leur rôle entre le secondaire I et le secondaire II. Également, nous nous concentrons sur cette évolution, pour voir ce qu'elle implique concrètement. Il s'agit ici de décrire et d'analyser les trajectoires telles qu'elles sont vécues et racontées, en examinant d'une part comment le rôle lui-même se transforme au fil des niveaux scolaires, et d'autre part, comment la question de la reconnaissance institutionnelle évolue (ou non) entre les deux périodes.

5.4.1. UNE AIDANCE QUI SE TRANSFORME AVEC LE PASSAGE AU SECONDAIRE II ?

Le participant n°1 décrit une évolution particulièrement marquée. Au secondaire I, son rôle se concentre principalement sur la médiation linguistique au quotidien (lire des lettres, expliquer

les circulaires de l'école, servir d'intermédiaire dans les échanges avec les institutions). Ce rôle reste relativement délimité. L'obtention du permis de conduire à 18 ans marque un tournant net : « *Au gymnase, c'était encore plus marquant. Tous les rendez-vous chez le médecin, ce genre de choses, c'était moi. J'avais le permis à 18 ans, donc j'amenais ma mère un peu partout dans ses rendez-vous qu'elle avait, même ses rendez-vous administratifs* ». L'autonomie nouvellement acquise par le participant n°1 se traduit directement en nouvelles responsabilités. Le participant établit lui-même ce lien : plus il grandissait et gagnait en capacités pratiques, plus son rôle d'aidant s'élargissait. La scolarité post-obligatoire devient ainsi la période durant laquelle le double rôle est le plus pesant, précisément parce qu'il se cumule avec des exigences scolaires plus importantes.

La participante n°3 décrit quant à elle une évolution liée non pas à ses propres capacités, mais à la progression de la maladie de sa mère. Au début du secondaire I, celle-ci peut encore se déplacer partiellement et assumer certaines tâches. Mais la dégradation s'accélère progressivement, et la participante situe le moment de la détérioration la plus forte entre la fin du secondaire I et le début de ses études post-obligatoires : « *C'est vraiment venu en secondaire, puis apprentissage je dirais. C'est toujours cette période-là qui a été un peu où ça s'est vraiment détérioré* ». Cette évolution suit le rythme de la maladie. Le passage au post-obligatoire coïncide ainsi avec la période où ses responsabilités d'aidante atteignent leur niveau le plus élevé, sans que cette réalité soit reconnue par l'institution dans laquelle elle se forme. Cependant, il est important de noter que c'est aussi durant cette période que des aides extérieures commencent à être mises en place, comme les repas ou soins à domicile : « *Il y a eu des soins à domicile et tout, donc je n'étais pas non plus totalement... c'était pas non plus tout moi qui faisais* ». Ces aides, bien que partielles, ont permis de décharger la participante de certaines responsabilités et de lui laisser davantage de place pour ses études post-obligatoires. Néanmoins, nous pourrions nous interroger sur le fait que ces soutiens n'aient été mobilisés qu'à ce stade, alors que la participante assumait seule cette charge depuis bien plus longtemps.

À l'inverse, la participante n°4 décrit une diminution de son implication au post-obligatoire, liée simplement au fait d'être moins présente à la maison. « *Au début, j'étais plus directement, entre guillemets, obligée d'aider. Maintenant, j'ai plus le temps* ». Le passage au post-obligatoire lui offre ainsi une forme de distance « naturelle » avec le domicile : ses journées sont plus chargées, elle rentre moins souvent le midi, et cette absence physique réduit les occasions d'être sollicitée par ses parents. Ce n'est donc pas une décision consciente de se retirer de son rôle, mais plutôt une conséquence indirecte du changement du rythme scolaire.

Enfin, la participante n°5 présente une trajectoire encore différente. Pendant le secondaire I et le secondaire II, son rôle d'aidante reste partiellement gérable. En effet, son père travaille encore, elle alterne entre les domiciles de sa maman et de son papa, et elle dispose d'une certaine marge de manœuvre. Elle décrit cette période de la façon suivante : « À l'école secondaire, j'avais moins de charge de travail. Ça allait. » C'est à la HEP (donc post-obligatoire « tardif »), que la situation bascule brutalement avec la maladie de Wernicke-Korsakoff de son père. Le rôle d'aidante prend alors une ampleur qui n'a plus rien à voir avec ce qu'elle avait connu auparavant, au point de rendre impossible la poursuite de ses études pendant une année et demie :

J'ai dû mettre mes études en pause pendant une année et demie. Donc en bref, je n'arrivais plus à suivre. Il y avait trop. [...] et vraiment, je n'arrivais plus. Et je m'étais vraiment enfermée dans cette optique de me dire en fait c'est mon papa, j'ai pas le choix. Et du coup, genre me suis vraiment mise de côté pendant deux ans, et après j'ai réussi quand même à reprendre le cours de ma vie, à plus ou moins finir mes études et puis trouver un travail.

Ce témoignage est particulièrement révélateur. D'une part, il illustre comment un basculement brutal dans l'intensité du rôle peut rendre la conciliation entre aide et scolarité tout simplement impossible. D'autre part, il met en évidence un mécanisme d'effacement de soi déjà observée chez d'autres participants. En effet, face à l'urgence de la situation, la participante suspend son propre parcours. Ce processus n'est alors pas sans conséquence sur son bien-être. L'interruption des études n'est donc pas seulement une conséquence scolaire, mais aussi le reflet d'un épuisement global. Ainsi, le cas de la participante n°5 est particulièrement intéressant : contrairement à d'autres participants, elle ne perçoit pas de différence notable entre le secondaire I et le secondaire II. C'est uniquement au post-obligatoire tardif, avec la dégradation brutale de l'état de santé de son père, que le rôle bascule et devient incompatible avec la poursuite de ses études.

Les entretiens révèlent que le passage au post-obligatoire s'accompagne, pour la majorité des participants, d'une transformation du rôle d'aidant. Cette transformation ne suit pas une trajectoire unique. En effet, elle dépend à la fois de l'évolution de la situation du proche aidé, des nouvelles capacités acquises par le jeune, et du contexte familial dans lequel il s'inscrit.

5.4.2. UNE RECONNAISSANCE INSTITUTIONNELLE QUI S'AMÉLIORE AU SECONDAIRE II ?

Si le rôle d'aidant se transforme avec le passage au post-obligatoire, le manque de reconnaissance institutionnelle, lui, semble persister. Les participants qui avaient déjà été invisibles au secondaire I le restent au secondaire II, malgré le changement de contexte scolaire. Le participant n°1 le confirme : « *Au gymnase, je n'étais pas épaulé. Ils connaissaient ma situation, mais ils ne sont jamais allés plus loin dans la procédure* ». Le participant n°2 décrit une situation similaire dans son nouveau gymnase, après le décès de sa mère : « *C'est le directeur qui m'a dit 'écoute, on a transmis l'info'. Mais après je n'ai plus jamais eu de retour par rapport à ça* ». Dans les deux cas, l'information a circulé, mais elle n'a pas été suivie d'effets concrets. Ils illustrent la différence entre une reconnaissance formelle de la situation et un accompagnement réel.

La participante n°5, quant à elle, se heurte à une réelle indifférence institutionnelle : « *Quand j'arrivais avec un papier comme quoi j'avais pas juste eu la flemme, mais que j'avais eu un rendez-vous important pour l'hospitalisation de mon papa, c'était traité exactement à l'identique que quelqu'un qui ne justifie même pas son absence* ». Contrairement au secondaire I, les établissements post-obligatoires fonctionnent selon une logique plus « administrative » et accordent davantage d'autonomie aux étudiants. Cela tend à réduire la vigilance des professionnels face aux difficultés personnelles. Probablement que les procédures sont standardisées, et c'est pour cette raison que les absences liées à l'aidance de son père sont traitées de la même manière que les autres. Cela produit une réelle iniquité derrière une apparente égalité de traitement.

Ces trois témoignages confirment ce que Leu et al. (2019) et Berchtold et al. (2022) documentent : le manque de sensibilisation des professionnels de l'éducation à la réalité des jeunes aidants ne se limite pas au secondaire I. Il traverse les niveaux et persiste, dans ces cas-ci, au post-obligatoire.

6. DISCUSSION

Cette recherche avait pour objectif de mieux comprendre les influences du rôle de jeune aidant sur le parcours scolaire, en donnant la parole à des jeunes adultes ayant vécu cette situation durant leur scolarité obligatoire et post-obligatoire. Il s'agissait d'examiner plus précisément si ces jeunes aidants perçoivent leur rôle comme ayant une influence positive, négative ou neutre sur leur scolarité, et de comprendre comment cette influence se traduit concrètement dans leur

parcours scolaire, leur rapport à l'école, leur vie sociale ainsi que leur bien-être. Ce qui ressort des entretiens est loin d'être simple. L'analyse des cinq entretiens a permis de mettre en évidence une réalité nuancée. Premièrement, nous pouvons affirmer que le rôle de jeune aidant joue effectivement un rôle important sur le parcours scolaire. Maintenant, il est fortement difficile d'affirmer que celui-ci offre des effets positifs. Mais tout d'abord, revenons sur notre première hypothèse, selon laquelle les jeunes aidants ayant des responsabilités élevées percevraient plus fortement une influence négative sur leur parcours.

Les résultats nous invitent à nuancer cette formulation. Certes, certains participants décrivent des aspects qui pourraient sembler positifs : une fierté, une maturité, une autonomie plus développée. Ces éléments rejoignent certains travaux qui montrent que l'aidance peut favoriser le développement de ressources personnelles, comme la résilience, l'empathie, l'autonomie ou le sentiment d'utilité (Jarrige et al., 2020 ; Nagl-Cupal et al., 2024 ; Handéo, 2021). Mais souvent ces éléments positifs se forment au prix d'un « coût » personnel important... Par exemple, la maturité précoce peut-être perçue comme une qualité, mais elle entraîne également un décalage avec les pairs. De même, l'autonomie peut être vécue comme une ressource, mais elle révèle aussi une responsabilisation excessive pour des adolescents. Enfin, le surinvestissement scolaire peut donner l'image d'un parcours réussi, alors même qu'il traduit souvent une stratégie de compensation, de fuite ou de protection de la famille. Avec le recul, il nous semble difficile de considérer ces aspects comme véritablement positifs. Selon nous, ils sont à double tranchant. Et c'est précisément ce que la littérature peine parfois à saisir lorsqu'elle distingue trop nettement effets positifs et effets négatifs. Dans les témoignages que nous avons recueillis, ces deux dimensions sont profondément imbriquées. Par ailleurs il est intéressant de noter que le participant n°1, qui exprime le plus de fierté quant à son rôle, est aussi celui dont la situation d'aidance qui a pu progresser vers le positif. Sa mère gagne en autonomie, ce qui allège aussi sa charge et peut alors le rendre fier. On peut donc se demander si cette fierté n'est pas aussi liée, en partie, à cette évolution positive de la situation. Cela tend à confirmer l'idée que plus l'intensité du rôle est élevée et durable, plus les effets négatifs prennent le dessus.

Notre deuxième hypothèse supposait que les jeunes aidants se sentent isolés à l'école parce qu'ils ne se sentent pas reconnus. Ici, il faut distinguer deux choses. Le sentiment d'isolement existe bel et bien chez les participants, mais il n'est pas toujours lié au manque de reconnaissance de leur rôle par l'institution scolaire. Il tient souvent au fait que leurs préoccupations, leur quotidien et leur rapport au monde sont très différents de ceux de leurs

pairs. La participante n°3 le dit très bien : elle trouvait ses camarades « gamins ». ce n'est pas l'école en soit qui crée un décalage, mais c'est la situation d'aidance elle-même. En revanche, le manque de reconnaissance institutionnelle est lui bien réel. Aucun participant n'a bénéficié d'un accompagnement scolaire formel lié à son rôle d'aidant. Et ce qui est frappant, c'est que dans certains cas, les enseignants étaient au courant. Mais nous avons pu constater que savoir ne suffit pas. Cette distinction nous semble centrale. Un établissement peut être au courant d'une situation difficile sans pour autant comprendre ce qu'elle implique concrètement pour l'élève. Le cas du participant n°1 est particulièrement révélateur de cette affirmation. Il décrit un établissement accueillant de nombreux élèves issus de milieux modestes ou de l'immigration, et pourtant rien n'a été mis en place. Comment expliquer qu'un tel établissement ne soit pas doté d'outils ou de dispositifs pour reconnaître et accompagner ces situations ? Cette question reste ouverte, mais elle pointe réellement vers quelque chose d'important.

En ce sens, on peut dire que les jeunes aidants sont bel et bien isolés, parce que leur situation n'est pas reconnue pour ce qu'elle est vraiment. Leur invisibilisation contribue directement à cet isolement. En effet, sans reconnaissance de leur rôle, il n'y a pas de soutien possible. Cela nous conduit à penser que le problème ne vient pas uniquement d'un manque de sensibilisation, mais aussi d'un manque de formation, d'outils autour de la question des jeunes aidants, comme le soulignent Berchtold et al. (2022) et Dorard (2024).

Notre troisième hypothèse portait sur les stratégies de compensation. Elle est clairement confirmée. Pratiquement tous les participants ont développé, consciemment ou non, des formes de surcompensation : surinvestissement scolaire, rigueur dans l'organisation, mise à distance de la sphère familiale dans l'espace scolaire. Ce qui est paradoxal, c'est que ces stratégies contribuent elles-mêmes à l'invisibilité des jeunes aidants. Un élève qui réussit bien, qui est discret, qui ne pose pas de problème passe forcément sous les radars de l'enseignant. Dorard (2024) avait déjà souligné ce risque, et nos résultats le confirment. Le surinvestissement scolaire donne l'image d'un parcours réussi, alors même qu'il traduit une souffrance silencieuse, dont les effets se manifestent parfois bien plus tard. Cela soulève une question, à laquelle il est, une fois de plus, difficile de donner réponse : si ces jeunes aidants réussissent, s'ils ne posent pas de problèmes, s'ils demandent rien, comment les repérer ? Sur quoi l'enseignant peut-il s'appuyer pour déceler cette situation ?

Notre quatrième hypothèse supposait que plus le jeune aidant est accompagné, moins il perçoit l'influence négative de son rôle. Les résultats sont là aussi plus nuancés que prévu. Plusieurs

des participants ont bénéficié d'un soutien important (de la part d'amis proche, de la famille ou d'un partenaire). Et nous pouvons confirmer que, d'après leur propos, ce soutien joue clairement un rôle. Mais il n'efface pourtant pas l'influence négative du rôle d'aidant. En effet, ce soutien a tendance à rendre la situation plus supportable, moins solitaire, mais être entouré ne signifie pas pour autant que l'expérience soit moins difficile. Cela signifie avoir quelqu'un à qui se confier, quelqu'un qui prend le relais de temps en temps. Handéo (2021) et Leu et al. (2019) soulignent que le soutien est un facteur protecteur essentiel, et nous le confirmons. Mais nous ajoutons que ce soutien vient rarement de l'institution scolaire. Il vient de l'entourage personnel. Nous nous demandons aussi que se passe-t-il pour les jeunes aidants qui n'ont pas ce « filet de sécurité » ?

De plus, cette question soulève un constat plus large : pourquoi les soutiens institutionnels arrivent-ils si tard, voire jamais ? Les témoignages recueillis suggèrent que l'accompagnement formel, lorsqu'il existe, intervient souvent dans un second temps, une fois la situation devenue critique ou plus visible. À ce stade, souvent les répercussions sur le jeune aidant sont déjà bien ancrées... Cette question met en avant une limite importante des dispositifs actuels, puisque l'intervention institutionnelle semble davantage réactive que préventive.

Au-delà des hypothèses, un élément transversal ressort de manière constante dans les entretiens : la normalisation de l'aide. Pour la plupart des participants, aider n'était pas perçu comme quelque chose d'exceptionnel ou de problématique. C'était normal, attendu, intégré au quotidien. Cette normalisation est au cœur de l'invisibilité des jeunes aidants, que ce soit à leurs propres yeux, dans leur entourage ou à l'école. Nous avons pu confirmer qu'elle est renforcée par des facteurs culturels, familiaux et de genre. Ce constat rejoint ce que la littérature décrit (Leu et al., 2019 ; Berchtold et al., 2022, Masiran et al., 2023).

Un autre résultat nous a particulièrement marqué : la place paradoxale de l'école. Pour beaucoup des participants, l'école se transforme en refuge, en un espace où ils pouvaient être « juste » des élèves. C'est d'ailleurs pour cette raison qu'ils n'en parlaient pas, puisqu'ils ne voulaient pas que cet espace soit contaminé par ce qu'ils vivaient à la maison, ils ne voulaient pas être différents, ni moqués. Ce silence a pu être interprété comme une stratégie de protection. Mais c'est là que le rôle de l'école devient délicat : en effet, comment repérer et soutenir des jeunes qui ne veulent pas être repérés ? Les entretiens suggèrent que ce n'est pas une aide formelle de l'école qui aurait fait une différence, mais de simples gestes et des relations de confiance entre enseignant-élève.

En ce qui concerne l'évolution du rôle entre le secondaire I et le secondaire II, les résultats montrent que cette évolution est réelle. Cependant, elle ne suit pas nécessairement le rythme des transitions scolaires, mais plutôt celui des situations familiales. Pour certains néanmoins, la transition scolaire elle-même semble jouer un rôle, dans la mesure où le passage au post-obligatoire s'accompagne d'une autonomie accrue et de l'entrée dans la majorité. Cela peut amener le jeune à assumer davantage de responsabilités. Pour d'autres, il diminue parce qu'ils sont moins souvent présents à la maison. Pour d'autres encore, il bascule brutalement à un moment imprévisible. Ce qui semble en revanche plus constant, c'est l'absence de reconnaissance institutionnelle, qui persiste à tous les niveaux du parcours.

Ces résultats comportent bien évidemment des limites.

L'échantillon est petit, les récits sont rétrospectifs, et le terme de « jeune aidant » a souvent été introduit dans le cadre de nos entretiens. Cela a pu influencer la manière dont les participants ont mis en mots leur expérience. Par ailleurs, les personnes que nous avons rencontrées sont des jeunes qui s'en sont relativement bien sortis, ayant pour la plupart transformé leur expérience en orientation professionnelle. Cela signifie que des récits plus difficiles, plus négatifs (par exemple un jeune aidant n'ayant pas réussi à mettre à distance son vécu, ou ayant décroché scolairement) restent absents de notre analyse. Un échantillon plus large ou constitué différemment aurait pu faire émerger des trajectoires bien plus négatives. Ces limites invitent à rester prudentes dans l'interprétation, et soulignent la nécessité de mener des recherches plus larges sur cette thématique en Suisse romande.

Finalement, ce qui ressort de cette discussion, c'est que le rôle de jeune aidant influence la scolarité de manière complexe, souvent invisible, et rarement uniforme. Les jeunes aidants peuvent réussir l'école, et le font d'ailleurs bien souvent. Mais cette réussite ne doit pas être lue comme un signe que tout va bien. Elle peut être le signe inverse, puisque ces jeunes ont appris, très tôt pour certains, à tenir coûte que coûte.

7. CONCLUSION

Ce mémoire avait pour objectif de mieux comprendre les influences du rôle de jeune aidant sur le parcours scolaire, en s'appuyant sur les récits rétrospectifs de cinq jeunes adultes ayant vécu cette situation durant leur scolarité obligatoire et post-obligatoire. Plus précisément, nous voulions comprendre si les jeunes aidants perçoivent leur rôle comme ayant une influence

positive, négative ou neutre sur leur scolarité, comment cette influence se manifeste concrètement, de quoi ils auraient besoin pour mieux vivre leur situation, et enfin si leur rôle évolue entre le secondaire I et le secondaire II.

Au terme de cette recherche, un premier constat s'impose. Effectivement, le rôle de jeune aidant influence bien le parcours scolaire, mais cette influence ne se manifeste pas toujours là où on l'attendrait. Les participants interrogés ne décrivent pas nécessairement une chute des résultats, un décrochage ou des difficultés immédiatement repérables. Au contraire, plusieurs d'entre eux se présentent comme de bons, voire de très bons élèves. Cette réussite ne signifie pas que la situation était facile à vivre. Dans plusieurs récits, elle apparaît plutôt comme une stratégie de survie, une façon de tenir debout en se raccrochant à quelque chose de stable. Réussir à l'école permettait de ne pas inquiéter davantage la famille, de préserver une apparence de normalité, ou simplement de s'extraire, quelques heures par jour, de la réalité vécue à la maison. La réponse à notre première question de recherche doit alors être nuancée. Les jeunes aidants interrogés perçoivent principalement leur rôle comme ayant eu une influence négative ou ambivalente sur leur parcours. Les effets positifs existent aussi : une maturité précoce, une autonomie développée tôt, un sens des responsabilités aiguisé, un sentiment de fierté parfois. Mais, ces effets-là ne peuvent pas être lus indépendamment du coût qu'ils impliquent. La maturité peut aussi traduire une enfance écourtée ; l'autonomie peut révéler un manque de soutien adulte ; la réussite scolaire peut masquer une souffrance silencieuse. Ce qui ressemble à une force est souvent le résultat d'une adaptation forcée, d'un jeune qui a appris à tenir parce qu'il n'avait pas vraiment d'autre choix. Et il est important, selon nous, de reconnaître cela.

Concernant le vécu concret du double rôle d'élève et d'aidant, les entretiens révèlent une tension permanente entre deux mondes qui ne communiquent presque pas. À la maison, des responsabilités souvent lourdes, qu'elles soient relationnelles, domestiques ou encore administratives. À l'école, la tentative de maintenir une apparence de normalité, d'être simplement élève parmi les autres, sans être constamment ramené à ce qui se vit à la maison. De cette façon, l'école a représenté, pour plusieurs participants, bien plus qu'un lieu d'apprentissage. C'était un espace de répit, parfois le seul où ils pouvaient « souffler ». Ce constat éclaire d'une autre manière le silence que beaucoup ont décidé de garder. Parler de leur situation à l'école, c'était risquer de contaminer cet espace « protégé », de n'être plus jamais simplement un élève. Leur silence ne traduisait donc pas nécessairement une absence de besoin, mais parfois une réelle volonté de se préserver. Et c'est justement là que réside l'un des paradoxes les plus difficiles à dénouer : plus ces jeunes s'efforcent de protéger l'école comme

espace de normalité, moins ils donnent aux adultes qui les entourent la possibilité de vraiment les voir. Le silence qui les protège est le même qui les rend invisibles.

Cette recherche met également en évidence le rôle central de l'invisibilité, et elle opère à plusieurs niveaux. Les jeunes aidants rencontrés ne se reconnaissaient généralement pas comme tels, au moment où ils vivaient leur situation. Aider un proche semblait normal et attendu. personne ne leur avait dit que ce qu'ils faisaient portait un nom. Cette invisibilité subjective se prolonge ensuite dans l'espace scolaire. Lorsqu'un élève ne met pas de mots sur ce qu'il vit, lorsqu'il ne demande rien, lorsqu'il se comporte de manière conforme aux attentes, il devient très difficile de le repérer. Pourtant, plusieurs témoignages montrent que des signaux existaient. De la fatigue, des retards, des variations d'humeur, un isolement progressif, une anxiété naissante. Et personne n'a questionné cela. Le problème n'est pas donc seulement que l'école ne voit rien. C'est qu'elle ne sait pas toujours quoi regarder, ni comment interpréter ce qu'elle perçoit.

La seconde question de recherche portait sur l'évolution du rôle entre le secondaire I et le secondaire II. Les résultats montrent que cette évolution existe, mais qu'elle ne suit pas une trajectoire unique. Pour certains, le rôle s'intensifie avec l'âge, à mesure que le jeune gagne en autonomie et devient majeur. Pour d'autres, tout dépend de l'état de santé du proche, qui peut se dégrader ou basculer brutalement. Dans certains cas, le passage au post-obligatoire permet, au contraire, une forme de mise à distance, simplement parce que le jeune est moins présent à la maison. Ce qui est sûr, c'est que le changement de degré scolaire ne suffit pas à changer beaucoup sur le fond. Car un élément revient de manière constante dans les témoignages : le manque de reconnaissance institutionnelle persiste, du secondaire au secondaire II. Le passage au post-obligatoire ne garantit pas une meilleure prise en compte de la situation. Parfois l'information existe, mais elle ne débouche sur rien de concret.

Face à ce constat, plusieurs pistes méritent d'être envisagées. Il s'agit ici de propositions qui pourraient réellement être mises en œuvre rapidement, à l'échelle d'un établissement.

La première priorité est la formation. Former les enseignants, ainsi que les personnes ressource de l'école (médiateurs, infirmiers...) à reconnaître les signes de vulnérabilité liés à l'aidance est un préalable indispensable. Aujourd'hui, beaucoup de situations passent inaperçues simplement parce que les adultes ne disposent pas des outils pour les identifier. Savoir ce qu'est un jeune aidant, connaître les indicateurs comportementaux qui peuvent signaler une telle situation permettrait déjà de changer profondément le regard porté sur certains élèves. Cette

formation devrait être intégrée dans les cursus de formation initiale des enseignants, mais aussi proposée régulièrement dans le cadre de la formation continue, afin de toucher les enseignants déjà en poste. L'institution scolaire gagnerait à se doter de procédures claires et partagées. Lorsqu'un enseignant repère une situation préoccupante, il doit savoir à qui s'adresser, comment protéger la confidentialité de l'élève, quelles ressources mobiliser. Le repérage des jeunes aidants ne peut pas reposer uniquement sur la sensibilité d'un enseignant. Il doit devenir une responsabilité collective, portée par l'ensemble de l'établissement et par des collaborations solides.

Également, la prévention auprès des élèves eux-mêmes est essentielle. Parler des jeunes aidants à l'école, dans des moments consacrés à la santé ou au bien-être, permettrait à certains de mettre enfin des mots sur ce qu'ils vivent à la maison. Comprendre que leur situation existe, qu'elle porte un nom, qu'ils ne sont pas seuls, pourrait suffire à briser ce qui dure parfois depuis des années.

La deuxième priorité est la création d'espaces de parole sécurisés au sein des établissements. Plusieurs participants à cette recherche ont eu leur rôle pendant des années, persuadés que personne ne pourrait les comprendre ou que parler les exposerait au jugement de leurs pairs ou de leurs enseignants. L'école doit travailler activement à déconstruire cette crainte. Cela passe par une culture du dialogue, par des professionnels formés à l'écoute active, et par une communication claire des ressources à disposition. Des groupes de parole spécifiques, animés par des professionnels de la santé mentale pourraient également être mis en place pour les jeunes aidants identifiés, leur offrant un espace où nommer leur expérience. Également, il est ici primordial de parler de la posture enseignante. Les témoignages recueillis montrent que les jeunes aidants n'attendent pas des interventions lourdes, ni des dispositifs complexes. Ils parlent de gestes simples que l'enseignant pourrait avoir au quotidien : être abordés avec tact, pouvoir parler en privé, sentir qu'un adulte remarque quelque chose, entendre une question sincère posée au bon moment. La relation de confiance est ici un levier essentiel. Tous les enseignants ne peuvent pas être les bons interlocuteurs pour tous les élèves, mais chaque établissement devrait faire en sorte qu'un adulte de référence puisse être identifié par ceux qui en ont besoin.

La troisième piste concerne les aménagements individualisés. Sans nécessairement modifier les exigences scolaires, l'école pourrait offrir des ajustements ponctuels qui tiennent compte de la réalité de ces élèves. Cela pourrait, par exemple, passer par des délais dans les rendus. Ces mesures existent déjà pour d'autres types de « vulnérabilités », donc il s'agirait ici d'étendre

leur application aux jeunes aidants. Cela implique également une formalisation au niveau de l'établissement. Il devrait se doter de procédures claires, que les enseignants sachent à qui référer un élève identifié, et que les jeunes eux-mêmes sachent qu'ils peuvent demander de l'aide sans risquer d'être pénalisés.

Enfin, il est indispensable de renforcer les partenariats entre l'école, la famille et les acteurs extérieurs (services sociaux, psychologues, médecins). L'école ne peut pas et ne doit pas tout porter seule. Mais elle peut jouer un rôle crucial de détection et d'orientation, à condition que les ponts entre les institutions soient réellement construits. Des pays comme le Royaume-Uni, qui ont développé des politiques nationales spécifiques en faveur des jeunes aidants montrent qu'il est possible d'agir à grande échelle. La Suisse romande, encore en retard sur ce plan, gagnerait à s'inspirer de ces expériences pour construire des réponses adaptées dans son propre contexte.

En parallèle, cette réflexion devrait également s'étendre à une population trop souvent oubliée dans les recherches sur la vulnérabilité scolaire : les enfants et adolescents orphelins. Sans aller jusqu'à assimiler pleinement les orphelins aux jeunes aidants, il existe entre ces deux groupes des points de convergence réels et significatifs, tels que l'isolement, la charge émotionnelle invisible, le sentiment de décalage avec les pairs, et surtout le manque d'accompagnement institutionnel adapté. De futures recherches gagneraient à explorer ces zones de recoupement de manière plus systématique, afin de mieux adapter les réponses éducatives.

Cette étude comporte des limites qui sont autant d'invitations à poursuivre le travail. Le nombre restreint de participants ne permet pas de tirer des conclusions généralisables à l'ensemble des jeunes aidants en Suisse Romande. Et la recherche ne mobilise qu'un seul point de vue, sans la croiser avec la perspective des enseignants ou des familles. Des études mobilisant plusieurs types d'acteurs permettraient de mieux comprendre les mécanismes d'invisibilisation. Il serait aussi intéressant de réaliser une étude qui suivrait des jeunes aidants tout au long de leur scolarité, en recueillant leurs témoignages à des intervalles réguliers. Cela permettrait de réellement saisir l'évolution de leur vécu en temps réel, plutôt qu'a posteriori. Finalement, des recherches comparatives entre cantons suisses constituerait un apport précieux.

Malgré ces limites, une chose s'impose clairement à l'issue de ce travail : ces jeunes existent, ils sont dans nos classes, et ils méritent d'être vus et compris. L'école et les enseignants doivent réussir à leur offrir de la visibilité et du soutien. Même lorsque certains réussissent, participent, sourient sans jamais se plaindre. Derrière cette normalité apparente, ils portent pourtant une

charge que personne n'a pensé à questionner. L'enjeu pour l'école est de créer les conditions pour que ces élèves puissent être reconnus sans être stigmatisés mais aussi accompagnés sans que leur parole soit forcée. Reconnaître les jeunes aidants, ce n'est pas simplement les reconnaître. C'est surtout de refuser que leurs responsabilités restent invisibles, et de vérifier qu'elles ne compromettent pas leur santé et leur scolarité.

BIBLIOGRAPHIE

- Association Neuchâteloise des Proches Aidants. (s. d.). *Jeunes aidants*. <https://www.andpa.ch>
- Bardin, L. (2014). *L'analyse de contenu* (2e éd.). Presses Universitaires de France, Collection Quadrige.
- Becker, S. (2000). Young carers. In M. Davies (Ed.), *Blackwell encyclopedia of social work* (p. 378). Oxford, UK: Blackwell Publishers.
- Becker, S., & Sempik, J. (2018). Young adult carers: The impact of caring on health and education. *Children & Society*. <https://doi.org/10.1111/chso.12310>
- Berchtold, M., Buset, S., Dolce, P., Martin, C., & Mattavelli, C. (2022). *Jeunes aidants : acteurs invisibles de l'aide informelle* [Mémoire de master, Université de Lausanne, Faculté de biologie et de médecine].
- Berkes, I., & Piko, B. (2025). A double-edged sword: A scoping review of the mental health aspects of parentification. *International Journal of Mental Health Promotion*, 27(11), 1627–1643.
- Borchet, J., Lewandowska-Walter, A., Połomski, P., Peplińska, A., & Hooper, L. M. (2021). The relations among types of parentification, school achievement, and quality of life in early adolescence: An exploratory study. *Frontiers in Psychology*, 12, 635171.
- Braun, V., & Clarke, V. (2022). *Thematic analysis: A practical guide*. SAGE Publications.
- Brillouet, A., & Morello, J. (2023). *La parentification : Un fardeau invisible sur les épaules d'un enfant* (Mémoire de diplôme universitaire en protection de l'enfance). Université de Bordeaux – Institut des mineurs.
- Careum & Gesundheitsförderung Schweiz. (2022). *Checklist pour les professionnels en lien avec les jeunes aidants*. me-we.eu – [Jeunes aidants](https://www.andpa.ch)

Chabal, S. (2014). *Les principaux biais à connaître en matière de recueil d'information* (Fiche n° 62). CEDIP (Centre d'évaluation, de documentation et d'innovation pédagogiques).

Chevrier, B. (2023, avril). *Les jeunes aidants : qui sont-ils ? Comment les identifier et les accompagner ?* Communication présentée aux 23èmes Rencontres Enseignants/Chercheurs – Aix-Marseille Académie, Aix-en-Provence, France. <https://hal.science/hal-04065960v1>

Dariotis, J. K., Chen, F. R., Park, Y. R., Nowak, M. K., French, K. M., & Codamon, A. M. (2023). Parentification Vulnerability, Reactivity, Resilience, and Thriving: A Mixed Methods Systematic Literature Review. *International journal of environmental research and public health*, 20(13), 6197. <https://doi.org/10.3390/ijerph20136197>

Dearden, C., & Becker, S. (2000). *Growing up caring: Vulnerability and transition to adulthood—Young carers' experiences*. Youth Work Press for the Joseph Rowntree Foundation.

Desjeux, C., & Chambon, M. (2023). *Jeunes aidants. Formes d'aide et relations familiales*. *Revue des politiques sociales et familiales*, 146-147, 131-146.

Dorard, G. (éd.). (2024). *Connaître et accompagner les jeunes aidants : Guide de sensibilisation pour les professionnels en milieu scolaire*. Université Paris Cité, Programme de recherche JAID & Association nationale JADE. <https://jaid.u-paris.fr/>

Fauvernier, L. (2020). *Parentification de l'enfant : ces parents qui inversent les rôles*. Psychologies.com. <https://www.psychologies.com/Famille/Relations-familiales/Parents/Articles-et-Dossiers/Parentification-de-l-enfant-ces-parents-qui-inversent-les-roles>

Giraud, A. (2024). *Processus de parentification : qu'est-ce que c'est et comment y faire face ?* Psychologue.net. <https://www.psychologue.net/articles/processus-de-parentification-en-sortir>

Heck, L. et Janne, P. (2011). Vous avez dit « parentification » ? Revue du concept et réactualisation selon les derniers résultats empiriques. *Thérapie Familiale*, 32(2), 253-274. <https://doi.org/10.3917/tf.112.0253>.

Hendricks, B. A., Vo, J. B., Dionne-Odom, J. N., & Bakitas, M. A. (2021). Parentification among young carers: A concept analysis. *Child and Adolescent Social Work Journal*, 38(5), 519–531. <https://doi.org/10.1007/s10560-021-00784-7>

Hunt, G. G., Levine, C., & Naiditch, L. (2005). *Young caregivers in the U.S.: Findings from a national survey*. National Alliance for Caregiving. <https://www.caregiving.org/wp-content/uploads/2020/05/youngcaregivers.pdf>

Jarrige, E., Dorard, G., & Untas, A. (2020). *Revue de la littérature sur les jeunes aidants : qui sont-ils et comment les aider ?* *Pratiques psychologiques*, 26, 215-229.

Joseph, S., Sempik, J., Leu, A., & Becker, S. (2020). Young carers research, practice and policy: An overview and critical perspective on possible future directions. *Adolescent Research Review*, 5, 77–89. <https://doi.org/10.1007/s40894-019-00119-9>

Jung Lorient, C., & Mahut, D. (2022). *Trajectoires et socialisations des jeunes aidantes*. Défenseur des droits & Institut national de la jeunesse et de l'éducation populaire (INJEP).

Lavarde, A.-M. (2008). Chapitre 9. L'opérationnalisation du cadre théorique. *Guide méthodologique de la recherche en psychologie* (p. 151-162). De Boeck Supérieur. <https://doi.org/10.3917/dbu.lavar.2008.01.0151>.

Leu, A., & Becker, S. (2019). Young carers. In H. Montgomery (Ed.), *Oxford bibliographies in childhood studies*. New York, NY: Oxford University Press. <https://doi.org/10.1093/obo/9780199791231-0120>

Leu, A., Frech, M., Wepf, H., Sempik, J., Joseph, S., Helbling, L., et al. (2019). Counting young carers in Switzerland – A study of prevalence. *Children & Society*, 33(1), 53–67. <https://doi.org/10.1111/chso.12217>

Macfie, J., Brumariu, L. E., & Lyons-Ruth, K. (2015). Parent–child role–confusion: A critical review of an emerging concept. *Developmental Review*, 36, 34–57. <https://doi.org/10.1016/j.dr.2015.01.002>

Masiran, R., Ibrahim, N., Awang, H., & Lim, P. Y. (2023). The positive and negative aspects of parentification: An integrated review. *Children and Youth Services Review*, 144, 106709. <https://doi.org/10.1016/j.chilyouth.2022.106709>

McDonald, J., Cumming, J., & Dew, K. (2009). An exploratory study of young carers and their families in New Zealand. *Kotuitui: New Zealand Journal of Social Sciences Online*, 4(2), 115–129. <https://doi.org/10.1080/1177083X.2009.9522448>

Mesplede, M., El Haïk-Wagner, N., & Flahault, C. (2024). *Maladie et fin de vie d'un proche : l'expérience des jeunes adultes aidants*. *Médecine palliative*, 23, 217-224.

ME-WE Consortium. (2021). *A co-created and scientifically tested support programme for adolescent young carers in Europe* [White paper]. Retrieved from https://me-we.eu/wp-content/uploads/2021/09/EU-PB-ME-WE_v3.pdf

Nagl-Cupal, M., Daniel, M., Koller, M. M., & Mayer, H. (2014). Prevalence and effects of caregiving on children. *Journal of Advanced Nursing*, 70(10), 2314–2325. <https://doi.org/10.1111/jan.12388>

Observatoire des jeunes aidants & Association nationale JADE. (2023). *Guide à destination des professionnels : Mieux repérer et accompagner les jeunes aidants*. <https://jeunes-aidants.com/>

Paillé, P. & Mucchielli, A. (2012). *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales*. Armand Colin. <https://doi.org/10.3917/arco.paill.2012.01>.

RADIX Fondation suisse pour la santé. (2025). *SchoolMatters : Une contribution au développement de l'école avec la santé psychique*, pp. 21-25. Promotion Santé Suisse.

Saldaña, J. (2021). *The coding manual for qualitative researchers* (4th ed.) SAGE Publications.

Sempik, J., & Becker, S. (2013). *Young adult carers at school: Experiences and perceptions of caring and education* [Report]. University of Sussex. <https://carers.org/downloads/resources-pdfs/young-adult-carers-at-school.pdf>

ANNEXES

1. FEUILLES DISTRIBUÉES AUX PERSONNES INTERVIEWÉES

Travail de mémoire
Les influences du rôle de jeune aidant sur le parcours scolaire
Feuille d'information pour les participant·e·s

Madame, Monsieur,

Cet entretien semi-directif s'inscrit dans le cadre d'un travail de mémoire réalisé à la Haute École Pédagogique du canton de Vaud (HEP Vaud), sous la direction de Madame Christine Fawer Caputo.

L'objectif de ce projet est de mieux comprendre les expériences vécues par des personnes ayant eu un rôle de jeune aidant·e durant leur scolarité obligatoire et post-obligatoire, ainsi que les effets que cette situation a pu avoir sur leur parcours scolaire et leur bien-être.

Votre participation est entièrement volontaire. Vous pouvez interrompre l'entretien ou retirer votre consentement à tout moment, sans avoir à vous justifier.

Toutes les données recueillies dans le cadre de cet entretien seront traitées de manière anonyme et confidentielle. Aucun nom ni information permettant de vous identifier ne sera utilisé dans le mémoire ou dans des présentations associées.

Les informations collectées sont uniquement destinées à un usage académique dans le cadre d'un mémoire réalisé à la HEP Vaud. Elles ne seront pas transmises à des tiers.

L'entretien pourra être enregistré (audio) pour faciliter la retranscription et l'analyse. L'enregistrement sera détruit à la fin du projet.

Pour toute question ou demande de retrait de vos données, vous pouvez nous contacter aux adresses suivantes :

- pauline.ravera@etu.hepl.ch
- anna.wuethrich@etu.hepl.ch

Nous vous remercions sincèrement pour votre contribution.

Octobre 2025

Pauline Ravera & Anna Wuethrich
Sous la direction de Mme Fawer Caputo

2. AUTORISATION D'ENREGISTREMENT ET D'EXPLOITATION DE DONNÉES

Autorisation d'enregistrement et d'exploitation de données enregistrées

Je soussigné(e),, autorise l'enregistrement audio et vidéo des entretiens qui ont lieu à le

— autorise ainsi la captation, le stockage, la reproduction de ma voix et de mon image (ci-après désignées par « données »), sous leur forme enregistrée ainsi que sous leur forme transcrite et anonymisée (cf. infra) :

a) à des fins de recherche scientifique (mémoires de master ou de thèse, articles scientifiques, exposés dans des congrès, séminaires) ;

b) à des fins d'enseignement (cours et séminaires donnés à des étudiants avancés) ;

Si vous ne souhaitez pas donner votre autorisation pour l'un des points précédents, signalez-le ici :

— prends acte que pour toutes ces utilisations scientifiques les données ainsi enregistrées seront anonymisées. Ceci signifie :

a) que les transcriptions de ces données utiliseront des pseudonymes et remplaceront toute information pouvant porter à l'identification des participants ;

b) que les bandes audio qui seront présentées à des conférences ou des cours (généralement sous forme de très courts extraits ne dépassant pas la minute) seront bipées lors de la mention de noms, de noms de rues ou d'un numéro de téléphone identifiables (c'est-à-dire couverts par un son de fréquence rendant les paroles inaudibles) ;

— souhaite que la contrainte supplémentaire suivante soit acceptée :

Fait à le

Signature :

3. FICHE DE DONNÉES

Fiche de données

Date de l'entretien :

Enquêteur·trice :

Pseudonyme du/de la participant·e :

Sexe : Femme Homme Autre Préfère ne pas répondre

Âge au moment de l'entretien :

Année de scolarité concernée : Scolarité obligatoire Post-obligatoire (gymnase)

Profession actuelle :

Adresse mail du/de la participant·e (pour suivi, si nécessaire) :

.....

4. QUESTIONNAIRE

Questionnaire

PARTIE 1 : PARCOURS ET RÔLE D'AIDANT

Q1 : Quand as-tu entendu pour la première fois le terme de jeune aidant ?

Q2 : Quand t'es-tu reconnu comme tel ?

Q3 : À partir de quand es-tu devenu un jeune-aidant ?

Q4 : Sens-tu que cette aide a évolué au fil de ta scolarité (obligatoire et post-obligatoire) ?

Q4.1. Si oui, comment ?

Q4.2. Si non, pourquoi ?

Q5 : Peux-tu me raconter à quoi ressemblait une journée « typique » d'école et de gymnase pour toi à l'époque où tu étais jeune aidant·e ?

Q6 : Est-ce que tu pourrais décrire la ou les personnes dont tu t'occupais ?

Q7 : Quelles sont les tâches que tu faisais pour elles ?

Q7.1. Quelles étaient les tâches ou responsabilités qui te prenaient le plus de temps ou d'énergie ?

PARTIE 2 : VÉCU ET PERCEPTION À L'ÉCOLE

Q8 : Comment arrivais-tu à concilier ton rôle d'aidant avec ta vie scolaire à ce moment-là ?

Q9 : À qui, dans le milieu scolaire, as-tu parlé de ta situation ? (enseignant·e, camarade, conseiller·ère, etc.) ?

Q9.1. Si tu en as parlé à quelqu'un, comment cela s'est-il passé ?

Q9.1.2. T'es-tu senti accompagné·e par cette personne / ces personnes ?

Q9.1.3. Quelles mesures / aménagements ont été mis en place ?

Q9.2. Si tu en as parlé à personne, pourquoi ? (gêne, pas ressenti le besoin, etc.)

Q10 : Peux-tu me raconter comment ta situation était perçue à l'école / au gymnase ?

Q10.1. Est-ce qu'il y a un moment qui t'a particulièrement marqué ?

PARTIE 3 : CONSÉQUENCES SUR LE PARCOURS SCOLAIRE ET LE BIEN-ÊTRE

Q11 : Comment ton rôle d'aidant a-t-il influencé ton parcours scolaire ?

Q12 : Peux-tu me raconter comment cette situation a pu orienter ton parcours ou tes choix pour la suite ?

Q13 : Comment cette période a-t-elle affecté ton bien-être général ?

PARTIE 4 : BESOINS, RECONNAISSANCE ET PISTES D'AMÉLIORATION

Q14 : Avec le recul, qu'est-ce que l'école aurait pu faire, selon toi, pour mieux repérer ou soutenir des élèves dans une situation comme la tienne ?

Q15 : Qu'est-ce qui t'aurait le plus aidé·e concrètement pendant cette période, pour mieux concilier ton rôle d'aidant et ta scolarité ?