

Université de Montréal

Facteurs de persévérance scolaire et d'insertion
professionnelle d'adultes ayant présenté des troubles de
comportements extériorisés durant leurs études
secondaires

par Émilie Proteau-Dupont

Département de sociologie

Faculté des arts et des sciences

Mémoire présenté à la Faculté des arts et des sciences en
vue de l'obtention du grade de

M.Sc en sociologie

Avril 2014

© Émilie Proteau-Dupont, 2014

Université de Montréal
Faculté des arts et des sciences

Ce mémoire intitulé :

Facteurs de persévérance scolaire et d'insertion
professionnelle d'adultes ayant présenté des troubles de
comportements extériorisés durant leurs études
secondaires

présenté par :

Émilie Proteau-Dupont

a été évalué par un jury composé des personnes suivantes :

Président-rapporteur :

Directrice : Marianne Kempeneers

Membre du jury : Jacques Hamel

Membre du jury : Stéphane Moulin

Résumé

La démocratisation scolaire va de pair avec l'enjeu contemporain de l'adaptation scolaire. Une catégorie d'élèves handicapés en difficulté d'apprentissage ou d'adaptation (EHDA) classifiés par le MELS demeure plus problématique que les autres. Il s'agit des élèves présentant des troubles de comportements extériorisés. Ces élèves sont plus susceptibles que les autres de ne pas suivre le cheminement régulier, de décrocher et de connaître des difficultés d'intégration professionnelle. Comment expliquer alors qu'une minorité d'entre eux, contre toute probabilité statistique, parvient à graduer et à s'insérer dans une carrière stimulante ? Comment peuvent s'atténuer les troubles de comportement à l'âge adulte ? Ce mémoire a pour ambition d'apporter un éclairage sur ces questionnements et propose une analyse sociologique des facteurs de persévérance scolaire et d'insertion professionnelle d'adultes ayant présenté des troubles de comportements extériorisés durant leurs études secondaires. Il repose sur l'analyse d'entretiens biographiques de deux individus répondant à ces critères. L'analyse de leur trajectoire démontre que leur insertion sociale s'est formée grâce à l'« interconnaissance » et l'« interreconnaissance » de différents types de capital tel qu'entendu par Pierre Bourdieu. En se basant également sur la méthode d'analyse des récits d'insertion proposée par Demazière et Dubar, quatre tendances furent dégagées quant à la manière dont les ressources des enquêtés furent mobilisées. Bien que le matériau soit modeste, ce mémoire jette un regard inédit sur plusieurs facettes du phénomène qui espérons-le, retiendra l'attention d'autres chercheurs qui approfondiront les pistes mises au jour dans ce mémoire.

Mots-clés : troubles de comportement, persévérance scolaire, insertion professionnelle, insertion scolaire, adulte

Abstract

School democratization has brought the contemporary issue of adaptation in education. A category among students with disabilities or learning and adaptation difficulties (EHDAA) classified by the MELS remains more problematic than others. Students with externalizing behavior disorders are more likely to not follow the regular path, or to drop out and to have difficulties in professional integration. How to explain a minority of them, against any statistical predicate, manages to graduate and be part of an exciting career? How behavioral problems can be reduced in adulthood? This memory brings clarification on these questions and offers a sociological analysis of the factors of perseverance in school and employability of adults who experienced externalizing behavior problems during high school. Two interviews have been made on meaningful lives of two individuals who meet these criterias. Analysis of their trajectory demonstrates that social inclusion is formed by the "interconnaissance" and "interreconnaissance" of different types of capital as agreed by Pierre Bourdieu. Also, based on the analysis method of insertion stories proposed by Demazière and Dubar, four trends were identified regarding how the resources were mobilized by the respondents. Although the material is small, this study has a unique look at several aspects of the phenomenon, which hopefully will attract the attention of other researchers who will consider the finding tracks in this thesis.

Keywords: behavioral disorders, perseverance in school, employability, school integration
adult

Liste des abréviations

CÉGEP : Collège d'enseignement général et professionnel

EHDAA : Élèves handicapés en difficultés d'adaptation ou d'apprentissage

MELS : Ministère de l'Éducation du loisir et du Sport

TC : Trouble de comportement

TDAH : Trouble du déficit d'attention avec ou sans hyperactivité

CLSC : Centre local de services communautaires

Table des matières

Résumé	i
Abstract.....	ii
Liste des abréviations	iii
Table des matières.....	iv
Remerciements.....	i
INTRODUCTION.....	1
1. RECENSION DES ÉCRITS ET PROBLÉMATIQUE	4
1.1 LA CATÉGORISATION MENANT À L'EXCLUSION SOCIALE	4
1.2 L'ASSOCIATION AVEC DES PAIRS DÉVIANTS ET LE RISQUE DE DÉCROCHAGE	10
1.3 LES TYPES DE CAPITAL RELIÉS À LA MOBILITÉ SOCIALE	11
1.4 EFFET D'ÉTABLISSEMENT, EFFET MAÎTRE ET EFFET DE CLASSE SUR L'ADAPTATION SCOLAIRE DES ÉLÈVES EN DIFFICULTÉS	18
1.5 SYNTHÈSE ET QUESTIONS DE RECHERCHE.....	23
2. MÉTHODOLOGIE	25
2.1 OBJET DE RECHERCHE ET OBJET D'ANALYSE	25
2.2 L'ÉCHANTILLON ET SA REPRÉSENTATIVITÉ	26
2.3 MÉTHODE DE COLLECTE DES DONNÉES : ENTRETIENS SEMI-DIRECTIFS	29
2.4 LE MODE D'ACCÈS AUX RÉPONDANTS	30
2.5 LA RELATION ÉTABLIE AVEC LES RÉPONDANTS	31
2.6 ANALYSE THÉMATIQUE DES VERBATIMS.....	32
3. LES RÉSULTATS DE L'ANALYSE	33
3.1 LES THÈMES COMMUNS AUX DEUX RÉPONDANTS.....	33
3.2 LES THÈMES SPÉCIFIQUES À CHACUN.....	60
4. ÉLABORATION THÉORIQUE DES RÉSULTATS DE L'ANALYSE	65
4.1 RETOUR SUR LES QUESTIONS DE RECHERCHES.....	65
4.2 LA FORTE TRANSMISSION DES SYMBOLES DE RÉUSSITE SOCIALE DE LA MÈRE À SON ENFANT	65
4.3 LA DISTANCE SOCIALE AU GROUPE COMME STRATÉGIE D'INTÉGRATION	68
4.4 LE CAPITAL SOCIAL EN LIEN AVEC LES RÉUSSITES PROFESSIONNELLES	70
4.5 L'IMPORTANCE DU CAPITAL CULTUREL POUR L'ACCÈS ET LA PERSÉVÉRANCE AUX ÉTUDES	73
4.6 PROPOSITION D'UNE EXPLICATION THÉORIQUE SELON LE RÉCIT D'INSERTION DE DUBAR ET DEMAZIÈRE EN TANT QUE « MÉTHODE » D'ANALYSE	81

CONCLUSION.....	89
Bibliographie.....	96
ANNEXE I.....	106

Remerciements

Ma superviseure de maîtrise, Marianne Kempeneers, m'a offert à la fois une liberté et un encadrement qui furent fort appréciés. Elle s'est également ajustée avec gentillesse à mes conflits d'horaire. Je fus choyée de bénéficier de son expertise.

Je tiens à souligner le travail remarquable des responsables des dossiers étudiants de premier et deuxième cycle au département de sociologie, c'est-à-dire respectivement Valérie Dostaler et Lidia Christine Charles. Leur soutien et leur disponibilité sont à applaudir !

Sur le plan personnel, mon oncle m'a particulièrement fait valoir l'importance des études à long terme. Mes grands-parents, mon frère, ainsi que mon père méritent un merci spécial : ils se sont toujours montrés disponibles pour s'occuper de mon fils en cas de besoin. Mes chères amies m'ont entraînée de force dans des sessions de devoirs où nous avons à la fois avancé nos tâches scolaires et partagé d'agréables moments ensemble.

Enfin, je remercie pour leur généreuse collaboration les personnes interrogées dans le cadre de ce mémoire.

INTRODUCTION

La majorité des élèves présentant des troubles de comportement durant leurs études secondaires sont fortement à risque de décrocher (MELS, 2010 :22). Le Conseil supérieur de l'éducation (2001) révèle également qu'ils sont plus nombreux que les autres élèves à se retrouver au chômage ou à connaître des difficultés à intégrer le marché du travail.

À quoi réfèrent les « troubles de comportements » ? Ceux-ci, tel que défini par le MELS, sont diversifiés et peuvent être extériorisés ou intériorisés (MELS, 2007 : 24).

« L'élève présentant des troubles du comportement est celui ou celle dont l'évaluation psychosociale, réalisée en collaboration par un personnel qualifié et par les personnes visées avec des techniques d'observation ou d'analyse systématique, révèle un déficit important de la capacité d'adaptation se manifestant par des difficultés significatives d'interaction avec un ou plusieurs éléments de l'environnement scolaire, social ou familial. Il peut s'agir :

- de comportements surréactifs en regard des stimuli de l'environnement (paroles et actes injustifiés d'agression, d'intimidation et de destruction, et refus persistant d'un encadrement justifié...);
- de comportements sous-réactifs en regard des stimuli de l'environnement (manifestations de peur excessive de personnes et de situations nouvelles, comportements anormaux de passivité, de dépendance et de retrait...).

Les difficultés d'interaction avec l'environnement nécessitent des services éducatifs particuliers dans la mesure où le développement du jeune vivant la problématique ou celui de ceux qu'il côtoie est perturbé.

L'élève ayant des troubles du comportement présente fréquemment des difficultés d'apprentissage en raison d'une faible persistance pour une tâche ou d'une capacité d'attention et de concentration réduite.»

La diversité des troubles impose de délimiter notre champ d'investigation. Cette étude se penchera exclusivement sur les troubles extériorisés, étant donné que le diagnostic de troubles graves de comportements s'effectue en regard de comportements extériorisés : agressivité, impulsivité, opposition forte à l'autorité (MELS, 2007 :12)...

Il semble que les troubles de comportements soient reliés au décrochage scolaire plus qu'aux autres types de difficultés d'adaptation scolaire ou d'apprentissage, tels un handicap physique, une déficience intellectuelle ou une déficience langagière. Si les statistiques démontrent que cette catégorie d'élèves est la plus encline à décrocher au Québec, il reste que quelques-uns d'entre eux échappent à cette statistique et parviennent à surmonter leurs difficultés de départ. On a peu étudié les facteurs favorisant la persévérance scolaire ou l'insertion professionnelle de ces élèves présentant des troubles de comportement durant leurs études secondaires.

Ce mémoire prend place dans cet espace peu exploré et propose une analyse qualitative du parcours de vie de deux individus ayant présenté des difficultés scolaires et des troubles de comportements extériorisés durant leurs études secondaires, mais qui sont parvenus à l'âge adulte à se qualifier et à connaître une insertion professionnelle. L'un d'eux a obtenu son secondaire cinq et a persévéré en affaires, tandis que le second a réussi un certificat universitaire et des cours en lien avec ses emplois. Comment expliquer que, contre toute probabilité statistique, ces deux personnes aient persévéré sur le marché du travail et aient gradué? En réponse à cette question, ce mémoire propose une analyse sociologique. Bien sûr les résultats présentés ici sur la base de deux expériences de vie ne peuvent être généralisés, mais ils permettent de jeter un éclairage intéressant sur le phénomène. En particulier, des nuances sont apportées ici sur la manière dont les troubles de comportements persistent à l'âge adulte. La communauté scientifique est divisée à ce sujet (Dyke, 2008 : 6) : certains concluent que les troubles s'amplifient avec le temps, alors que d'autres considèrent que les relations sociales positives ou l'insertion professionnelle peuvent les atténuer.

Quatre chapitres sont présentés dans ce mémoire. Le premier chapitre dresse une revue de littérature sur la problématique du décrochage scolaire des élèves présentant des troubles de comportements. Le deuxième chapitre explicite la méthodologie utilisée. Le troisième chapitre présente une analyse descriptive des deux entretiens, appuyée par des extraits pertinents. Enfin, le dernier chapitre consiste en l'élaboration théorique des résultats. Elle s'appuiera principalement sur la théorie de Bourdieu quant aux différentes formes de

capital utilisées pour connaître une ascension sociale ainsi que l'ouvrage sur les récits d'insertion de Dubar et Demazière en tant que « méthode » d'analyse.

CHAPITRE 1

RECENSION DES ÉCRITS ET PROBLÉMATIQUE

La majorité des élèves présentant des troubles de comportements durant leurs études secondaires sont fortement à risque de décrocher. Ce constat repose sur le pourcentage d'élèves TC qui ont obtenu leur diplôme d'études secondaires dans le réseau public comparativement aux autres élèves (MELS, 2010 :22). Le taux de diplomation des élèves inscrits à la 1^{ère} secondaire en 1998 s'élève à 5,7% chez les élèves TC après 6 années de cheminement, alors qu'il s'élève à 67% pour l'ensemble des élèves. La cohorte d'élèves suivis à partir de 1999 révèle des pourcentages similaires, c'est-à-dire respectivement 3,7% et 67,6%. Dans une autre publication (MELS, 2006 : 20), le MELS indique que parmi les 12 195 élèves qui furent suivis depuis leur entrée au secondaire (1998-1999 et 1999-2000), seulement 15,4 % de l'ensemble des élèves avec un TC ayant commencé leur secondaire à 12 ans ont obtenu un diplôme cinq années suivant leur entrée. Il s'agit de seulement 7,5 % de l'ensemble des élèves TC ayant commencé leur secondaire à 13 ans qui ont obtenu leur diplôme cinq ans après leur entrée. Il est constaté également que les élèves TC sont moins nombreux à fréquenter une classe ordinaire que ceux éprouvant d'autres types de difficultés d'apprentissage. Les élèves TC sont proportionnellement plus nombreux à avoir abandonné leurs études et à ne pas obtenir leur diplôme comparativement aux autres catégories d'élèves en difficulté.

Une recension des écrits sur la faible persévérance scolaire des élèves TC met en évidence un certain nombre de thèmes récurrents autour desquels nous organiserons la présentation qui suit.

1.1 LA CATÉGORISATION MENANT À L'EXCLUSION SOCIALE

Les élèves catégorisés « avec un trouble de comportement » sont étiquetés négativement par leurs pairs ou les enseignants. Cet étiquetage s'effectue sur la base de certains symptômes renvoyant globalement au fait que ces élèves peinent à répondre aux normes collectives de fonctionnement, tant à l'école que sur le marché du travail.

1.1.1 La situation de marginalité des élèves TC dans leur milieu familial ou à l'école

Il semble au départ que ces jeunes soient proportionnellement plus nombreux que les autres élèves à vivre des situations familiales difficiles (Potvin, 2010 :20). Ils subissent davantage de pratiques éducatives négatives (punition corporelle, attitude plus négative à l'égard de l'enfant, faible engagement parental, faible supervision). Leurs parents sont plus susceptibles d'avoir un faible revenu, ou de vivre des difficultés relationnelles. Ces derniers risquent d'être peu scolarisés, ou d'avoir pratiqué des activités illégales.

Sur le plan scolaire, les élèves TC cumulent généralement des retards et des difficultés scolaires et ils sont plus nombreux à poursuivre leurs études dans des classes à cheminement particulier (Déry, 2007: 109-110). Ils adoptent des comportements « antiscolaires » ou antisociaux: agressivité, suractivité, devoirs non remis, travaux non faits ou mal faits, comportements excessifs pour attirer l'attention et absentéisme (Goupil, 2006 :128-129).

Ils présentent de nombreuses différences par rapport aux autres élèves, soit au niveau de leur situation familiale souvent dysfonctionnelle, ou au niveau de leur cheminement scolaire atypique causé par d'importantes difficultés académiques et des confrontations incessantes avec le corps professoral. À cause de ces différences, les élèves TC subiront des jugements négatifs de la part des autres élèves ou du corps professoral (Rousseau, 2004 :118) et ils disposeront d'un étiquetage administratif défavorable de la direction (Ménard, 2008 :186-191).

1.1.2 La catégorisation des troubles de comportements extériorisés

À partir de critères diagnostic, les élèves avec des troubles de comportements seront catégorisés selon qu'ils présentent un trouble d'opposition avec provocation, un trouble de conduite, un trouble déficitaire de l'attention avec ou sans hyperactivité (TDAH), ou encore, plusieurs de ces troubles comportementaux. Le TDAH est le diagnostic le plus fréquent dans les échantillons d'élèves présentant des troubles de comportements extériorisés (Déry, 2007 :110-111).

La catégorisation des troubles de comportements extériorisés renvoie à certaines caractéristiques (Winebrenner, 2008 : 28-31). Voici brièvement les principales d'entre elles, à commencer par celles des élèves diagnostiqués d'un TDAH :

- Difficultés d'apprentissage
- Prise d'un médicament permettant d'améliorer l'insertion scolaire et sociale (Ritalin, Concerta...)
- Impulsivité
- Immaturité en raison qu'un trouble d'attention qui nuit à la coordination physique et au développement émotionnel
- Difficultés à détecter les subtilités des situations sociales
- Comportements socialement inacceptables
- Un stress continu peut être vécu à cause du trouble d'attention
- Hyperactivité: le passage d'une activité à l'autre sans nécessairement la terminer
- Faible capacité de concentration
- Désorganisation, distractions nombreuses
- Difficultés de socialisation

Les élèves avec un TDAH doués manifestent cependant des caractéristiques positives :

- Conceptualisation d'idées approfondie
- Utilisation d'un vocabulaire supérieur

- Humour original
- Grande créativité, imagination fertile
- Résultats exceptionnels dans leur domaine de douance

Dans les faits, le TDAH se manifeste rarement seul et il est souvent corrélé à des troubles de comportement (Juneau, 2004 :44). Les troubles de comportement (comprenant des troubles de conduites ou le trouble oppositionnel avec provocation) présentent ces caractéristiques:

- Difficultés d'apprentissage
- Antécédents de mauvaises conduites: crises de colère et problèmes disciplinaires
- Conséquences nombreuses suite à de mauvaises conduites
- Agitation, stress et irritabilité
- Impulsivité
- Agressivité
- Teste constamment les limites
- Défiance de l'autorité
- Vol ou destruction des biens d'autrui
- Tentative de victimisation pour justifier un acte violent
- Sentiment de ne pas être aimé ou d'être l'objet de moquerie
- Refus de travailler en équipe
- Expression d'une émotion au mauvais moment

Le MELS attribue les caractéristiques suivantes aux élèves qui sont considérés avec de graves troubles du comportement (MELS, 2007 :12) :

- Difficultés à accomplir les activités scolaires normales
- Risque élevé de retard scolaire important, démotivation
- Menaces, agressions verbales ou physiques à l'endroit du personnel de l'école ou d'autres élèves
- Seuil de tolérance à la frustration très bas, impulsivité
- Actes d'irresponsabilité : abus de drogues, vandalisme...
- Défis constants de l'autorité

Le TDAH est présent dans le dossier médical de la personne diagnostiquée du fait qu'elle est médicamentée. En ce qui concerne la catégorisation « trouble de comportement », elle sera inscrite au dossier scolaire de l'élève concerné uniquement durant ses études primaires et secondaires. Actuellement, l'élève considéré avec de graves troubles de comportement est évalué par une équipe multidisciplinaire incluant au moins un professionnel (psychologue, psychoéducateur ou travailleur social). Des techniques d'observation systématique et des instruments standardisés sont utilisés pour cette évaluation (MELS, 2007 :12).

Depuis quelques années, des outils de dépistage de la délinquance sont élaborés afin de prévenir la criminalité des adolescents ou jeunes adultes (Leblanc, 2007). Ces outils se basent principalement sur des caractéristiques telles que l'hyperactivité, l'appartenance à un groupe à risque, la provenance d'une famille monoparentale... Ces outils amènent une catégorisation hypothétique chez les élèves considérés à risque, c'est-à-dire l'étiquette de potentiels futurs délinquants.

1.1.3 La construction des marges entourant la restructuration du marché du travail et de l'éducation

La sociologue Madeleine Gauthier a montré comment se construisent les marges et la centralité, ou autrement dit, les pratiques considérées déviantes (marges) et les normes majoritairement endossées (le centre) (Gauthier, 1994 : 177-188). Elle explique que l'écologie urbaine de l'École de Chicago a étudié les comportements déviants selon différentes approches. L'approche fonctionnaliste suppose que les délinquants se regroupent de manière organisée. L'approche interactionniste implique la rationalité de l'acteur dans ses choix déviants. L'approche dynamique voit dans les marges des situations de déséquilibre et de rééquilibre apportant des changements sociaux. À travers ces différentes approches, les marges n'existent que par rapport à la construction de la centralité. Parfois, les individus sont exclus du centre du fait qu'ils n'ont pas su mettre en œuvre les ajustements nécessaires. Le moment où apparaissent les marges par rapport à la formation des normes centrales détermine la place occupée par rapport au centre, en ce sens qu'un individu peut être considéré avant-gardiste ou en retard. Les marges entourant

les restructurations du monde de l'éducation et l'individualisation des parcours de vie se manifestent par le décrochage scolaire. Les mécanismes d'exclusion du monde du travail sont également révélateurs de la nouvelle centralité: les exigences de qualification ont augmenté.

Essayons de détailler les normes découlant des restructurations en éducation que Madeleine Gauthier définissait comme la centralité. Les services éducatifs au Québec ont connu une évolution depuis les dernières décennies en ce qui a trait aux élèves avec des besoins particuliers. Ces services ont tenté de favoriser leur intégration. L'intégration scolaire se base sur le principe de normalisation (accès à un milieu scolaire le plus normal possible) et de déségrégation (possibilité d'être dans ce milieu sans être discriminé). En réalité, la construction sociale des élèves handicapés avec des difficultés d'apprentissages ou d'adaptation (EHDAA) a reposé sur des facteurs économiques. Les politiques en éducation ont cherché à rationaliser, bureaucratiser et structurer le champ scolaire, selon une logique gestionnaire. Au début des années 1980, un élève classé EHDAA coûtait trois fois moins cher à l'État en classe régulière que s'il suivait un cheminement particulier (Duval, 1997 : 320-321). Alors que le taux de prévalence des EHDAA durant les années 1990 se situait entre 11% et 12%, ce taux chuta drastiquement en 2000-2001 à 2,16%, puis à 1,95% en 2001-2002 (Maertens, 2004 : 27). Cette chute ne peut pas se justifier par l'efficacité des services. Comment expliquer, sinon, l'augmentation des EHDAA, puis leur diminution drastique? En réalité, la nouvelle politique de l'adaptation scolaire apparue en 1999 a fait en sorte que moins d'élèves furent catégorisés en difficultés. Le concept de l'inclusion scolaire fit son apparition. Alors que le concept d'intégration, tel que déjà mentionné, repose sur les principes de normalisation et de déségrégation, le concept d'inclusion scolaire renvoie plutôt à l'abolition des catégories afin d'inclure tous les élèves en classe ordinaire (Beauregard, 2010 : 37). Afin de diminuer les catégories d'élèves au tournant de l'an 2000, plusieurs élèves en légères difficultés d'apprentissage ou avec des troubles de comportement furent identifiés comme des élèves « à risques », ou encore, tels « des élèves en classe ordinaire avec plan d'intervention ». Ils ne furent pas inclus dans les statistiques des EHDAA.

Tel que nous le verrons ultérieurement dans la section sur la politique de l'adaptation scolaire et ses défis, les tentatives pour permettre l'inclusion scolaire n'ont pas donné les effets escomptés. Pour preuve, ce sont les élèves avec des troubles de comportement qui sont les plus nombreux à fréquenter les classes à cheminement particulier et à décrocher (Déry, 2007:109-110). Manifestement, la catégorisation administrative des élèves avec des troubles de comportement entraîne davantage l'exclusion de ces élèves. Il est recommandé par certains chercheurs qu'ils soient même dépistés le plus tôt possible, considérant qu'ils sont de futurs délinquants potentiels. Deux scénarios sont possibles en réaction à ces normes centrales: une résistance sociale des élèves TC envers le système scolaire, cela par l'adoption de comportements de révolte, ou une soumission au système accompagnée d'un étiquetage durable (Guinard, 2007 : 1-7).

1.2 L'ASSOCIATION AVEC DES PAIRS DÉVIANTS ET LE RISQUE DE DÉCROCHAGE

Les jeunes à risque vont s'associer la majorité du temps avec des amis qui traversent des expériences scolaires négatives similaires. Leur motivation à poursuivre les études sera ainsi diminuée (Potvin, 2010 :12). En raison de leurs comportements agressifs et dérangeants, les élèves TC ont peu de chance d'avoir des interactions positives avec les autres élèves. Ils risquent de subir du rejet social et ne pourront pas, de ce fait, développer des habiletés sociales. L'intégration sociale au groupe est un défi aussi préoccupant que la performance scolaire pour favoriser la poursuite des études des élèves TC (Desbiens, 2003 :137).

Une étude pionnière par le sociologue de l'éducation Sylvain Bourdon auprès des étudiants du CÉGEP démontre l'importance de l'intégration sociale dans la poursuite des études (Bourdon, 2007). Le réseau social des élèves de l'étude se modifie dans une proportion de 25% tous les 7 mois. Les élèves partagent de l'information concernant leurs études et leurs travaux davantage avec des personnes qui n'appartiennent pas au milieu familial et des conseils scolaires sont demandés à deux fois plus de femmes que d'hommes. Le sociologue remarque que l'interruption des études est liée à une fréquentation de jeunes moins

scolarisés et du fait de passer plus de temps sur les réseaux sociaux. Ceux qui persévèrent malgré une faible probabilité initiale ont davantage développé du réseautage en dehors de leur réseau familial.

1.3 LES TYPES DE CAPITAL RELIÉS À LA MOBILITÉ SOCIALE

La revue de littérature nous révèle que le capital social et le capital culturel se révèlent essentiels dans la persévérance aux études ou sur le marché du travail. Cette section définit ces concepts sociologiques et indique en quoi ils sont reliés à l'insertion scolaire ou professionnelle.

1.3.1 Le concept de capital social : les différents apports théoriques de la sociologie

Selon James Coleman, les acteurs font des choix guidés par leur intérêt, menant à des actions et des relations entre les individus. Cela s'acheminerait vers la construction de relations durables profitables pour l'individu tant au niveau structural que relationnel. Il s'agit ici d'une approche fonctionnaliste du capital social, les relations relevant toutes d'un aspect de la structure sociale : « la fonction qu'identifie le concept de capital social est la valeur des aspects de la structure sociale que les acteurs peuvent utiliser comme des ressources pour atteindre leurs objectifs » (Coleman, 1988 :98-99). Cette conception néglige le fait que l'accessibilité à des composantes des structures sociales ne dépend pas uniquement des choix individuels, mais du capital social appartenant à l'acteur.

Mark Granovetter amène quant à lui une distinction entre les différentes relations composant le capital social. Un réseau se compose ainsi de liens forts avec des relations soutenues et de relations plus distantes, donc plus faibles, avec des connaissances. Une personne détenant un fort capital social aura un réseau composé de liens forts et de liens faibles diversifiés, lui permettant d'accéder à plusieurs réseaux (Granovetter, 1973). Dans le même ordre d'idée, Nan Lin a souligné que « le capital social résulte de l'investissement d'un individu dans ses relations avec d'autres » (Lin, 1995 :701).

Le concept de capital social de Pierre Bourdieu désigne « l'ensemble des ressources actuelles ou potentielles d'un agent qui sont liées à un réseau durable de relations plus ou moins institutionnalisées d'interconnaissance et « d'interreconnaissance » (Bourdieu, 1980 :2-3). Un individu peut utiliser ses contacts pour arriver à ses fins (interconnaissance), ou encore pour obtenir un appui nécessaire dans un contexte particulier (« interreconnaissance »), maximisant ainsi ses ressources, institutionnalisées ou non. Le volume de capital social que possède un individu est fonction du nombre de personnes connues, mais également du volume de capital (économique, culturel ou social) de chacun des membres de son réseau.

En ce sens, le concept de capital social désigne une dynamique sociale où les différentes ressources (ou les différentes espèces de capital) de l'individu sont à la fois héritées et construites selon la mise en œuvre, consciemment ou non, de stratégies d'investissement social directement ou potentiellement utilisables. Pierre Bourdieu assimile cette dynamique à un jeu dans l'espace social qu'il dénomme un champ (Bourdieu, 1994). Chaque champ valorise certains types de capital qui ne sont pas nécessairement valorisés dans tous les champs. Le capital social dans un champ n'est pas nécessairement transférable dans un autre espace de jeu. Nous verrons dans ce qui suit comment le capital social peut s'actualiser dans le champ scolaire et dans le champ professionnel.

1.3.2 Le rôle du capital social pour l'insertion scolaire et sociale

La littérature en sciences de l'éducation fait état d'un certain nombre de facteurs de protection relatifs au capital social susceptibles de favoriser la poursuite des études chez des élèves à risque. (Potvin et Lapointe, 2010 : 14)

Les facteurs familiaux :

- Avoir le soutien émotif des parents lors de périodes de stress
- Entretenir une relation de qualité avec un adulte significatif (tante, grand-père, voisine, etc.)

Les facteurs associés au réseau d'amis :

- Avoir des amis sur qui compter en périodes de stress

Une étude en particulier se penche sur la persévérance scolaire à la vie adulte de jeunes ayant présenté des troubles de comportements durant l'adolescence, selon des facteurs personnels, sociaux et scolaires (Marcotte, 2007). Généralement, il y a persistance des conduites antisociales à l'entrée au collège et nombreux sont ceux qui poursuivent à l'éducation aux adultes. L'étude souligne que le passage à l'âge adulte (incluant les responsabilités familiales et financières) se fait plus difficilement pour les élèves avec des troubles de comportements, puisque ceux-ci ne bénéficient généralement pas d'un soutien familial. Autrement dit, la persistance de leurs difficultés sociales laisse croire qu'ils ont de la difficulté à construire un réseau social de soutien, d'autant plus qu'ils bénéficient d'une faible aide parentale.

Pour ce qui est du rôle du capital social concernant l'insertion professionnelle, un document du Conseil permanent de la jeunesse (Fournier et coll., 2002) insiste sur l'importance de la participation citoyenne ou l'implication sociale des jeunes qui ont décroché du secondaire. Il est expliqué que les jeunes décrocheurs seront amenés à retourner aux études ou à s'insérer en emploi s'ils ne connaissent pas de décrochage « social ». Le décrochage social dans ce document se rapporte à la faiblesse des liens entre l'individu et les sphères politiques, sociales et culturelles, selon des dynamiques de participation, d'intégration et d'exclusion.

En France, la mise en place du service civique comme moyen d'implication sociale a permis aux jeunes participants d'acquérir un capital social suffisant pour faciliter leur insertion en emploi. Le service civique est un dispositif entré en vigueur en 2010 et il vise l'engagement citoyen. Les missions de service civique sont accessibles à tous les jeunes. Elles consistent chez les jeunes de 16 à 25 ans en un engagement volontaire de six à douze mois, tandis que chez les 25 ans et plus, la durée est alors jusqu'à vingt-quatre mois. Le « service civique » donne lieu à une indemnité et à une couverture sociale garanties par

l'État. L'accessibilité à une mission se fait aisément grâce aux offres disponibles sur le site officiel du service civique français, soit par aires géographiques, ou par domaines d'intervention : culture et loisirs, développement international et action humanitaire, éducation pour tous, environnement, intervention d'urgence en cas de crise, mémoire et citoyenneté, santé, solidarité et sport. Cette expérience est valorisée d'un point de vue institutionnel. Une attestation de service civique est délivrée, décrivant les activités exercées, les aptitudes recensées, les connaissances et les compétences acquises par le participant durant son service civique. Cette expérience ouvre des portes professionnelles ou même scolaires (Rivière, 2013).

Une enquête visant à évaluer l'impact du service civique chez les participants a révélé que 61% des anciens participants estiment que leur expérience leur a servi pour trouver un emploi (Rivière, 2013 :3). Les raisons évoquées étaient les suivantes :

- Le développement de compétences professionnelles
- Une première expérience valorisante
- Le développement de la confiance en soi
- L'expérience du service civique est mise en valeur dans les curriculums vitae ou les entretiens d'embauche

Ces raisons correspondent vraisemblablement à la définition du capital social de Bourdieu, c'est-à-dire « l'ensemble des ressources actuelles ou potentielles d'un agent qui sont liées à un réseau durable de relations plus ou moins institutionnalisées d'interconnaissance et d'interconnaissance » (Bourdieu, 1980 :2-3). Autrement dit, il y a un recours aux contacts ou à un appui plus ou moins institutionnalisé pour s'insérer en emploi. Dans la théorie de Bourdieu sur l'action sociale, le capital social dans un champ n'est pas toujours transférable dans un autre espace de jeu (Bourdieu, 1994). L'enquête sur les effets du service civique dévoile à cet effet que l'expérience n'était pas utile dans la recherche d'emploi lorsqu'il y avait une faible reconnaissance de l'employeur du service civique, ou encore, lorsque la recherche d'emploi s'effectuait dans un domaine différent que ceux proposés par le service civique.

Enfin, une enquête sur l'insertion professionnelle des jeunes Québécois met en évidence le rôle du capital social pour l'insertion en emploi (Deschenaux, 2009). L'implication sociale favorise la construction d'un réseau de contacts qui s'inscrit dans le capital social. Les enquêtés furent unanimes sur l'importance du réseau dans la recherche d'emploi.

1.3.3 Le concept de capital culturel : les différents apports de la sociologie

Un des grands apports de Bourdieu a été de mettre en lumière les liens entre l'école et les inégalités sociales en ayant recours au concept du capital culturel. Le concept de capital culturel prend trois formes. Sous la forme incorporée, il s'agit de l'ensemble des dispositions durables acquises au cours de la socialisation (habitus) ; sous sa forme objective, il s'agit des possessions de biens culturels (livres, œuvres d'art) et sous sa forme institutionnelle, il s'agit des biens reconnus socialement et porteurs d'efficacité, tels que les diplômes scolaires (Bourdieu, 1970).

Selon Bourdieu, les enfants de différentes classes sociales n'auront pas le même habitus face à un capital culturel institutionnalisé (Bourdieu, 1970). L'enfant d'un milieu moins nanti est susceptible d'avoir intériorisé des dispositions qui ne concordent pas avec la culture scolaire, cela en raison que le capital culturel des parents sous sa forme objective ou institutionnelle ne correspond pas à la culture élitiste. Par exemple, les parents de ces milieux auront un langage différent de celui des maîtres d'école, un faible niveau de scolarité, ou peu de biens culturels en leur possession.

En conséquence, les élèves moins nantis subissent une « délégitimation » de leur culture d'origine au profit de la culture scolaire à laquelle ils sont poussés à accéder par un mécanisme d'acculturation (Bourdieu, 1964). Le phénomène de « déculturation » signifie la perte, pour un groupe social, de l'ensemble des formes culturelles qui lui sont propres. L'acculturation désigne plutôt l'ensemble des phénomènes par lesquels résulte un contact continu et direct entre deux cultures différentes et qui entraînera des changements dans les modèles culturels de l'un ou des deux groupes.

Crahay (Crahay, 2000 : 85) va dans le même sens que Bourdieu dans l'extrait qui suit :

« Ce qui distingue les élèves c'est leur familiarité à la norme (d'évaluation) issue de la culture des classes dominantes. L'école impose à tous les élèves l'habitus des classes sociales dominantes et, ce faisant, exerce à l'égard des enfants des autres classes sociales violence symbolique. Ceux-ci répondent plus difficilement que leurs camarades de famille aisée aux normes d'excellence scolaire. Ils redoublent plus souvent et sont, par le fait même, susceptibles d'être écartés des filières nobles. Ce processus d'orientation négative se couple avec d'autres discriminations négatives, notamment des effets d'agrégation qui débouchent sur un regroupement des élèves au sein des écoles et/ou des classes en fonction de leurs origines sociales. »

Lahire propose une autre perspective sur les relations entre les configurations familiales populaires et celles de l'école (Lahire, 1995). Le capital culturel de l'enfant va s'acquérir aux moyens d'activités pratiques autour de relations affectives ou sociales régulières. La possession de biens culturels ou le niveau de scolarité détenu par les parents n'a pas d'incidence sur la transmission du capital culturel à l'enfant en dehors de relations sociales régulières et significatives. Dans cet ordre d'idée, l'investissement parental dans les études de l'enfant aura une incidence positive s'il connaît une adéquation avec les méthodes pédagogiques de l'institution scolaire. Ou encore, les configurations sociales du milieu d'origine doivent correspondre à celles du milieu scolaire (rapport à l'écrit positif, respect des règles et de l'autorité...).

1.3.4 Le rôle du capital culturel pour l'insertion scolaire et sociale

Les facteurs relevant du capital culturel incorporé tels que soulignés en sciences de l'éducation (Potvin et Lapointe, 2010 : 14) sont les suivants :

- Posséder un répertoire d'habiletés sociales (empathie, communication, affirmation de soi, etc.)
- Utiliser des stratégies d'adaptation efficaces (résolution de problèmes, évaluation positive, etc.)
- Développer sa maîtrise de soi, une forte estime de soi et une confiance dans ses compétences et ses forces (sentiment d'auto-efficacité)
- Bénéficier d'une supervision parentale, de règles structurées, ou de cohésion familiale (engagement et soutien)

- Profiter d'un style parental démocratique qui favorise le développement de l'autonomie
- Entretenir des relations positives avec les enseignants
- Participer à des activités parascolaires (sportives ou artistiques) et s'y valoriser
- Réussir sur le plan scolaire

Parfois, la socialisation primaire n'est pas en mesure d'incorporer un capital culturel correspondant aux comportements valorisés par l'école et sur le marché du travail. Il est alors nécessaire, pour connaître une mobilité sociale ascendante par rapport aux parents, d'acquérir un capital culturel institutionnalisé (Deschenaux, 2009). Une étude a permis de dresser trois profils types de jeunes affichant des troubles de comportements sérieux (Gagné, 2004). Ces trois profils illustrent la distance culturelle entre le milieu social de ce type d'élève et l'institution scolaire. Les troubles de comportements sérieux seraient associés à de mauvais traitements physiques et psychologiques familiaux. Trois profils d'enfants-victimes sont relevés selon les trajectoires des enquêtes: l'indésirable, l'explosif et le délinquant. L'indésirable connaît de faibles liens avec ses parents durant la petite enfance, a plusieurs frères ou sœurs, vit de l'abandon et de la négligence psychologique. Il a des comportements dérangeants et il a souvent un diagnostic du TDAH. Les auteurs expliquent les troubles de conduite de l'indésirable par la théorie de l'attachement. L'explosif a vécu de la violence ou de l'abus physique d'une manière répétitive et il a vécu dans un contexte de désorganisation familiale, un climat d'insécurité et de perpétuelles crises. Cet enfant aura des manifestations de colères excessives s'il s'agit d'un garçon, ou de troubles de comportements intériorisés s'il s'agit d'une fille. Les auteurs expliquent ces comportements à partir de la théorie du trauma. En dernier lieu, le délinquant est souvent fils unique ou dans une famille recomposée. Il peut avoir une mère dépassée et démunie, qui va fournir un faible encadrement parental. Cet enfant aura des comportements délinquants, ce que les auteurs vont expliquer à partir de la théorie de la socialisation.

Advenant le cas où le choc culturel entre la socialisation primaire et secondaire soit trop grand, l'acquisition d'un capital culturel en contexte institutionnalisé devient quasi

impossible. Un passé scolaire difficile durant les études secondaires devient d'ailleurs un obstacle à la persévérance scolaire à la formation aux adultes (Savoie-Zajc, 2007).

1.4 EFFET D'ÉTABLISSEMENT, EFFET MAÎTRE ET EFFET DE CLASSE SUR L'ADAPTATION SCOLAIRE DES ÉLÈVES EN DIFFICULTÉS

La démocratisation scolaire a entraîné l'enjeu contemporain de l'adaptation scolaire. Cet enjeu se traduit de la façon suivante : l'élève doit-il s'adapter à l'enseignement ou bien le professeur doit-il s'adapter à chacun de ses élèves? Autrement dit, la pédagogie doit-elle être orientée sur le sujet ou sur le contenu? L'effet d'établissement scolaire, l'effet du maître et l'effet de classe nous permettent de comprendre le type d'organisation sociale susceptible de favoriser ou de nuire à l'adaptation des élèves en difficultés, dont les élèves présentant des troubles de comportements.

La revue de littérature révèle clairement que la prise en charge des élèves en difficulté, ou plus spécifiquement les élèves TC, diffère d'un établissement scolaire à l'autre, d'une classe à l'autre et selon l'enseignant. Nous résumons ici ces différences et soulignons une piste de solution fréquemment rapportée, c'est-à-dire la collaboration entre l'école et les organismes locaux. Les effets de la politique en adaptation scolaire sont soulevés afin de saisir les défis qui concernent l'adaptation des services offerts aux élèves TC ou en difficultés d'apprentissage.

1.4.1 Les apports sociologiques sur l'effet d'établissement, l'effet maître et l'effet de classe

À des élèves différents, l'école n'amène pas de réponse homogène. Les disparités de résultats entre les établissements s'expliquent à la fois par leur composition sociale, mais également par leur organisation interne (Robin, 2012).

Les configurations des relations sociales ainsi que la capacité de mobilisation des acteurs ou des ressources sont propres à chaque établissement. Selon le chercheur François Bowen (Bowen, 2003), lorsque le système éducatif permet de développer des compétences et qu'il est composé de règles de fonctionnement claires et lisibles, les élèves avec des troubles de comportement en tirent des bénéfices pour développer leurs habiletés sociales. Au contraire, si les règles de l'école sont floues et que les approches disciplinaires sont punitives, cela a pour effet de nuire au sentiment d'appartenance à l'école de ce type d'élève (Charest, 2008). Également, différentes incitations peuvent influencer l'efficacité des politiques administratives pour répondre aux difficultés. Les incitations sont diverses : la bonne réputation de l'établissement à maintenir, la concurrence entre les établissements, la pression des parents, des collègues ou de la direction.

Dans cet ordre d'idée, l'application de nouvelles politiques éducatives pour favoriser l'adaptation scolaire de tous types d'élèves peut connaître différents succès dépendamment de son application au sein de chaque établissement. Le concept de l'idéologie professionnelle permet d'expliquer pourquoi ces politiques éducatives sont généralement perçues plus favorablement par la direction des écoles comparativement au corps professoral (Lessard, 2008). Le directeur d'établissement scolaire a pour idéologie professionnelle de faire la promotion des politiques éducatives gouvernementales, dans une logique de compétition avec les autres établissements scolaires. Pour sa part, le personnel enseignant a parfois des doutes quant aux résultats attendus par les politiques éducatives. L'idéologie professionnelle des enseignants va plutôt associer les politiques éducatives à des vecteurs de contrôle. La réorganisation du travail enseignant a mené à une interdépendance professionnelle entre les enseignants et une intensification du travail. L'efficacité et la maîtrise des actions menées par les enseignants se retrouvent menacées par une perte d'autonomie au travail associée à la venue de nouvelles pédagogies appliquées collectivement.

La composition sociale d'un établissement peut aussi jouer sur sa qualité d'enseignement, en ce sens que certaines écoles vont sélectionner des élèves performants, qui auront nécessairement des professeurs plus exigeants en termes de rendements, faisant en sorte

que l'établissement enregistrera nécessairement des scores académiques plus élevés que les autres écoles.

Plus spécifiquement, nous pouvons aborder l'*effet maître* sur la performance des élèves. Les enseignants qui portent un regard négatif sur les capacités d'apprentissage de leurs élèves ont un niveau d'attente pédagogique faible. Les élèves ayant des difficultés scolaires ont un traitement différentiel : les enseignants sont davantage portés à les critiquer, à leur poser des questions plus simples ou attendre moins longtemps leurs réponses, ils les félicitent moins et interagissent moins avec eux. Les élèves avec des difficultés scolaires sont exposés « à un curriculum plus pauvre » (Jarlégan, 2008). En contrepartie, par des paroles, des sourires ou des regards, un enseignant peut motiver un élève faible à investir davantage d'efforts. Les enseignants qui acceptent les faibles résultats ont pour réflexion que si un élève ne comprend pas, ce n'est pas forcément parce qu'il est mauvais. Les stéréotypes associés aux différences de genre quant aux manières d'enseigner ou aux attentes des professeurs sont également à considérer étant donné que les troubles de comportements extériorisés touchent majoritairement les garçons. Les garçons seraient davantage réprimandés pour leur comportement (Jarlégan, 2008). Enfin, l'effet maître doit être considéré comme le produit de l'interaction de l'enseignant avec plusieurs élèves. Il peut s'avérer difficile pour un maître de devoir composer avec des élèves préparés différemment à jouer le jeu scolaire (Bressoux, 2008).

C'est ce qui amène à considérer l'effet de classe. Une classe a une dynamique spécifique et la dynamique des interactions entre l'enseignant et son groupe a des conséquences sur les apprentissages (Robin, 2012). L'effet classe est dû au nombre de bons élèves, mais également à la perception que les élèves se font d'eux-mêmes et de leurs capacités d'apprentissage. S'ils ont le sentiment d'être dans une mauvaise classe, cela aura pour effet que les élèves vont réduire leurs efforts dans leurs apprentissages. En réaction à ce désinvestissement, les enseignants doivent redonner confiance au groupe qui se déprécie, ou encore, aux élèves qui se sentent stigmatisés par l'Institution. Cela n'est possible que dans la mesure où les professeurs ne participent pas eux-mêmes à la stigmatisation du groupe ou des élèves ayant des difficultés.

1.4.2 La nécessaire collaboration entre l'école et les organismes sociaux

Il existe un lien entre la négligence familiale et les troubles de comportements. En ce sens, l'école peut difficilement assumer seule l'intégration sociale des élèves présentant des troubles de comportements. Différents programmes visent l'amélioration des habiletés sociales, autant chez les familles que chez les enfants présentant des difficultés (CLSC, centres de loisirs, maison des jeunes...). L'école aurait tout à gagner de collaborer davantage, ou encore d'intervenir de façon concertée avec ce type d'organisme (Desbiens, 2010 :5-29, Lemaire, 2010 : 107).

1.4.3 La politique de l'adaptation scolaire et ses défis

Depuis la loi sur l'Instruction publique et la création d'une nouvelle Politique de l'adaptation scolaire (MEQ, 1999), les services doivent privilégier l'intégration en classe ordinaire des élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage (EHDAA). Un rapport a permis d'analyser les effets de cette politique dans les milieux scolaires (Gaudreau et coll., 2008). Des recommandations furent émises afin de relever les défis alors existants : 1) davantage de soutien : diminution du ratio, présence d'une personne-ressource, libération de temps et formation aux enseignants; 2) Un meilleur suivi du plan d'intervention de l'élève ayant des besoins particuliers ; 3) Évaluer les services et les ressources fournis par les commissions scolaires. En réaction à ce rapport, le MELS a proposé nouveau plan d'action (MELS, 2008).

En ce qui a trait aux attitudes des acteurs impliqués pour permettre l'inclusion de tous types d'élèves (Bélangier, 2004 : 37-52), les enseignants ont déclaré ne pas avoir confiance en leurs capacités pour répondre aux besoins particuliers de tous les élèves. Ils réclament une formation davantage axée sur l'adaptation scolaire, un soutien, du temps pour planifier les plans d'intervention, un nombre d'élèves avec des besoins particuliers proportionnel à la réalité et que le ratio d'élèves soit respecté. Pour qu'une collaboration entre les enseignants

et le personnel d'adaptation scolaire soit efficace, il est aussi nécessaire de définir les rôles de chacun.

Un autre défi concerne la faible intégration des élèves en difficultés dans les écoles privées, pourtant subventionnées par le gouvernement, ce qui augmente les effectifs d'élèves en difficultés dans les écoles publiques (Fédération autonome de l'enseignement, 2010 :20-21). Ainsi s'opèrent deux systèmes d'éducation au Québec. L'un ne permet pas l'intégration scolaire des élèves en difficultés en sélectionnant les élèves les plus performants ayant des parents pouvant défrayer des coûts d'inscription considérables. Il s'agit du système privé. L'autre régime est mandaté à intégrer le plus possible des élèves avec des difficultés d'apprentissage en classe régulière, afin de permettre une égalité d'accès à l'éducation. Il s'agit du régime public. Malgré ces deux logiques opposées, l'État subventionne les deux systèmes.

Certains auteurs (Lessard, Ollivier et Voyer, 2000 : 80) considèrent que le système d'éducation au Québec ne s'est pas démocratisé pour une plus grande accessibilité à tous, mais il est plutôt devenu une sorte de marché pour des consommateurs locaux :

« Aujourd'hui, l'évolution de politiques éducatives auxquelles sont articulées des outils de connaissances appropriés (ou correspondantes), nous conduit à une redéfinition de l'égalité des chances, celle-ci étant dorénavant liée à une forme de démocratie locale, une démocratie de consommateurs, à la fois usagers et gestionnaires de l'éducation. Dans cette conception de la démocratie scolaire, la problématique n'est plus centrée sur un service public d'éducation, mais sur la réponse différenciée à divers publics et à leurs besoins, l'État prenant en charge la réponse à des publics pour lesquels le système éducatif actuel pose problème, par exemple, les enfants de milieux défavorisés, les garçons, les immigrants sous-scolarisés, les adultes sans emploi. Pour les autres publics, on assume que la décentralisation et une certaine ouverture du marché éducatif assureront une réponse adéquate et adaptée. »

Une prise en charge étatique des élèves à risque peut possiblement représenter une échelle d'intervention macro qui soit inadaptée aux besoins locaux de ces élèves, surtout en regard de l'effet d'établissement sur l'adaptation des élèves avec des besoins particuliers. À cet effet, la direction d'un établissement scolaire joue un rôle important de soutien pour favoriser un programme d'intégration scolaire. Il s'agit de la direction qui contrôle les horaires et les budgets à cette fin (Bélanger, 2004 :37-52).

Bref, la politique d'adaptation scolaire n'a pas eu les effets escomptés en termes d'inclusion scolaire. Rappelons à cet effet que ce sont les élèves avec des troubles de comportements qui constituent la catégorie d'élèves pour laquelle les enseignants au secondaire sont le moins enclins à vouloir accueillir en classe à cheminement régulier (Rousseau, 2004 :118-119). Ce mémoire propose l'analyse du parcours de vie d'adultes ayant présenté des troubles de comportement, qui ont néanmoins réussi leur intégration scolaire et professionnelle. La section suivante fait le bilan de ce qui est retenu de la revue de littérature afin d'appuyer l'analyse par des questions de recherche.

1.5 SYNTHÈSE ET QUESTIONS DE RECHERCHE

La recension des écrits sur le sujet d'étude a permis de faire ressortir quatre pistes d'explication sur ce qui peut favoriser ou nuire à la persévérance des élèves ayant présenté des troubles de comportement:

- L'effet néfaste sur la construction identitaire d'être catalogué « élève avec des troubles de comportements » : il en résulte une exclusion sociale et des difficultés scolaires.
- L'association avec des pairs qui ont des difficultés scolaires peut nuire à la persévérance scolaire.
- L'importance du capital social et du capital culturel pour connaître une mobilité sociale.
- L'effet d'établissement est notable pour l'adaptation des élèves en difficultés.

Ces constats nous permettent d'aboutir à une question principale de recherche :

De quels types de capital disposaient les enquêtés au moment où ils entreprenaient des études ou des tentatives d'insertion en emploi et comment les mobilisèrent-ils ?

Trois sous-questions découlent de cette question principale :

Quel rôle joue cette fraction du capital social que représente le soutien familial dans la persévérance des enquêtés?

Comment se négocie la situation voulant d'une part que l'on possède un capital de départ favorable à la poursuite des études et d'autre part, que l'on appartienne à un groupe de pairs ne valorisant pas l'engagement dans les études ?

Dans quelle mesure les services institutionnels permettent-ils à certains individus d'actualiser un capital de départ « positif » et de favoriser leur intégration scolaire ou professionnelle même s'ils ont franchi les étapes différemment du scénario temporel normatif ?

CHAPITRE 2

MÉTHODOLOGIE

2.1 OBJET DE RECHERCHE ET OBJET D'ANALYSE

L'objet de recherche de ce mémoire, c'est-à-dire le phénomène social retenu pour être décrit, compris et expliqué sous l'angle sociologique, est la persévérance sur le plan professionnel ou scolaire d'adultes qui ont manifesté des troubles de comportement durant leurs études secondaires qui ont réussi à obtenir leur diplôme secondaire. Ce profil est statistiquement marginal, les élèves ayant des troubles de comportement affichant la plus faible probabilité d'obtenir un diplôme d'études secondaires à 17 ou 18 ans. D'après les dernières données sur le sujet, seulement 3,7% des élèves avec de graves troubles de comportement inscrits à la première année du secondaire en 1999 ont obtenu leur diplôme en 2005, comparativement à 64,2% de l'ensemble des élèves (MELS, 2010). Le fait que ce profil soit assez rare ne signifie pas à nos yeux qu'on ne doive pas s'y intéresser, au contraire. L'examen attentif du parcours de ces « marginaux de la réussite » à contre-courant de tous les pronostics, pourrait être source d'inspiration non seulement pour les individus concernés eux-mêmes mais aussi pour les institutions d'enseignement, les familles et les employeurs.

L'objet d'analyse spécifique sera ici les facteurs de persévérance sur le plan scolaire ou professionnel des adultes ayant présenté des troubles de comportement durant leurs études secondaires.

Par persévérance scolaire est entendue dans ce mémoire l'idée de persévérer jusqu'à compléter une formation dans un programme d'études donné, peu importe l'institution ou le niveau de scolarité impliqué (secondaires, collégiales, universitaires, formations reconnues par emploi-Québec...). Par persévérance professionnelle est entendue l'idée de persévérer jusqu'à ce que soit accomplie une avancée professionnelle pouvant être de

différents ordres: avancement salarial, atteindre un statut professionnel, lancer une entreprise à son compte, ou augmenter les recettes de son entreprise.

Cela nous amène à la description de notre échantillon où nous ferons état des caractéristiques des sujets retenus qui, selon nous, permettent de décrire, comprendre et expliquer pertinemment l'objet de recherche.

2.2 L'ÉCHANTILLON ET SA REPRÉSENTATIVITÉ

Ce mémoire porte sur un cas atypique : les adultes ayant présenté des troubles de comportement durant les études secondaires et qui ont persévéré sur le plan scolaire et professionnel. Étant donné la rareté des sujets « enquêtables », un échantillon composé de quelques individus est suffisant, dans la mesure où les interrogés présentent des caractéristiques particulières (Kevassay, 2005 : 101). Ce travail de recherche a été mené sur la base de deux entretiens semi-dirigés auprès d'individus présentant deux parcours de vie singulièrement intéressants pour cette étude. Afin de générer une certaine homogénéité de l'échantillon, les deux sujets devaient obligatoirement répondre aux critères suivants :

- Avoir présenté des troubles de comportements extériorisés durant les études secondaires tels que définis par le MELS¹,
- Avoir vécu de sérieuses difficultés scolaires ayant causées un retard scolaire,
- Être titulaire d'un diplôme d'études secondaires,
- Avoir connu une intégration professionnelle qui cumule un minimum de deux années d'expérience, cela en raison que cela correspond à l'exigence minimale en matière d'expérience de travail par les employeurs ou par les institutions scolaires (reconnaissance des acquis),
- Avoir persévéré à l'âge adulte pour l'obtention d'un diplôme postsecondaire, ou pour suivre des formations professionnelles, ou pour connaître une avancée

¹ ...des difficultés significatives d'interaction avec un ou plusieurs éléments de l'environnement scolaire, social ou familial. Il peut s'agir : de comportements surréactifs en regard des stimuli de l'environnement (paroles et actes injustifiés d'agression, d'intimidation et de destruction, et refus persistant d'un encadrement justifié...

professionnelle (augmentation salariale, atteinte d'un statut, lancement d'une entreprise à son compte, ou augmentation des recettes de son entreprise).

Les deux enquêtés sélectionnés ont déclaré répondre à ces nombreux critères. Voici une brève présentation de ces derniers qui illustre en quoi ils répondent aux exigences.

Maxime

Maxime est un homme au début de la quarantaine (c'est ce qui peut être déduit de l'entretien étant donné que ce dernier n'a pas voulu indiquer son âge), il a obtenu son diplôme secondaire à l'école aux adultes et il a par la suite persévéré en affaires. À l'adolescence, il a vécu plusieurs altercations avec ses professeurs et il fut même suspendu puisqu'il vendait ce que la direction considérait comme des couteaux. Il s'est battu physiquement avec son beau-père, il est parti à 18 ans de son domicile familial et il a expliqué ne pas avoir eu beaucoup d'encadrement parental de sa mère, séparée de son père biologique et travaillant à temps plein. Maxime a raconté avoir éprouvé des difficultés économiques lors de ses études secondaires aux adultes. Il a fait l'expérience de travail enrichissante de réparateur de vélo en faisant croire au propriétaire qu'il avait de l'expérience dans le domaine. En réalité, Maxime avait un talent en vente qui fut encouragé par sa mère dès son plus jeune âge, puisqu'elle était elle-même vendeuse et qu'elle a permis à son fils de développer ses habiletés en communication grâce à des cours de théâtre. Maxime a également depuis son plus jeune âge un grand intérêt pour le vélo. Suite à des expériences de travail en tant que réparateur de vélo, il s'est retrouvé sur l'aide sociale. Il n'a pas voulu y rester longtemps et en établissant des contacts stratégiques, il est devenu de fil en aiguille propriétaire d'une boutique de réparation de vélos qui rapporte suffisamment d'argent pour lui permettre de voyager et établir un horaire de travail qui lui plaît. Plusieurs étapes qui ont nécessité de l'audace et de la persévérance sont à souligner dans son parcours : suivre une formation pour établir un plan d'affaires, postuler pour une demande de financement, s'associer avec un partenaire d'affaires stratégique, changer trois fois de local pour augmenter les recettes de l'entreprise... Maxime rapporte que tout le monde, y compris sa propre famille, croyait qu'il allait finir itinérant en raison de son opposition avec l'autorité. Il indique avoir développé une indifférence à ce jugement des autres et que ses difficultés avec l'autorité l'ont encouragé à devenir son propre patron.

Maxime ne fut cependant pas totalement indifférent à ceux qui l'entourent : son ex avec qui il a eu une relation de huit ans l'a beaucoup aidé à développer sa patience et sa mère l'a réellement encouragé dans le domaine des ventes. Parfois, Maxime indique avoir de la difficulté à juger si un client lui manque de respect ou pas. Il avoue faire des gaffes et insulter parfois des clients...

Patrice

Patrice a rapporté avoir eu des troubles de comportement depuis son primaire. Il fut également diagnostiqué pour trouble du déficit de l'attention avec hyperactivité (TDAH), un diagnostic reconnu comme étant présent chez la majorité des élèves présentant des troubles de comportements durant leurs études primaires ou secondaires. Patrice a d'ailleurs fait partie d'une étude longitudinale en raison de son diagnostic. Ayant des difficultés scolaires au primaire, ses parents lui ont payé des cours privés après l'école. Il a rapporté, durant ses études secondaires, avoir envoyé promener fréquemment ses professeurs, aimer faire le clown en classe, être renvoyé d'une école privée, avoir vécu plusieurs échecs scolaires, avoir consommé de la drogue et avoir abandonné les études avant 16 ans grâce à l'autorisation de ses parents. Ce fut suite à un téléphone où la directrice aurait rapporté à la mère de Patrice qu'il n'irait nulle part dans la vie. Les parents de Patrice ont cependant proposé à ce dernier de fréquenter une maison de jeunes qui a pour mission d'encourager un retour aux études. Patrice a finalement réussi son secondaire à une école secondaire alternative pour les adultes, qui a une approche pédagogique favorisant la différence et l'autonomie. Patrice a eu la possibilité de travailler dans une entreprise événementielle, où il fut animateur et où il était une vedette. Il a connu une promotion le jour où il a pu convaincre son employeur de lui donner sa chance pour occuper le poste de maître de cérémonie. Son employeur l'a par la suite incité à s'inscrire à un certificat à l'université en animation culturelle. Il avait alors 21 ans et il avait suffisamment d'expérience professionnelle pour être accepté à l'inscription, malgré qu'il n'avait pas complété d'études collégiales. Patrice était intimidé par l'Université, personne dans sa famille détenant un diplôme universitaire. Sa mère l'a cependant encouragé dans sa démarche. C'est d'ailleurs elle qu'il a appelée avec fierté lorsqu'il a réussi son premier examen universitaire en obtenant la note A-. Il a complété son certificat. Patrice s'est par la suite imposé d'autres défis personnels qu'il a accomplis, cela en raison de ce qu'il décrit

comme une frustration, une rage par rapport aux jugements négatifs que les autres avaient de ses capacités à réussir. Il a perpétuellement voulu prouver ce dont il était capable. Il est devenu journaliste pour des revues, il a publié un livre jeunesse qui a remporté des prix littéraires, il a occupé un emploi en animation sociale et actuellement, il travaille comme intervenant dans un forum jeunesse où il peut élaborer et mettre en œuvre des actions originales pour inciter la participation politique des jeunes. Il continue d'écrire des romans jeunesse. À travers ses expériences professionnelles, il a pratiquement terminé deux autres certificats (création littéraire et intervention sociale). Il ne lui manque que quatre cours pour obtenir un baccalauréat par cumul... Patrice indique souvent manquer de patience envers son patron lorsqu'il se sent brimé dans sa créativité au travail. Il communique son diagnostic aux personnes qu'il fréquente, dont son patron, afin qu'elles soient plus tolérantes par rapport à ses écarts de conduite.

2.3 MÉTHODE DE COLLECTE DES DONNÉES : ENTRETIENS SEMI-DIRECTIFS

Un entretien d'enquête vise à « recueillir des éléments de vérification à travers un entretien qui a toutes les apparences d'une discussion libre, mais qui en réalité, relève d'un guidage informel vers l'hypothèse » (Kevassay, 2005 : 106). Dans la présente étude, étant donné les multiples pistes d'explication possibles, il ne fut pas élaboré une hypothèse précise, mais des questions de recherches à partir de ce que nous révèle la revue de littérature sur ce qui peut expliquer la persévérance scolaire et l'intégration professionnelle des adultes ayant présenté des troubles de comportements au secondaire.

Les questions de recherche (pour le chercheur) ont guidé l'élaboration d'une trentaine de questions de « relance » à l'intention des enquêtés. Elles sont regroupées sous différentes thématiques qui rejoignent les thèmes abordés dans la recension des écrits. Vous trouverez en annexe I la maquette d'entretien.

Les questions furent mémorisées afin de ne pas perturber le déroulement des entretiens ou ne pas freiner les interventions spontanées de l'enquêté ou de l'enquêteur. Le but premier des entretiens semi-directifs est d'obtenir les catégories de sens offertes par les enquêtés. Chaque thème fut donc abordé à partir de relances sur ce que racontait l'enquêté, ou encore, par une consigne ouverte (ex. : j'aimerais que tu me parles de ... comment ça se passe ? Ou encore, ce que ça représente pour toi ?). Une fois les questions à dimensions référentielles ou modales amplement discutées, en ce sens que l'enquêteur n'a plus de relances à formuler sur le discours de l'enquêté, un autre thème était abordé.

2.4 LE MODE D'ACCÈS AUX RÉPONDANTS

Le mode d'accès aux répondants envisagé fut différent d'un enquêté à l'autre. Malgré l'obtention du certificat éthique de l'Université de Montréal pour faire des entretiens auprès d'élèves ayant présenté des troubles de comportements durant leurs études secondaires, les informateurs institutionnels n'ont pas accepté d'offrir leur collaboration pour aider à trouver les personnes ciblées dans cette étude. Il fut formulé une demande au responsable des services d'aide aux étudiants de l'Université de Montréal, du Cégep Momonrency, du Cégep du Vieux Montréal et de l'Université du Québec à Montréal. Il leur fut demandé de distribuer une lettre aux étudiants diagnostiqués d'un TDAH à qui ils offrent des services d'aide afin de solliciter auprès de ces élèves leur participation à un entretien. Le diagnostic du TDAH est la majorité du temps diagnostiqué chez un élève au secondaire qui présente des troubles de comportements extériorisés, tel que défini par le MELS. Ces institutions ont soit refusé, n'ont pas offert de réponse, ou il fut exigé que le projet soit évalué par le conseil éthique de leur établissement. Il y avait parfois un malaise à contacter des élèves diagnostiqués du TDAH afin de les solliciter à participer à une étude ciblant les adultes ayant présenté des troubles de comportements durant l'adolescence. Une autre stratégie fut adoptée : se présenter dans les lieux ou les événements propices afin de rencontrer des adultes qui répondraient aux critères ciblés. La conférence sur les Auberges du cœur dans le cadre de l'école d'été de l'Institut du Nouveau Monde fut une occasion profitable. Les Auberges du Cœur rassemblent des jeunes en situation de marginalité afin de leur faire connaître et revendiquer leurs droits. En raison de leur mission qui vise les jeunes éprouvant des troubles de comportements ou d'adaptation sociale, il fut possible

d'avoir un contact intéressant, c'est-à-dire Patrice. Il a accepté de collaborer pour ce mémoire et nous nous sommes contactés par la suite par téléphone pour établir un rendez-vous. Pour sa part, Maxime fut rencontré sur son lieu de travail. C'est par hasard en fréquentant sa boutique qu'il a souligné que certains de ses clients, qu'il savait être des professeurs, l'écoutaient rarement lorsqu'il leur donnait des conseils. Il révéla avoir eu des problèmes avec ses propres professeurs dans le passé et avoir eu des troubles de comportements durant ses études secondaires. Après avoir validé s'il répondait aux critères de l'étude, Maxime fut sollicité pour une entrevue qu'il accepta de mener le lendemain au café proche de son commerce.

2.5 LA RELATION ÉTABLIE AVEC LES RÉPONDANTS

Contrairement à la méthode du questionnaire qui recueille les réponses des enquêtés à des questions précises, les réponses fournies dans un entretien sont « contextualisées ». La richesse des données verbales fournies par l'enquêté dépend en grande partie du rapport social avec l'enquêteur. Bourdieu parlait d'une improvisation réglée (Bourdieu, 1980) pour signifier qu'il est impossible de mener des entretiens tel qu'il est mené un questionnaire, c'est-à-dire sans intégrer la situation d'interaction. Le modèle de sociabilité amicale de Simmel (Simmel, 1981) propose une convention d'égalité entre l'enquêté et l'enquêteur. Hughes indique à cet effet que cela implique le « rejet hors de la conscience immédiate de tous les attributs, objectifs et subjectifs, de l'individu qui contribuent aux inégalités de la vie quotidienne » (Hughes, 1996: 286). Le modèle de sociabilité amicale de Simmel propose également de faire preuve de tact quant à l'affectivité du sujet et la manipulation dont elle fait objet. Ce sont les deux principes de ce modèle qui ont guidé la relation entre l'enquêteur et les enquêtés de cette étude. Les paramètres de la situation d'entretien furent décidés par les enquêtés, c'est-à-dire le lieu et le moment en se basant sur leurs disponibilités. C'est ainsi que l'entretien avec Maxime eut lieu d'abord dans un café proche de son lieu de travail et la deuxième partie de l'entretien, dans son magasin de réparation de vélos dont il est le propriétaire. La rencontre avec Maxime a débuté à 12h00 et a duré en tout 1h30. L'entretien avec Patrice a eu lieu à son domicile dans une banlieue de Montréal, assis à sa table de cuisine. Il fut rencontré après le souper à 20h30 et l'entretien a duré 2h. Il est à spécifier que les enquêtés ne furent pas vouvoyés, mais

tutoyés afin de permettre une plus grande proximité avec l'enquêteur. Afin que les répondants révèlent des détails intimes de leur parcours de vie, tels que la prise de drogue ou des détails sur leurs troubles de comportements, cela implique que le chercheur soit le moins possible formel avec les interrogés pour qu'ils soient à l'aise de faire des confidences.

2.6 ANALYSE THÉMATIQUE DES VERBATIMS

Les entretiens furent retranscrits en verbatims. Chacun des thèmes présents dans les verbatims fut surligné d'une couleur donnée à l'aide du logiciel Word. Les thèmes sont ainsi à la fois issus du corpus et des questions de recherche. Contrairement à l'analyse par entretien, qui cherche à découvrir les thèmes ou les singularités se rapportant à un entretien afin de mettre en lumière l'architecture qui lui est propre, l'analyse thématique transversale réalisée dans ce mémoire a fait ressortir les thèmes similaires entre les entretiens menés, cela dans le but de relever leur cohérence. L'analyse thématique transversale s'avère appropriée pour l'analyse des données de cette étude étant donné les deux points de vue recueillis sur le même objet de recherche. Toutefois, étant donné qu'un des enquêtés a davantage persévéré sur le marché du travail pour cheminer vers l'ouverture de son commerce actuel, alors que le second répondant a davantage persévéré sur le plan scolaire en décrochant un diplôme universitaire, quelques thèmes qui sont propres à chacun des enquêtés furent relevés s'ils s'avèrent pertinents à l'objet d'analyse, c'est-à-dire les facteurs de persévérance scolaire et professionnelle.

Le chapitre suivant révélera les extraits les plus pertinents retrouvés dans chacun des thèmes se rapportant à l'objet d'analyse. Une saturation empirique était atteinte pour chacun des thèmes relevés, puisque l'ajout d'extraits n'apportait plus de sens nouveau.

Chapitre 3

LES RÉSULTATS DE L'ANALYSE

3.1 LES THÈMES COMMUNS AUX DEUX RÉPONDANTS

Plusieurs thèmes se sont imposés à la fois comme importants et récurrents dans les deux entrevues, la section qui suit est articulée autour de ceux-ci.

3.1.1 La frustration d'être catalogué inférieur aux autres

Chez Patrice, le sentiment d'être catalogué inférieur par rapport aux autres élèves durant ses études secondaires a été répété souvent. Il déclare même que ce sentiment l'habite encore aujourd'hui:

« Le fait de me faire mettre dehors d'une école ça été, en fait tout le primaire, on m'a étiqueté, on me trouve dérangeant, c'était comme ça que ça se passait. Ben ça se passe encore comme ça aujourd'hui. »

« C'est con, mais je veux dire c'est pas con. Ça m'arrive pas de même, je me réveille pas un matin je suis rageur et j'ai les larmes aux yeux. Je veux dire, je vais penser à quelque chose, pis ça va m'amener dans ce pattern là. Je peux te dire que j'en veux à des gens, de pas avoir cru en moi, j'en veux, c'est surtout ça en fait. J'en veux à des gens de pas avoir cru en moi, pis j'ai compris que probablement cette frustration-là m'avait amené, malgré tout à avancer. Faque je l'entretiens cette frustration-là. Je veux pas tant que ça qu'à s'en aille. Honnêtement, si je veux être honnête avec toi, je veux pas tant que ça qu'à s'en aille. J'essaie même de la garder un peu. »

Patrice fut marqué que sa directrice d'école appelle sa mère pour lui dire que selon elle, il n'irait nulle part dans la vie :

« Jusqu'au jour où c'est arrivé, j'ai vu la réaction de ma mère, c'est une erreur de la directrice. Je suis pas mal sûr qu'aujourd'hui elle le regrette, ou qu'elle ne sait même pas à quel point ça m'affecte. J'écoeurais tellement les profs pis la direction qu'un jour je suis revenu de l'école pis ma mère, j'étais là, quand ça l'a sonné. C'était la directrice qui disait, qui chialait, à quel point j'étais dérangeant, pis c'est ça a fait l'étalage de tous mes défauts, pis a l'a dit à ma mère votre fils ira jamais nulle part dans la vie. »

Patrice rapporte également avoir été marqué de son expérience de travail où il fut traité « en bas de l'échelle » :

« Ah ! Physiquement, c'est pas agréable, tu te mets les mains dans l'eau, toutes les mains gercées ! Pis ça pue, c'est dégueu ! T'es vraiment en bas de l'échelle. Pis je me souviendrai toujours, je reviens là-dessus, parce que je te le dis là, je parle beaucoup, mais s'il y a une ligne que tu devrais retenir de tout ce que j'ai dit, c'est une frustration, une espèce de rage. Ça s'est continué toute ma vie. Un moment donné j'ai fait une gaffe... Non, scuse, le cuisinier a échappé de la sauce de poulet à terre, pis y m'avait dit, je vais m'en souvenir toute ma vie, là j'avais quasiment 17 ans : « Hé le laveur de vaisselle ! », y se souvenait même pas de mon nom. (...) Faut que tu laves la sauce là à terre, parce que c'est dangereux, je pourrais me péter la gueule ! ». Finalement, je sais pu, j'ai probablement fait exprès de pas la laver tout de suite me connaissant, un peu un trouble d'opposition qui vient avec ça. Quand l'autorité me demande quelque chose sans respect, c'est moins pire aujourd'hui, mais à l'époque c'était fois mille, je faisais exprès de pas le faire pour me mettre en opposition... Mais bref, je l'ai pas fait. Pis finalement il s'est mis le pied dessus, il s'est blessé (...) il m'a engueulé. Lui il était pas le proprio, c'était le cuisinier. C'est pas lui qui m'a engagé. Il me criait après. Là moi je lui ai dit « T'es pas mon boss de toute façon tabarnak, t'as pas à me dire ça ! » « Ah ouin ? », il a pris le téléphone devant moi, il a appelé le proprio à sa maison, chez lui, il lui a dit « Ton osti de laveur de vaisselle il veut pas faire ce qu'on lui demande ! ». Et là j'ai... Je suis devenu fou, j'ai dit « Ouin ? Ben mange d'la marde ! ». J'ai tout câlissé ça là, pis je suis parti. J'ai pas donné de nouvelle. Ils se sont ramassés du jour au lendemain plus de laveur de vaisselle. On m'appelait chez nous, on me traitait de tous les noms. C'est un pub. C'est du monde un peu BS qui avait ça pis... Ça l'avait pas de classe. Ça m'a gueulé après, ça m'a traité de trou de cul pis tout ce que tu veux. C'est ça, donc je pense que tout ça, en fait, pas je pense, je suis convaincu. Ça, pis les fois où on m'a traité d'incapable ou de... C'est ça ! »

Une frustration habite Patrice par rapport à ces jugements négatifs. Cette frustration l'a motivé à persévérer :

« C'est devenu un moteur, c'est devenu un peu... Ce gars-là qui m'a traité de laveur de vaisselle, pis cette directrice-là qui m'a dit que j'allais jamais aller nulle part dans la vie, je veux dire, je l'ai vois plus, ils sauront jamais ce que j'ai fait, pis je veux pas non plus, c'est pas une vengeance là. Mais dans ma tête y reste, t'a voulu, t'a pensé que j'étais pas capable tsé... Ça c'est une chose. Ça l'a joué dans ma motivation à continuer. »

Patrice se dit frustré d'avoir été jugé, ou même catalogué négativement par le corps professoral en raison de son diagnostic du TDAH. D'autant plus qu'à cette époque, Patrice n'était pas en mesure de comprendre les conséquences de ses troubles de comportements.

« Les TDAH sont la hantise des profs parce qu'ils sont dérangeants pis tout ça. Au secondaire ça été la même chose. Le fait de me faire mettre dehors d'une école secondaire, ça l'a créé en moi une sorte de frustration je dirais. »

« Je me sentais comme y me cataloguaient ouais. Pis t'embarques dans un espèce de cercle vicieux. Pis surtout pour ceux qui ont un diagnostic de TDAH, à cet âge là c'est dur t'en sortir parce que ça

t'alimente là dedans. Pis là j'ai fais des niaiseries, on m'en veut à cause de ça, on me fait payer à cause de ça, pis on me fait remarquer que j'ai pas été correct pis bla-bla-bla. Pis au lieu d'avoir le recul, avec l'impulsivité, oui c'est moi qui aurais pas dû le traiter de si ou le traiter de ça, je pense pas et tout ce que je vois de ça c'est qu'on me catalogue, pis là t'embarques dans une espèce de roue qui tourne... »

Pour sa part, Maxime se sent également catalogué négativement par son entourage et ce, depuis toujours :

« Ah écoute... Moi de toute façon... Tout le monde, toute ma famille, tout le monde a toujours pensé que j'étais un bum, de toute façon. (...) Pis ça toujours été comme ça. Des préjugés à mon égard, ça toujours été. Faque moi je suis habitué. Écoute si tu parles de moi dans le coin, tu vas avoir deux affaires complètement différentes. Tu vas avoir « Ah, ce gars-là il est tellement fin, il est drôle, il est si il est ça. Maudit que je l'aime, pis bla-bla-bla. Pis tu vas entendre : Mon dieu que ce gars-là c'est la pire personne sur Terre, il est arrogant, il est... »

Maxime semble être indifférent aux opinions négatives quant à ses troubles de comportements, en faisant ressortir sa capacité à être à son compte.

« Moi j'ai toujours dit que j'étais censé devenir itinérant. Que je pouvais pas avoir de boss, pis que je pouvais pas avoir de réveil matin. (...) Qu'est-ce que tu fais quand tu peux pas avoir de réveil matin, pis tu peux pas avoir de patron, y a personne qui va t'engager. Faque soit que t'es sur le BS, t'a pas de job ou t'es à ton compte là .»

D'ailleurs, Maxime n'accepte pas d'être sur le bien-être social le jour où ça se produit :

« Chaque personne a un agent attiré. Faque là j'suis allé le voir : « Heille, moi ça fait pas mon affaire être sur l'aide sociale. C'est cool avoir de l'argent à rien faire là mais... C'est pas super gratifiant. Là moi je suis mécanicien de vélo pis là, je veux m'ouvrir un magasin. Est-ce que tu peux faire quelque chose pour moi ? » Pis là y m'a dit : « ben oui. Écoute, allez voir le SAGE » (...) Pis je me suis enlevé du BS la première année !»

Maxime n'accepte pas également que ses clients lui manquent de respect et qu'ils considèrent qu'il pratique un sous-métier.

« Mais c'est pas un métier qui est vu comme sérieux là. Faque moi je me sens toujours un peu... Essayer d'inculper un certain respect aux gens. »

Maxime, dans ses tentatives d'être respecté, est même perçu comme narcissique par sa propre mère. Il n'apprécie pas qu'elle est cette opinion de lui.

« Ma mère une fois à m'a envoyé un article sur le narcissisme. Faque là j'ai fait : « Ok... Je vais lire ça », mais j'étais insulté là ! (...) Non, je pense pas que je suis narcissique là ! (...) Voyons donc. C'est une maladie le narcissisme là... C'est quelqu'un qui s'autoproclame là tsé ! »

3.1.2 L'influence de la mère

Patrice rapporte avoir appelé sa mère le jour où il a réussi son premier examen à l'université :

« Je me rappelle que j'avais appelé ma mère en brailant, mais en brailant de rage. Après avoir mon premier examen universitaire. Je pense que j'avais eu A moins. (...) Moi c'était comme... Je capotais. Là j'avais appelé ma mère. Cette fois là a l'avait peut-être pleuré. Après ça a l'a slaquée. Mais la première réussite, c'était comme, criss je viens de réussir un cours universitaire, pour moi c'était comme impossible là. Pis avec une note très acceptable là. »

Patrice a déclaré que sa mère l'a toujours encouragé dans la poursuite de ses études :

« Enquêteur: Je fais un retour avec le certificat que t'a fait à l'université, t'étais-tu valorisé pendant le processus par des amis, la famille euh... Autre que ta boss parce que j'imagine que ta boss a t'encourageait pis euh... »

Patrice : Ouais, mais pas tant. Euh... Ma mère, oui, ma mère.

Enquêteur: Ta mère semble avoir été présente pas mal euh... Pour toi...

Patrice : D'ailleurs tu pourras lire dans le tome un que je lui ai dédié...

Enquêteur : Ah, tu as dédié le tome un à ta mère ! Dans le deuxième à la fin tu dis merci à ta famille euh...

Patrice : Ouais. Ah, tu vas voir. Un p'tit mot spécial. Parce que ma mère est décédée, c'est pour ça.

Enquêteur : Ah ok.

Patrice : C'est pas grave, ça me dérange pas, ça fait quand même 2 ans... Pis on savait qu'a l'allait mourir ben avant. Bref. Euh, ouais, ma mère m'a valorisé à l'Université »

Maxime exprime que sa mère a survécu à tous ses besoins enfant grâce à son travail de vendeuse malgré qu'elle était en situation de monoparentalité.

« Ma mère a vendait des encyclopédies aussi quand j'étais p'tit. Ma mère était monoparentale aussi. (...) Ah pis ça pour ça a en avait dedans. (...) C'était pas facile pour elle dans le fond. Pis on a jamais manqué de rien. »

Par son expérience à titre de vendeuse, la mère de Maxime a pu offrir beaucoup de support à son fils dans le domaine des ventes.

« A m'a ben gros aidé pour la vente ma mère. (...) Ma mère ! Ça oui, ma mère est extraordinaire ! Ma mère a me disait : « Apelle-les ! » A me disait « Appelle-les, si ils ont quelque chose... ». Mettons que je disais : « Ah, j'ai manqué l'appel... », a me disait : « C'était peut-être une vente ça ! Rappelle-les, la personne ». Pis là j'étais là : « Voyons les rappeler, il a appelé d'un magasin, ça se fait pas des rappeler ». Fuck off ça se fait pas ! Pis là j'ai rappelais : « Heille, vous avez téléphoné ? » Là y me disait : « Ah, trop tard », ou : « Ouais, finalement... ». Pis là je faisais de l'argent pis je me disais câlisse a l'a bien faite ! A m'a toujours encouragé pour la vente ma mère. »

3.1.3. Les troubles de comportements durant l'adolescence

3.1.3.1 L'opposition avec l'autorité

Patrice explique avoir été constamment en opposition avec l'autorité durant ses études secondaires :

« (...) C'est ça je suis allé dans un privé au secondaire pis je me suis fait mettre dehors parce que j'avais pas des bonnes notes pis parce que je niaisais aussi. Parce que je faisais des conneries, parce que je niaisais les profs, parce que j'étais turbulent. J'étais TDAH en gros s'il faut mettre une description clinique. »

Maxime rapporte avoir montré le meilleur de lui-même à la direction pour s'éviter des ennuis par rapport à ses troubles de conduites avec ses professeurs.

« Maxime : Quand les profs allaient se plaindre de moi, ben là y disait : « Mais non, lui y est super fin ! » Mais dans le fond j'étais super arrogant, j'étais débile, j'étais méchant avec les profs pis euh...

Enquêteur : J'ai pas compris pourquoi avec tes profs tu euh... euh... Montrais le pas bon côté de toi-même...

Maxime : C'est une bonne question. Moi je... je sais pas moi non plus. Moi m'asseoir sur une chaise, c'était vraiment dure... pis écouter, pis rentrer de la matière dans ce temps là encore c'était dur. Pis moi j'étais un bouffon. Je l'envoyais juste promener. J'avais des difficultés à me concentrer j'pense. »

Maxime a même fait preuve de violences physiques envers autrui par opposition avec l'autorité. C'est ce qui est arrivé avec son beau-père.

« J'étais turbulent pis dans ce temps-là il y avait pas de ritalin là pour geler les enfants. (...) Je lui ai pété la gueule ! (...) Parce que c'est une niaiserie d'ado là. Y me donnait un lift. Pis là on s'est obstiné pour une niaiserie. Pis là un moment donné il a décidé qui me débarquait. « Bon là, tu débarques icitte ! » J'ai dit : « J'vais débarquer, mais avant de débarquer, t'es dans marde ! », Faque... »

3.1.3.2 Non-respect des règles

Les enquêtés n'ont pas respecté les règles de leur institution scolaire. Patrice a déclaré avoir consommé de la drogue durant le secondaire :

« Mais au secondaire j'ai consommé plein de trucs. (...) J'ai commencé à consommer beaucoup de drogues. Pis là, au public, je me suis fait des amis qui étaient cools, qui consommaient, tous dans le besoin de provoquer, c'est là que c'est parti en vrille : je *foxais* des cours, j'envoyais promener des profs euh... C'était assez intense... »

Maxime a vendu un objet considéré illicite et dangereux dans son école :

« Il me disait (imitation du directeur de l'école) : « Mais qu'est-ce tu fais ? Tu vends des couteaux ? » « Ouin mais écoute là, c'est pas des vrais couteaux là. Ça tient avec une visse là, c'est n'importe quoi ! » « J't'obligé de te suspendre ! » « Voyons donc ! J'fais du cash mon gars... » Ouais, y avait assez capoté là-dessus. »

3.1.4. Les troubles de comportement à l'âge adulte

3.1.4.1 L'opposition avec l'autorité

Patrice dit qu'à l'âge adulte, il manque parfois de jugement et par impulsivité, il va insulter d'autres personnes :

« La plupart des symptômes du TDAH se traduisent par des troubles de comportement. Euh... Impulsivité, agressivité, des fois il me passe quelque chose par la tête, pis je vais peut-être manquer de jugement sur le coup. Je vais dire de quoi à quelqu'un qui pourrait blesser par exemple, ou bon... Plus je vieillis, moins c'est pire mon rapport à l'autorité, c'est plus trop un problème aujourd'hui pour plusieurs raisons... Notamment, j'ai une hypothèque à payer ! »

« Avant d'envoyer chier mon boss, j'y pense à deux fois en osti ! Non c'est vrai pareil ! À tous les jours j'ai envie de le faire, pis à tous les jours j'ai des réactions qui sont, ben, peut-être pas à tous les jours,

mais régulièrement, j'ai des réactions à la limite de, pas de l'acceptable, mais je sors du cadre de la majorité des gens dans ma façon d'être et j'en suis conscient et ça ne me plaît pas. C'est l'impulsivité qui me fait agir comme ça. Faque là, cinq minutes après, osti j'aurais pas du faire ça ! Ah, là je suis allé trop loin ! J'ai été bête avec mon boss... »

Patrice a même spécifié ses troubles de comportements à son actuel employeur lors de son entrevue afin d'attirer une plus grande compréhension :

« Je pense que oui. Euh... C'est sur que je te dirais, malgré tout, malgré que je lui ai nommé, qu'il soit conscient de mes limites, à la limite, de mes troubles de comportements. J'y ai tout nommé ça à l'embauche, en fait, à mon entrevue ! (...) Je veux m'aider, donc je l'affirme. C'est le meilleur moyen que j'ai trouvé pour m'aider. »

Maxime rapporte qu'il n'a pas occupé un certain emploi longtemps parce qu'il devait obéir à un patron et des règles qui lui semblaient étouffantes.

« J'avais des boss, fallait que je me lève avec un réveil matin. Pis là l'argent j'men câlissais pas mal. Pis là j'avais pas... Y me disait quoi faire pis y écoutait pas. »

3.1.5. Autoanalyse des troubles de comportements du passé

Patrice estime qu'il a une bonne capacité d'autoanalyse lui permettant de mieux comprendre les causes et les conséquences de ses troubles de comportements durant l'adolescence.

« Je ramène ça parce que j'ai une bonne capacité d'autoanalyse pis j'ai beaucoup réfléchi, je me rappelle, je sais, encore aujourd'hui, j'ai tendance à être impulsif pis à dire des trucs des fois, qui pour certaines personnes ça peut être déplacé. Donc je peux avoir dit des trucs des fois qui ont pu intimider des amis des personnes qui m'intimidaient, sans vraiment le vouloir, parce que je disais des niaiseries. Tsé je pourrais pas... »

« Oui, mais en même temps je veux pas me victimiser à l'école, parce que je dois admettre que j'ai une bonne part de responsabilité malgré tout... Je veux dire, j'ai fait chier les profs, ça je l'admets totalement. »

Patrice n'aurait pas pu, selon lui, avoir cette capacité de jugement lorsqu'il était adolescent :

« Tu retournes à la charge, pis ça finit plus. C'est l'œuf ou la poule. C'est impossible, ou plutôt c'est très difficile pour quelqu'un comme ça, comme qui j'étais. T'embarques là-dedans, c'est presque voué à l'échec à court terme. Je sais pas à l'époque comment j'aurais pu sortir de ça, parce que j'en voulais à des gens, quand t'es catalogué. Sauf qu'en même temps, je l'ai mérité quand même un peu. C'est ça. Donc euh... Ouais. C'était pas mal ça. Je l'ai pas compris à cette époque-là, j'avais pas la maturité et le recul, mais j'ai beaucoup réfléchi depuis plusieurs années comment ça c'était passé »

Maxime a pour sa part de la difficulté à analyser ses troubles de comportements puisqu'il indique avoir de la difficulté à percevoir si la personne devant lui le respecte ou non.

« J'ai toujours de la misère à savoir quand les gens y me prennent pour un tata ou... »

3.1.6 Les difficultés au secondaire

3.1.6.1 Faibles résultats académiques et le retard scolaire

Patrice dit être découragé par ses échecs scolaires et son retard scolaire. Il subit même de l'intimidation par les élèves qui ont gradué alors que lui a redoublé :

« Entre autres. Euh... Mais j'étais découragé, honnêtement j'étais déjà découragé. Euh... À force d'accumuler les échecs euh (...) On parle souvent des symptômes négatifs du TDAH, parce que moi je relie beaucoup mes difficultés scolaires à ça, pis ça m'a causé des troubles de comportements entre autres. »

« J'en ai vécu... Attend j'en ai vécu aussi. J'en ai vécu aussi, mais pas dans ma classe. J'avais doublé. À l'intérieur de ma classe j'étais respecté parce que j'étais plus vieux, pis parce que j'étais clown. Par contre j'avais des amis, des anciens amis du primaire, qui étaient plus vieux que moi... Pis là eux, j'ai vécu de l'intimidation. Mais rien de, catastrophique. Écoute j'ai pas d'échelle, je sais pas pour ceux qui en vivent euh... Beaucoup ou peu... Je te dirais que j'en ai vécu moyennement. Une personne en particulier qui... Battre c'est un grand mot là. Mais tsé qui me pitchait à terre... »

Maxime a terminé ses études secondaires aux adultes résultant d'un retard scolaire.

« C'était aux études secondaires aux adultes. J'ai fini mes études secondaires aux adultes. »

3.1.6.2 Faible motivation

Patrice indique qu'il avait une faible motivation à persévérer au secondaire en raison que sa seule source de valorisation était de faire rire les autres élèves, ce qui s'avérait insuffisant comme source de motivation :

« Pis j'aimais ça avoir l'attention. Pis moi c'est ce qui me motivait à aller à l'école. Mais en même temps euh... C'est ça t'embarque dans un espèce de cercle où tu fais chier tout le monde, tu fais pas chier les élèves parce qu'ils te trouvent ben drôle mais tu fais chier tout le corps professoral. En tout cas... Pis j'avais pas d'intérêt... Je coulais toutes mes matières... Je me réalisais pas académiquement, mais je me réalisais plutôt socialement. Sauf qu'un moment donné... Les réussites sociales en tant que clo-clown là, ne réussissaient pas à m'allumer assez, versus, bon on peut inclure l'intimidation, mais surtout l'espèce de frustration des professeurs, mes échecs scolaires, l'ensemble de tout ça étaient plus fort que les fous rires que je créais. Faque j'ai lâché l'école ».

3.1.7 Les études secondaires aux adultes

3.1.7.1 Motivation à terminer les études secondaires

Patrice dit avoir été poussé par des intervenants pour terminer son secondaire. Il a endossé l'idée que c'était important de le terminer.

« Finalement la maison de Jonathan ils m'ont fait raccrocher à l'école. J'avais pas vraiment la foi de vraiment le terminer. Ils me poussaient. Tsé c'est sûr que eux ils me disaient : « Faudrait que tu finisses ton secondaire, ça te prend un minimum de secondaire 5 ». Pis finalement, à force de te le faire dire, tu dis ok, ouin, ok. Pis je l'ai ben vu avec la job que j'ai quittée... »

Un emploi dévalorisant que Patrice a occupé lui a permis de réaliser pleinement l'importance de persévérer dans les études secondaires :

« Ouais, ça été vraiment une plaque tournante, parce que non seulement il y avait des intervenants qui revenaient à la charge, qui essayaient de me valoriser. Pis en même temps j'ai été traité comme une merde, que j'avais une job de merde, c'est ça, que j'étais en bas de l'échelle. »

Patrice explique également que le fait de connaître de meilleurs résultats scolaires à l'école secondaire pour adulte l'a valorisé. Il est passé de petites victoires à petites victoires pour terminer son secondaire :

« Oui, mais quand je me suis réinscrit honnêtement, je pensais pas tant que je réussirais, ou que j'aurais l'intérêt d'aller jusqu'au bout. Pis ça l'a toujours été des victoires. Quand j'ai quitté l'école, pour vrai, mes cours de maths, je coulais mes examens à 8, 10%. C'était un clash. (...) Pis à cette école-là, j'ai fini par avoir des résultats passables. Tsé je pétais pas des scores, mais je passais tsé. Quand tu passes de 8%, 10%, à 60%, 65%. (...) Pis pour moi c'était beaucoup! Pis finalement c'est ça... C'était vraiment des p'tites p'tites étapes pour vrai. Pis pour moi c'est comme ça que je l'ai vu. C'était des petites victoires qui ont fait en sorte que « câline j'ai passé mon examen ! Ben je vais finir ma session, je vais en passer un autre. » pis là « Câline, j'ai passé mon année ! ». Mais je te dis, quand j'ai rentré, quand j'ai signé... »

Selon Maxime, finir son secondaire lui permettra d'obtenir un meilleur emploi.

« Enquêteur : Mais pourquoi tu voulais finir ton secondaire 5 ?

Maxime : Je le sais pas. Essayer de me trouver une job un jour. »

3.1.8 Formation postsecondaire

3.1.8.1 Accès à une formation postsecondaire grâce à l'expérience professionnelle

Patrice fut valorisé d'avoir une expérience de travail reconnue pour entreprendre ses études, sans quoi il aurait été intimidé intellectuellement d'entreprendre des études avec des élèves plus jeunes, qu'il considérait plus intelligents que lui :

« En fait c'est là-dessus que j'ai misé parce que sinon je m'aurais découragé. T'as pas tort, c'est un bon point, ça m'a encouragé à continuer. Euh, c'était, c'est sûr que pour moi c'était. S'il fallait que j'intervienne en classe, quand on faisait des travaux d'équipe, si je sentais que c'était de quoi sur lequel j'avais un background professionnel, pour me permettre de dire ouais, ça je sais de quoi je parle, vu que je l'ai fait. Si je n'avais pas eu ça pour vrai, je sais pas à quel point... Peut-être j'aurais continué pis tout ça, je le sais pas. Je le saurais jamais. Mais le fait est que sur le plan intellectuel, d'emblée je me sentais inférieur à tout le monde. Heureusement que mon expérience professionnelle venait un peu pallier à ça. Ça m'a donné une certaine assurance pour continuer. Si ça l'avait pas été de ça probablement que j'aurais été très intimidé. Je l'étais un peu, mais c'est venu comme balancer, je te dirais. »

Patrice a su qu'il était éligible pour s'inscrire à un certificat universitaire malgré qu'il n'ait pas complété d'études collégiales, cela grâce à son employeur. Elle l'a mis au courant qu'il

répondait aux critères, c'est-à-dire avoir accumulé deux années d'expérience professionnelle pertinentes et avoir 21 ans.

« Puis ma boss un moment donné m'a dit : « Hé, animation en affaires culturelles, ça pourrait fiter ! ». Tsé j'aimais beaucoup la musique, les arts, pis je commençais vraiment à triper sur l'animation. Je lui dis : « Je peux pas moi, j'ai pas de cégep. J'ai un secondaire de base... J'ai pas d'avenir scolaire, je peux pas aller plus loin. ». Moi je pensais faire ça le restant de ma vie rendu là. J'avais trouvé quelque chose que j'aimais. Pis qui me valorisait. Pis c'est ça, j'avais pas de cégep, j'avais pas d'Université. C'est là qu'a m'a appris. Ben non... Elle a l'avait fait ses études en loisirs. C'était du monde qui était passé par le 21... »

Patrice a également eu accès à des formations professionnelles offertes par l'employeur :

« Ça été une école je te dirais (...) c'était plus par rapport au style journalistique que je maîtrisais peut-être pas nécessairement. Parce qu'après ça j'ai écrit d'autres articles sur des thèmes en musique et c'est là que pour le style journalistique on me reprenait. Il y avait une correctrice pour passer à travers mon texte, mais c'est la meilleure façon d'apprendre. Journalistiquement parlant, on peut pas dire ça comme ça euh... On peut pas, moi je mettais des points à l'intérieur d'une citation entre les guillemets. Ben non, tu peux pas... Tsé des détails comme ça, que j'ai appris en me faisant corriger. J'ai appris sur le tas ! »

« C'était du communautaire. Je connaissais pas ça, mais à force de travailler là dedans t'as des formations en ci, en ça, tu développes un intérêt. Tsé j'avais des formations en intervention de prévention suicidaire, en santé mentale, en toxicomanies... Des formations qui ne donnent pas de diplôme, mais qui font en sorte que c'est le fun ça. »

Patrice affirme qu'il n'aurait pas pu aller à l'école et ensuite sur le marché du travail, étant donné qu'il avait besoin de vivre une expérience de travail pour développer un intérêt. L'intérêt n'aurait pas pu naître par le biais de cours théoriques :

« Je peux te dire pourquoi, moi, voir un orienteur pis qui me parle c'est quoi la job, je suis pas capable ! Je pense que c'est de même pour tout le monde, il y en a pour qui c'est plus difficile pis c'est mon cas. Moi d'en entendre parler euh... Je veux dire, moi je suis super verbomoteur, j'parle j'parle j'parle j'parle, pis je suis capable d'écoute aussi, mais... Mon écoute est difficile de par mon problème d'attention. Euh... Un orienteur qui va me parler d'une job. (...) Comme quoi c'est pas l'école qui m'a mené au travail, mais le travail qui m'a mené à l'école. C'est clairement ça en fait parce que sinon moi j'étais éteint. Tu me parles. Là aujourd'hui j'ai développé des intérêts en vieillissant mais tu me parles à 19, 20 ans... Ben il y avait l'animation, c'est à cet âge-là que ça l'a commencé, parce que concrètement je le voyais sur le terrain. Mais un peu avant tu m'aurais dit ça « Heille, tsé je sais pas, écris des livres, deviens pêcheur, je sais pas moi, travaille dans une shop... » Mais c'est quoi ? Moi je peux pas prendre une décision... »

Maxime a pu suivre une formation pour élaborer un plan d'affaires au moment où il a collaboré avec le S.A.G.E, un organisme subventionnant les projets des jeunes entrepreneurs.

« Moi ça me faisait capoter. Je voulais pas faire de plan d'affaires parce que j'avais pas le temps de niaiser. Euh... Je voulais juste me partir en business life là. J'ai joué le jeu, j'ai vraiment fait un plan d'affaires. J'ai appris un peu. C'était vraiment long le processus. (...) Mais ils te le montrent. Ils te le donnent, ils te donnent le cours. (...) On le faisait avec eux. C'était un cours. J'ai fait le cours, j'ai préparé mon plan d'affaires. C'était un cours là mais il fallait que tu le fasses à la maison aussi... En tout cas, j'ai trouvé du monde pour m'aider. »

3.1.8.2 Motivation à suivre une formation post secondaire

Patrice indique que ses études universitaires devaient obligatoirement se compléter à temps partiel pour parvenir à concilier les autres sphères de sa vie :

« Ah oui, ça ça peut être pertinent, par rapport à la poursuite des études. C'était à temps partiel. À temps plein, je sais pas à quel point j'aurais été capable de gérer la poursuite d'études à faire que ça. J'avais besoin de me nourrir là, c'est ça, par le travail, me changer les idées... »

Patrice souligne aussi que le domaine d'études qu'il entreprenait à l'université l'intéressait beaucoup, ce qui l'incitait à obtenir de bons résultats :

« À l'Université j'étais dans un domaine d'études qui m'intéressait beaucoup, mes résultats étaient bons... »

C'est d'ailleurs pourquoi il n'a pas entrepris d'études collégiales : parce qu'il n'aurait pas trouvé nécessairement de l'intérêt pour tous les cours obligatoires au programme :

« Honnêtement c'est probablement pour ça que j'ai pas fait de Cégep, parce qu'au Cégep t'as des cours, t'as des cours en lien avec ton programme d'études, mais t'as des cours de base... À cette époque-là, j'aurais pas été capable. Aujourd'hui peut-être plus mais... Criss c'est ça, moi j'ai envie d'étudier pour l'animation mais... Parle-moi d'animation ! »

Ce qui a motivé Patrice à suivre un programme universitaire était le désir d'obtenir une augmentation de salaire, une reconnaissance sociale, ou un titre professionnel :

« C'est sûr que j'avais déjà des formations, mais avec tout ça, ben, ça me prendrait peut-être un diplôme, parce que je considère la possibilité de devenir un VRAI intervenant social et plus un animateur de jeunes. Je voulais être bien outillé pour aider les jeunes. (...) Oui oui... à la limite avoir une augmentation de salaire, pis là je me disais... Le fait d'avoir une augmentation de salaire, d'avoir un diplôme universitaire, que ce soit pour avoir une job, avoir une augmentation, une reconnaissance sociale. De dire j'ai terminé quelque chose au niveau universitaire. Je te dirais. C'est ça. »

Cependant, Patrice affirme que sans expérience, ses certificats universitaires ne l'auraient pas amené à obtenir des offres d'emploi intéressantes :

« J'ai pas eu de job directement, ou d'avancement monétaire, directement à cause du cert... du diplôme. Tout ce que j'ai pu avoir comme avancée salariale, ça m'a aidé mais, quelqu'un qui va avoir un bac dans telle affaire, dans tel diplôme, peut être engagé simplement sur la base de son diplôme (...) Oui, ça m'a pas nui, mais sans expérience, ça l'aurait pas fait grand-chose. »

3.1.9 Réseau social de soutien

3.1.9.1 Soutien familial

Patrice a reçu le soutien de sa famille pour les études. Ses parents lui ont payé des cours de rattrapage.

« Au primaire j'ai été chanceux parce que j'ai pas doublé. J'ai passé proche, chaque année. Mes parents m'ont payé des cours privés. J'avais surtout de la misère en mathématiques. Euh... J'excellais pas en rien en réalité, mais les maths c'étaient moins mille. »

Ses parents l'ont également incité à fréquenter la Maison de Jonathan, qui accueille les jeunes en difficultés.

« Patrice : J'ai décroché. Et là le deal avec mes parents c'étaient... »

Enquêteur : C'est quoi, c'est tes parents qui t'avaient incité à aller là ?

Patrice : Oui. C'est une travailleuse sociale qui leur en avait parlé. Je me souviens plus exactement qui qui en avait parlé à mes parents (la Maison de Jonathan). »

Patrice explique que ses parents ont accepté qu'il puisse éprouver des difficultés sur le plan scolaire. Leur attitude a permis à Patrice de vivre des petites victoires plutôt que d'avoir trop de pression pour performer.

« Les ptites victoires. C'est progressif. Si on m'avait dit, ben tu raccroches l'école, faut que tu performes, pis... Si mes parents auraient voulu un enfant bolé, pis là on veut que t'aïlles du 90%, honnêtement, la pression je la supportais pas. Encore, j'ai des traits anxieux. J'ai pas un trouble anxieux généralisé, mais j'ai des traits. La pression qu'on m'aurait mis de performer, probablement que ça l'aurait pas fonctionné. »

Il est également resté chez ses parents durant ses études :

« Chronologiquement... J'ai fait... Mon certificat je l'ai fini au complet pendant que j'étais chez mes parents, j'ai entamé deux autres certificats, encore, à temps plein chez mes parents. Après ça je suis parti... J'étais comme en appart. Mes parents s'étaient acheté un chalet. Y nous payaient comme l'appart à moi pis ma sœur. (...) C'était comme où on habitait avec nos parents pis y nous le payait quand ils sont partis au chalet, faque j'habitais chez mes parents, mais pu mes parents. »

La mère de Maxime n'a pas pu lui offrir du soutien économique durant son parcours adulte, mais au moins, elle lui a offert des repas et elle a pu lui payer des cours de théâtre alors qu'il était enfant.

« Enquêteur : Mais a l'a pas pu t'aider financièrement mettons pour tes euh... Mettons pour partir tes business ou... »

Maxime : Jamais.

Enquêteur : C'est ça. Mais était là par exemple moralement ?

Maxime : J'y ai pas demandé... C'était plus pour me faire de la bouffe là... »

« Enquêteur : Mais c'est drôle ce cours-là (référence au théâtre) c'est tu à l'école qui vous l'offrait ou... »

Maxime : Non, non, on payait, on payait.

Enquêteur : Ok, c'est ta mère qui...

Maxime : ouais. »

3.1.9.2 Soutien des amis

Patrice a reçu un service d'une amie qu'il a connue lorsqu'il suivait un certificat en création littéraire. Elle l'a référé à un rédacteur en chef d'une revue pour hommes, ce qui a permis à Patrice de devenir journaliste pour ce magazine.

« Ben j'ai eu un minimum d'expérience. J'ai eu une plogue par la suite. Tu connais le magazine Summum ? (...) J'avais une amie de l'Université de... Non, ça c'est quand j'ai fait mon certificat en, ben que j'ai pas fait, que j'ai presque fait, en création littéraire. Elle était devenue euh... Rédactrice en chef de Summum girl. J'avais besoin d'argent, j'avais développé les skills pour écrire en journalistique. C'est ça, es-tu capable de me ploguer ? (...) A m'a plogué pis câline, ça juste bien adonné. »

Dans le cas de Maxime, une voisine l'a aidé alors qu'il devait élaborer un plan d'affaires dans le cadre d'une formation.

« En tout cas, j'ai trouvé du monde pour m'aider. (...) Une voisine qui pouvait m'aider. Les plans d'affaires c'est compliqués quand même. »

3.1.9.3 Soutien des partenaires amoureuses

Quoique Patrice reconnaisse qu'une de ses blondes l'a soutenu par rapport à l'écriture, il ne croit pas qu'elle puisse avoir eu une influence significative sur sa trajectoire de vie.

« Mon ex, là, parce que j'ai été longtemps avec. Elle a l'a cru en moi par rapport à l'écriture. Mais c'est... Ce que je veux dire c'est qu'en tant que personne, j'étais quand même développée dans vie quand je l'ai rencontrée. Faque oui, mais est-ce que cette personne-là a vraiment changé quelque chose... »

Maxime trouve au contraire que certaines partenaires amoureuses ont eu beaucoup d'incidence sur sa trajectoire. L'une d'entre elles lui a offert une revue sur les vélos, ce qui a déclenché sa passion. Une autre lui a permis de devenir plus patient avec le temps.

« Je me rappelle une de mes blondes à l'époque a m'avait acheté une revue de vélo. (...) En tout cas ! Ça été la révolution pour moi. Je m'étais mis à acheter des centaines de revues pis à tout lire ce que je pouvais lire sur ça. »

« Enquêteur : Donc récapitulatif, t'as été 15 ans avec la même fille pis à t'a beaucoup aidé ?

Maxime : ouais... Elle à m'a rendu beaucoup plus patient. »

3.1.9.4 Soutien des collègues de travail / clients

Patrice a demandé à un collègue la possibilité de participer à l'animation de foule avec lui. Il a accepté d'offrir cette possibilité à Patrice. Ce dernier a ainsi pu convaincre son patron de lui donner sa chance pour occuper le poste de coordonnateur d'événements.

« Il y avait un animateur au micro, lui il faisait de l'animation de foule. Pis j'y dis « Heille euh... », Des fois il faisait des p'tits sketches pis tout ça. C'est lui l'animateur principal. Pis je lui dit « hé, moi je suis game si tu veux de venir faire le show d'ouverture avec toi le matin. Donne-moi un rôle pis je vais le faire. » J'ai fini par le faire. Pis écoute ! J'avais parfois des centaines de personnes qui me regardaient, pis je tripais. Je me suis mis à faire de l'animation de foule comme ça. Pis ça été de 18 à 21 ans en fait là. Pis euh, j'ai été bon, j'ai été pas pire bon. (...) Je suis assez audacieux dans la vie. Quand je voyais que j'étais bon dans quelque chose, ben... J'y allais. Faque on m'a permis, pis finalement je suis allé voir mon boss, le big boss. Il était dans les bureaux. Je lui ai dit « heille, toi ton animation micro... Tu me donnes le micro pis je te jure tu seras pas déçu ! ». Au début il osait pas pis une journée il manquait quelqu'un, ce qu'on appelle le responsable d'événement, qu'on appelle le MC, le maître de cérémonie. Pis y m'a dit « ok, aujourd'hui c'est ta chance, c'est toi qui va animer le show. » Là je me suis dit... En fait il me l'avait dit avant une semaine. Faque là j'ai pas dormi et je me suis dit « il faut que je torche ! » Ben je pense que c'est ça qui est arrivé, j'ai torché. J'ai fait un show d'humour en fait là. Je m'étais préparé. Des gags... Je me suis dit « Je veux épater la galerie là », ben, je pense que c'est comme ça que je suis devenu coordonnateur d'événements. »

Maxime a une clientèle fidèle depuis de nombreuses années, ce qui lui assure une stabilité économique.

« Ça ressemble à ça... Ça ressemble à ça... J'ai des clients qui me suivent depuis 15-20 ans... »

Maxime a développé une amitié avec un de ses clients, qui est devenu un excellent partenaire d'affaires pour l'ouverture de son entreprise actuelle.

« Mais lui il venait me voir à mon commerce. À tous les ans on a des shows, des shows pour l'industrie. Pis là j'y disais : « Heille, l'année prochaine m'a t'amener à l'expo-cycle. Pis là je vais te faire un badge, pis tu vas pouvoir venir avec moi comme si t'étais un employé. Je l'ai amené à l'expo-cycle pis on a commencé à faire des activités en amis. Il y a une fois j'ai été le voir à son restaurant pis y avait une fuite d'eau, il était en train de capoter là. « Hey ça te tentes-tu de fermer ça ce restaurant là pis on part un magasin de vélo ensemble. Là y dit : « Ouin, qu'est-ce qu'on fait ? » Faque là j'y dis : « Amène tant de montant d'argent, moi j'amène le reste, pis on fait 50-50. » Faque

y dit « ah ouin ! ». Ah, y dit « ok ». J'ai trouvé un local. Lui y a vendu son restaurant, on a toute préparé nos trucs, pis ça fait cinq ans qu'on est ensemble. (...) C'est extraordinaire ! Lui y achète. Lui il paye les comptes. Moi je vends, pis j'y donne l'argent. Moi je rentre l'argent, lui y a sort. Pis on se complète c'est extraordinaire. (...) J'ai beaucoup beaucoup beaucoup appris avec ce gars-là. Plein de manières de... euh... À date, c'est le meilleur choix que j'ai fait de ma vie. »

3.1.10 Amis fréquentés au secondaire

3.1.10.1 Amis du secondaire encore fréquentés à l'âge adulte

Patrice et Maxime indiquent tous les deux actuellement fréquenter des amis du secondaire.

« Patrice : Là on rentre surement dans un autre sujet que ton truc, mais mes amis, à l'âge où je suis rendu, j'ai pratiquement aucun point en commun avec eux. Pour vrai. Ils aiment pas les arts, ils aiment pas la politique, ils aiment pas la sociologie, ils aiment pas l'intervention... Rien ! Je te dirais que la bière, c'est la passion la plus proche !

« Maxime : J'ai encore des amis du secondaire là tsé, mais aucune influence ou quoi que ce soit dans ce qui est le travail... »

Patrice explique que malgré les différences en termes de choix de vie ou de valeurs entre lui et ses amis du secondaire, il continue de les fréquenter du fait qu'il se sent à l'aise avec eux et qu'ils le connaissent bien.

« Parce que c'est des gens qui me connaissent et que je connais, ça fait longtemps que je les connais et c'est une sécurité sociale. Pas juste sociale, psychologique. Tsé genre, je ferais un bad trip, ça m'arrive pu, mais j'aurais pris trop de drogue, je serais en paranoïa là, je serais pas stressé parce qu'ils me connaissent, ils vont pas me juger, ça fait du bien d'avoir des amis en qui t'a pleinement confiance, même si j'ai pas d'intérêt commun avec eux. Un nouveau chum que je me ferais là là, où je m'en suis fait récemment des amis avec qui j'ai beaucoup d'intérêts communs, parce que je suis dans des milieux professionnels tsé euh... C'est gens là je serais pas à l'aise de fumer un joint avec eux, parce que je commencerais à paranoïer, »

3.1.10.2 Non-influence des amis du secondaire sur les choix de vie

Ni Patrice, ni Maxime, n'affirment avoir été influencés dans leurs choix de vie par leurs amis du secondaire. Ils n'ont pas constitué un facteur d'abandon ou de persévérance sur le plan scolaire ou professionnel.

« Patrice : Mes amis gars, honnêtement. J'en ai 2. Sur 3 de mes bons chums, j'en ai 2 qui ont même pas leur secondaire 5. J'en ai un qui a son secondaire 5 pis un diplôme euh... Un DEP. C'est celui qui a la plus haute scolarité. Deux de ces trois-là, il y en a un qui fait une job de merde pis qui fait vraiment pas d'argent, pis y en a un qui est électricien, faque y fait du cash, les électriciens ça fait du cash pas mal. Pis l'autre il a été chanceux, c'est un espèce d'homme à tout faire. Grâce à son père il fait pas mal de cash. Mais je pense qu'il a même pas, il a une équivalence de primaire. Quelque chose de même. Il a été au secondaire là, mais je sais pas trop, c'était compliqué son affaire. Mais il me semble, c'est ça, il est pas trop avancé dans le secondaire. Bref, je vois mal comment mes amis auraient pu être un facteur de persévérance scolaire pour moi, quand eux-mêmes avaient de la misère, tsé, à s'arranger. Non vraiment pas en fait. Si il y a ben quelqu'un, pis c'est pas une critique là, je veux dire, dans mon cas, les amis ont nullement été un facteur de persévérance dans mon cas. »

« Maxime : moi mes amis je vois pas ce qui ont rapport dans mes histoires de vie. (...) J'ai encore des amis du secondaire là, mais aucune influence ou quoi que ce soit dans ce qui est le travail... »

Patrice affirme même qu'il se sentait dans une situation moins fâcheuse que les décrocheurs qu'il fréquentait durant ses études secondaires.

« L'ensemble des amis que j'avais là bas c'était des décrocheurs. C'étaient des fumeux de pot... Il y en avait des plus vieux, ça allait jusqu'à 18-19 ans y me semble. Euh... C'était pas juste des décrocheurs scolaires, c'était des décrocheurs sociaux. C'était des gens qui avaient lâché l'école, mais qui avaient beaucoup de misère avec le travail, l'employabilité, des gens qui avaient pas confiance en euh... Bon, il y en avait de tous les genres là dedans. (...) Ça va paraître superficiel ce que je vais dire. À l'époque j'aurais pu me définir comme un bum de bonne famille. Je venais de Saint-Bruno... C'est une ville pas mal bourgeoise. La Maison de Jonathan c'était à Longueil. Je voyais des gens pas mal plus trash que moi qui venaient de Longueil, des amis super pauvres... Donc oui, j'ai vu plus pires que moi. Ça a pu peut-être joué, je sais pas. J'ai jamais pensé à ça. Ça a pu peut-être joué d'être comme confronté à pire que soi... »

3.1.11 Intérêts parascolaires

Patrice et Maxime ont développé de nombreux intérêts qui ont évolués durant leur trajectoire. Patrice dit d'ailleurs qu'il a développé différents intérêts à mesure qu'il vieillissait.

« Simplement parce que j'aimais ça apprendre des trucs. C'est ça qui a fait en sorte que... Dans ce temps là, plus dans la vingtaine, je t'aurais pas dit ça quand j'avais 15 ans, euh... J'avais beaucoup de choses qui m'intéressaient. J'ai commencé à développer plusieurs intérêts dans la vingtaine, jusqu'à la mi-vingtaine. C'est peut-être ça qui a fait en sorte que j'ai fait un certificat, que j'ai été

dans un, que j'ai switché pour aller dans l'autre. Euh... C'est parce que j'ai des intérêts, je voulais apprendre. Pis un moment donné j'avais le sentiment que j'avais appris des choses. Là ah ! Il y a quelque chose d'autre qui m'intéresse. Là j'allais ailleurs tsé. »

Patrice a un intérêt marqué pour la musique depuis son adolescence :

« J'écoutais du punk, de la musique dans le temps. Je faisais des T-shirts de band de musique avec des crayons genre... avec ça ça part pas au lavage. »

« (...) Parce que j'aime beaucoup la musique pis parce que je suis un consommateur compulsif de musique québécoise ou émergente. »

Il a également développé un intérêt pour l'écriture :

« Enquêteur: C'est pour ça que tu voulais avoir le certificat d'intervenant.

Patrice : Ben c'est parce que je pensais m'en aller vraiment vers le travail social. Intervention psycho sociale ça me menait vers ça. Pis finalement c'est ça, en jasant, je venais de faire création littéraire, je commençais à écrire, pis euh... Je jonglais oui travail social, mais oui écriture aussi. Je commençais à comprendre que j'étais capable d'écrire. »

Tel que mentionné dans l'extrait précédent, Patrice a développé un intérêt en animation pour répondre à son besoin d'avoir de l'attention:

« C'est que sur le plan professionnel j'ai trouvé quelque chose qui m'intéressait beaucoup et c'est l'animation. C'est tout relié là, je veux dire, mon TDAH, mes difficultés scolaires, mon besoin, le fait que je parlais tout le temps, que je dérangeais, que je faisais le clown, j'ai trouvé une job un moment donné qui faisait, un peu de l'animation de camp de jour bref. C'est une grosse, c'est un événement qui recevait des gens chaque jour là, des camps de jours qui faisaient une sortie. Moi c'était un peu comme un jeu de Kermess. Là j'aimais ça, j'avais de l'attention.»

Par la suite, l'animation a moins capté l'attention de Patrice, ce fut plutôt l'intervention sociale :

« L'animation de foule, l'animation de show que j'ai fait à l'époque, j'en fais plus aujourd'hui là, pis c'est plus ça qui m'intéresse non plus... »

Enquêteur : Ça dévié vers l'intervention sociale.

Patrice : Ça l'a dévié vers l'aide des jeunes...

Enquêteur : À cause des formations qui donnaient...

Patrice : Entre autres. C'est à cause des liens aussi. Tsé quand tu vois un jeune, tu l'as dit t'as tôt, c'est pas comme ça que je l'ai vu quand j'ai commencé, mais forcément l'expérience de travail à chaque fois que tu rencontres un jeune, parce que j'étais cool, pas que je le suis plus là, mais parce que j'étais un animateur plus de shows, j'ai été quand même assez bien reçu tsé. Autant que c'est pas nécessairement ce qu'ils recherchaient chez quelqu'un, moi c'est ce qui m'a permis... Je suis arrivé là pis les jeunes me trouvaient cools. (...) Moi j'arrivais pis je clashais les intervenants sociaux qui étaient là. Ils m'ont tout de suite adopté. Pis moi j'avais pas le réflexe de demander aux jeunes : « Heille, veux-tu me parler de tes problèmes ? », mais ils l'ont fait parce que je leur demandais pas. C'est vraiment comme ça que c'est arrivé. Pis, forcément, de fil en aiguille, quand t'entends des jeunes. J'en ai entendu des jeunes quasiment en 8 ans, c'était agressions sexuelles, toxicomanie, what ever... Des problèmes plus mineurs, des problèmes plus majeurs. Mais forcément, il y a personne d'insensible à ça, quand t'entends des jeunes te parler. Ok... Il y a des réalités auxquelles j'avais pas été confronté... »

Enfin, Patrice a toujours eu un intérêt pour la politique ou l'engagement social.

« Quand j'étais en maison de jeunes, oui il y avait ce mandat-là, travail social, mais les maisons de jeunes ont ce mandat-là de stimuler la participation citoyenne des jeunes. Et moi je suis un fan de politique, je suis un fan d'engagement social... »

Maxime a pour sa part eu un grand intérêt du vélo, au point où il a fait connaître des nouveautés à ses amis. Il fut fier d'être le premier à Brossard à posséder un vélo dix vitesses.

« À 14 ans aussi quand j'étais plus jeune À Brossard, tous mes amis à Brossard, avaient des BMX autour de 12-13 ans. Moi j'me suis fait acheté un 10 vitesses de course. Quand j'tes allé au parc avec mon 10 vitesses, ça faite une révolution parce que trois ans plus tard y avait plus un seul BMX à Brossard, c'tétait toute des 10 vitesses ! (...) Regarde j'ai parti une mode cette fois-là ! »

Maxime allait d'ailleurs chaque année à l' « expo-cycle » :

« À tous les ans on a des shows, des shows pour l'industrie. Pis là j'y disais : « Heille, l'année prochaine m'a t'amener à l'expo-cycle. » Pis là je vais te faire un badge, pis tu vas pouvoir venir avec moi comme si t'étais un employé. Pis là je l'ai amené à l'expo-cycle pis on a commencé à faire des activités en amis. »

Il a développé un intérêt pour la moto :

« Ah écoute... Moi j'en ai fait cet été, pis j'ai fait tout le Québec en moto. Ça va rester avec moi tout l'hiver. On a fait toutes les p'tites... On a fait aucune autoroute ! On a fait toutes les back road au Québec pis aux États-Unis aussi... Ah, j'ai passé un super bel été en moto.

Maxime a aimé interpréter des personnages de théâtre ou des voix pour des films alors qu'il était enfant :

« Le théâtre, ça j'ai arrêté ça quand j'avais 18 ans. (...) Mais j'aimais ça le jouer... C'est l'fun le théâtre tu joues ou tu fais quelqu'un que t'es pas. (...) Tsé tu peux inventer des personnages... Quand j'étais jeune je faisais des voix pour les p'tits bonshommes. Dans le doublage ou la post synchro.

Enquêteur : Dans quelle occasion tu faisais ça ? Pour jouer, pour t'amuser ?

Maxime : Non non, pour l'Office national du film. (...) J'avais des p'tits rôles dans des films québécois. »

3.1.12 Capacités en communication

3.1.12.1 Expérience professionnelle pour développer les capacités en communication

Les enquêtés ont eu la possibilité de développer des habiletés en communication lors de leurs expériences professionnelles. Prenons en exemple Patrice, qui est devenu maître de cérémonie et qui a animé des spectacles :

« , j'ai torché. J'ai fait un show d'humour en fait là. Je m'étais préparé. Des gags... Je me suis dit « Je veux épater la galerie là », ben, je pense que c'est comme ça que je suis devenu coordonnateur d'événements. »

Maxime étant dans la vingtaine a développé des habiletés interpersonnelles en engageant du personnel et en devant convaincre un soumissionnaire chaque année pour ouvrir à nouveau son commerce.

« J'avais genre 21 ou 22 ans. Pis là j'me suis mis à rouler ça. J'ai été là pendant 3 ans. Pis là j'me suis mis à engager du monde pour le restaurant. Faque j'me suis comme mis en affaire avec ça. Pis j'me suis dit le vélo y a du cash à faire avec ça tsé. Pis là après ça j'me suis un p'tit peu tanné à vider. Fallait que je vide ça l'hiver pis fallait que j'me rebatte pour avoir les soumissions chaque printemps, pis j'étais pas sûr si j'allais l'avoir. C'était le plus haut soumissionnaire chaque année. »

Semble-t-il que Maxime a pu devenir habile en persuasion, puisqu'il a gardé une même clientèle depuis environ une vingtaine d'années.

« J'ai des clients qui me suivent depuis 15-20 ans... »

Les expériences en théâtre ont permis de développer chez Maxime ses habiletés en communication également.

« J'ai fait du doublage, de la postsynchro, j'ai fait... C'était au secondaire. J'avais des cours privés chez des « Istoridès », c'est une madame qui est ben connue. Pis après ça je suis allé au conservatoire LaSalle. »

3.1.13 Besoin d'autonomie au travail

Les enquêtés ont témoigné avoir besoin d'autonomie au travail.

« Patrice : C'est d'avoir de l'autonomie. Moi j'ai une vision, là je viens de faire un projet à la job, pis c'est un projet honnêtement qui kick des culs, on me dit que c'est très bien, que c'est quelque chose qui s'est jamais fait, pis que c'est assez original. Tu vas loin pis... Par contre, pendant le processus, des fois, on venait me dire un truc pis là, « Hé ça tu devrais faire ça de même », pis là j'étais : « Heille tabarnak, tu me laisses-tu faire ma job ou quoi ? » Tu parles pas comme ça à ton boss dans la vie tsé ! »

« Maxime : J'étais chanceux parce que mon boss à l'époque il venait juste de recevoir un gros héritage. Il avait acheté un magasin de vélo pis y voulait pas s'en occuper. Faque y avait personne pour me dire rien. (...) J'étais vraiment autonome pis je faisais ce que je voulais. Pis j'ai appris sur le tas la mécanique. »

3.1.14 Aide institutionnelle

3.1.14.1 Structures d'insertion professionnelle

Maxime a reçu l'aide de S.O.S. vélo, une compagnie d'insertion.

« C'est une compagnie d'insertion sociale pis euh... S.O.S. vélo y m'ont approché quand j'ai fermé sur le canal Lachine. Pis y m'ont dit « on aimerait ça que tu viennes t'occuper comme gérant de la boutique pis on te donne genre 45 000\$ par année. Wow ok... C'est cool ! Pis j'ai travaillé là. »

Il a également reçu des conseils en orientation professionnelle par son agent attitré du bien-être social.

« Chaque personne a un agent attitré. Faque là j'suis allé le voir : « Heille, moi ça fait pas mon affaire être sur l'aide sociale. C'est cool avoir de l'argent à rien faire là mais... C'est pas super gratifiant. Moi je suis mécanicien de vélo pis là, je veux m'ouvrir un magasin. Est-ce que tu peux faire quelque chose pour moi ? » Pis là y m'a dit : « ben oui. Écoute, allez voir le SAGE. »

Maxime a bénéficié de l'aide d'un organisme de subvention pour jeunes entrepreneurs, le S.A.G.E, pour partir une entreprise de vente et de réparation de vélos.

« S.A.G.E. Fin années 90. Je sais pas si ça existe encore. C'est un organisme qui donnait des subventions pour des jeunes entrepreneurs. (...) Fallait que t'aïles moins de trente ans ou quelque chose comme ça. Pis le Sage. Il y avait une subvention, c'était 15 000\$ ou 20 000\$, quelque chose comme ça. Je m'en rappelle plus trop. (...) Faque là vers la fin j'avais des rencontres avec les comptables de cette histoire-là. Il y avait 4 comptables en avant de moi, qui analysaient notre plan d'affaires, notre idée, notre produit. (...) Moi je suis arrivé là, j'tarrivé à cette rencontre-là... Pis je me battais contre 45 personnes là... J'tarrivé avec une mise au point ça d'épais des cartons qu'on remplit quand on fait des mises au point. J'tarrivé « pow » (bruit du document qui tombe sur la table), ça c'est ma business, est déjà partie. Là y m'ont dit : « On est pas content de ça ! » « J'men câlisse ok ? » Y te disent : « Vous vous partez pas avant ». C'est la première chose qui te disent. « Regarde, moi j'ai pas le temps ! C'est parti ! J'ai déjà fait 50 ou 100 mises au point. Euh... C'est est vous autres ! Soit que vous me backez, ou que je câlisse mon camp pis que je retourne sur le BS ». Y m'ont dit : « Ben là, on aime pas ben ben ça. Tu nous mets dans une position qui est pas cool. » J'ai dit : « Faites ce que vous voulez », pis j'ai eu le fameux (...) J'ai été un des 4 ou 5 qui l'a eu. »

3.1.14.2 Structures d'insertion scolaire

L'expérience à la maison de Jonathan a permis à Patrice de retourner aux études pour terminer son secondaire.

« Finalement la maison de Jonathan ils m'ont fait raccrocher à l'école. J'avais pas vraiment la foi de vraiment le terminer. Ils me poussaient. C'est sûr que eux ils me disaient : « Faudrait que tu finisses ton secondaire, ça te prend un minimum de secondaire 5 ». Pis finalement, à force de te le faire dire, tu dis ok, ouin, ok. Pis je l'ai ben vu avec la job que j'ai quittée... »

Patrice a commencé ses études universitaires malgré qu'il n'ait pas complété des études collégiales, puisqu'il a eu accès à la passerelle des 21 ans, jumelée à deux années d'expérience de travail significatives.

« C'est 2 ans d'expérience, plus tes 21 ans... C'est ça. Avec une lettre de l'employeur. C'est ça. Mon employeur m'a fait une lettre. »

Maxime lui a bénéficié du soutien de la direction de son école.

« (...) Comme je te disais, moi j'ai mis la direction dans ma poche là. (...) Le directeur lui... disons je leur montrais mon bon côté. Je leur laissais croire que j'étais un génie là. Y disait : Non lui y a du potentiel... »

3.1.15 Expériences professionnelles

3.1.15.1 Expériences professionnelles sans formation post secondaire

Patrice a pu trouver un métier qui lui plaisait sans formation postsecondaire. Il s'agissait d'animateur de foule :

« C'est que sur le plan professionnel j'ai trouvé quelque chose qui m'intéressait beaucoup et c'est l'animation. C'est tout relié là, je veux dire, mon TDAH, mes difficultés scolaires, mon besoin, le fait que je parlais tout le temps, que je dérangeais, que je faisais le clown, j'ai trouvé une job un moment donné qui faisait, un peu de l'animation de camp de jour bref. C'est une grosse, c'est un événement qui recevait des gens chaque jour là, des camps de jours qui faisaient une sortie. Moi c'était un peu comme un jeu de Kermess. Là j'aimais ça, j'avais de l'attention. »

Patrice a également pu avoir un poste en tant que chroniqueur de magazine de musique.

« La première fois que j'ai écrit dans un magazine, c'était dans un magazine de musique... Parce que j'aime beaucoup la musique pis parce que je suis un consommateur compulsif de musique québécoise ou émergente. (...) Je connaissais un magazine parce que j'allais dans les shows, pis y avait des kiosques. J'avais vu ça l'a. Pis je m'étais dit, il faudrait que j'écrive. J'aimais la musique, ou c'était pas le travail de journaliste qui me stimulait plus que, faire de quoi par rapport à quelque chose que j'aime. (...) Ce que je voulais c'était d'être dans le milieu de la musique émergente, parce que c'était ce que je voulais. Pour moi c'était quelque chose de bien important. J'ai envoyé un moment donné, j'ai écouté, une critique d'un disque de groupe, j'ai envoyé ça à... Ça s'appelle Longueur d'onde. Pis veux-tu écrire des critiques de disques pour nous autres ? (...) Moi je pensais qu'ils diraient non. Je pensais que ça prenait un bac en journalisme... »

Maxime a réussi à obtenir son premier emploi en tant que mécanicien de vélo puisqu'il était un client régulier de son premier employeur.

« J'avais un beau vélo. Y était cool pis j'suis allé dans une boutique dans les années 90. Y me dit : « Wow, t'a donc ben un beau bike ! Tu connais-tu la mécanique ? » Pis là je suis devenu mécanicien, pis j'avais jamais fait ça de ma vie ! (...) Oui oui oui, j'suis mécanicien moi ! C'est un

mensonge ben raide ! Pis là ils m'ont engagé comme mécanicien. T'as-tu déjà vendu ? Oui Oui Oui, moi j'ai toujours vendu. »

Maxime a par la suite occupé un autre emploi sans formation post secondaire. Il a acheté le fonds de commerce des trains sur le canal Lachine pour vendre et réparer des vélos.

« Un moment donné quand ça l'a fermé ce magasin-là, j'ai eu les wagons de trains sur le canal Lachine. Dans la côte Saint-Paul. Il y a des wagons de train. Pis là j'ai acheté le fonds de commerce de ces trains-là. Quand je suis parti du magasin, y me devait de l'argent, y me devait des vacances... Je me suis ramassé avec 1000 piasses. J'ai pris ce 1000 piasses-là pis je me suis acheté le fonds de commerce, un magasin de vélo dans un wagon de train sur le canal Lachine, qui est ouvert juste l'été. »

3.1.15.2 Expériences professionnelles avec une formation post secondaire

Patrice était animateur social en maison de jeunes suite à son certificat en animation culturelle.

« Rendu à cette époque-là, je travaillais en maison de jeunes. Je m'étais trouvé une job en maison de jeunes, j'étais intervenant social... Non euh... Animateur social. Le terme, parce que intervenant ça prend un... un diplôme quelconque pour être intervenant. J'étais animateur social. »

Par la suite, il a fait des cours en intervention sociale et il s'est retrouvé avec un emploi au Forum jeunesse.

« Patrice : J'ai passé de la maison de jeunes au Forum jeunesse.

Enquêteur : Scuse-moi, des fois j'ai de la misère à faire euh...

Patrice : Non non, c'est moi. T'as peut-être pas les liens non plus là... Moi je connais mon histoire !

Enquêteur : Pis le forum jeunesse, c'est différent de la maison des jeunes ?

Patrice : Ouais, le forum jeunesse a une mission ben ben particulière. (...) Ils travaillent pour la participation citoyenne, c'est leur objectif principal. Je fais pu du travail social. C'est-à-dire que ça m'est utile dans ce que je fais, mais la plupart de mes collègues ont jamais travaillé en maison de jeunes des trucs comme ça. Mais moi, en gros, moi mon mandat c'est stimuler la participation citoyenne des jeunes, ça stimule leur fibre sociale. Ça fait en sorte que ce soit des gens qui ont conscience qu'on vit dans une société, une communauté. Pour faire baisser l'individualisme. »

Maxime a pu élaborer un plan d'affaires grâce à une formation offerte par un organisme qui finance les projets de jeunes entrepreneurs, le S.A.G.E. Cette démarche l'a amené à commencer plus rapidement que prévu son affaire, puisque le processus d'élaboration du plan d'affaires lui semblait fastidieux.

« J'ai fait mon plan d'affaires. Mais pendant ce temps là je trouvais que ça allait pas assez vite. Faque je me suis loué un local euh... Pis j'ai ouvert mon magasin. Je me suis enregistré, j'ai planté mes outils là dedans, pis j'ai commencé à réparer mes vélos life. (...) C'était soit ça ou je restais sur le BS là (...). En tout cas, j'ai trouvé un local, le loyer était cool. C'était là où je voulais. J'me suis parti, je me suis enregistré pis j'ai commencé à faire des réparations de vélo. »

3.1.16 Difficultés avec les tâches administratives

Les deux enquêtés déclarent ne pas aimer s'occuper de tâches administratives. Patrice trouve difficile de remplir la paperasse à son travail et il a besoin de prendre une médication pour demeurer concentré.

« Je me sens effectivement loin du terrain. (...) Quand il y a pas d'animation, je fais plus de tâches administratives. Et je te dirais que là, bien que ce soit nécessaire, le TDAH, là avec le ritalin ça m'aide là, mais c'est des rapports, c'est des trucs, des lourdeurs administratives que je trouve difficiles. (...). Moi tu me donnes des tâches administratives, je n'aime pas ça ! Donc je pourrais pas trouver mon compte là dedans, ça pourra pas m'hyperstimuler, ça va me rendre légume. Je vais faire ça pendant une demi-heure, pis je vais passer le reste de la journée à jouer avec mon crayon, à faire des beats, à aller sur YouTube... »

Il a même pensé à changer de travail puisqu'il a de la misère à s'occuper des tâches administratives.

« C'est-à-dire qu'à la quantité de tâches administratives à faire là, oui, pour vrai. Déjà là ça m'arrive des fois de penser à changer de job, précisément à cause de la lourdeur des tâches administratives. Pis je prends mon ritalin, si je le prenais pas... »

Maxime est bien content d'avoir un partenaire d'affaires qui s'occupe des tâches administratives alors que lui il se charge davantage de la vente.

« C'est extraordinaire ! Lui y achète. Lui il paye les comptes. Moi je vends, pis j'y donne l'argent. Moi je rentre l'argent lui y a sort. Pis on se complète c'est extraordinaire. »

3.1.17 Reconnaissance sociale liée aux réussites

3.1.17.1 Valorisation d'ordre matériel

Les enquêtés déclarent être valorisés d'occuper des emplois leur offrant une certaine stabilité ou aisance économique. Ils ont d'ailleurs démontré une fidélité aux postes occupés pendant plusieurs années.

« Patrice : Je voulais une job steady. Tsé c'était pas bien payé pantoute là, mais c'était steady. L'autre c'était des contrats, c'était plus difficile d'arriver avec des salaires fixes. Faque, c'est ça, j'ai vu une job à temps plein, animateur. Ben, je suis resté là 7 ans et demi à cette place-là ! »

« Maxime : Ouais. Faque j'ai été là pendant 11 ans. (...) Pis ça l'a toute payé mes motos, mes chars, mes voyages pis euh... Pendant 11 ans j'ai pas eu d'heures d'ouverture sur la porte. »

3.1.17.2 Valorisation sociale

Patrice rapporte avoir été valorisé sur le plan social lorsqu'il a publié un roman jeunesse en recevant des prix littéraires ou des bonnes critiques.

« Je veux pas avoir l'air de celui qui plogue des trucs. Mais j'ai gagné des trucs. Mon livre a gagné des prix, des prix de littérature. (...) C'est sur qu'un moment donné, quand tu reçois des commentaires, dans le Salon du livre ou des gens comme toi qui vont : « Hé c'est vraiment bon ! », Tsé ça nourrit, pis gagner un prix. (...) Mais somme toute, je pense j'ai assez eu de reconnaissance par rapport à mon travail, pour, pour juger que je suis satisfait. »

Patrice indique avoir été fier d'avoir fréquenté l'université également.

« J'arrive à l'université pis je m'étais dis « ah cool ! ». Tsé en soit, même si je le finis pas, j'ai été accepté à l'université. »

Maxime, pour sa part, est déçu du manque de reconnaissance sociale liée à sa profession.

« Dans le milieu du vélo, il y a pas beaucoup de reconnaissances. Les gens pensent que n'importe quel retardé peut faire ça. »

Maxime mentionne qu'il vit une reconnaissance des clients par rapport aux services de qualité qu'il offre.

« Écoute, c'est vraiment cool. Quand les gens viennent te voir pis te disent « Ah, mon vélo va vraiment mieux comme il a jamais été ! » C'est quand même le fun là. »

3.1.17.3 Valorisation personnelle

Une valorisation personnelle est soulignée par les enquêtés. Chez Patrice, il estime manifester les symptômes positifs de son diagnostic du TDAH et il attribue même ses réussites à ces symptômes.

« Dans la liste t'a l'audace, la persévérance, l'impulsivité en soit, ça dépend comment tu le vis, la créativité s'en est un. C'est des trucs, généralement, dans la description clinique du TDAH, la plupart, la majorité des TDAH ont ça : audace, persévérance, créativité, des traits de personnalité ultra forts. C'est sûr que sur le coup, à 1 an, à 15 ans, tu peux pas percevoir ça. Je te dirais que mon cheminement s'il est comme ça, autant si j'ai entre guillemets « réussi », (...) si j'ai tiré mon épingle du jeu, je dirais plus ça comme ça, c'est mes symptômes positifs du TDAH. Si j'ai eu un parcours scolaire houleux, c'est mes symptômes négatifs du TDAH, j'en suis convaincu. »

Maxime retire une valorisation personnelle de son travail puisqu'il est heureux dans ce qu'il fait, un travail qu'il a créé pour répondre à ses besoins.

« La belle vie.... Ben oui, j'pense que oui ! Moi j'adore ma job, c'est moi qui l'a créée. Pis j'me lève le matin pis je m'en vais jouer là comme. C'est pas comme une job pour moi. Pis j'ai pas toujours fait de l'argent là... Aujourd'hui je peux dire que je suis bien. Mais le plus payant là-dedans c'était d'être heureux dans ton métier. »

3.2 LES THÈMES SPÉCIFIQUES À CHACUN

Chacun des deux répondants a fait état d'un certain nombre de thèmes et de préoccupations qui lui étaient spécifiques. Nous les relèverons dans cette section parce qu'ils se révèlent pertinents dans la compréhension des facteurs de persévérance scolaire ou professionnelle.

3.2.1 Patrice

3.2.1.1 Approche pédagogique valorisante durant les études secondaires aux adultes

Patrice a pu bénéficier d'une approche pédagogique qui lui a permis de connaître de meilleurs résultats scolaires qu'antérieurement. Cette approche lui permettait d'aller à son rythme et lui permettait de se sentir inclus plutôt qu'exclu de l'école.

« Pis je l'ai fait. C'est une école alternative à Longueuil qui s'appelle le cap. Le centre d'apprentissage personnalisé, je sais pas si tu sais c'est quoi ? (...) L'ambiance, l'école alternative, ça c'est une école que les profs c'était... C'est une école marginale, donc ils avaient forcément une approche marginale. C'étaient des profs qui, je parlais avec eux... Ils passaient leur temps à nous dire nous on veut pas faire comme les écoles normales. Pis là moi, dans mon besoin de ne pas être comme tout le monde, je trouvais que c'était cool. (...) Moi j'avais besoin d'être anticonformiste dans la vie en général. Je l'étais. Sauf que eux, ils le valorisaient ! C'est différent. L'approche était différente. À l'intérieur de l'école, j'étais parmi mes semblables. Tsé je *détonnais* pas tant que ça avec les autres. Par contre, dans la vie en générale, j'avais besoin de dire je ne suis pas comme tout le monde malgré tout pis ça me valorisait. Donc je te dirais que ça, ça l'a beaucoup aidé, l'approche, l'approche, c'est beaucoup ça. »

Pour illustrer l'amélioration de ses notes, Patrice raconte qu'en anglais il échouait à l'école normale, alors qu'il réussissait à passer à l'école alternative.

« Quand j'ai fait l'école alternative, l'anglais c'était pas mal, c'est une des matières que j'ai plus réussie que les autres. J'avais moins besoin de... Même quand j'étais au secondaire à l'école normale. Tsé je pochais mes maths à 8-10%, Anglais, des fois je coulais, mais j'étais proche de la note de passage... Ça toujours été un peu plus fort. Forcément, quand j'ai été plus motivé, j'ai été meilleur. (...) Ça aussi c'était l'approche de l'école en général. Ils avaient une approche de valorisation. »

3.2.1.2 Liens significatifs avec un professeur/intervenant durant les études secondaires aux adultes

Patrice a connu un lien significatif avec l'un des intervenants qu'il côtoyait à la maison de Jonathan. Ce dernier portait un *T-shirt* affichant un de ses groupes préférés, ce qui lui a permis de se sentir proche de cet intervenant.

« Ça commencé à la maison de Jonathan. (...) Je me souviens plus de son nom par exemple, c'est plate. Ça commence à faire longtemps. Il est arrivé avec un chandail, je sais pas si t'as connu ça Goovy Harvard, c'est un groupe alternatif de rock québécois (...) Pis à cette époque-là j'écoutais du Punk, du métal, des trucs comme ça. Le Rock alternatif. Pis il avait un chandail de Goovy Harvard, pis j'avais fait : Hein ! C'est ben hot ! Pis je me suis associé à lui, juste pour ça. (...) Je me disais

ayoye ! Les adultes qui sont en situation d'autorité envers moi peuvent être cools ! C'est niaisieux de même. »

Patrice s'est senti proche également d'un de ses professeurs à l'école alternative pour adultes. Cela s'explique du fait que ce prof jouait dans un band de musique, qu'il partageait les goûts musicaux de Patrice, qu'il fut valorisé et qu'il a semblé sincèrement avoir confiance en lui.

« Il y a eu un prof à l'école alternative où je suis allé. (...) Mon prof d'anglais était dans un band. Mais il faisait des shows, il faisait des hommages à Radio Head. Ça tu devrais connaître ça Radio Head ? Je me suis peut-être senti moins proche de lui juste par le band, mais c'était un band. Ah, un prof dans un band, j'ai jamais vu ça ! J'ai été moi aussi bon en anglais. C'est un prof d'anglais. Je suis quand même pas pire avec les langues là... Euh... Pis... Il me valorisait, il me valorisait comme ouvertement. Pis c'est lui qui m'avait demandé de joindre le conseil étudiant de l'école. Le fait qui... qui me fasse confiance. Oui, c'est ça. C'est pas énorme, mais quand même. Je m'en rappelle, tsé, ce gars là me verrait aujourd'hui pis y me dirait j'avais confiance en toi, je le croirais. Tsé, cette personne-là a cru en moi. »

3.2.2 Maxime

Certains thèmes se rapportent uniquement à l'enquête qui a persévéré en affaires (Maxime). Nous les relèverons dans cette section puisqu'ils se révèlent pertinents dans la compréhension des facteurs de persévérance sur le plan professionnel des adultes ayant présenté des troubles de comportement durant l'adolescence.

3.2.2.1 Besoin d'autonomie : pour gérer son budget durant l'adolescence

Maxime voulait gagner et gérer de l'argent de manière autonome dès sa jeunesse.

« À 14 ans j'allais sur la rue Saint-Laurent. Check ben ça (...) J'achetais des couteaux de Rambo. Tsé des gros couteaux comme ça là. Avec des... Des faux gros couteaux qui semblaient vrais mais super super cheaps. J'payais ça 4 piasses chacun. (...) Je retournais à l'école. J'ai revendait 10 ! (...) J'en vendais là... C'était fou ! J'avais tout le temps de l'argent pour manger, pour... »

3.2.2.2 Problèmes familiaux

Maxime vivait un faible encadrement parental, ce qui lui permettait de développer son autonomie, mais en même temps de refuser l'autorité d'autrui.

« Je me gardais tout seul j'avais 5 ans. (...) Pour l'école, je faisais ce que je voulais. Ma mère... Il était encore 10h le soir pis j'étais encore dans la rue. J'me disais : « j'vas rentrer. » ou je me disais : « Ah, je vais me coucher ! (...) C'est moi qui décidais à quelle heure me coucher pis toute ! (...) Je faisais ce que je voulais là enfant. (...) Ben c'est pas l'idéal là tsé... »

Maxime souligne que la situation de monoparentalité de sa mère n'était pas facile.

« Enquêteur: Je vais revenir sur ta mère, tu m'as dit qu'elle était monoparentale un moment donné, séparée ?

Maxime : A l'a toujours été.

Enquêteur : Faque tu vivais avec ta mère dans le fond.

Maxime : Ouais. (...) C'était pas facile pour elle dans le fond. »

Il a vécu des disputes familiales, dont des disputes entre ses parents.

« Enquêteur : Qu'est-ce qui t'a amené à aboutir à une boutique de vélo ? C'est où que ça l'a commencée cette idée-là ?

Maxime : Ah mon dieu ! Ça l'a commencé dans un... C'tait pas... Moi j'ai commencé à faire du vélo un peu pour avoir la paix... C'est plate à dire mais quand j'tais p'tit mes parents se chicanaien vraiment beaucoup. Quand j'étais vraiment p'tit, pis y avait des grosses chicanes. J'me rappelle, j'pognais mon vélo. J'avais genre 5 ans, pour qui aille pas de chicane. J'prenais mon vélo pis regarde... »

Ou encore, Maxime s'est déjà disputé avec son beau-père au point de se battre avec lui.

« Maxime : Je me souviens à 18 ans elle avait un chum là pis euh... J'y ai pétié la gueule ! On s'est chicané dans l'auto, j'y ai pétié la gueule, pis le lendemain j'partais. »

3.2.2.3 Les études secondaires aux adultes : situation de pauvreté

Maxime a vécu une situation de pauvreté pendant qu'il complétait ses études secondaires aux adultes.

« Une fois c'était, j'étais aux études, j'étais pauvre, j'avais rien à manger (...). C'était aux études secondaires aux adultes. J'ai fini mes études secondaires aux adultes. »

CHAPITRE 4

ÉLABORATION THÉORIQUE DES RÉSULTATS DE L'ANALYSE

4.1 RETOUR SUR LES QUESTIONS DE RECHERCHES

Rappelons la principale question de recherche et ses trois sous-questions :

De quels types de capital disposaient les enquêtés au moment où ils entreprenaient des études ou des tentatives d'insertion en emploi et comment les mobilisèrent-ils ?

Quel rôle joue cette fraction du capital social que représente le soutien familial dans la persévérance des enquêtés?

Comment se négocie la situation voulant d'une part que l'on possède du capital de départ favorable à la poursuite des études et d'autre part, que l'on appartienne à un groupe de pairs ne valorisant pas l'engagement dans les études ?

Dans quelle mesure les services institutionnels permettent-ils à certains individus d'actualiser un capital de départ « positif » et de favoriser leur intégration scolaire ou professionnelle même s'ils ont franchi les étapes différemment du scénario temporel normatif ?

Dans ce qui suit, nous nous proposons de développer en quoi nos données permettent de répondre à ces questions.

4.2 LA FORTE TRANSMISSION DES SYMBOLES DE RÉUSSITE SOCIALE DE LA MÈRE À SON ENFANT

L'analyse thématique des entretiens fait ressortir une forte influence de la mère sur la persévérance des enquêtés. Les domaines de persévérance encouragés par la mère durant

l'enfance des enquêtés sont spécifiquement les domaines dans lesquels ils ont persévéré à l'âge adulte.

La mère de Patrice l'encouragea particulièrement en ce qui a trait aux études universitaires. Ce fut elle que Patrice a appelée après avoir réussi son premier examen universitaire. Il lui a même dédié un livre qu'il a publié en guise de remerciement.

Maxime s'est inspiré de sa mère qui était vendeuse avant de lui-même se lancer en affaires. Il lui est reconnaissant d'avoir pu subvenir aux besoins de sa famille par son dur travail. Il spécifie d'ailleurs que sa mère le supportait dans l'a toujours supporté dans les ventes par des encouragements.

À quoi réfèrent théoriquement ces résultats ? Nous pouvons spécifier les conclusions d'une étude qui démontre que l'engagement parental dans le vécu scolaire de leur enfant génère chez lui un sentiment d'auto efficacité, de motivation à apprendre, l'envie de mettre des efforts dans les situations d'apprentissages et l'amène à avoir un meilleur rendement scolaire. Des nuances concernant l'engagement des mères ont été soulignées. Les mères déclarent davantage avoir des interactions avec leur enfant qui sont liées au quotidien scolaire, ainsi que de communiquer davantage avec l'enseignant. La mère offre également un plus grand soutien affectif. Le soutien affectif de la mère favorise la motivation à apprendre, le sentiment de pouvoir composer avec les exigences scolaires et une représentation favorable des compétences scolaires (Duchesne, 2010). Soulignons également que plus le niveau d'éducation de la mère est élevé, meilleure sera la préparation scolaire de son enfant (Belleville, 2009).

Ces constats amènent à définir le rôle social de la mère comme étant déterminant par rapport à la persévérance des enfants ayant vécu des difficultés d'intégration scolaire. L'intériorisation des symboles de réussite sociale véhiculés par la mère fut relevée chez les deux enquêtés et relève d'un thème qui n'était pas envisagé dans les questions de la maquette d'entretien. L'intériorisation est un « processus par lequel des formes culturelles

sont transformées en normes, croyances, habitudes personnelles » (Ansart, 1999 :292). Ce qui est valorisé par la mère en termes de réussite sociale sera davantage intériorisé par un enfant subissant du rejet dans le champ scolaire, du fait qu'il n'a pas de reconnaissance provenant de ce milieu. Advenant le cas où la mère offre un soutien affectif, elle leur apporte la reconnaissance sociale qu'il n'acquiert pas à l'école. La mère devient alors la principale personne de référence pour se sentir valorisé, ressentir une reconnaissance de soi, ou encore, la personne de référence pour statuer ce en quoi consiste la réussite sociale. La réussite sociale est désignée ici comme « une expérience individuelle de réalisation d'objectifs statutairement socialement valorisés » (Cuin, 1999 :454).

L'affaiblissement des liens sociaux entraîne un repli sur la famille. Il n'est pas étonnant que la satisfaction des besoins dans le milieu familial constitue le facteur le plus important de bien-être chez les adolescents (Koestner, 2008). Déjà, Tocqueville disait que si les liens entre citoyens s'affaiblissent cela provoque un resserrement des liens familiaux (Tocqueville, 1986).

Nous venons de répondre en partie à la question de recherche « Quel rôle joue cette fraction du capital social que représente le soutien familial dans la persévérance des enquêtés? ». Par contre, est-ce qu'une intégration dans la cellule familiale, repliée sur elle-même, permet une intégration à la société. L'intériorisation des symboles de réussite sociale de la mère doit être corrélée à d'autres facteurs afin de permettre aux individus ayant vécu une exclusion sociale en dehors du contexte familial de s'intégrer socialement à l'âge adulte. Nous verrons qu'une construction identitaire positive grâce à une mise à distance sociale au groupe permet paradoxalement à ces individus de trouver leur place autant sur le plan scolaire que professionnel.

4.3 LA DISTANCE SOCIALE AU GROUPE COMME STRATÉGIE D'INTÉGRATION

4.3.1 Difficultés associées à la construction identitaire d'un élève TC

La construction identitaire d'un élève présentant des troubles de comportements au secondaire peut s'avérer problématique en raison des situations marginales qu'il peut présenter: retard scolaire, constante opposition avec le corps professoral, provenance d'une famille dysfonctionnelle, rejet des pairs, endossement d'une étiquette ou d'un diagnostic (TDAH, TC, TOC)... Bref, il devient difficile de construire une image positive de soi lorsqu'il est vécu un rejet ou de l'exclusion, tant au niveau relationnel (les pairs, la famille, les professeurs, la direction), qu'au niveau institutionnel (retards scolaires, faibles notes, étiquette administrative). La construction identitaire se base sur sa position par rapport au groupe. L'identité désigne « Ce dans quoi je me reconnais et dans quoi les autres me reconnaissent. L'identité est toujours attachée à des signes par lesquels elle s'affiche, de sorte qu'elle est à la fois affirmation d'une ressemblance entre les membres du groupe identitaire et une différence avec les autres » (Akouin, 1999 : 264).

Maxime avait un retard scolaire du fait qu'il a expliqué lors d'une conversation téléphonique avoir suivi un cheminement particulier et il a déclaré dans l'entretien avoir terminé son secondaire aux adultes. Il était en constante opposition avec ses enseignants, il prenait son vélo pour fuir des disputes familiales lorsqu'il était jeune. Il a quitté le foyer familial dès ses 18 ans en raison d'une bataille physique avec son beau-père. Il fut suspendu de son école puisqu'il vendait des couteaux en plastique...

De son côté, Patrice a vécu de l'intimidation de la part des élèves qui ont gradué alors qu'il avait redoublé. Il n'était pas apprécié ni de la direction, ni des professeurs: la directrice a même appelé pour dire à sa mère qu'il n'irait jamais loin dans la vie. Il connaissait de multiples échecs scolaires, il fut renvoyé d'une école secondaire privée...

4.3.2 La frustration liée à une étiquette négative comme moteur d'action vers une ascension sociale

Ce qui apparaît important de souligner, c'est qu'à l'âge adulte, Maxime et Patrice ont toujours gardé une certaine distance sociale avec ceux qu'ils côtoyaient dans leur groupe afin de construire une image positive d'eux-mêmes.

Patrice avait l'impression de rencontrer « pire que soi » lorsqu'il étudiait dans une école destinée aux élèves qui avaient déjà décroché. Pour sa part, Maxime ne s'identifiait pas à l'étiquette d'être sur le bien-être social. Il sentait valoir mieux que cette position, ce qu'il a d'ailleurs exprimé à son agent.

Paradoxalement, c'est grâce à une mise à distance avec le groupe qu'ils sont parvenus à s'intégrer sur le plan scolaire ou professionnel à l'âge adulte, afin d'accepter temporairement une position dans laquelle ils ne se sentaient pas valorisés. Une sorte de frustration les habitait d'occuper une position qui leur avait été prédite durant leur jeunesse. Cette colère devint un moteur d'action pour atteindre une position sociale plus élevée. Maxime est ainsi graduellement passé d'assisté social à un propriétaire de commerce de vélo qui fait suffisamment de recettes pour voyager et prendre des vacances sur une base régulière. Patrice, de plongeur de vaisselle sans diplôme est passé à un intervenant pour un organisme favorisant la participation citoyenne des jeunes, un écrivain de livres jeunesse, un chroniqueur de revues, avec un diplôme universitaire en poche. Cette distance sociale aux opinions négatives à leur endroit leur a permis de se construire une identité positive et de connaître une intégration sociale.

Retenons également la frustration qui les a habités d'être exclus à l'école. Cette frustration les a motivés à atteindre une position sociale à l'âge adulte plus élevée que celle qu'on leur avait prédite.

Patrice a déclaré avoir été atteint par les commentaires négatifs que lui a faits sa directrice d'école, comme quoi il ne valait rien. Il a déclaré que cette dépréciation l'a amené à persévérer.

De son côté, Maxime a témoigné ne plus se laisser affecter par les jugements négatifs qui ont toujours été à son endroit.

Nous verrons que l'interconnaissance et l'« interreconnaissance » de certaines formes de capital disposé et acquis par les enquêtés durant leur trajectoire ont principalement permis leur intégration sociale et sous ce chef, ont permis à ces derniers de construire une identité positive de soi à l'intérieur de champs dans lesquels ils se sentaient au départ exclus et dévalorisés. Nous pourrions ainsi répondre à la principale question de recherche, c'est-à-dire : « De quels types de capital disposaient les enquêtés au moment où ils entreprenaient des études ou des tentatives d'insertion en emploi et comment les mobilisèrent-ils? »

4.4 LE CAPITAL SOCIAL EN LIEN AVEC LES RÉUSSITES PROFESSIONNELLES

Le recours au capital social tel qu'entendu par Bourdieu est directement attribuable aux réussites professionnelles des enquêtés. Rappelons que le concept de capital social désigne « l'ensemble des ressources actuelles ou potentielles d'un agent qui sont liées à un réseau durable de relations plus ou moins institutionnalisées d'interconnaissance et « d'interreconnaissance » (Bourdieu, 1980 : 2). Ainsi, Pierre Bourdieu distingue deux formes du réseau social: l'interconnaissance, c'est-à-dire les acteurs connus au premier niveau du réseau, et l'« interreconnaissance », les acteurs à l'extérieur du réseau premier, accessibles par un tiers appartenant aux deux réseaux, ou accessible dans le cas d'affinité de capital. L'acteur doit alors posséder une forme de capital valorisée par un acteur appartenant à un autre réseau. En ce qui concerne le lien entre le capital social et les réussites professionnelles, les propos des personnes interrogées le mettent en évidence.

Patrice a demandé à son patron d'avoir un poste plus gratifiant après avoir démontré ses habiletés. Il a obtenu le poste puisqu'il a eu l'opportunité de montrer son talent d'animateur en participant à des rôles qu'un maître de cérémonie a accepté de lui offrir. Également, c'est le patron de Patrice qui lui permet d'accéder aux études universitaires, en lui offrant de rédiger une lettre attestant ses expériences professionnelles pour être admis à

un certificat en animation. De plus, il est devenu critique pour un magazine en raison que le rédacteur en chef a reconnu ses connaissances en musique. Par la suite, il est devenu journaliste d'un magazine pour hommes, puisqu'une amie de l'université l'a mis en contact avec le rédacteur en chef. Nous pouvons brièvement citer d'autres exemples où Patrice a disposé d'un capital valorisé par l'employeur et a ainsi pu bénéficier d'une « interreconnaissance ». Il a par exemple été embauché pour le poste d'animateur social sur la base de son expérience en animation et de son certificat, qu'il a pu mettre en valeur auprès de l'employeur qui valorisait ce savoir-faire. Patrice a gagné un prix littéraire pour son roman en partie puisqu'il a su faire connaître celui-ci dans les salons du livre. Il a finalement occupé le poste d'intervenant au Forum jeunesse en raison que son employeur a reconnu son expérience à titre d'animateur social, son militantisme politique et ses cours universitaires en intervention psychosociale.

Si nous considérons la biographie de Maxime, celui-ci a pu obtenir son premier emploi de vendeur et réparateur de vélo lorsque le propriétaire d'une boutique de vélo (où Maxime était un client régulier) a remarqué ses connaissances dans le domaine et lui a proposé de l'engager. Par la suite dans sa trajectoire, un organisme qui fut référé à Maxime par son agent du bien-être social a reconnu son savoir-faire et l'a financé pour démarrer son entreprise. Ces exemples illustrent la notion « d'interreconnaissance » du capital social dont ont pu utiliser Maxime pour connaître des réussites professionnelles. Quant la notion de « interconnaissance » du capital social utilisé, Maxime s'est associé à un de ses clients réguliers pour ouvrir une entreprise de vélo. Le duo s'est très bien complété pour mener les affaires.

La stratégie et l'intérêt sont au cœur des motivations des acteurs selon Bourdieu. La notion de stratégie désigne: « un ensemble d'actions ordonnées en vue d'objectifs à plus ou moins long terme et non nécessairement posés comme tel » (Bourdieu, 1994 :4). Les buts à atteindre peuvent ainsi être plus ou moins précis. Bourdieu spécifie également qu'une stratégie consiste en des « lignes d'action objectivement orientées que les agents sociaux construisent sans cesse dans la pratique et en pratique, et qui se définissent dans la rencontre entre l'*habitus* et une conjonction particulière du champ » (Bourdieu, 1994 :104).

Donc, la stratégie n'est possible que lorsque l'acteur possède les capitaux nécessaires et qu'il se trouve en présence d'une situation sociale face à laquelle il a un intérêt à participer. L'intérêt motive les acteurs à concourir dans un champ donné. Étymologiquement, le mot intérêt provient du latin *interesse*, signifiant « en être ». Autrement dit, l'intérêt consiste à consentir à participer à un champ pour un enjeu convoité. Les enquêtés n'avaient pas de plan précis d'avenir au moment où ils ont obtenu leur secondaire cinq, mais ils ont utilisé principalement leur réseau social d'interconnaissances et d'« interconnaissances » en faisant preuve de stratégie et d'intérêt tel qu'entendu par Bourdieu afin de trouver une voie professionnelle satisfaisante.

La transition qui consiste au passage de l'école secondaire à la vie adulte est une étape exigeant de l'autodétermination, c'est-à-dire la capacité de déterminer son propre avenir (Goupil, 2006 :146-158). Vultur s'est intéressé aux jeunes qu'il appelle désengagés en raison qu'ils sont sans diplôme et qu'ils éprouvent de la difficulté à s'insérer dans un emploi (disputes avec l'employeur, absentéisme...). Ces derniers n'avaient pas d'aspirations professionnelles précises pour déterminer leur avenir (Vultur, 2005). Qu'en était-il des enquêtés, n'ayant pour aucun d'entre eux obtenu leur diplôme secondaire au moment de leur majorité (18 ans)? Ils n'avaient pas de rêve socioprofessionnel précis lié aux études, mais un champ d'intérêt dans lequel ils se sont dirigés sur le marché du travail. Pour Maxime, il s'agissait de sa passion du vélo qui l'a amené à travailler dans un magasin de vélos en tant que vendeur et réparateur. Pour Patrice, ce fut son expérience de travail comme animateur à un kiosque de jeu de kermesse qui lui a permis de développer un intérêt en animation pour par la suite se diriger vers un certificat universitaire dans ce domaine. Ces résultats correspondent à ce qui est constaté dans l'étude «Décrocher ou s'accrocher socialement: rêves socioprofessionnels de jeunes en difficultés de comportements» (Malo, 2010). Les jeunes avec des troubles de comportement considérés comme décrocheurs « non potentiels » avaient des aspirations professionnelles qui tenaient en compte de leur retard scolaire accumulé.

Le concept de capital social permet donc de lier la stratégie, l'intérêt et le réseau de contacts (proche ou éloigné, ou encore, d'interconnaissances et « d'interreconnaissances ») aux réussites professionnelles vécues par les enquêtés.

La notion « d'interreconnaissance » repose sur la reconnaissance du capital par la personne que nous tentons d'influencer. Ce capital en question réfère spécifiquement au capital culturel pour l'accès et la persévérance aux études de nos enquêtés.

4.5 L'IMPORTANCE DU CAPITAL CULTUREL POUR L'ACCÈS ET LA PERSÉVÉRANCE AUX ÉTUDES

Nous aborderons ici le capital culturel sous sa forme incorporée et sous sa forme institutionnelle. Nous verrons que le capital culturel acquis dans le milieu social d'origine s'est avéré crucial pour l'accès et la persévérance aux études chez les répondants. Également, nous verrons que le capital culturel acquis pour accéder à des études postsecondaires fut reconnu institutionnellement à partir de leurs expériences professionnelles.

4.5.1 Le capital culturel incorporé

Le capital culturel est entendu par Bourdieu comme un ensemble de savoirs et de savoir-faires transmis par un détenteur (adulte) à un héritier (enfant) qui l'incorpore plus ou moins fortement. Pour résumer le point de vue de cet auteur, le capital culturel transmis par les familles de classes moins nanties ne concorderait pas avec les exigences culturelles scolaires. Chaque milieu social offrirait donc une socialisation différente d'un point de vue culturel. Dans la conception de ce que fait Bourdieu de la socialisation ou de la transmission du capital culturel, l'individu intériorise des structures objectives qui constituent son habitus. L'incorporation des structures objectives dans les structures mentales signifie la représentation des conditions d'existence à partir de variables telles

que le revenu, l'âge, le sexe, la catégorie socioprofessionnelle ou le niveau de diplôme. De plus, la disposition scolastique est la disposition nécessaire, selon Bourdieu, pour incorporer du capital culturel. Il s'agit d'avoir le capital économique nécessaire pour s'affranchir des nécessités économiques immédiates afin de mettre du temps dans des activités culturelles.

Un problème peut être relevé dans la conception théorique que fait Bourdieu du capital culturel ou de l'habitus, qui ne peut expliquer les inégalités de réussite entre les enfants des classes populaires et les enfants de milieux plus aisés : la transmission du capital culturel ne peut pas se réduire qu'à la « disposition scolastique », sinon, comment expliquer que des enfants de milieux aisés ne soient pas en situation de réussite scolaire ou à l'inverse, que des enfants de milieux moins nantis réussissent sur le plan scolaire? Ou encore, dans le cadre de ce mémoire, comment expliquer que des individus provenant de milieux familiaux où le capital culturel tel qu'entendu par Bourdieu était à l'origine faible (Patrice a souligné qu'aucun membre de sa famille ne détenait un diplôme universitaire et Maxime a grandi avec sa mère qui s'en sortait seule financièrement en vendant des encyclopédies) peuvent connaître du succès dans le champ scolaire et de leur profession respective?

Lahire amène une autre interprétation sur l'assimilation du capital culturel acquis durant la socialisation primaire. L'enfant va acquérir du capital culturel grâce aux activités pratiques autour de relations affectives ou sociales régulières. Ainsi, la possession de nombreux livres devient inutile si les parents ne lisent pas avec leur enfant, car aucun capital culturel ne sera transmis. C'est ainsi que le respect de l'autorité et des règles, l'autocontrôle, le rapport positif à la pratique de l'écrit ou d'autres normes endossées à travers les relations familiales constitueront un capital culturel qui sera corrélé aux exigences culturelles de l'école. Dans cette optique, l'investissement familial dans les études de l'enfant aura une incidence positive s'il a une adéquation avec les méthodes pédagogiques de l'institution scolaire.

La conception de Lahire sur le capital culturel acquis durant l'enfance sera retenue dans l'interprétation théorique de la mobilité sociale que peuvent connaître les élèves ayant présenté des troubles de comportement.

Considérons d'abord le capital culturel acquis durant l'enfance de Maxime. Il fut inculqué à Maxime la débrouillardise et l'autonomie par le modèle qu'offrait sa mère. Elle se débrouillait seule pour subvenir à leurs besoins par la vente d'encyclopédies. Cela a incité Maxime, de sa propre initiative lorsqu'il était adolescent, d'aller faire des achats à Montréal pour par la suite revenir en banlieue et vendre ses achats à un prix plus élevé afin de faire du profit. À l'âge adulte, Maxime a suivi une formation pour élaborer un plan d'affaires dans l'objectif d'ouvrir son commerce. Nous pouvons constater que le modèle de sa mère qu'il a intériorisé lui a permis de développer la débrouillardise et l'autonomie nécessaires pour entreprendre des études dans le domaine des ventes. Maxime devait faire preuve également de capacités en communication et en persuasion dans le cadre de cette formation, puisqu'elle aboutissait à essayer de convaincre un jury de financer son projet d'entreprise. Il est possible que Maxime ait développé ses habiletés communicationnelles grâce aux cours de théâtre que lui a payé sa mère lorsqu'il était enfant.

Dans le cas de Patrice, ses parents lui ont inculqué l'importance de persévérer aux études malgré les difficultés scolaires, cela en lui payant des cours privés alors qu'il vivait des échecs scolaires, en lui payant les études à une école privée, ou encore, en l'incitant à fréquenter une Maison des jeunes visant le raccrochage scolaire et social au moment où Patrice avait pris la décision d'arrêter ses études secondaires à 15 ans. Au moment où Patrice avait réussi son premier examen à l'université, il a d'ailleurs appelé sa mère avec beaucoup d'émotions et de fierté. Patrice avait manifestement fortement endossé l'importance inculquée par ses parents de persévérer à l'école malgré les difficultés scolaires, puisqu'une fois son diplôme universitaire terminé, il fut déçu que ses parents n'officialisent pas sa réussite. Malgré que les parents de Patrice l'aient incité à persévérer sur le plan scolaire, ils ont toujours incité ce dernier à agir de son propre chef, sans lui faire de la pression. D'ailleurs, les élèves dont les parents favorisent leur autonomie sont également sujets à être motivés. L'autonomie favorisée dans le milieu familial est un important facteur de persévérance (Saysset, 2010). Il faut toutefois nuancer sur la notion d'autonomie: elle n'est pas un synonyme de liberté absolue ou d'absence d'encadrement.

Pour faire un retour à une des questions de recherche, c'est-à-dire « quel rôle joue cette fraction du capital social que représente le soutien familial dans la persévérance des enquêtés? », nous découvrons que le capital culturel transmis durant l'enfance par la famille s'est avéré utile pour la persévérance des enquêtés à l'âge adulte. Autrement dit, ce n'est pas tant le recours à des contacts familiaux à l'âge adulte qui a pu aider les enquêtés, mais le recours au capital culturel incorporé.

4.5.2 Le capital culturel institutionnalisé

Voyons le capital culturel que les enquêtés ont accumulé sous sa forme institutionnalisée afin d'accéder à des études postsecondaires.

D'abord, soulignons que l'expérience de travail fut reconnue pour accéder à des domaines d'études qui soulevaient leurs intérêts.

C'est la reconnaissance de son expérience en tant qu'animateur pour une compagnie événementielle qui a permis à Patrice d'accéder aux études universitaires. Il devait satisfaire certains critères : avoir 21 ans, avoir accumulé deux années d'expérience professionnelles pertinentes ainsi que de fournir une lettre de recommandation de son employeur à cet effet pour accéder à un certificat en animation culturelle. C'est également son expérience de travail qui a permis à Patrice de ne pas se sentir trop intimidé pour entreprendre des études universitaires, du fait qu'il avait eu son diplôme de secondaire cinq tardivement, qu'il n'avait pas entrepris d'études collégiales et qu'il était plus vieux que les autres élèves.

Maxime avait accumulé beaucoup d'expériences professionnelles dans la vente et la réparation de vélo avant de se lancer dans une formation pour lui permettre de décrocher un financement significatif pour le lancement de son commerce dans le même domaine. Il

a fait preuve d'une grande audace en louant un local et en ouvrant son commerce afin de légitimer davantage la faisabilité de son projet devant le jury qui devait l'analyser. Ses démarches furent légitimées, puisque l'organisme lui octroya la subvention parmi les nombreux candidats qui avaient soumis une demande.

Le capital culturel institutionnalisé qui fut accumulé par les enquêtés par le biais de leurs expériences professionnelles leur a donc permis d'accéder à des formations postsecondaires ou des structures d'insertion sociale pour de persévérer.

Donc, à la sous-question de ce mémoire « Dans quelle mesure les services institutionnels permettent-ils à certains individus d'actualiser un capital de départ « positif » et de favoriser leur intégration scolaire ou professionnelle même s'ils ont franchi les étapes différemment du scénario temporel normatif? », nous pouvons considérer que la reconnaissance des acquis professionnels et la souplesse des services d'insertion scolaire ou professionnelle peuvent favoriser la persévérance des individus ayant accumulé du retard scolaire ou disposant d'un faible niveau de scolarité.

D'une autre part, des expériences à l'âge adulte leur ont permis d'endosser des normes scolaires si elles se présentaient différemment que durant leur parcours scolaire initial. Ces expériences valorisaient leur identité, voire même leurs différences. Patrice se décrivant tel un « intemporel amateur de musique » s'est d'ailleurs senti proche d'un professeur d'anglais parce qu'il faisait partie d'un band de musique.

Il s'avère qu'une relation significative avec un enseignant favorise la persévérance scolaire. Une étude a démontré que les services de mentorats permettent d'accroître les habiletés sociales des participants, leur motivation scolaire, ainsi que leurs résultats (Larose, 2008). Le Conseil supérieur en éducation a conclu que si les jeunes ayant des troubles de comportements rencontrent un adulte avec qui ils ont une relation significative et qui les soutienne, ils se raccrocheront à l'école (Conseil supérieur de l'éducation, 2001).

Patrice a aussi souligné que s'il s'est senti à sa place dans une école secondaire alternative aux adultes, c'est parce que l'approche pédagogique valorisait la différence et favorisait l'autonomie des élèves. De plus, on soulignait davantage le progrès des élèves plutôt que leurs résultats. Patrice estime que cette procédure l'a beaucoup valorisé.

Les besoins d'autonomie et de valorisation étaient comblés au sein de cet établissement. Les pratiques d'enseignement au secondaire peuvent décourager le développement de l'autonomie en raison du contrôle exercé par le corps professoral. Les adolescents étant sensibles à la comparaison sociale, l'emphase qui est mise sur les notes et les comparaisons entre jeunes ne permet pas à un élève présentant un retard scolaire ou des troubles de comportements de s'y sentir valorisé. Cela crée un réel décalage entre les besoins des adolescents et ce qu'offre l'environnement scolaire (Chouinard, 2005).

Préalablement à la fréquentation de cette école alternative, Patrice fut encadré dans la Maison de Jonathan, qui est une institution recueillant les jeunes décrocheurs pour tenter de développer leurs intérêts ou leur motivation à retourner aux études. Une travailleuse sociale avait référé cette structure d'insertion scolaire aux parents de Patrice. C'est en partie grâce à la fréquentation de la Maison de Jonathan que Patrice pense avoir été incité à terminer son secondaire.

Les enseignants ne peuvent être les uniques responsables de la prévention du décrochage scolaire. L'accessibilité à des organismes locaux est un enjeu important pour prévenir le décrochage des jeunes à risque. Une mobilisation collective doit être fondée sur la croyance que tous les élèves sont capables de réussir (Archambault, 2006).

De son côté, Maxime a suivi une formation pour développer un plan d'affaire où il suivait ses cours de manière autonome. Dans ce processus, il avait pour stratégie d'ouvrir un commerce de vélos, ce qui rejoignait ses intérêts et ses compétences.

Le sentiment d'autonomie et de compétence est au cœur d'une démarche stratégique (Deci, 2000). Les élèves qui agissent sous contrainte ne s'investissent pas (D'ailleurs, Patrice et Maxime ont souligné avoir besoin d'autonomie à leur travail à l'âge adulte). Plutôt que de ressentir un sentiment de contrainte lié aux études, Maxime et Patrice ont décidé par eux-mêmes de terminer leur secondaire afin de déterminer leur avenir. Patrice était également motivé du fait qu'il avait de meilleurs résultats que durant son adolescence. Il ressentait ainsi un sentiment de compétence lié à ses études.

Même qu'à l'âge adulte, ayant endossé certaines normes scolaires, les enquêtés sont parvenus à remettre en question leur expérience scolaire antérieure, en devenant un observateur impartial de ce vécu. Les deux enquêtés révèlent en ce sens avoir découvert des erreurs de jugements ou de comportements qu'ils ont commis durant leurs études secondaires. Patrice explique qu'il n'avait pas la distance sociale nécessaire pour faire cette autoanalyse au moment de ses études secondaires.

Les activités parascolaires ou le développement d'une expertise dans un champ d'intérêt demeurent essentiels pour construire une identité positive de soi chez des élèves jugés négativement en raison de leurs troubles de comportements à l'école. Une réussite en dehors du champ scolaire favorise leur confiance et estime de soi. Surtout, ces loisirs leur permettent de développer un capital culturel qui peut s'avérer utile dans le champ scolaire ou professionnel. Chez Maxime, il s'agissait de cours de théâtre, grâce auxquels il a même décroché des rôles de doublage de voix. Aussi, il a accumulé beaucoup de connaissances techniques liées aux vélos et il se sentait fier d'être avant garde en la matière. Ses loisirs ont amené Maxime à vouloir investir de l'énergie dans des études pour mener un plan d'affaires et finalement, ouvrir son propre commerce de vélos. Pour Patrice, sa passion était la musique. Il se décrit tel un intemporel amateur de musique. Il est d'ailleurs devenu par la suite critique dans une revue et a réussi un certificat universitaire en littérature.

La participation à des activités sociales parascolaires est identifiée comme un facteur prévenant le décrochage scolaire des élèves avec des difficultés comportementales ou des difficultés à suivre les normes (Archambault, 2006).

Précisons que le rôle du capital économique n'est pas abordé en tant que tel dans ce mémoire. Ce choix est basé sur le fait que le capital économique utilisé par les acteurs découle essentiellement de leur capital social, jusqu'au moment où ils ont atteint une autonomie financière. Dans le cas de Patrice, il est resté chez ses parents durant ses études. C'est ce qui lui a permis de faire ses études universitaires à temps partiel tout en travaillant, sans quoi Patrice a indiqué qu'il aurait difficilement réussi à obtenir ses diplômes. Dans le cas de Maxime, il a pu bénéficier d'un important financement de la part d'un organisme finançant les projets de jeunes entrepreneurs.

Une autre nuance doit être apportée. Nos deux répondants sont parvenus à mobiliser des ressources stratégiques relevant du capital culturel et social lors de leurs transitions marquant leur trajectoire. Cependant, ils n'ont pas souligné un problème personnel, familial ou social qui aurait pu limiter leurs capacités à fournir le maximum d'efforts dans leurs initiatives. Des élèves ayant présenté des problèmes de comportements ont été suivis six ans après leurs études secondaires dans une recherche menée par Julie Marcotte. Il s'avère que les élèves aux prises avec des problèmes personnels, familiaux et sociaux éprouvaient plus de difficultés lors des transitions (Marcotte, 2007). Autrement dit, il ne suffit pas d'avoir à sa disposition les formes de capital nécessaire pour franchir une transition de vie. Encore faut-il ne pas être trop absorbé par un problème qui viendrait influencer négativement toutes les facettes de l'existence.

Nous avons fait le bilan du capital social et culturel auxquels ont eu recours les enquêtés dans leur biographie. Ainsi, nous répondons à la principale question de recherche « De quels types de capital disposaient les enquêtés au moment où ils entreprenaient des études ou des tentatives d'insertion en emploi et comment les mobilisèrent-ils ? ». Afin d'identifier les types de capital, nous avons mis l'accent sur les notions d'interconnaissance et « d'interreconnaisances » entendues par Bourdieu. Pour connaître

la manière dont sont mobilisés les types de capital, nous allons recourir à l'ouvrage de Dubar et Demazière sur les récits d'insertion en tant que « méthode » d'analyse.

4.6 PROPOSITION D'UNE EXPLICATION THÉORIQUE SELON LE RÉCIT D'INSERTION DE DUBAR ET DEMAZIÈRE EN TANT QUE « MÉTHODE » D'ANALYSE

L'ouvrage « Analyser les entretiens biographiques : l'exemple des récits d'insertion » de Claude Dubar et Didier Demazière propose comment analyser des entretiens constitués de dialogues centrés sur une partie du récit de vie pertinente à l'objet d'analyse (Demazière et Dubar, 1997). La méthode requiert de comprendre le sens de ce qui est dit par les enquêtés. La posture analytique proposée est de comparer les oppositions ou les corrélations les plus structurantes et de se baser sur la logique propre à l'enquêté. Cette compréhension de ce qui est décrit par l'enquêté nous permet dans un premier temps de saisir les schèmes spécifiques des entretiens, puis de les réunir en groupes relativement homogènes, permettant de créer des concepts typologiques. Les concepts typologiques renvoient aux catégories communes des récits grâce à une mise en ordre du matériau selon des critères intelligibles, bref d'une typologie. Il fut retenu la démarche de construction de typologies appelée « réduction de l'espace d'attributs » (Demazière et Dubar, 1997 : 275). L'opération se résume à retenir les catégories où se rapporte un nombre significatif d'extraits.

SCHÈME COMMUN AUX 2 RÉCITS D'INSERTION : CONCEPTS TYPOLOGIQUES

- 1. Influence positive de la mère**
- 2. Frustration d'être catalogué inférieur aux autres**
- 3. Amis fréquentés au secondaire**
 - 3.1. Amis du secondaire encore fréquentés à l'âge adulte**
 - 3.2. Non-influence des amis du secondaire sur les choix de vie**
- 4. Troubles de comportements**
 - 4.1. Troubles durant l'adolescence**

4.1.1. Opposition avec l'autorité

4.1.2. Non-respect des règles

4.2. Troubles de comportements à l'âge adulte

4.2.1. Opposition avec l'autorité

4.2.2. Autoanalyse des comportements du passé

5. Difficultés au secondaire

5.1. Faibles résultats académiques / Retards scolaires

5.2. Faible motivation

6. Motivation à terminer ses études secondaires à l'âge adulte

7. Accès à une formation postsecondaire grâce à l'expérience professionnelle

8. Intérêts parascolaires

9. Réseau social de soutien

9.1. Soutien familial

9.2. Soutien des amis

9.3. Soutien des collègues de travail / clients

10. Expériences professionnelles pour développer les capacités en communication

11. Aide institutionnelle

11.1. Structures d'insertion professionnelles

11.2. Structures d'insertion scolaires

12. Difficultés avec les tâches administratives

13. Expériences professionnelles

13.1. Expériences professionnelles sans formation postsecondaire

13.2. Expérience professionnelle avec une formation postsecondaire

14. Difficultés avec les tâches administratives

15. Reconnaissance sociale liée aux réussites

15.1. Valorisation d'ordre matériel

15.2. Valorisation sociale

15.3. Valorisation personnelle

L'ouvrage de Dubar et Demazière repose sur l'analyse de données recueillies dans une enquête portant sur l'insertion professionnelle des jeunes sortis de l'école en 1986, sans le bac et interrogés sur leur parcours post-scolaire. Il en ressort que selon les contraintes de leur passé ou de leur environnement, ainsi que les expériences accumulées ou les rencontres possibles, la majorité de ces jeunes ne sont ni complètement déterminés ou libres. Comment alors faire ressortir une certaine théorie du social à partir des récits de vie? L'élaboration de concepts typologiques nous permet de rendre intelligibles les récits biographiques. Par exemple, il est ressorti de l'analyse des récits d'insertion des jeunes de 1986 quatre types de quêtes identitaires qui ont permis de dégager des tendances homogènes dans ces sous-groupes.

Faisons également l'exercice de dresser un bilan des désavantages initiaux et des avantages accumulés par nos enquêtés. Tel que révélé par la revue de littérature, les enquêtés ont plusieurs désavantages initiaux qui correspondent aux élèves diagnostiqués d'un trouble de comportement :

- Expérience d'isolement social durant l'enfance, lié au milieu familial pour un des enquêtés (faible encadrement, obligation de fuir le domicile en vélo en raison des disputes), lié à un diagnostic médical pour l'autre enquêté (TDAH)
- Manifestation de troubles de comportements sérieux durant l'adolescence: opposition constante avec les professeurs, suspension ou renvoi de l'école, actes illégaux, menaces envers autrui...
- Opposition constante avec le corps professoral
- Échecs scolaires et retards scolaires
- Étiquette administrative négative
- Expérience de décrochage scolaire
- Absence de rêve socioprofessionnel lié aux études
- Expérience de chômage dévalorisante
- Difficultés relationnelles avec les personnes en position d'autorité

À travers les deux récits biographiques, nous avons été en mesure d'identifier les différentes formes de capital mobilisé par les enquêtés qui ont représenté des avantages dans leur trajectoire.

Capital culturel incorporé :

- L'intégration des symboles de réussite sociale valorisés par la mère,

Capital culturel institutionnalisé :

- Le développement d'une expertise dans un champ d'intérêt parascolaire,
- Le développement d'habiletés en communication grâce aux expériences professionnelles,
- La possession d'un capital culturel institutionnalisé par la reconnaissance des acquis au travail,

Capital social:

- L'accès à des structures d'insertion professionnelle ou scolaires grâce à des contacts,
- L'accès à des contacts stratégiques développés au fil des expériences scolaires ou professionnelles, qui furent sollicités lors de tentatives d'avancements professionnels.
- Soutien des amis pour les démarches scolaires ou professionnelles.

Peut-on faire ressortir une théorie sociale à partir des différentes formes de capital sollicité par les enquêtés afin d'expliquer leur persévérance aux études? L'identification des catégories pertinentes et communes a permis de comprendre la logique narrative du discours des enquêtés ainsi que de construire un schème commun aux deux entretiens. Ce schème aboutit à quatre pistes qui puissent permettre d'expliquer théoriquement la persévérance scolaire et professionnelle d'élèves avec un TC. Tel qu'indiqué en introduction, étant donné l'échantillon limité de cette étude, nous ne pouvons pas suggérer une généralisation des résultats.

- 1- **Développer un réseau social diversifié** est un facteur primordial relevé dans cette étude, puisque cela **a permis aux enquêtés de solliciter un réseau d'interconnaissances et « d'interreconnaissances » stratégiques dans leurs démarches scolaires ou professionnelles.** À ce titre, il semble que ce ne soit pas l'association à des pairs qui ont un faible niveau d'engagement aux études qui

constitue un risque de décrochage, mais plutôt de ne pas développer un réseau social diversifié.

Maxime a développé un réseau de soutien diversifié durant sa trajectoire de vie. Rappelons les principaux :

- À l'école : malgré que ses professeurs déclaraient ne pas l'apprécier, Maxime a entretenu des relations positives avec la direction pour ne pas connaître trop d'ennuis liés à ses écarts de conduite.
- Dans son quartier : une voisine lui est venue en aide lors de l'élaboration de son plan d'affaires.
- Auprès de structures de soutien professionnel : son agent du bien-être social l'a incité à postuler pour un organisme de financements pour jeunes entrepreneurs.
- À travers ses relations amoureuses : une de ses partenaires lui a offert un magazine de vélo, ce qui l'a incité à acheter d'autres revues et se spécialiser dans le domaine. Une autre compagne lui a permis de faire beaucoup de travail sur soi, c'est-à-dire devenir plus patient.
- Il a toujours reçu le soutien affectif de sa mère (par rapport aux ventes).
- Il s'est fait un ami parmi ses clients, qui est devenu un partenaire d'affaires pour l'ouverture de son commerce actuel.
- Il entretient des liens significatifs et positifs avec un réseau de clients réguliers.

Pour Patrice, rappelons également les différents réseaux de soutien auxquels il a eu recours :

- Ses parents : ils lui ont toujours offert du soutien par rapport aux études. Ils lui ont payé des cours privés durant le primaire pour rattraper son retard scolaire, ou encore, Patrice a pu habiter chez ses parents durant ses études universitaires.
- Sa mère l'a particulièrement encouragé pour ses études à l'université.
- Il a eu une relation significative avec un professeur durant les études secondaires aux adultes. Ce dernier l'a incité à faire partie du conseil étudiant et l'a encouragé à performer en anglais.

- Sa patronne lui a fourni un tremplin vers les études universitaires. Elle lui a permis d'accéder à des études universitaires grâce à une lettre reconnaissant ses deux années d'expérience en animation.
- Une amie à l'université lui a permis d'avoir un poste de journaliste dans un magazine.

Il fut établi dans la revue de littérature que l'association avec des pairs déviants peut être un fort incitatif au décrochage scolaire. Cela ne semble pas être le cas pour les enquêtés de cette étude. Même que Patrice a gardé les mêmes amis qu'au secondaire, qui ont un faible niveau de scolarité atteint pour la plupart. Maxime aussi déclare encore fréquenter ses amis du secondaire, mais qu'ils ne l'ont pas influencé dans ses choix.

Ces constats nous permettent de répondre à une de nos questions de recherche, c'est-à-dire : « Comment se négocie la situation voulant d'une part que l'on possède du capital de départ favorable à la poursuite des études et d'autre part, que l'on appartienne à un groupe de pairs ne valorisant pas les études? ». L'association avec des pairs déviants est un risque de décrochage scolaire qui est atténué par le fait d'entretenir ou de posséder un réseau social diversifié.

2- L'acquisition d'un capital culturel par le biais d'une expérience parascolaire positive permet à l'élève avec des difficultés d'adaptation d'adhérer aux normes scolaires ou professionnelles une fois à l'âge adulte. Chez nos enquêtés, qui rappelons-le, n'avaient pas complété leur secondaire 5 au moment de leur majorité, il y a un lien entre leurs intérêts parascolaires et la future profession ou formation. Chez Patrice, ses intérêts pour la musique, l'animation et la politique l'ont amené à compléter des études universitaires en animation, devenir chroniqueur pour un magazine de musique ainsi qu'un agent visant à favoriser l'implication citoyenne des jeunes. Chez Maxime, son intérêt pour le théâtre, les vélos et la vente l'ont amené à compléter une formation pour élaborer un plan

d'affaires et devenir un homme d'affaires ainsi que le propriétaire de son commerce de vente et réparation de vélos.

- 3- **La formation postsecondaire est accessible par la reconnaissance du capital culturel acquis grâce à l'expérience professionnelle.** Nos enquêtés ont eu accès à des formations postsecondaires par la reconnaissance de leurs expériences professionnelles. Patrice a obtenu une lettre officielle de son employeur afin d'accéder à la « passerelle des 21 ans », cela pour être admis à un certificat universitaire en animation malgré qu'il n'avait pas complété de CÉGEP. Maxime a fait valoir son expérience en entrepreneuriat et en ventes auprès de son agent du bien-être social afin d'accéder à une formation pour l'élaboration d'un plan d'affaires.

- 4- **La mère a efficacement transmis ses symboles de réussite sociale aux enquêtés durant leur enfance, ce qui a influencé la persévérance des enquêtés à l'âge adulte dans les domaines valorisés par la mère.** Nous avons expliqué ce constat du fait que les enquêtés ont vécu une exclusion sociale dans le champ scolaire et que leur mère est devenue leur principale source de valorisation. Ainsi, Maxime s'est inspiré de sa mère qui valorisait la vente en exerçant cette profession pour devenir lui-même vendeur et ce, même au cours de ses études secondaires. La mère de Patrice l'a plutôt constamment encouragé dans les études, en dépit même que la directrice de l'école secondaire de Patrice l'eût appelé pour lui dire que son fils n'irait nulle part dans la vie. Patrice a complété des études universitaires et a même appelé sa mère lorsqu'il a réussi son premier examen. **L'exclusion sociale vécue par les enquêtés a fait émerger en eux une sorte de frustration qui est venue alimenter un désir de surpasser les faibles attentes du corps professoral pour atteindre une position sociale valorisée par leur mère.**

Pour résumer, ces explications théoriques dégagées à travers les concepts typologiques relevés dans le schème commun des entretiens permettent de dégager trois tendances chez nos enquêtés quant à la manière dont est mobilisé leur capital social et leur capital culturel pour favoriser leur persévérance scolaire à travers leur récit biographique; à savoir :

- 1) le développement d'un réseau d'interconnaissances et « d'interreconnaissances » diversifié;
- 2) la mobilisation d'un capital culturel institutionnalisé basé sur des intérêts parascolaires pour l'insertion scolaire ou professionnelle;
- 3) La mobilisation d'un capital culturel institutionnalisé basé sur les expériences professionnelles pour l'insertion scolaire postsecondaire;
- 4) la mobilisation d'un capital culturel incorporé par l'intériorisation des symboles de réussite valorisés par la mère durant l'enfance.

CONCLUSION

À la lumière de l'analyse thématique transversale des entretiens, certains points de la revue de littérature se trouvent confirmés et de nouvelles connaissances sur notre champ d'investigation émergent concernant les facteurs de persévérance scolaire ou d'insertion professionnelle d'adultes ayant présenté des troubles de comportements durant leurs études secondaires.

La principale question de recherche était la suivante : « De quels types de capital disposaient les enquêtés au moment où ils entreprenaient des études ou des tentatives d'insertion en emploi et comment les mobilisèrent-ils ? »

Afin d'identifier les types de capital, nous avons mis l'accent sur les notions d'interconnaissance et « d'interreconnaisances » entendues par Bourdieu. La trajectoire d'insertion professionnelle des enquêtés s'est formée à partir de l'interconnaissance et l'« interreconnaisance » des ressources mobilisées. Pierre Bourdieu distingue deux formes du réseau social: l'interconnaissance, c'est-à-dire les acteurs connus au premier niveau du réseau, et l'« interreconnaisance », les acteurs à l'extérieur du réseau premier, accessibles par un tiers appartenant aux deux réseaux, ou accessible dans le cas d'affinité de capital. L'acteur doit alors posséder une forme de capital valorisée par un acteur appartenant à un autre réseau.

Le capital social

Le recours au capital social tel qu'entendu par Bourdieu est directement attribuable aux réussites professionnelles des enquêtés. Il désigne « l'ensemble des ressources actuelles ou potentielles d'un agent qui sont liées à un réseau durable de relations plus ou moins institutionnalisées d'interconnaissance et d'interreconnaisance » (Bourdieu, 1980 : 2).

Pour donner quelques exemples, Patrice a obtenu un poste plus gratifiant après avoir démontré ses habiletés à son patron. Ceci est en raison qu'il a eu l'opportunité de montrer son talent d'animateur en participant à des rôles qu'un contact a accepté de lui offrir. Également, c'est le patron de Patrice qui lui permet d'accéder aux études universitaires, en lui offrant de rédiger une lettre attestant ses expériences professionnelles. Par la suite, il est devenu journaliste d'un magazine pour hommes, puisqu'une amie de l'université l'a mis en contact avec le rédacteur en chef. Maxime, a pu obtenir son premier emploi de vendeur et réparateur de vélo lorsque le propriétaire d'une boutique de vélo (où Maxime était un client régulier) lui a proposé de l'engager. Par la suite dans sa trajectoire, un organisme qui fut référé à Maxime par son agent du bien-être social a reconnu son savoir-faire et l'a financé pour démarrer son entreprise. Enfin, Maxime s'est associé à un de ses clients réguliers et amis pour ouvrir une entreprise de vélo. Le duo s'est très bien complété pour mener les affaires.

La notion « d'interreconnaissance » repose sur la reconnaissance du capital par la personne que nous tentons d'influencer. Ce capital en question réfère spécifiquement au capital culturel pour l'accès et la persévérance aux études de nos enquêtés.

Le capital culturel incorporé

Le capital culturel acquis dans le milieu social d'origine s'est avéré crucial pour l'accès et la persévérance aux études chez les répondants. Tel qu'il est entendu par Bourdieu, il s'agit d'un ensemble de savoirs et de savoirs-faires transmis par un détenteur (adulte) à un héritier (enfant) qui l'incorpore plus ou moins fortement. Ainsi, le capital culturel transmis par les familles de classes moins nanties ne concorderait pas avec les exigences culturelles scolaires. La disposition scolastique est la disposition nécessaire, selon Bourdieu, pour incorporer du capital culturel. Il s'agit d'avoir le capital économique nécessaire pour s'affranchir des nécessités économiques immédiates afin de mettre du temps dans des activités culturelles.

Un problème peut être relevé dans la conception théorique que fait Bourdieu du capital culturel intériorisé : comment expliquer que des individus provenant de milieux familiaux où le capital culturel tel qu'entendu par Bourdieu était à l'origine faible (Patrice a souligné qu'aucun membre de sa famille ne détenait un diplôme universitaire et Maxime a grandi avec sa mère qui s'en sortait seule financièrement en vendant des encyclopédies) peuvent connaître du succès dans le champ scolaire et de leur profession respective?

Lahire amène une autre interprétation sur l'assimilation du capital culturel acquis durant la socialisation primaire. L'enfant va acquérir du capital culturel grâce aux activités pratiques autour de relations affectives ou sociales régulières. Concernant le capital culturel acquis durant l'enfance de Maxime, il lui fut inculqué la débrouillardise et l'autonomie par le modèle qu'offrait sa mère. Elle se débrouillait seule pour subvenir à leurs besoins par la vente d'encyclopédies. Cela a incité Maxime, à faire des ventes dès l'adolescence. À l'âge adulte, Maxime a suivi une formation pour élaborer un plan d'affaires dans l'objectif d'ouvrir son commerce. Nous pouvons constater que le modèle de sa mère qu'il a intériorisé lui a permis de développer la débrouillardise et l'autonomie nécessaires pour entreprendre des études dans le domaine des ventes. Il est également possible que Maxime ait développé ses habiletés communicationnelles grâce aux cours de théâtre que lui a payé sa mère lorsqu'il était enfant. Dans le cas de Patrice, ses parents lui ont inculqué l'importance de persévérer aux études malgré les difficultés scolaires, cela en lui payant des cours privés alors qu'il vivait des échecs scolaires, en lui payant les études à une école privée, ou encore, en l'incitant à fréquenter une Maison des jeunes visant le raccrochage scolaire et social au moment où Patrice avait pris la décision d'arrêter ses études secondaires.

Le capital culturel institutionnalisé

Le capital culturel institutionnalisé qui fut accumulé par les enquêtés par le biais de leurs expériences professionnelles leur a permis d'accéder à des formations postsecondaires et de persévérer. C'est la reconnaissance de son expérience en tant qu'animateur pour une compagnie événementielle qui a permis à Patrice d'accéder aux études universitaires. Maxime avait accumulé beaucoup d'expériences professionnelles dans la vente et la

réparation de vélo avant de se lancer dans une formation pour lui permettre de décrocher un financement significatif pour le lancement de son commerce dans le même domaine.

D'une autre part, des expériences à l'âge adulte leur ont permis d'endosser des normes scolaires si elles se présentaient différemment que durant leur parcours scolaire initial. Ces expériences valorisaient leur identité, voire même leurs différences. Patrice a aussi souligné que s'il s'est senti à sa place dans une école secondaire alternative aux adultes, c'est parce que l'approche pédagogique valorisait la différence et favorisait l'autonomie des élèves. De plus, on soulignait davantage le progrès des élèves plutôt que leurs résultats. Patrice estime que cette procédure l'a beaucoup valorisé. De son côté, Maxime a suivi une formation pour développer un plan d'affaire où il suivait ses cours de manière autonome. Dans ce processus, il avait pour stratégie d'ouvrir un commerce de vélos, ce qui rejoignait ses intérêts et ses compétences. Même qu'à l'âge adulte, ayant endossé certaines normes scolaires, les enquêtés sont parvenus à remettre en question leur expérience scolaire antérieure, en devenant un observateur impartial de ce vécu. Les deux enquêtés révèlent en ce sens avoir découvert des erreurs de jugements ou de comportements qu'ils ont commis durant leurs études secondaires. Patrice explique qu'il n'avait pas la distance sociale nécessaire pour faire cette autoanalyse au moment de ses études secondaires.

Les activités parascolaires permettent de développer un capital culturel qui peut s'avérer utile dans le champ scolaire ou professionnel. Chez Maxime, il s'agissait de cours de théâtre, grâce auxquels il a même décroché des rôles de doublage de voix. Aussi, il a accumulé beaucoup de connaissances techniques liées aux vélos et il se sentait fier d'être avant garde en la matière. Ses loisirs ont amené Maxime à vouloir investir de l'énergie dans des études pour mener un plan d'affaires et finalement, ouvrir son propre commerce de vélos. Pour Patrice, sa passion était la musique. Il se décrit tel un intemporel amateur de musique. Il est d'ailleurs devenu par la suite critique dans une revue et a réussi un certificat universitaire en littérature.

Revenons à la principale question de recherche : « De quels types de capital disposaient les enquêtés au moment où ils entreprenaient des études ou des tentatives d'insertion en emploi et comment les mobilisèrent-ils ? ». Pour connaître la manière dont sont mobilisés

les types de capital, nous nous sommes appuyés sur l'ouvrage de Dubar et Demazière sur les récits d'insertion en tant que « méthode » d'analyse.

L'ouvrage « Analyser les entretiens biographiques : l'exemple des récits d'insertion » de Claude Dubar et Didier Demazière propose comment analyser des entretiens constitués de dialogues centrés sur une partie du récit de vie pertinente à l'objet d'analyse (Demazière et Dubar, 1997). L'identification des catégories pertinentes et communes (ce que les auteurs désignent comme étant les concepts typologiques) a permis de comprendre la logique narrative du discours des enquêtés ainsi que de construire un schème commun aux deux entretiens. Ce schème a permis de dégager trois tendances chez nos enquêtés quant à la manière dont est mobilisé leur capital social et leur capital culturel pour favoriser leur persévérance scolaire à travers leur récit biographique; à savoir :

- 1) le développement d'un réseau d'interconnaissances et « d'interreconnaissances » diversifié;
- 2) la mobilisation d'un capital culturel institutionnalisé basé sur des intérêts parascolaires pour l'insertion scolaire ou professionnelle;
- 3) La mobilisation d'un capital culturel institutionnalisé basé sur les expériences professionnelles pour l'insertion scolaire postsecondaire;
- 4) la mobilisation d'un capital culturel incorporé par l'intériorisation des symboles de réussite valorisés par la mère durant l'enfance.

À partir de ces apports théoriques, nous pouvons répondre aux trois sous-questions de ce mémoire.

Première sous-question : « Quel rôle joue cette fraction du capital social que représente le soutien familial dans la persévérance des enquêtés? »

Nous avons vu que le capital intériorisé découlant de la socialisation primaire a joué un rôle quant à l'insertion scolaire ou professionnelle des enquêtés. L'analyse des entretiens fait ressortir une forte influence de la mère sur la persévérance des enquêtés. Les domaines de persévérance encouragés par la mère durant l'enfance des enquêtés correspondent aux domaines dans lesquels ils ont persévéré à l'âge adulte.

La mère de Patrice l'encouragea particulièrement pour les études. Ce fut elle que Patrice a appelée après avoir réussi son premier examen universitaire. Maxime s'est inspiré de sa mère qui était vendeuse avant de lui-même se lancer en affaires. Elle l'aurait toujours supporté dans les ventes par des encouragements.

L'intériorisation des symboles de réussite sociale véhiculés par la mère fut relevée chez les deux enquêtés et constitue une catégorie qui n'était pas envisagée au départ. Ce qui est valorisé par la mère en termes de réussite sociale sera davantage intériorisé par un enfant subissant du rejet dans le champ scolaire, du fait qu'il n'a pas de reconnaissance provenant de ce milieu. Advenant le cas où la mère offre un soutien affectif, elle leur apporte la reconnaissance sociale qu'il n'acquiert pas à l'école. La mère devient alors la principale personne de référence pour être valorisé et statuer ce en quoi consiste la réussite sociale.

L'intériorisation des symboles de réussite sociale de la mère doit toutefois être corrélée à d'autres facteurs afin de permettre aux individus ayant vécu une exclusion sociale en dehors du contexte familial de s'intégrer socialement à l'âge adulte. C'est pourquoi la diversification du réseau social est nécessaire.

Deuxième sous-question : « Comment se négocie la situation voulant d'une part que l'on possède un capital de départ favorable à la poursuite des études et d'autre part, que l'on appartienne à un groupe de pairs ne valorisant pas l'engagement dans les études ? »

L'association avec des pairs déviants est un risque de décrochage scolaire qui est atténué par le fait d'entretenir ou de posséder un réseau social diversifié. Nos enquêtés fréquentent d'ailleurs encore des amis du secondaire qui avaient un faible niveau d'engagement par rapport aux études, sans que cela puisse, selon eux, avoir pu les initier à les imiter. Développer un réseau social diversifié est un facteur primordial relevé dans cette étude,

puisque cela a permis aux enquêtés de solliciter un réseau d'interconnaissances et « d'interreconnaissances » stratégiques dans leurs démarches scolaires ou professionnelles.

Troisième sous-question : « Dans quelle mesure les services institutionnels permettent-ils à certains individus d'actualiser un capital de départ « positif » et de favoriser leur intégration scolaire ou professionnelle même s'ils ont franchis les étapes différemment du scénario temporel normatif ? »

Les enquêtés ont pu bénéficier de services institutionnels souples qui ont reconnu leur expérience de travail. Par exemple, Patrice a eu accès aux études universitaires malgré le fait de ne pas avoir complété d'études collégiales, ceci grâce à la passerelle des 21 ans et la reconnaissance de ses acquis en travail d'animation. Maxime a pu suivre une formation pour l'élaboration d'un plan d'affaires ainsi que recevoir un financement pour le lancement de son entreprise, cela du fait que l'organisme concerné a reconnu son expérience de travail et a fait preuve de souplesse. Il ne lui était pas permis de lancer son entreprise avant de soumettre son projet au jury chargé de l'évaluer. Maxime n'a pas respecté cette règle et il a toutefois reçu la subvention.

Ainsi, bien que deux histoires de vie constituent un matériau modeste et forcément limité pour appréhender le phénomène de la persévérance aux études et au travail d'individus que tout condamnait au décrochage, elles ont permis de jeter un éclairage inédit sur plusieurs facettes du phénomène. On peut espérer que ce sujet retiendra l'attention d'autres chercheurs qui approfondiront les pistes mises au jour dans ce mémoire.

Bibliographie

Archambault, Isabelle. (2006). *Continuité et discontinuité dans le développement de l'engagement scolaire chez les élèves du secondaire : une approche centrée sur la personne pour prédire le décrochage*. (Thèse).

Akouin, André. « Identité », dans *Le dictionnaire de la sociologie*, Paris, Le Robert et Le Seuil. 1999. p.264-265.

Ansart, Pierre. « intériorisation », dans *Le dictionnaire de la sociologie*, Paris, Éd. Le Robert et Le Seuil. 1999. p.292

Beauregard, France et Trépanier, Nathalie. « Le concept d'intégration scolaire... mais où donc se situe l'inclusion? », chapitre 2 dans *Des modèles de service pour favoriser l'intégration scolaire*, Québec, Presses de l'Université du Québec. 2010. p. 31-50.

Bélanger, Stéphanie. « Attitudes des différents acteurs scolaires à l'égard de l'inclusion », chapitre 3 dans *La pédagogie de l'inclusion scolaire*, Québec, Presses de l'Université du Québec, 2004, p. 37-52.

Belleville, Maude. (2009). *L'implication parentale et la préparation scolaire des enfants en maternelle au Québec : la communication entre les enseignants et les parents, la participation parentale à la vie scolaire et la préparation scolaire de l'enfant*. (Mémoire).

Bourdieu, Pierre et Passeron, Jean-Claude. *Les Héritiers, les étudiants et leurs études*, Paris, Éd. de Minuit. 1964.

Bourdieu, Pierre, *La Reproduction*, Paris, Éd. de Minuit. 1970.

Bourdieu, Pierre. « Le capital social », *Actes de la recherche en sciences sociales*, vol. 31. 1980, p. 2-3.

Bourdieu, Pierre. *Questions de sociologie*, Paris, Éd. de Minuit. 1980.

Bourdieu, Pierre et Wacquant, L.J.D. *Réponses : pour une anthropologie réflexive*, Paris, Seuil. 1992.

Bourdieu, Pierre. *Raisons pratiques. Sur la Théorie de l'action*, Paris, Éd. du Seuil. 1994.

Bourdon, Sylvain, et collaborateurs. (2007). « Famille, réseaux et persévérance au collégial », <http://www.fqrsc.gouv.qc.ca/upload/editeur/RF-SBourdon.pdf>, consulté le 2014-01-04

Bressoux, Pascal. « L'effet établissement », dans *Dictionnaire de l'éducation*, Paris, Éd. PUF. 2008.

Bowen, François, Desbiens, Nadia, Janosz, Michel et collaborateurs. « Évaluation du programme *Vers le pacifique* après une première année d'implantation dans des écoles primaires du Québec », Communication présentée lors de la deuxième *Conférence mondiale sur la violence à l'école*, Québec, mai 2003.

Charest, Diane. (2008). « Objectif persévérance et réussite », http://www.mels.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/publications/SICA/DRSI/OPR_VOL1_NUM1_HI08.pdf, consulté le 2013-01-04

Chouinard, Roch, et collaborateurs. (2005). « L'effet de différentes approches évaluatives sur l'engagement et la persévérance scolaires dans le contexte du passage du primaire au secondaire ». [http://www.frgsc.gouv.qc.ca/upload/editeur/RF-Chouinard\(1\).pdf](http://www.frgsc.gouv.qc.ca/upload/editeur/RF-Chouinard(1).pdf), consulté le 2014-01-04

Crahay, M. *L'école peut-elle être juste et efficace ? De l'égalité des chances à l'égalité des acquis*, Bruxelles, Éd. De Boeck Université. 2000.

Coleman, J.S. « Social capital in the creation of human capital », *American journal of sociology*, vol. 94. 1988, p. 95-120

Conseil supérieur de l'éducation. (2001). « Les élèves en difficultés de comportement à l'école primaire: comprendre, prévenir, intervenir, Avis au ministre de l'éducation ». http://www.cse.gouv.qc.ca/fichiers/documents/publications/cep_abrf.pdf, consulté le 2014-01-04

Cuin, Charles-Henri. «Réussite sociale», dans *Le dictionnaire de la sociologie*, Paris, Éd. Le Robert et Le Seuil. 1999. p.454

Deci, E. L. et Ryan, R. M. «The 'what' and 'why' of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior». *Psychological Inquiry*, vol. 11. 2000, p. 227-268.

Déry, Michèle, Lapalme, Mélanie, Toupin, Jean, Verlaan, Pierrette et Pauzé, Robert. «Hétérogénéité des troubles de comportement au primaire et perception de la situation sociale et familiale des élèves », *Revue des sciences de l'éducation*, vol. 33. no 1, 2007, p. 109-126.

Desbiens, Nadia, Royer, Égide, Bertrand, Richard et Fortin, Laurier. « Intégration scolaire et sociale des élèves ayant des troubles de comportement », chapitre 5 dans *Vaincre l'exclusion scolaire et sociale des jeunes*, Québec, Presses de l'Université du Québec. 2003, p. 134-156

Desbiens, Nadia et Jacques, Caroline. « Les défis de l'implantation d'une nouvelle pratique d'intervention psychosociale dans le cadre d'un partenariat centres jeunesse, école et communauté », chapitre 9 dans *Des modèles de service pour favoriser l'intégration scolaire*, Québec, Presses de l'Université du Québec. 2010, p. 5-29

Deschenaux, Frédéric et Laflamme, Claude. « Réseau social et capital social : une distinction conceptuelle nécessaire illustrée à l'aide d'une enquête sur l'insertion professionnelle de jeunes Québécois », *SociologieS*, 2009. <http://sociologies.revues.org/2902>, consulté le 2013-10-31.

Duchesne, Stéphane et Ratelle, Catherine. (2010). « Étude sur la transition, l'adaptation et la persévérance à l'école », http://www.etape.fse.ulaval.ca/resultats/troisieme_bilan_des_resultats/, consulté le 2011-12-01.

Demazière, Didier et Dubar, Claude. *Analyser les entretiens biographiques : l'exemple de récits d'insertion*, Paris, Nathan, 1997.

Duval, Lucie, Lessard, Claude et Tardif, Maurice. « Logiques d'exclusion et logiques d'intégration au sein de l'école, le champ de l'adaptation scolaire », *Recherches sociographiques*, vol. 38. No 2, 1997, p. 303-334.

Dyke, Nathalie. (2008). « Difficultés de comportements: nouvelles connaissances, nouvelles interventions: synthèse de trois recherches dans le cadre du programme de recherche sur la persévérance et la réussite », https://aqep.org/wp-content/uploads/2011/12/DiffComportementNouvConnNouvInt_f1.pdf, consulté le 2014-01-04.

Fédération autonome de l'enseignement. (2010). « De l'autre côté du tableau noir: 12 mythes sur la profession enseignante au Québec: Douze mythes sur la profession enseignante au Québec », http://www.sregionlaval.ca/utilisateur/documents/Pr%C3%A9carit%C3%A9/2012-2013/FAE/douze-mythes-enseignants_education-syndicale.pdf, consulté le 2014-01-04

Fournier et coll., Conseil permanent de la jeunesse. (2002). « Je décroche, tu décroches... est-ce que nous décrochons? Avis sur le décrochage scolaire et social au secondaire », <http://www.jeunes.gouv.qc.ca/documentation/publications/publications-cpj/documents/education/decrochage-scolaire.pdf>, consulté le 2014-01-04

Gagné, Marie-Hélène et Desbiens, Nadia et Blouin, Katherine. « trois profils-types de jeunes affichant des problèmes de comportements sérieux », *Éducation et francophonie*, vol. XXXII. no 1, printemps 2004, p. 276-311.

Gaudreau, L., Legeault, F., Brodeur, M., Hurteau, M., Dunberry, A., Séguin, S.P. et Legendre, R., (2008). « Rapport d'évaluation de l'application de la politique de l'adaptation scolaire », http://www.mels.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/publications/EPEPS/Formation_jeunes/Adaptation_scolaire/RapportEvalPolAdapScol.pdf, consulté le 2014-01-04

Gauthier, Madeleine. « Entre l'excentricité et l'exclusion: les marges comme révélateur de la société », *Sociologie et sociétés*, vol. 26. No 2, 1994, p.177-188.

Goupil, Georgette « Des périodes à risque pour des élèves à risque? », chapitre 6 dans *Transformation des pratiques éducatives: La recherche sur l'inclusion scolaire*, Québec, Presses de l'Université du Québec. Collection ÉDUCATION-RECHERCHE. 2006, p. 146 à 158

Granovetter, Mark. « The strenght of weak ties », *American Journal of Sociology*, vol. 78. 1973, p. 1360-1380

Guinard, Yves. « Troubles du comportement: les classes dangereuses sous contrôle » Atelier 1 dans *Colloque international: la fabrique de population problématiques dans les politiques publiques*, Nantes, 13, 14 et 15 juin 2007, p. 1-7.

Hughes, Everett C. et Chapoulie, Jean-Michel. *Le regard sociologique essais choisis*. Paris, Éd. École des hautes études en sciences sociales. 1996.

Jarlégan Annette. « Maître-élèves (Interactions) », dans *Le dictionnaire des inégalités en France*. Paris, Éd. L'Harmattan, 2008, p. 201-203.

Juneau, Josée et Boucher, Louis-Philippe. « Le déficit de l'attention / hyperactivité (TDA/H) et les comportements violents des jeunes en milieu scolaire : l'état de la question », *Éducation et francophonie*, vol. XXXII, No 1, printemps 2004, p. 38-53

Kevassay, Sophie. *Mémoire de recherche*. Paris, Éd. Vuibert. 2005.

Koestner, Richard et coll. (2008). «Developing Integrated Life Goals that Support School Success : Personal and Familial Factors that Promote Students' High School Progress and a Successful Transition to Cegep», http://www.frgsc.gouv.qc.ca/upload/editeur/RF-Richard_Koestner_103465.pdf, consulté le 2014-01-04

Lahire, Bernard. *Tableaux de familles*, Paris, Éd. Gallimard/Le Seuil. coll. «Hautes études», 1995.

Larose, simon, et collaborateurs (2008). «Développement et évaluation d'un programme de mentorat par les pairs pour la promotion des études et carrières scientifiques», [http://www.frgsc.gouv.qc.ca/upload/editeur/RF-SimonLarose\(1\).pdf](http://www.frgsc.gouv.qc.ca/upload/editeur/RF-SimonLarose(1).pdf), consulté le 2014-01-04.

LeBlanc, Marc. (2007). «Le dépistage des délinquants potentiels», <http://dx.doi.org/doi:10.1522/24908323>, consulté le 2014-01-04.

Lemaire, Isabelle. (2010). *Suivi d'élèves ayant des difficultés d'adaptation scolaire à l'école secondaire Honoré-Mercier*. (Mémoire).

Lessard, Claude, Canisius Kamanzi, Pierre et Larochelle, Mylène, « La perception des politiques éducatives chez les directions d'école et les enseignants canadiens : l'influence de l'idéologie professionnelle » *Sociologie et sociétés*, vol. 40. no 1, 2008, p. 93-118.

Lessard, Claude, Ollivier, Émile et Voyer, Brigitte, « L'Égalité des chances au Québec: Du volontarisme au renoncement », *Éducation et Sociétés*, vol. 5. No 1, 2000, pp. 59-80

Lima, Léa. « Le temps de l'insertion dans les politiques sociales en France et au Québec », chapitre dans *Devenir adulte aujourd'hui. Une approche comparative internationale*, Paris, Éd. L'Harmattan (Débats Jeunesse). 2006, p. 64.

Lin, Nan. « Les ressources sociales : une théorie du capital social », *Revue française de sociologie*, Vol. 36. no 4, 1995. p. 685-704.

Maertens, Françoise, «Évolution des services éducatifs publics du Québec destinés aux élèves ayant des besoins particuliers», chapitre 2 dans *La pédagogie de l'inclusion scolaire*, Québec, Presses de l'Université du Québec, 2004. p. 21-32.

Malo, Claire et Sarmiento, Janet, «Décrocher ou s'accrocher socialement: rêves socioprofessionnels de jeunes en difficultés de comportements», *Société et jeunesse en difficulté* , No 9, printemps 2010, <http://sejed.revues.org/index6714.html>, consulté le 2011-12-01

Marcotte, Julie. (2007). « Les différentes trajectoires éducationnelles empruntées à l'émergence de la vie adulte : identifier les facteurs personnels, sociaux et scolaires dans une perspective développementale pour mieux comprendre et intervenir. Étude comparative des élèves ayant présenté des problèmes de comportement et des élèves sans problèmes de comportement », http://www.frgsc.gouv.qc.ca/upload/editeur/RF-Julie_Marcotte.pdf, consulté le 2014-01-04

Ménard, Charlette. (2008). *Les représentations sociales des troubles du comportement d'élèves du secondaire fréquentant une classe d'accueil points de vue d'enseignants, de la direction, de parents et d'élèves*. (Mémoire).

Ministère de l'éducation du Québec. (1999). « Une école adaptée à tous ses élèves. Politique de l'adaptation scolaire », http://www.mels.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/publications/EPEPS/Formation_jeunes/Adaptation_scolaire/politi00F.pdf, consulté le 2014-01-05

Ministère de l'éducation, du loisir et du sport. (2006). « Classe ordinaire et cheminement particulier de formation temporaire: Analyse du cheminement scolaire des élèves en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage à leur arrivée au secondaire », http://www.mels.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/publications/antérieur/EDAA_brochure_470990.pdf, consulté le 2014-01-05.

Ministère de l'éducation, du loisir et du sport, (2007). « L'organisation des services éducatifs aux élèves à risque et aux élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage EHDAA », http://www.mels.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/publications/EPEPS/EPEPS/Formation_jeunes/Adaptation_scolaire/19-7065.pdf, consulté le 2014-01-05.

Ministère de l'éducation, du loisir et du sport, (2008). « Plan d'action pour soutenir la réussite des élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage (EHDAA) », http://www.mels.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/publications/EPEPS/Formation_jeunes/Adaptation_scolaire/PlanActionEHDAA.pdf, consulté le 2014-01-05.

Ministère de l'éducation, du loisir et du sport, (2010). « Rencontres des partenaires en éducation; Document d'appui à la réflexion; Rencontre sur l'intégration des élèves handicapés ou en difficulté », http://www.mels.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/publications/EPEPS/Formation_jeunes/Adaptation_scolaire/RencontrePartEduc_DocAppuiReflexion_RenIntegratElev esHandDiff.pdf, consulté le 2014-01-05.

Potvin, Pierre. et Lapointe, Jean-René. (2010). « Guide de prévention pour les élèves à risque au primaire », <http://www.ctreq.qc.ca/wp-content/uploads/2013/08/Guide-de-pr%C3%A9vention-pour-les-%C3%A9l%C3%A8ves-%C3%A0-risque-au-primaire.pdf>, consulté le 2014-01-05.

Rivière, Emmanuel et Caline, Guillaume. (2013). « L'impact du service civique sur ceux qui l'ont fait ». <http://www.service-civique.gouv.fr/sites/default/files/enquete-tns.pdf>, consulté le 2014-01-05

Robin, Jean-Marc. (2012). « Effet établissement, effet classe et effet maître», <http://ddata.over-blog.com/xxxxxy/0/52/73/32/Effet-etablissement---effet-classe---effet-maitre--.pdf>, consulté le 2013-10-31

Rousseau, Nadia, et collaborateurs. «La pédagogie de l'inclusion scolaire». Sainte-Foy Québec, Presses de l'Université du Québec. 2004.

Savoie-zajc, Lorraine et Dolbec, André. (2007). « La réussite scolaire d'étudiants adultes inscrits dans des programmes de formation professionnelle : enjeux, défis ». [http://www.frgsc.gouv.qc.ca/upload/editeur/RF-LorraineSavoie\(2\).pdf](http://www.frgsc.gouv.qc.ca/upload/editeur/RF-LorraineSavoie(2).pdf), consulté le 2014-01-05

Saysset, Valérie. «Objectif persévérance et réussite», *Bulletin* , vol. 2, No 2, hiver 2010, p. 1-8 http://www.mels.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/publications/SICA/DRSI/BulletinObjectifPersReussite_Vol2N2Hiver2010.pdf, consulté le 2013-10-31

Simmel, Georg et Freund, Julien. *Sociologie et épistémologie*, Paris, Presses universitaires de France. 1981.

Tocqueville, Alexis. « Influence de la démocratie sur la famille» chapitre dans *De la démocratie en Amérique - II*, Éd. Gallimard, 1986

Vultur, M. 2005. « Aux marges de l'insertion sociale et professionnelle : étude sur les jeunes désengagés ». *Nouvelles pratiques sociales*, vol. 17. no 2, 2005, p. 94-108.

Winebrenner, Susan. « Enseigner aux élèves en difficulté en classe régulière », Montréal, Éd. Chenelière-éducation. 2008.

ANNEXE I

MAQUETTE D'ENTRETIEN

THÈME 1 : difficultés scolaires liées aux troubles de comportements

As-tu été inscrit dans un cheminement particulier pendant tes études secondaires?

Décris-moi les relations avec tes professeurs? Comment ça se passait ? Et avec la direction ?

Peux-tu me parler des troubles de comportements que tu dis avoir manifestés étant jeune ? T'ont-ils créé des ennuis ?

À quoi ressemblaient tes résultats scolaires ?

THÈME 2 : La réaction par rapport aux jugements négatifs des pairs

Est-ce que ça t'a affecté ou est-ce que ça t'affecte encore les jugements négatifs qui ont été à ton endroit durant ton adolescence ? Comment composes-tu avec ça ?

Trouves-tu que leur opinion à ton endroit était justifiée ?

THÈME 3: Soutien familial

Comment réagissait ta famille par rapport aux difficultés que tu as vécues à l'école ? Est-ce qu'elle a pu t'aider par rapport à tes difficultés?

Comment décrirais-tu le climat familial durant tes études secondaires ?

Comment décrirais-tu l'encadrement offert par tes parents : y avait-il des règles?

Tes parents t'ont-ils payé des activités parascolaires qui suscitaient ton intérêt ?

Jusqu'à quel âge as-tu vécu chez tes parents ?

Tes parents t'ont-ils payé les études ?

Tes parents t'ont-ils encouragé dans tes démarches professionnelles/scolaires ? Comment ?

THÈME 4 : Soutien social

As-tu rencontré des personnes qui furent significatives et qui t'ont aidé à persévérer dans tes démarches à l'école/au travail ? Qui ? Pourquoi ?

Plus spécifiquement concernant tes blondes, est-ce qu'il y en a une qui t'a apporté du soutien ? Peux-tu m'en parler ?

Et tes amis ? Ont-ils joué un rôle pour te soutenir dans ce que tu as entrepris par rapport à l'école/ tes démarches en emploi ?

Tes amis du secondaire sont-ils les mêmes qu'aujourd'hui ? Ton cercle social s'est-il transformé avec le temps ? Pourquoi ?

Qui devais-tu convaincre pour parvenir aux objectifs que tu t'étais fixés? Comment as-tu réussi à convaincre cette personne ?

THÈME 5 : Trouver sa place identitaire à l'école ou au travail

Y a-t-il eu un moment au cours de tes études où tu t'es senti accepté ou à ta place ? Peux-tu m'expliquer pourquoi ?

As-tu été intimidé à poursuivre des études postsecondaires ? Pourquoi ? as-tu gagné de l'assurance au cours de tes études ?

As-tu vécu des expériences de travail où tu ne t'es pas senti à ta place ? Pourquoi ?

En quoi est-ce que d'autres expériences de travail ont-put davantage rejoindre qui tu es ? Peux-tu me l'expliquer ?

THÈME 6 : Motivation à poursuivre les études

Pourquoi as-tu choisi de terminer ce programme d'études ? Qu'est-ce qui t'a incité à le faire ? (Gagner un statut professionnel, avoir la satisfaction de compléter un diplôme postsecondaire, par intérêt, par complémentarité avec l'emploi déjà occupé, pour gagner éventuellement plus d'argent, pour compléter une ambition à long terme... ?)

Y a-t-il des personnes en particulier qui étaient fières de toi dans tes démarches et qui t'encourageaient?

THÈME 7 : Motivation à poursuivre les démarches d'insertion en emploi

Qu'est-ce qui t'a donné le goût d'appliquer pour cet emploi ou entreprendre une démarche pour connaître une avancée professionnelle? (Gagner un statut professionnel, par intérêt, pour gagner éventuellement plus d'argent, pour compléter une ambition à long terme... ?)

Y a-t-il des personnes en particulier qui étaient fières de toi dans tes démarches ou qui t'encourageaient?

THÈME 8 : Les services institutionnels

Y a-t-il des services offerts à l'école qui ont pu t'aider ? Lesquels et pourquoi ?

Y a-t-il eu des services offerts par un organisme d'insertion en emploi, tel qu'emploi Québec, qui ont pu te guider vers des ressources appropriées dans ta démarche d'emploi ?

As-tu reçu l'aide d'un organisme communautaire par rapport à tes études ou tes démarches d'insertion professionnelle ? Peux-tu m'en parler ?

THÈME 9 : Les réussites scolaires ou professionnelles

L'atteinte d'un objectif sur le plan scolaire/professionnel vous a-t-il amené vers d'autres défis?

L'atteinte d'un objectif scolaire/professionnel vous a-t-il apporté les effets escomptés? Pouvez-vous me parler des effets attendus et des résultats ?

THÈME 10 : L'évolution des troubles de comportements à l'âge adulte

Vis-tu encore actuellement des difficultés relationnelles similaires à celles que tu as décrites pendant ton adolescence ? Lesquelles ?

Ces difficultés se sont-elles amplifiées ou atténuées avec le temps ? Pourquoi ?