

Université de Montréal

**Construction identitaire de jeunes adultes en situation de
pauvreté dans un contexte de raccrochage scolaire
Voies d'émancipation?**

par François-Xavier Charlebois

Doctorat en sciences humaines appliquées
Faculté des arts et des sciences

Thèse présentée
en vue de l'obtention du grade de Phd
en Sciences humaines appliquées

Février, 2018

© François-Xavier Charlebois, 2018

Résumé

L'objet de cette recherche est la construction identitaire des jeunes adultes de 18 à 25 ans en situation de pauvreté dans un contexte de raccrochage scolaire. Parmi d'autres facteurs de décrochage scolaire au niveau micro, méso et macrosociaux, l'origine socioéconomique est déterminante. Les personnes qui n'obtiennent pas de diplôme d'études secondaires au Québec ont plus de chances d'être des travailleurs pauvres. Certains jeunes adultes qui décident de raccrocher dans les Centres d'éducation des adultes (CEA) réussissent à obtenir un financement d'un programme de retour en formation de la main-d'œuvre administré par le Ministère du Travail, de l'Emploi et la Solidarité sociale. Les jeunes adultes qui sont inscrits à ce programme importent un passé incorporé d'épreuves sociales et composent avec une situation de pauvreté au moment d'opérer un retour en formation. Plusieurs de ces personnes ne persévèrent pas jusqu'à l'obtention du diplôme. L'objectif de cette recherche est de soutenir l'action dans le domaine du raccrochage scolaire en offrant une compréhension approfondie du processus de construction identitaire des jeunes adultes en situation de pauvreté dans un Centre d'éducation des adultes.

Le cadre théorique adopté dans cette recherche est principalement inspiré de l'approche clinique en sciences humaines. Cette recherche constitue donc un regard compréhensif et global sur l'ensemble des rapports sociaux participant de la construction identitaire de dix personnes en processus de raccrochage scolaire âgées entre 18 et 25 ans. L'approche méthodologique est principalement biographique. Cet outil a permis de découvrir les épreuves liées à la position sociale qu'ont occupée les jeunes adultes dans leurs histoires de vie. L'approche ethnographique menée en pratiquant des activités d'observation participante et de *go-along method* a facilité la création d'un lien de confiance avec les personnes. Ces deux approches combinées ont permis de recueillir un volume de données important, permettant d'offrir une compréhension globale de l'objet.

L'interprétation de l'ensemble des données récoltées permet d'offrir une compréhension du processus de construction identitaire des jeunes adultes en situation de pauvreté dans un contexte de raccrochage scolaire. Les personnes se sont développées dans des familles qui ne leur ont pas permis de développer une confiance de base, sentiment préalable à la vitalité mentale. À l'école secondaire, la plupart ont intégré une culture anti-école leur permettant de se protéger des humiliations vécues. Pour certains, les épreuves vécues à l'école sont intimement liées aux rapports sociaux de genre qui les ont construits. Vers la fin de l'adolescence, les jeunes ont vécu un moratoire psychosocial déterminé par leur position sociale. Plusieurs ont adopté une identité négative pour se venger de la violence vécue dans la famille et au sein des pairs. La violence et la honte caractérisent le rapport à soi de plusieurs jeunes adultes. Le raccrochage scolaire, étant donné les situations vécues et actuelles, apparaît comme un combat pour l'émancipation. Le financement et l'accompagnement dont ils bénéficient leur permettent de stabiliser leur cadre d'action sans toutefois se sortir de la pauvreté. Cette recherche permet d'identifier plusieurs besoins psychosociaux et d'envisager quelques pistes d'accompagnement dans les CEA.

Mots-clés : raccrochage scolaire, construction identitaire, pauvreté, approche biographique, jeunes adultes

Abstract

The object of this research is the process by which young adults build their identity in a living in poverty in the context of adult education. Among factors influencing school dropout rates at micro, meso and macro-social levels the socio-economic origin is decisive. People who do not obtain a high school diploma in Quebec have a more chance of being working poor. Some young adults who drop out succeed in obtaining funding from a workforce training return program administered by the Ministry of Labor, Employment and Social Solidarity. Young adults who are enrolled in this program import a past embedded (Lahire, 2012) with social hardships (Martucelli, 2006) and are living in a situation of poverty when they return to school. 50% of people aged 16 to 19 who re-enroll do not persevere until graduation (Langevin et al., 2006). The purpose of this research is to support action in the field of school re-entry by providing a thorough understanding of the process of identity construction of young adults living in poverty in an Adult Education Center.

By adopting a clinical posture in the social sciences, this research constitutes a comprehensive and global view of all social relations involved in the identity construction of ten people in the process of school re-entry, aged between 18 and 25 years old. The biographical approach has revealed the challenges related to the social position occupied by young adults during the creation of their life stories. The ethnographic approach conducted through participatory observation and go-along methods facilitated the creation of a relationship of trust with the participants. These two combined approaches have had clinical repercussions for the people who participated in this research.

The interpretation of all the collected data makes it possible to develop a model of the process of identity construction of young adults in a situation of poverty in a context of school re-entry. The participants were raised in families that denied them the opportunity to develop a basic trust, a sentiment which is a prerequisite to mental vitality. In high school, most incorporated an anti-school culture to protect themselves from humiliation. For some, their experiences at school are intimately linked to the social gender relations that shaped them. Towards the end of adolescence, these young people experienced a psychosocial moratorium determined by their social position. Many have adopted a negative identity as revenge for violence experienced in their family and among peers. Violence and shame characterize the self-image of many of them. School re-entry, given their current and actual situations, appears as a fight for emancipation. The financing and support they receive helps them to stabilize their framework of action without, however, removing them from their situation of poverty. This research identifies several psychosocial needs and reflects upon changes that could be made in the conditions that are offered to young adults re-enrolling in school.

Keywords : school re-entry, identity construction, poverty, biographical approach, young adults

Table des matières

Résumé.....	i
Abstract.....	ii
Table des matières.....	iii
Liste des sigles.....	viii
Remerciements.....	x
Introduction.....	1
1. Des jeunes adultes en situation de pauvreté dans un contexte de raccrochage scolaire.....	7
1.1 Le décrochage scolaire et la pauvreté : deux problèmes sociaux.....	8
1.2 Les parcours et les profils de jeunes ayant décroché.....	9
1.2.1 Facteurs microsociaux de décrochage scolaire.....	9
1.2.2 Facteurs mésosociaux de décrochage scolaire.....	10
1.2.3 Facteurs macrosociaux du décrochage scolaire.....	11
1.3 Le contexte du raccrochage scolaire.....	13
1.3.1 Historique des orientations de l'éducation des adultes.....	13
1.3.2 Portrait des jeunes adultes à l'éducation des adultes.....	16
1.4 Décrocher du secteur des adultes.....	18
1.5 Définir la pauvreté.....	20
1.6 Programmes de formation de la main-d'œuvre d'Emploi-Québec.....	23
1.7 Le raccrochage scolaire : un levier de lutte à la pauvreté des jeunes adultes?.....	25
1.8 Questions et objectifs de recherche.....	26
2. Repères épistémologiques.....	29
2.1 Des postulats socioconstructivistes.....	29
2.2 Herméneutique du soi : l'interprétation comme activité scientifique.....	30
2.3 L'interprétation : une méthode d'objectivation.....	32
2.4 Une posture complémentaire : le réalisme critique.....	33
2.5 Une posture clinique et interdisciplinaire en sciences humaines.....	34
2.5.1 Définition de l'interdisciplinarité.....	35
2.5.2 Une approche clinique en sciences humaines de la construction identitaire.....	35
2.5.3 Repères ontologiques : le sujet-acteur.....	38

3. Cadre théorique.....	41
3.1 Une définition clinique et interdisciplinaire du processus de construction identitaire ...	42
3.1.1 Se construire à l'ère de l'hypermodernité.....	42
3.1.2 La personnalité biographique.....	46
3.1.3 Les processus de construction identitaire d'un point de vue psychanalytique	56
3.1.4 Le processus de construction identitaire dans une perspective vygotkienne	65
3.1.5 Les tensions dialectiques de l'identité	67
3.1.6 Sources éthiques du soi.....	71
3.2 Finalité de la construction identitaire : l'autonomie	72
3.3 Construction identitaire et pauvreté	75
3.3.1 La pauvreté : une situation non statique	75
3.3.2 Pauvreté et exclusion sociale	75
3.3.3 Pauvreté et stigmatisation	77
3.3.4 La culture anti-école : la situation de pauvreté comprise « de l'intérieur ».....	78
3.3.5 La vulnérabilité : une clé pour comprendre l'expérience de la pauvreté.....	79
4. Méthodologie	84
4.1 Accès au terrain et recrutement des participants.....	84
4.1.1 Y rentrer : stratégies d'accès au terrain.....	84
4.1.2 Y rester : stratégies et difficultés de recrutement.....	86
4.1.3 En sortir : pratiques de restitution.....	88
4.2 Nombre de participants et critères de recrutement	89
4.3 Des méthodes qualitatives cliniques au service d'une question complexe.....	90
4.3.1 L'approche biographique.....	90
4.3.2 L'observation participante	93
4.3.3 Enjeux des méthodes de recherche clinique	97
4.4 Attitudes face aux données	105
4.4.1 Des opérations intellectuelles inductives et déductives : l'abduction.....	105
4.4.2 L'attitude phénoménologique	106
4.5 Différentes étapes vers la théorisation	107
4.5.1 De la collecte des données à la reconstruction de récits phénoménologiques.....	108
4.5.2 Des récits phénoménologiques aux catégories conceptualisantes	109

4.5.3 Des catégories conceptualisantes à la théorisation (ou comment j'ai répondu à la question de recherche)	110
5. Présentation et interprétation des histoires de vie.....	113
5.1 Portrait socio-démographique des personnes participantes	114
5.1.1 Parcours scolaire de l'école primaire au CEA	114
5.1.2 Vie familiale.....	115
5.1.3 Les revenus des personnes participantes.....	115
5.2 Histoire de vie de Rosalie	117
5.2.1 Profil socio-démographique.....	117
5.2.2 Reconstruction thématique du récit de vie de Rosalie.....	118
5.2.3 Épreuves sociales constitutives de la personnalité biographique de Rosalie.....	121
5.2.4 S'émanciper par un retour en formation	125
5.3 Histoire de vie d'Adrien.....	127
5.3.1 Profil socio-démographique d'Adrien	127
5.3.2 Reconstruction thématique du récit de vie d'Adrien	128
5.3.3 Épreuves sociales constitutives de la personnalité biographique d'Adrien.....	131
5.3.4 Le récit : une action à double portée	134
5.4. Histoire de vie de Julie.....	136
5.4.1 Profil socio-démographique de Julie	136
5.4.2 Reconstruction thématique du récit de Julie	137
5.4.3 Épreuves sociales constitutives de la personnalité biographique de Julie	140
5.4.4 Avoir « mauvais caractère »	143
5.4.5 Entrer dans l'âge adulte dans le stade de l'intégrité	145
5.5 Histoire de vie de Jean-Mathieu	146
5.5.1 Profil socio-démographique.....	146
5.5.2 Reconstruction thématique du récit de vie de Jean-Mathieu	147
5.5.3 Épreuves sociales constitutives de la personnalité biographique de Jean-Mathieu.....	151
5.5.4 L'acquisition de savoir : une voie d'émancipation	154
5.6 Histoire de vie de Benoit.....	157
5.6.1 Profil socio-démographique de Benoit	157
5.6.2 Reconstruction thématique du récit de vie.....	158

5.6.3	Épreuves sociales constitutives de la personnalité biographique de Benoit	162
5.6.4	Raccrocher pour combattre l'isolement	165
5.7	Histoire de vie de Charlie	167
5.7.1	Profil socio-démographique de Charlie	167
5.7.2	Reconstruction thématique du récit de vie de Charlie	168
5.7.3	Épreuves sociales constitutives de la personnalité biographique de Charlie	170
5.7.4	S'émanciper par un retour en formation	175
5.8	Histoire de vie d'Antoine	177
5.8.1	Profil socio-démographique d'Antoine	177
5.8.2	Reconstruction thématique du récit de vie	178
5.8.3	Épreuves sociales constitutives de la personnalité biographique d'Antoine	181
5.8.4	Une voie d'émancipation paradoxale	184
5.9	Histoire de vie de Fatimatou	187
5.9.1	Profil socio-démographique de Fatimatou	187
5.9.2	Reconstruction thématique du récit de vie de Fatimatou	188
5.9.3	Épreuves sociales constitutives de la personnalité biographique de Fatimatou	191
5.10	Histoire de vie de Simon	197
5.10.1	Profil socio-démographique de Simon	197
5.10.2	Reconstruction thématique du récit de Simon	198
5.10.3	Épreuves sociales constitutives de la personnalité biographique de Simon	200
5.10.4	Un rapport ambivalent et aliéné à l'école des adultes	202
5.11	Histoire de vie de Jessy	203
5.11.1	Portrait socio-démographique de Jessy	203
5.11.2	Reconstruction thématique du récit de vie de Jessy	204
5.11.3	Épreuves sociales constitutives de la personnalité biographique de Jessy	207
5.11.4	Se construire dans la pauvreté : un combat quotidien	212
6.	Pistes d'analyse transversale	215
6.1	L'ensemble des rapports sociaux : le socle du moi	216
6.1.1	Des familles en situation de pauvreté	216
6.1.2	Le rapport aux pairs dans une école ou un quartier défavorisé	219
6.1.3	Des figures de genre en milieux défavorisés	221

6.1.4 Des emplois aliénants à l’adolescence et à l’entrée dans l’âge adulte.....	222
6.2 Épreuves marquantes du processus de construction identitaire.....	223
6.2.1 Un moratoire spécifique en situation de pauvreté.....	223
6.2.2 L’identité négative comme vengeance acceptable.....	225
6.2.3 Violences constitutives du rapport à soi	226
6.2.4 Sentiment de honte constitutif du rapport à soi	227
6.3 Le raccrochage scolaire : un combat pour l’émancipation	229
6.3.1 Un financement source d’ambivalence.....	229
6.3.2 Vers une stabilisation du cadre d’action	231
6.3.3 Une épreuve inhérente au processus de raccrochage scolaire : le travail intellectuel	233
Conclusion	238
Bibliographie.....	250
Annexe I - Affiche de recrutement	i
Annexe II - Questionnaire socio-démographique.....	ii
Annexe III - Outils de cueillette de données qualitatives	xii
Annexe IV – Formulaire de consentement éthique.....	xviii
Annexe V – Certificat éthique	xxi

Liste des sigles

ACSH : Approche clinique en sciences humaines

CEA : Centre d'éducation des adultes

CEPE : Centre d'étude sur la pauvreté et l'exclusion

CSE : Conseil supérieur de l'éducation

DEP : Diplôme d'études professionnelles

DES : Diplôme d'études secondaires

EHDAA : Élève handicapé ou élève en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage

ETLV : Éducation tout au long de la vie

FGA : Formation générale des adultes

ICEA : Institut de coopération pour l'éducation des adultes

IMSE : Indice du milieu socio-économique

ISQ : Institut de la statistique du Québec

MELS : Ministère de l'Éducation, des Loisirs et du Sport

MTESS : Ministère du Travail, de l'Emploi et de la Solidarité Sociale

OC : Organisme communautaire

OCDE : Organisation de coopération et de développement économiques

RACQ : Regroupement des Auberges du cœur du Québec

ROCLD : Regroupement des organismes communautaires québécois de lutte au décrochage

ROCAJQ : Regroupement des organismes communautaires autonomes jeunesse du Québec

SIAA : Stratégie d'intervention Agir Autrement

TDAH : Trouble déficitaire de l'attention avec ou sans hyperactivité

Pour Rosalie, Antoine, Benoit, Adrien, Fatimatou, Charlie, Jean-Mathieu, Jessy, Julie, Simon

Remerciements

C'était pour me former comme intervenant que j'ai entrepris des études au baccalauréat en travail social il y a plusieurs années. Je travaillais déjà avec les enfants et les adolescents depuis longtemps. Jamais je n'aurais pensé dévier de ma trajectoire et entreprendre de me former en recherche. Il m'est apparu que la position de chercheur pouvait contribuer au développement des pratiques en travail social et pouvait, surtout, constituer un engagement social important. J'ai aussi rencontré des personnes inspirantes auxquelles je me suis identifié et qui sont constitutives de ma personne aujourd'hui. Je tiens à les remercier pour leur soutien et leurs idées.

Je tiens tout d'abord à remercier mon équipe de direction de thèse formée d'un duo très complémentaire et engagé : mon directeur Jean-Baptiste Leclercq, chercheur d'établissement au CREMIS et professeur associé au département de sociologie de l'Université de Montréal et Danielle Desmarais, professeure à l'École de travail social de l'Université du Québec à Montréal. Je te remercie Jean-Baptiste pour la rigueur, les encouragements et ton ouverture à diriger une thèse « ni en sociologie, ni en psychologie... en quoi déjà? ». J'ai beaucoup apprécié ton encadrement et les défis que tu m'as lancés.

Je remercie très chaleureusement ma co-directrice, ma collègue et amie Danielle Desmarais pour son encadrement exceptionnel depuis dix ans. Vous m'avez invité dans un monde qui m'intimidait à plusieurs égards. Puis, je me suis approprié la confiance que vous me portiez. À travers ces années, je n'ai jamais cessé d'apprendre en travaillant avec vous, et ce, dans le plaisir de réfléchir et de créer ensemble. Même si j'ai dû résister à quelques reprises, je vous remercie du fond du cœur d'avoir été exigeante et patiente à mon égard. J'en retire des acquis importants et durables. J'espère que nous aurons l'occasion de poursuivre le travail ensemble.

Je remercie les membres du jury d'évaluation de cette thèse composé de chercheurEs inspirantes pour leurs disciplines et leurs champs de recherche : Céline Bellot, Annie Fontaine, Sophie Gilbert. Ce fut un immense privilège de bénéficier de vos commentaires et de vos

lectures rigoureuses. Au plaisir de vous recroiser et de collaborer avec vous au développement du champ « travail social et jeunesse ».

Je remercie les professeurs qui ont gravité autour du Réseau PARcours pour leurs conseils. Je leur dois plusieurs curiosités : Gérald Boutin, Maryvonne Merri, Johanne Cauvier et Annie Dubeau. Je tiens aussi à remercier toute l'équipe de l'École de travail social de l'UQAM pour les encouragements « de corridor » et de « cadres de porte », notamment Josée Parenteau, Annie Gusew, Henri Dorvil et mes collègues chargés de cours Isabelle Morissette, Jacques Hérard, Lyne Lévesque, Robert Pellan et mon amie Josée-Anne Lapierre. Je tiens aussi à souligner l'apport en caféine et en bonne humeur de toute l'équipe du café Aquin depuis... 10 ans... Je salue et remercie ma petite équipe du SHA pour leur vitalité intellectuelle et de si belles qualités humaines : Marianne Chbat, Joey El-Khoury, Kadidiatou Kadio et Maryse Soulière. Je leur souhaite de belles suites.

La rédaction de cette thèse fut une belle aventure notamment car plusieurs personnes présentes dans ma vie personnelle ont joué un rôle de soutien et d'encouragement déterminant. Je remercie mes parents, Lise Migneault et Georges Charlebois, pour leur amour, leur écoute et leurs encouragements constants dans les projets que j'entreprends. Merci à mon frère Luc et ma belle-sœur Josiane ainsi qu'à mes magnifiques nièces Camille et Noémie.

Je fais partie d'un cercle d'amis solidaires, engagés, intelligents et sensibles (quoi demander de mieux?) : Guillaume Tremblay, Noémie Delisle, Catherine Laurent-Sédillot, Steven Légaré, Yannick Marcoux, Josée-Anne Riverin, Léonie Rouette-Thétrault, Frédéric Dufresne, Joakim Lemieux, Vincent Brault, Éline Hébert, David Nemiroff. Une chance qu'on peut compter sur ces « pelleteux de nuages » quand le ciel s'obscurcit. Merci à mon vieux pote, mon frère, Maxime St-Denis pour son amitié précieuse. Merci à Justine Léveque-Samoisette, Joel Naggar, Maude L'Espérance et Audrey Chaussée-Généreux : des amitiés qui vieillissent si bien. Je remercie mon ami Jean-Vincent Bergeron-Gaudin pour le support, les muffins, l'écoute et bien sûr, les disputes épistémologiques. Je salue mon amie, ma coéquipière de vélo et de *tupperware*, ma collègue, ma référence en humour politique et ailière droite, Julie Dufort.

C'est avec beaucoup d'émotions que je veux remercier la femme qui est à mes côtés : Gabrielle Perras St-Jean. Merci pour ta patience et de m'écouter répéter les mêmes inquiétudes, les mêmes ambivalences. Ton soutien est source de courage depuis le début mais fut déterminant dans les derniers mois de rédaction. Témoin inspiré de ton bel esprit au quotidien, je suis privilégié de partager ma vie avec toi. J'ai hâte à la suite des aventures.

Cette recherche a bénéficié des financements du Fond de recherche Société et Culture et du Conseil de recherche en sciences humaines du Canada. Je souligne l'apport indispensable de ces organismes subventionnaires pour la recherche en sciences humaines.

Introduction

Cette thèse s'appuie sur une contribution théorique interdisciplinaire pour comprendre les processus de construction identitaire des jeunes en situation de pauvreté qui ont raccroché à l'école dans un Centre d'éducation des adultes (CEA). L'objet « construction identitaire » est très heuristique car il permet de découvrir tous les éléments suivants, constitutifs de la personnalité des jeunes adultes que j'ai rencontrés. En interprétant les histoires de vie de chaque jeune adulte, j'ai pu dégager une compréhension des épreuves qu'ils ont vécues au sein de leurs familles, leurs expériences scolaires, leurs rapports à leurs pairs, à leur genre, à leur quartier, à l'emploi. À travers différents épisodes de vie et les transitions que ceux-ci imposent, certains rapports à soi et aux autres se répètent, comme des invariants dans leur histoire. Nous verrons quelles sont ces répétitions et comment elles sont fondatrices de leur personnalité.

L'entrée dans l'âge adulte constitue en soi une épreuve. Elle est vécue singulièrement par les jeunes adultes, notamment ceux qui composent avec une situation de pauvreté. En écoutant puis en interprétant leurs récits, j'ai dégagé une compréhension du processus par lequel les jeunes se sont construits dans les situations de pauvreté qu'ils ont vécues. Ils racontent comment les situations de pauvreté les contraignent et quelles actions ils posent pour « s'en sortir ».

Le raccrochage scolaire est le contexte dans lequel je rencontre les jeunes. Le Centre d'éducation des adultes (CEA) qu'ils fréquentent occupe majoritairement leur emploi du temps. Les activités qu'ils y mènent ont des retombées sur leur processus de construction identitaire. Mais cette recherche permet de comprendre plus largement ce que ce contexte scolaire global signifie à l'égard de l'histoire qui précède. Avec quoi cherchent-ils à rompre?

J'ai hésité avant de prendre pour objet la construction identitaire des personnes en situation de pauvreté. Je partageais la réserve de Julie (pseudonyme), une des participantes à cette recherche : « Moi ma vie est plate. Je ne veux pas que t'en fasses un scénario magnifique ». J'ai utilisé différents outils pour rendre compte de leur vie avec un grand respect, des nuances

et de la rigueur. Cette thèse permet avant toute chose d'écouter et de comprendre les voix de dix jeunes adultes qui raccrochent à l'éducation des adultes dans des conditions éprouvantes. J'ai évité de leur inventer des histoires ou d'en rendre compte comme si celles-ci relevaient seulement « d'affaires privées ». Je craignais de réduire le problème social de la pauvreté à des enjeux psychologiques, d'induire l'idée que la lutte à la pauvreté passait par l'acquisition de comportements individuels plus fonctionnels et adaptés. Par contre, j'étais disposé à entendre la colère des jeunes qui estiment eux-mêmes souffrir de carences au niveau matériel mais aussi interpersonnel ou intrapsychique. Les jeunes disent d'ailleurs raccrocher car ils veulent apprendre, c'est-à-dire s'approprier des objets de savoir ou maîtriser des activités. Certains y arrivent difficilement, nous le verrons. Je voulais prendre en compte le contexte participant de la vulnérabilité individuelle sans toutefois mener une recherche désincarnée empiriquement et axée uniquement sur les structures ou les politiques sociales.

Cette recherche est pertinente scientifiquement car elle vise à saisir un objet très complexe et dynamique: l'identité personnelle. Le mot « personne » provient du latin *persona* qui signifie masque. Seule une démarche de recherche approfondie permet de comprendre ce que la personne « cache », c'est-à-dire ce qui est déterminant de sa personnalité : son histoire individuelle et un ensemble de rapports sociaux. Bien que cette recherche prenne pour objet la construction identitaire de jeunes adultes en situation de pauvreté, nous verrons que leur personnalité est loin d'être réductible à cette seule position sociale. Dans cette recherche, j'ai tenté de comprendre les personnes dans leurs contradictions. J'ai cherché à proposer une compréhension globale et approfondie du processus par lequel se forme la personnalité des jeunes en situation de pauvreté. Je perçois la formation comme une voie privilégiée d'acquisition de capacités qui permettent à la personne d'ajouter des outils à ceux qu'elle maîtrise déjà. Le raccrochage scolaire apparaît comme une voie d'émancipation, un combat difficile que les jeunes adultes mènent pour lever les contraintes qui les empêchent d'agir. Cette recherche permettra d'étayer cette assertion.

J'ai découvert au fil des dernières années en recherche que l'approche des récits de vie permet d'articuler des dimensions structurelles dans la compréhension de l'humain. Cette approche m'a permis de réconcilier deux objets apparemment contradictoires : le fonctionnement

psychique et le fonctionnement social. Je voulais tracer des liens entre leur état psychique, leur développement psychologique et les rapports sociaux qui ont déterminé ce développement. C'est là que réside l'essentiel de cette recherche.

Cette recherche permet donc de contribuer au champ des études sur les histoires de vie. Cette approche compréhensive permet de comprendre comment sont vécus très concrètement les problèmes sociaux à l'échelle individuelle. Bien que j'ai fait le choix de mobiliser des auteurs méconnus en travail social, les théories en psychologie développées par Sève et Vygotsky notamment sont très utiles pour articuler des dimensions structurelles dans la compréhension du comportement humain. Aussi, ces théories constituent des enrichissements pour la recherche et la pratique en travail social.

De plus, la pertinence scientifique de cette recherche se situe aussi au niveau méthodologique. La recherche avec les populations dites vulnérables comporte des enjeux éthiques importants. Quels sont les effets des catégories sociales créées par les chercheurs? Ces catégories sont-elles susceptibles de nourrir des préjugés, des conceptions négatives? Comment composer avec le caractère stigmatisant du dévoilement de la vulnérabilité? Il y a un risque, il me semble, à publier des études ethnographiques sur des personnes en situation de pauvreté. Étant donné le mépris dont ces personnes font l'objet dans une société dominée par la valeur de responsabilité individuelle, les informations contenues dans les recherches qui les concernent peuvent être utilisées contre eux. L'anthropologue Laura Nader nous le précisait dans les années 70 : « Don't study the poor and powerless because everything you say about them will be used against them » (Handfield, 2017). En contre partie, le fait de ne pas documenter la vie des personnes en situation de pauvreté peut certainement jouer en leur défaveur. C'est sur cette ligne de tension que j'ai mené cette recherche; entre le souci de présenter fidèlement des observations et celui d'explicitier les valeurs sur lesquelles ces observations sont fondées. De plus, il me semble indispensable de continuer de développer des outils méthodologiques qui permettent aux personnes de prendre part à la recherche si elles sont volontaires, voire d'en bénéficier si elles en démontrent l'ouverture.

La pertinence sociale de mener des recherches dans les différents secteurs du raccrochage scolaire se confirme lors de chaque terrain que j'ai mené jusqu'à maintenant¹. Ces milieux éducatifs travaillent à l'intégration sociale de personnes dont les parcours sont ponctués de nombreuses difficultés et dont les situations actuelles sont précaires. Il importe de documenter la réalité des jeunes adultes en situation de pauvreté afin de soutenir l'accompagnement dont ils bénéficient pour atteindre leur quête d'autonomie.

Cette thèse prend forme en six chapitres. Nous verrons dans le premier chapitre qu'il est pertinent de mener des recherches pour mieux comprendre la population des jeunes adultes qui raccrochent en formation générale des adultes. Ce secteur fait face à des défis importants liés, notamment, au profil très diversifié de la population qui le fréquente. Un constat se dégage de la documentation scientifique rassemblée sur les profils des jeunes en situation de raccrochage scolaire : cette expérience représente une épreuve considérant leurs parcours et les conditions dans lesquelles ils raccrochent.

Le deuxième chapitre présente les fondations épistémologiques et ontologiques dans lesquelles s'ancre la charpente théorique de cette recherche.

Le troisième chapitre présente le cadre théorique que j'ai construit pour comprendre les processus de construction identitaire des dix personnes qui ont participé à cette recherche. Ce cadre est formé de concepts empruntés à des théories complémentaires, notamment la psychologie marxiste de Sève, la psychanalyse, la psychologie du développement de Vygotsky et l'herméneutique du soi de Ricoeur. La pauvreté est appréhendée comme une situation potentiellement vulnérabilisante. Le concept de vulnérabilité, à son tour, est utilisé de manière sensible et circonscrite pour comprendre les situations où les personnes font face, étant donné leurs positions sociales, à un plus grand risque de se blesser.

¹ Je m'implique en recherche depuis dix ans dans différents secteurs du raccrochage scolaire.

Nous verrons que l'identité se construit notamment par l'acquisition de capacités dans les activités concrètes qu'une personne mène. Les relations sociales fondent le processus d'identification par lequel se forme le Moi. Nous verrons que les rapports sociaux abstraits structurent ces relations. L'étude des biographies individuelles puise dans l'histoire des sociétés à l'intérieur desquelles elles se déploient. J'offrirai donc une lecture des transformations sociales actuelles en identifiant les normes dominantes et les figures d'individualités actuelles. Cette recherche vise à étudier l'interaction entre ces différentes composantes et le processus par lequel elles produisent l'individu biographiquement. L'approche clinique en sciences humaines est le cadre qui me permet de poser un regard global sur les liens entre ces éléments constitutifs de la construction identitaire.

Nous verrons dans le quatrième chapitre, celui consacré à la méthodologie, que j'ai adopté une approche biographique et ethnographique pour comprendre l'objet de recherche. L'individu ne peut se comprendre que dans une temporalité et dans le cadre d'une relation, avec moi dans cette recherche, incidemment. Les jeunes adultes m'ont raconté leur histoire de vie durant les deux journées que j'ai passées avec eux dans leur appartement, leur quartier, la banque alimentaire et d'autres lieux qu'ils fréquentent dans leur vie quotidienne. Il me semblait indispensable de connaître ce que les jeunes vivent à l'extérieur du Centre pour comprendre ce qu'ils vivent à l'intérieur de celui-ci. Cette démarche ethnographique menée sur le terrain a donné lieu à l'adoption de rôles très diversifiés, autant pour moi que pour les personnes participantes. J'ai cherché à rendre compte des embûches rencontrées sur le terrain et des réactions insoupçonnées que la participation des personnes à la recherche a provoquées. Comme toute cueillette de données, la mienne n'était pas « lisse ». Étant donné les contraintes de temps imposées par le « parcours du doctorant », j'ai dû rendre compte seulement partiellement des péripéties, des errances et des fausses pistes que j'ai rencontrées sur le terrain.

J'ai décidé de centrer l'analyse des données du journal de bord sur le thème des retombées de la mise en récit pour les personnes participantes. J'ai documenté ces retombées afin de comprendre les « perturbations » que ma présence a provoquées chez les personnes. Un des angles d'analyse de l'objet de cette thèse est l'ensemble des rapports sociaux inégalitaires qui

ont participé à la construction identitaire des jeunes adultes. Or, la relation que nous avons développée ensemble sur le terrain mettait en scène des rapports sociaux inégalitaires. Nous verrons ce que j'ai aménagé pour composer avec ces tensions inhérentes à la relation avec les personnes participantes.

Le cinquième chapitre donne à lire les histoires de vie de trois jeunes femmes et sept jeunes hommes âgés entre 19 et 25 ans qui ont accepté de participer à cette recherche. C'est en étant habité par des sentiments de sollicitude que j'ai mené cette recherche. La colère et la souffrance de ces jeunes adultes invitent à une écoute compréhensive. Tour à tour, ils racontent des situations de leur vie passée et actuelle où ils ne pouvaient agir ; où ils occupaient une position sociale qui les inhibait dans l'expression de leur créativité, où ils ne se sentaient pas désirés. À chaque histoire succède une section où je mobilise des outils théoriques pour interpréter leur processus de construction identitaire.

De l'analyse cumulative de chaque cas se dégage des pistes transversales qui permettent de formaliser le processus de construction identitaire pour l'ensemble des personnes ayant participé à cette recherche. Ces pistes sont présentées au sixième chapitre et constituent la synthèse des découvertes effectuées dans cette recherche.

1. Des jeunes adultes en situation de pauvreté dans un contexte de raccrochage scolaire

Je participe à des activités de recherche et d'intervention dans le milieu du raccrochage scolaire et de l'éducation populaire depuis dix ans, principalement au sein du Réseau PARcours². Ce réseau de recherche, coordonné par Danielle Desmarais (professeure à l'École de travail social de l'Université du Québec à Montréal), a débuté ses travaux de recherche en 2007 dans la foulée d'un vaste mouvement de lutte au décrochage scolaire rassemblant différents secteurs de la société. Nous verrons que plusieurs des idées constitutives de cette recherche ont émergé du travail que j'ai effectué au sein du Réseau PARcours. Ses travaux ont porté essentiellement sur deux objets corollairement liés : les parcours de jeunes en situation de raccrochage scolaire et l'accompagnement éducatif offert par différents lieux de raccrochage scolaire. C'est en m'appuyant fortement sur l'ensemble des acquis de ce Réseau, mais principalement sur les connaissances développées sur les parcours de jeunes en situation de raccrochage scolaire, que j'ai problématisé cette recherche.

Tout d'abord, nous verrons dans ce chapitre que j'appréhende le décrochage scolaire et la pauvreté comme des problèmes sociaux multidimensionnels. Les jeunes qui décrochent de l'école peuvent, parmi d'autres secteurs de raccrochage scolaire, intégrer les Centres d'éducation des adultes. Ceux-ci subissent des transformations importantes actuellement. Ils font face à des défis, notamment celui d'intégrer les nombreux jeunes adultes qui forment en 2018 la majorité des personnes inscrites en Formation générale des adultes. Les profils documentés des personnes qui s'y inscrivent témoignent d'une multitude de difficultés vécues, parmi lesquelles, une situation de pauvreté. Des recherches qui ont été menées auprès des tranches d'âge les plus jeunes à l'éducation des adultes, aucune n'a pris pour objet d'étude les personnes qui bénéficient du programme de formation de la main d'œuvre d'Emploi-Québec. Ce programme vise à financer la formation pour combler des besoins du marché de l'emploi.

² J'ai participé à chacun des cycles de recherche du Réseau PARcours (parcours.uqam.ca) à titre d'assistant puis de professionnel de recherche.

Les personnes qui en bénéficient vivent en situation de pauvreté au moment de raccrocher. Cette recherche vise à comprendre leurs parcours, leur situation actuelle et, plus spécifiquement, leur processus de construction identitaire en situation de pauvreté dans un contexte de raccrochage scolaire.

1.1 Le décrochage scolaire et la pauvreté : deux problèmes sociaux

Cette recherche se déroule dans un secteur où la discipline de recherche et la pratique du travail social pourraient jouer un rôle beaucoup plus important : l'éducation des adultes. Dans les Centres d'éducation des adultes (CEA), on embauche principalement des professionnels de l'apprentissage, bien que quelques professionnels de l'intervention psychosociale y assurent une permanence. Néanmoins, le secteur a une mission d'intégration sociale et d'éducation populaire auxquels une approche en travail social peut contribuer. Peu d'initiatives en recherche et en intervention ayant pour prémisses les principes du travail social réussissent à se pérenniser dans les Centres d'éducation des adultes, des milieux où se retrouvent de nombreux jeunes en difficulté. C'est pour valoriser ce secteur et contribuer à son enrichissement que j'ai choisi d'y réaliser une recherche en mobilisant une grille d'analyse interdisciplinaire, certes, mais largement inspirée du travail social.

Le projet scientifique de cette recherche est cohérent avec la définition du travail social à laquelle j'adhère : « promouvoir le changement social, la résolution de problèmes dans le contexte de relations humaines et la capacité et la libération des personnes afin d'améliorer le bien-être général » (Fédération internationale des travailleurs sociaux, 2000 dans Drolet, 2013); la formation scolaire en constituant une voie privilégiée. Corollairement, mener des recherches en éducation permet d'enrichir la discipline du travail social de nouvelles avenues de pratiques et de recherche.

Le travail social se distingue des autres métiers de relation d'aide par une approche qui consiste à s'intéresser à la singularité du sujet tout en développant une pensée et des actions à des niveaux méso et macrosociaux. Le travail social se déploie auprès de populations marginales, exclues, vulnérables ou discriminées (Dorvil et Boucher-Guèvremont, 2013).

Ainsi, dans cette recherche, le décrochage/raccrochage scolaires des jeunes vivant en situation de pauvreté est appréhendé comme un problème social. Cette conception s'oppose à l'idée que le décrochage est réductible à un problème de motivation personnelle ou un problème qui serait traité à l'intérieur des frontières de l'école, sans considération pour d'autres dimensions de la vie des jeunes. Un problème social est un :

problème qui trouve son origine/explication dans les rapports sociaux d'exploitation ou de domination, et qui entraîne un défaut d'intégration ou une sous-utilisation des ressources des divers milieux de vie. C'est un problème dont la solution durable nécessiterait la mise en place d'un nouveau projet global d'orientation de la société à travers ses organisations, ses institutions, ses mouvements sociaux ; projet visant à plus d'égalité, plus de liberté, de citoyenneté (Carrette, 2000, dans Dorvil, 2013, p.304).

Les problèmes sociaux ne sont pas des cas isolés. Ils requièrent des actions concertées (Hart, 1923, dans Dorvil et Boucher-Guèvremont, 2013). Le secteur de l'éducation des adultes est un des domaines d'action (éducative) visant à rehausser la formation de base. Ce secteur fait face à des enjeux importants.

1.2 Les parcours et les profils de jeunes ayant décroché

Un consensus règne dans la documentation scientifique : le décrochage scolaire est un problème multidimensionnel. En concordance avec les travaux du Réseau PARcours, je propose un classement des facteurs de décrochage à trois niveaux de la réalité sociale.

1.2.1 Facteurs microsociaux de décrochage scolaire

Plusieurs typologies des jeunes en situation de décrochage scolaire ont été établies afin de schématiser une compréhension des récurrences et des tendances lourdes dans les profils des jeunes qui sont à risque de décrocher. Fortin et ses collaborateurs ont démontré en 2006, suite à une étude menée auprès de 810 élèves de 12-13 ans du secondaire, que les facteurs psychosociaux étaient ceux ayant le plus de poids quant au risque de décrochage scolaire. Fortin et coll. (2006) ont regroupé les jeunes en situation de décrochage en quatre catégories :

les élèves désintéressés (peu motivés), les élèves qui composent avec des difficultés d'adaptation scolaire et sociale (faible performance scolaire et problèmes intériorisés/extériorisés), les élèves qui démontrent des symptômes dépressifs (dépressions, difficultés familiales) et ceux qui ont des comportements antisociaux cachés (bonne performance scolaire, comportements délinquants, difficultés familiales) (Fortin et coll., 2006). L'étude que Janosz (2000) a menée avec des jeunes qui ont décroché a permis de formaliser une typologie semblable : les élèves désengagés, les élèves qui ont des comportements inadaptés, les élèves qui sont sous-performants et ceux qui sont discrets. Desmarais et coll. (2012) ont élaboré une spirale du décrochage scolaire pour illustrer le phénomène par lequel des événements conjugués mènent à une rupture avec l'école: absentéisme, consommation de drogue, difficultés d'apprentissage, problèmes de santé mentale, de comportement, etc.

1.2.2 Facteurs mésosociaux de décrochage scolaire

Certains facteurs de décrochage scolaire concernent plus spécifiquement l'école. Le soutien que les adultes offrent aux élèves, le climat scolaire positif et l'organisation scolaire influencent la persévérance scolaire (Janosz, 2000). Aussi, les activités qu'offre l'école pour stimuler les jeunes sont des facteurs significatifs de réussite. L'attention des enseignants et le fait de percevoir positivement la discipline de l'école sont des éléments susceptibles de contrebalancer le risque de décrocher inhérent au fait de provenir d'un milieu défavorisé (Kamanzi et coll., 2007).

Les jeunes qui ont participé à une recherche de Desmarais et coll. (2012) disent composer avec des situations d'intimidation à l'école, un ratio élèves/enseignants trop élevé, une absence de liens significatifs avec d'autres jeunes, mais aussi des difficultés liées à la famille. Cette recherche a cerné que pour l'ensemble des jeunes qui fréquentent les organismes communautaires, la famille a représenté une source principale de difficultés dans leurs parcours. Les jeunes ayant participé à la recherche décrivent quatre attitudes parentales en rapport avec l'école: l'indifférence, des difficultés personnelles trop grandes, du désarroi par

rapport à la situation scolaire de leurs enfants et une trop grande pression pour la réussite (Desmarais, 2012).

1.2.3 Facteurs macrosociaux du décrochage scolaire

On constate aussi que le risque de décrocher varie en fonction de la position sociale occupée. En 2011-2012, le taux de sortie sans diplôme ni qualification pour les jeunes filles est de 12,9 % alors qu'il est de 19,8 % pour les jeunes garçons (Bulletin statistique de l'éducation, 2015). Par ailleurs, pour cette année (2011-2012), les personnes qui proviennent d'un milieu défavorisé⁵, qui sont issues de l'immigration (première génération⁶), qui sont handicapées ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage⁷ et/ou qui ont un retard scolaire⁸ sont surreprésentées parmi les jeunes qui ont décroché en 4^e et 5^e secondaire (idem). Le risque de décrocher augmente d'autant plus quand des jeunes cumulent ces indicateurs de la position sociale.

Les participants à l'étude de Desmarais et coll. (2012) disent qu'ils sont influencés par des valeurs de consommation matérielle et cela les amène à prioriser le travail. Ils accordent beaucoup de valeur à l'instant présent et négligent d'anticiper l'avenir (idem). Alors que, globalement, l'entrée dans l'âge adulte s'allonge de plus en plus, certains jeunes qui décrochent aspirent plus rapidement à l'autonomie financière et aux projets familiaux (Charbonneau, 2004).

Le décrochage scolaire a aussi une dimension structurelle. Depuis les années 1980, dans la foulée d'un modèle néolibéral⁹, la notion de responsabilité s'est déplacée sur les individus qui

⁵ Ils représentent le tiers des jeunes ayant décroché mais forment seulement 21,8% des personnes inscrites.

⁶ Ils représentent 19,1% des jeunes ayant décroché mais forment seulement 9,3% des personnes inscrites.

⁷ Ils représentent 40,1% des jeunes ayant décroché mais forment seulement 13,1% des personnes inscrites.

⁸ Les élèves qui ont un retard scolaire (apprécié en fonction de l'adéquation entre l'âge et le niveau atteint) constituent 65,1% des personnes ayant décroché alors qu'ils représentent seulement 20,7% de personnes inscrites.

⁹ Jeanpierre propose une définition foucaldienne du néo-libéralisme : un régime qui englobe toutes les dimensions sociales, au-delà de la sphère capitaliste et étatique. Le néo-libéralisme produit une nouvelle figure de l'individu. La gouvernementalité néolibérale entraîne une responsabilité, pour l'individu, d'être entrepreneur de

doivent prendre en charge leur propre protection. Au Québec, cette logique néolibérale guide les pratiques et les politiques en matière d'éducation. Les écoles sont de plus en plus soumises à des pressions de gestion axées sur les résultats (Duclos, 2014). Ces pressions les amènent à entrer en compétition entre elles pour attirer les élèves les plus performants. D'un système d'éducation composé de deux secteurs (privé et public), ces transformations ont provoqué la création d'un troisième secteur : les programmes particuliers ou enrichis de l'école publique. Les parents ne sont pas tous égaux dans ce système où les places favorables à l'apprentissage sont contingentées. On assiste donc à une forme de ségrégation sociale ; les élèves vivant en milieux défavorisés et composant avec des difficultés d'apprentissage sont surreprésentés dans les classes « ordinaires » des écoles publiques, rassemblant, de surcroît, des enseignants précaires en début de carrière (CSE, 2016). Selon le Conseil supérieur en éducation, cette ségrégation constitue un obstacle supplémentaire à la persévérance scolaire.

Récemment, plusieurs services et instances destinés à l'accompagnement des jeunes ont fait l'objet de coupures budgétaires, dont les Forums jeunesse¹⁰ et le programme Alternative Jeunesse¹¹. Les difficultés que vivent les jeunes sont évidemment exacerbées par le manque de ressources publiques.

Bien que les causes du décrochage scolaire soient multidimensionnelles, la pauvreté ressort comme un facteur déterminant, comme en témoigne l'indice du milieu socio-économique¹². Au Québec, en 2015-2016, le taux d'obtention du DES ou d'une qualification après cinq ans dans le réseau publique est de 70 % en milieu favorisé (rang IMSE 1,2,3) et de 52,7 % en milieu défavorisé (rang IMSE 8, 9, 10) (Homsy et Savard, 2018). À titre de comparaison, pour

soi, de se protéger contre les risques (retraite, chômage, assurance-maladie, etc.), bref, de se gouverner soi-même (Jeanpierre, 2006).

¹⁰ Les Forums jeunesse étaient des espaces d'action citoyenne et de défense des droits des jeunes. Ils étaient hébergés par les Conférences régionales des élus qui ont elles aussi été abolies à l'automne 2014.

¹¹ Le programme Alternative Jeunesse permettait à des jeunes de moins de 25 ans de bénéficier de ressources financières et d'accompagnement soutenu et personnalisé dans leur processus de retour en formation qualifiante. Ce programme a été coupé à l'automne 2014 dans la foulée des mesures d'austérité mises en place par le gouvernement québécois.

¹² « L'indice du milieu socio-économique est un indice composé de la proportion de mères sans diplômes pour les deux tiers de son poids et de la proportion de parents inactifs pour une pondération d'un tiers » (Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, 2011).

la même cohorte, 87,6% des jeunes qui fréquentent l'école privée obtiennent un diplôme ou une qualification après cinq ans (idem). Les jeunes décrochent deux fois plus en milieux défavorisés (Bulletin statistique de l'éducation, 2015) et ce phénomène dépasse la situation du Québec. Dans les pays de l'Organisation de coopération et de développement économique (OCDE), les jeunes de 15 ans dont les parents vivent en situation de pauvreté sont deux fois plus susceptibles d'obtenir des résultats situés dans le quartile inférieur en compréhension écrite et en sciences, et trois fois plus en mathématique (Field, Kuczera et Pont, 2007). C'est en milieu défavorisé que les défis de persévérance et de raccrochage scolaires sont les plus importants (Deniger, 2012).

La plupart des jeunes qui quittent l'école sans l'obtention d'un premier diplôme n'auront pas les qualifications pour intégrer le marché du travail et se retrouveront en situation de pauvreté (Blaya, 2012). Dans une perspective d'éducation tout au long de la vie (Delors, 1996), de lutte à la pauvreté et de justice sociale, il importe de maintenir les jeunes en formation ou de faciliter leur retour, le cas échéant.

1.3 Le contexte du raccrochage scolaire

Cette section présente un bref historique de l'éducation des adultes afin de bien comprendre dans quel contexte les jeunes adultes raccrochent dans les CEA. Les politiques sociales et les orientations gouvernementales ont des retombées directes sur les fondements de la formation qui leur est imposée dans les CEA. Ce secteur de l'éducation fait face à plusieurs défis aujourd'hui, notamment en lien avec la diversité des profils et des parcours des personnes qui s'y inscrivent. Je présenterai plusieurs recherches effectuées à l'éducation des adultes dans les dernières années afin de cerner le portrait des jeunes adultes qui y sont en formation.

1.3.1 Historique des orientations de l'éducation des adultes

Les Centres d'éducation des adultes ont toujours eu l'importante mission de répondre à des besoins éducatifs très diversifiés, notamment ceux des jeunes personnes souhaitant raccrocher

en formation générale¹³. La population des CEA a toujours été très hétérogène. Toutefois, dans les dernières années, ce secteur s'est transformé suite à une arrivée massive de jeunes adultes. L'étude sur les changements d'orientation dans les politiques éducatives du secteur des adultes qu'ont menée Doray et Bélanger (2014) indique que la mission effective des Centres d'éducation des adultes fut influencée par les contextes sociohistoriques qu'elle a traversés, bien que son libellé officiel soit resté intact tout au long de son existence : « permettre à l'adulte d'acquérir son autonomie, de faciliter son insertion sociale et professionnelle, de favoriser son accès et son maintien sur le marché du travail, de lui permettre de contribuer au développement économique, social et culturel de son milieu, de lui permettre d'acquérir une formation sanctionnée par le Ministère » (MELS, 2012).

La formation générale des adultes a été créée en 1966 pour répondre, principalement par l'enseignement individualisé, aux besoins de formation de base de tous les adultes, autour de trois volets : formation générale, formation professionnelle et éducation populaire. Dès le début des années 1980, dans un contexte d'austérité néolibérale, le secteur d'éducation des adultes fut soumis à des coupures importantes. Dès lors, la formation a pris un virage professionnalisant. L'éducation devait participer à la relance économique par la formation d'une main-d'œuvre dans des secteurs précis (Pâquet, 1992, dans Doray et Bélanger, 2014). Les secteurs où dominaient les inscriptions étaient la formation générale du deuxième cycle du secondaire, l'intégration sociale et la préparation à la formation professionnelle. À l'époque, les moins de 20 ans représentent déjà la tranche d'âge la plus importante.

En 2002, la politique de l'éducation des adultes, inspirée par les principes de l'éducation tout au long de la vie (ÉTLV), est adoptée. L'ÉTLV constitue une réponse critique à l'arrimage serré entre la formation et l'emploi ; un compromis entre des finalités économiques et sociales (Verdier, 2008). En plus de la mission qualifiante de l'éducation, on y ajoute des finalités de lutte aux inégalités, d'accès et de soutien à la réussite. En 1992, un premier plan de lutte contre

¹³ Les jeunes adultes peuvent aussi raccrocher ou poursuivre en continuité scolaire dans les écoles pour raccrocheurs (comme l'école Marie-Anne à Montréal) ou dans les organismes communautaires qui sont membres du Regroupement des organismes communautaires québécois (par ailleurs fort peu nombreux) de lutte contre le décrochage scolaire (ROCLD).

le décrochage des jeunes est adopté et sera relancé en 2009 par un groupe présidé par le président du Groupe BMO (Banque de Montréal), Jacques Ménard. La cible du plan d'action de 1992 et de 2009 était la même : atteindre un taux de diplomation de 80 % des jeunes de moins de 20 ans avant 2020. Plusieurs axes de travail ont été mis en place pour atteindre cette cible. Par exemple, le MELS a élaboré la stratégie d'intervention *Agir autrement* (SIAA) qui vise à attribuer des ressources supplémentaires dans les milieux défavorisés afin de combler les écarts de réussite avec les milieux favorisés. Le secteur de l'éducation des adultes, contrairement à la formation générale des jeunes, n'a pas bénéficié de ressources supplémentaires pour faire face aux défis éducatifs en milieux défavorisés. Des ressources ont été investies massivement au secteur de la formation générale des jeunes. Pourtant, le taux de décrochage est resté deux fois plus élevé en milieu très défavorisé qu'en milieu très favorisé, et ce tout au long des années 2000 (MELS, 2011). Les interventions n'ont pas produit, à ce jour, les résultats espérés (au niveau de la formation générale) puisqu'elles ne dépassent pas les frontières de l'école. Celle-ci ne peut, à elle seule, neutraliser les inégalités qui sont produites et reproduites à l'extérieur et à l'intérieur de celle-ci (Tondreau, 2016).

Ce mouvement de lutte au décrochage scolaire a eu des impacts sur le secteur de l'éducation des adultes. Dans un contexte d'austérité budgétaire, les ressources ont été regroupées pour prioriser l'objectif de diplômer et qualifier les jeunes adultes, et ce, au détriment de la diversité des offres de formation à l'éducation des adultes. Dans ce contexte, les jeunes adultes ont considérablement modifié le portrait de l'éducation des adultes. Aujourd'hui, l'éducation des adultes servirait davantage à lutter contre le décrochage des jeunes en difficulté. On y observe beaucoup de rajeunissement et beaucoup de transitions scolaires directes¹⁴.

On assiste à une redéfinition de la mission des CEA. Le constat de Doray et Bélanger (2014) est que les CEA sont devenus des « annexes des écoles secondaires » : un foyer d'accueil pour jeunes en difficulté ou, du moins, éprouvant des difficultés au secteur des jeunes. Les acteurs

¹⁴ En 1989, l'obligation de ne pas avoir fréquenté l'école pendant 12 mois avant d'intégrer le secteur des adultes tombe. Les activités de formation professionnelle des jeunes ayant été intégrées à l'éducation des adultes, les administrateurs veulent en faciliter l'accès. Par contre, cela a eu l'effet de favoriser les transitions directes d'un secteur à l'autre (Doray et Bélanger, 2014).

du secteur disent avoir des difficultés à s'adapter à l'arrivée massive des jeunes adultes de 16-24 (Marcotte, Villatte, Lévesque, 2014). Pourquoi ? Qui sont ces jeunes ? Quels sont les parcours et les profils des jeunes adultes qui ont décroché puis qui, en continuité scolaire ou en situation de raccrochage scolaire, intègrent les CEA ?

1.3.2 Portrait des jeunes adultes à l'éducation des adultes

Au Québec, les jeunes s'inscrivent massivement au secteur des adultes. Ils pensent qu'ils pourront y terminer leur parcours scolaire en bénéficiant d'un régime pédagogique plus adapté à leurs besoins, en apparence (Doré et Bélanger, 2014). En 2010, 44,4 % des élèves inscrits au second cycle du secondaire en formation générale des adultes dans les quelque 200 Centres d'éducation des adultes (CEA) du Québec étaient âgés entre 16 et 19 ans, comparativement à 31,5 % en 2001. La statistique la plus éloquente du continuum qui unit maintenant les secteurs des jeunes et des adultes est la suivante : parmi les jeunes de 16 à 19 ans, la formation générale des adultes recrute quatre jeunes sur cinq en continuité scolaire et un jeune sur cinq qui a quitté l'école depuis un an ou plus (Doray et Bélanger, 2014). Je ne considère pas ces jeunes en continuité scolaire comme des décrocheurs. Ils ne le sont pas dans leurs propres termes ni dans ceux du Ministère. Néanmoins, ils ont certainement opéré une rupture (Desmarais et Merri, 2016a) avec le secteur des jeunes.

Bien que plusieurs soient en continuité scolaire, Bélanger et coll. (2007) notent dans leur étude sur la diversité des trajectoires de réussite à l'éducation des adultes que les jeunes adultes sont nombreux à y (ré)expérimenter la « misère éducative ». Le raccrochage scolaire a un caractère paradoxal puisqu'il consiste, pour de nombreuses personnes, à renouer avec des expériences pénibles ayant, par le passé, miné leur estime d'eux-mêmes. L'enseignement individualisé¹⁶ est certes adapté à certains profils d'apprenants. Toutefois, cette pédagogie a pour effet

¹⁶ L'enseignement individualisé est l'approche pédagogique qui domine à l'éducation des adultes. Chaque élève détient un plan de formation et progresse dans ses cahiers de façon individuelle. Les classes regroupent des élèves qui cheminent dans une même matière mais à des niveaux différents, et ce, de la 1^{re} à la 5^e secondaire. Dans certaines classes, le nombre d'élèves d'un même niveau est assez élevé pour que l'enseignant adopte une approche magistrale.

d'isoler de nombreux jeunes adultes qui vivent leurs difficultés scolaires en silence derrière leurs cahiers. Plusieurs reviennent en classe, abandonnés à leur sort, sans suivi ou outils pour surmonter les mêmes obstacles rencontrés antérieurement. Ils sont aussi susceptibles de se culpabiliser comme si la réussite dépendait seulement d'eux (idem). Ce phénomène, Bélanger et ses collaborateurs le notent, se produit sous couvert d'égalité des chances masquant les inégalités sociales. L'analyse des trajectoires indique une grande diversité dans les parcours et les expériences de vie. Les besoins diversifiés des jeunes, conjugués à la forte hétérogénéité de la population inscrite à l'éducation des adultes, pressent les services éducatifs à mettre en place une gamme plurielle d'activités d'accompagnement et de formation (Voyer et coll. 2014).

La recherche de Fortin et coll. (2006) avait démontré « l'influence plus importante des variables psychosociales que des autres catégories de variables dans le risque du décrochage scolaire » (Fortin et coll., 2006 dans Marcotte, Villatte et Lévesque, 2014). C'est donc suite aux acquis de cette recherche que Marcotte, Villatte et Lévesque ont établi elles aussi une typologie des jeunes à l'éducation des adultes en se concentrant uniquement sur leurs caractéristiques psychosociales. Cette recherche, menée auprès de 386 jeunes de 16 à 24 ans, témoigne à son tour d'une grande variété de profils psychosociaux¹⁷. Quatre types de profils ressortent de l'étude réalisée par questionnaires. Cinquante-quatre pourcent des personnes formant l'échantillon ne présentent aucun « problème majeur ». Vingt-et-un pourcent des personnes sont regroupées dans une catégorie de jeunes « ouverts ou résilients ». Ce groupe présente un profil semblable au premier, mais rassemble plus de jeunes ayant résidé dans des foyers extrafamiliaux dans leur jeunesse et ayant tout de même une bonne estime d'eux-mêmes. Un troisième groupe rassemble des jeunes « victimisés et en détresse ». Ceux-ci forment 13 % de l'échantillon. Ils font face à d'importants « problèmes intériorisés », ont vécu plusieurs violences et plusieurs événements traumatiques et présentent des risques suicidaires. Notons que ce groupe est composé à 89 % de femmes. Quarante-sept pourcent de ces jeunes ont reçu des services spécialisés alors qu'ils étaient enfants. Le dernier groupe rassemble 12 %

¹⁷ Les auteurs ne prétendent pas à une généralisation des résultats obtenus avec cet échantillon trop restreint.

de l'échantillon et forme la catégorie des « jeunes en grande détresse et avec des problèmes de comportement ». Ces jeunes présentent le niveau le plus élevé de détresse psychologique et de « problèmes extériorisés ». Plus de la moitié des jeunes de ce groupe ont songé au suicide dans l'année qui précède leur participation à la recherche. Marcotte, Villatte et Lévesque (2014) en concluent qu'il est impératif d'identifier ces jeunes lors de leur inscription au CEA afin de leur offrir des services d'accompagnement adaptés, et ce, sans les étiqueter.

1.4 Décrocher du secteur des adultes

En 2012-2013, 47 % des élèves qui obtiennent un diplôme en Formation générale des adultes (FGA) au deuxième cycle de la formation des adultes ont moins de 20 ans¹⁸ (ICÉA, 2015). Cette statistique permet d'apprécier la contribution de la formation générale des adultes dans les efforts de persévérance des jeunes qui ont décroché ou qui sont en continuité scolaire. Toutefois, une statistique vient assombrir ce portrait. En 2006¹⁹, Langevin, Cartier et Robert (2006) faisaient état d'une recherche menée en FGA dont les résultats indiquaient que 50 % des jeunes de 16-19 ans inscrits en FGA ne persévéraient pas jusqu'au diplôme. Plus le temps passe sans raccrocher et plus les parcours de ces jeunes sont marqués par des irréversibilités²⁰. Par exemple, l'étude qu'a menée Raymond (2008) sur les retours en formation dans l'ensemble des provinces canadiennes indique que chaque trimestre d'absence fait diminuer de 6,7 % la probabilité d'une jeune femme de retourner aux études.

Le raccrochage scolaire des jeunes adultes est une expérience difficile. Les conditions de vie à l'école (les horaires, les rapports impersonnels avec les pairs, l'impression que l'école est une

¹⁸ Cette statistique ne permet pas de savoir quelle proportion de ces jeunes sont en continuité scolaire entre le secteur jeune et le secteur des adultes. Comme 80% des jeunes de 16-19 ans qui fréquentent les centres d'éducation des adultes sont en continuité scolaire, on peut penser qu'une forte proportion de ces jeunes identifiés comme des raccrocheurs sont en fait des jeunes en continuité scolaire, ce qui n'est pas la même chose de mon point de vue. Les jeunes en continuité scolaire ne considèrent pas avoir décroché de l'école.

¹⁹ Il semble qu'il n'y ait pas de statistiques plus récentes.

²⁰ La notion d'irréversibilité se situe au plan des conséquences du choix retenu. L'acteur peut se heurter à des rigidités qui limitent sa marge de manœuvre (irréversibilité objective). L'irréversibilité peut aussi vouloir dire qu'il est impossible de revenir au point de départ et d'inverser une action (irréversibilité subjective) (Charbonneau, 2004).

« fabrique à diplôme plutôt qu'un milieu de vie », etc.) sont parmi les raisons exogènes à soi les plus importantes pour redécrocher, selon les jeunes en situation de raccrochage qui ont participé à la recherche de Gagnon et Brunel (2005). Les données que l'ICÉA a produites sur les obstacles à la formation (pour toutes les personnes qui fréquentent les CEA) permettent de préciser ce portrait. Selon les recherches qu'a menées l'Institut, les obstacles à la formation sont le manque de temps (74 % des cas), les obligations personnelles et familiales (41 %), l'absence de priorité du moment (33 %), l'incapacité de payer (30 %). Ainsi, on peut interpréter que la surcharge de travail, la difficulté de concilier la famille, les études et le travail et les difficultés financières peuvent provoquer un décrochage pour les jeunes adultes aussi. Les personnes qui ont participé à la recherche de Gagnon et Brunel (2005) évoquent aussi la difficulté de s'adapter à l'enseignement individualisé. C'est l'approche qui prévaut toujours dans les CEA, malgré certains efforts pour faire plus de place à l'enseignement magistral, quand le nombre d'inscrits le permet.

Selon Voyer, Potvin et Bourdon (2014), trop peu de recherches prennent pour objet ce secteur. Il subit d'importantes transformations qui lui confèrent un mandat aux finalités très diversifiées. Le rôle qui incombe au personnel de ce secteur est d'accompagner des jeunes adultes qui ont des difficultés pédagogiques²¹ (Rousseau et al., 2010) et psychosociales (Marcotte, Cloutier et Fortin, 2010). Les personnes qui sont immigrantes ou dont les parents étaient immigrants composent aussi avec des difficultés et ont des besoins spécifiques (Potvin et Leclercq, 2010). Ces études éclairent partiellement les parcours des jeunes adultes en situation de raccrochage ainsi que les difficultés qu'ils ont vécues. La recherche de Marcotte, Villatte et Lévesque (2014) rassemble les jeunes en situation de raccrochage *et* de continuité scolaire. Les typologies établies par ces recherches permettent de dresser des portraits à grande échelle des jeunes adultes qui fréquentent les Centres d'éducation des adultes. Par contre, une des limites des typologies est qu'elles « durcissent les attitudes, forcent les caractères et font certainement courir le risque d'un enfermement des individus dans des catégories plus ou

²¹ Afin d'éviter de stigmatiser les jeunes qui fréquentent ce secteur, il est important de mentionner le résultat de l'étude de Marcotte, Villatte et Lévesque (2014) à l'effet que 54% des personnes de leur échantillon composé de jeunes de 16-24 ans n'ont pas de problèmes majeurs et ont un profil tout à fait comparable avec d'autres jeunes adultes sans retards scolaires.

moins figées » (Delès, 2018). Or, dans cette recherche, l'identité est un objet dynamique. J'en rendrai compte avec sensibilité en présentant mes interprétations des histoires de vie de jeunes adultes en situation de raccrochage scolaire en ciblant l'expérience qu'ils font de la pauvreté.

En effet, aucune des recherches citées précédemment n'approfondit la question de la pauvreté, qui apparaît pourtant comme un facteur de décrochage scolaire déterminant et un enjeu important du passage à l'âge adulte. L'entrée dans l'âge adulte est une étape charnière d'acquisition d'autonomie (Erikson, 1972). Aujourd'hui, les passages à l'âge adulte ne prennent plus une forme linéaire. Le milieu de l'emploi évolue vers des formes plus flexibles, le lien conjugal se fait plus contractuel et les normes sociales privilégient l'autonomie et la responsabilité individuelle dans la conduite des parcours de vie (Van de Velde, 2008). Ces nouvelles réalités inhérentes à la construction de l'individu contemporain s'ajoute à un monde du travail dont les transformations récentes exacerbent le sentiment d'incertitude et la pression de performance. L'individu contemporain doit faire la preuve qu'il est flexible et polyvalent dans son rapport au travail (Bresson, 2007; Castel, 1995). Dans ce contexte, les jeunes qui décrochent ne sont-ils pas d'autant plus susceptibles de vivre en situation de pauvreté et d'isolement?

1.5 Définir la pauvreté

Dans cette recherche, la pauvreté est avant tout un problème bien réel dans la vie des jeunes adultes qui la vivent. Pourtant, c'est aussi un concept multiforme dont la mesure fait l'objet de débats. « The perception of poverty is what defines poverty » (Moeller, 1995 dans Fréchet et Lanctôt, 2003). Différents indicateurs permettent de catégoriser les personnes en situation de pauvreté. Cette section vise à présenter ces indicateurs ainsi que la situation sociale générale des jeunes adultes en situation de pauvreté.

La conception de la pauvreté absolue fait référence aux ressources matérielles nécessaires pour vivre en tout temps et en tout lieu (Milano, 1988 dans Mercier, 1995). La limite principale de cette définition est qu'elle ne permet pas d'intégrer d'autres dimensions que l'avoir (Lessard,

1987). De plus, elle est insatisfaisante car elle n'intègre pas l'idée selon laquelle ce seuil de ressources minimales varie en fonction des sociétés.

A contrario, la conception de la pauvreté relative fait référence au seuil à partir duquel on peut catégoriser ceux qui ont moins que le revenu médian (Charbonnel, 2014). Selon Vinet et Filion (2015), le seuil de faible revenu est l'indicateur de pauvreté relative le plus utilisé. Les personnes pauvres le sont en référence aux normes situées socialement et historiquement (Simmel, 2005). Bien que d'avoir moins de revenus que les autres n'est pas un indicateur de pauvreté précis (Langlois, 1987 dans Mercier, 1995), l'avantage des seuils de faibles revenus²² est qu'ils permettent de connaître les inégalités au sein d'une population. Être pauvre, selon Townsend (1987), c'est donc d'avoir moins que ce qui est attendu. Les contextes évoluent, le niveau de vie de certaines populations augmente et les critères de définition de la pauvreté doivent prendre en compte plusieurs variables. Ainsi, au Canada, en 2011, le montant (après impôt) du seuil de faible revenu, dans une agglomération de 500 000 habitants et plus (comme Montréal), est de 43 292 \$ pour un ménage de 4 personnes et de 23 298 \$ pour une personne seule (Statistique Canada, 2011). À plus grande échelle, en 2008, Statistique Canada indiquait que 9,8 % de la population du Québec vivait sous le seuil de faible revenu (après l'impôt).

La pauvreté est un carrefour d'inégalités sociales. Les groupes sociaux ne font pas face aux mêmes risques de vivre en situation de pauvreté. À titre d'exemple, au Québec, le taux de faible revenu est trois fois plus élevé chez les travailleurs immigrants (11,2 %) que chez les travailleurs natifs (4,3 %) du Québec (Institut de la statistique du Québec, 2014). Les personnes issues de l'immigration récente font face à des obstacles à l'insertion (non-reconnaissance des diplômes, non-maîtrise du français, faible niveau de scolarité, discrimination à l'embauche).

²² Il se définit comme « la proportion du revenu alloué par la moyenne des familles canadiennes à l'achat de trois biens considérés comme essentiels par Statistiques Canada, soit le logement, les vêtements et la nourriture, à laquelle on ajoute 20 points (pourcentage arbitraire) » (Vinet et Filion, 2015, p.9).

Les personnes isolées ou les familles monoparentales sont plus à risque de vivre en situation de pauvreté (Mercier, 1995). Par exemple, au Canada, en 2004, 42,3 %²⁵ des familles monoparentales sont pauvres comparativement à 9,7 % des familles biparentales (Raïq et Plante, 2013). La comparaison entre les hommes et les femmes à la tête des familles monoparentales est éloquente. En 2011, 14,4 % des familles monoparentales ayant un homme à leur tête ont un faible revenu comparativement à 33 % pour les familles qui ont une femme à leur tête (Vinet et Fillion, 2015). De plus, les femmes vivent davantage en situation de pauvreté que les hommes. Les revenus moyens des femmes correspondent à 73,7 % du revenu des hommes. En 2001, les 2/3 des travailleurs et des travailleuses au salaire minimum sont des femmes (Conseil du statut de la femme, 2013).

Les liens sociaux sont un facteur déterminant dans l'étude de l'expérience de la pauvreté (Castel, 1991; Bresson, 2007). La pauvreté s'accompagne d'un réseau de soutien plus faible (Desmarais, 1995). Pour Castel, les personnes les plus vulnérables sont celles qui ont un emploi précaire et des liens sociaux et familiaux instables ou inexistantes. Les personnes qui sont pauvres sont certes menacées par l'insuffisance de leurs ressources matérielles, « mais aussi fragilisées par la labilité de leur tissu relationnel; non seulement en voie de paupérisation, mais aussi en voie de désaffiliation, c'est-à-dire en rupture du lien sociétal » (Castel, 1991, p.139).

Les personnes qui, comme certains des jeunes adultes participant à cette recherche, sont prestataires de l'aide sociale, vivent largement sous le seuil de faible revenu. En 2016, le montant annuel que reçoivent les personnes prestataires d'aide sociale (aptées au travail) est de 7081 \$ (CEPE, 2016). Or, le seuil de faible revenu fixé par la Mesure du panier de consommation²⁶ pour une personne seule à Montréal est de 17 263 \$. Les personnes qui sont

²⁵ Il s'agit d'un taux de pauvreté relative pour chaque province calculé à partir du seuil de 50% de la médiane des revenus (Raïq et Plante, 2013). La fiscalité québécoise est plus généreuse que celle du reste du Canada et pour cette raison, la pauvreté des familles monoparentales y était de 25% en 2004 comparativement à 5% pour les familles biparentales.

²⁶ La mesure du panier de consommation permet de mesurer l'écart entre les revenus disponibles et les dépenses à engager pour répondre aux besoins de subsistance.

bénéficiaires de l'aide sociale couvrent moins de 50 % de leurs besoins de subsistances avec leurs revenus²⁷.

1.6 Programmes de formation de la main-d'œuvre d'Emploi-Québec

Parmi les réponses sociales apportées par le gouvernement pour favoriser l'insertion et l'employabilité, le Ministère du Travail, de l'Emploi et de la Solidarité sociale (MTESS) a adopté une « mesure de formation de la main-d'œuvre ». Ce programme est issu de la collaboration entre le MELS et le Ministère du Travail, de l'Emploi et de la Solidarité sociale (MTESS). L'objectif spécifique de cette action gouvernementale est d'intégrer et de maintenir en emploi les personnes par « l'acquisition de compétences en demande sur le marché du travail » (MTESS, 2016, p.4).

Pour être éligibles à ce programme, les personnes doivent étudier à temps plein, être admissibles à l'aide sociale, manquer de compétences en lien avec les besoins du marché, avoir au moins 16 ans, avoir quitté l'école depuis au moins 24 mois²⁸, être à risque de chômage prolongé et être « confrontées à des barrières à l'emploi à cause d'un manque de formation » (idem). La condition la plus importante pour faire partie du programme est d'avoir établi un « objectif professionnel » *avant* de commencer la formation. Ces règlements se sont d'ailleurs immiscés dans la vie scolaire et régulent même le quotidien des jeunes qui ne bénéficient pas des prestations d'Emploi-Québec (Potvin, Leclercq et coll., 2014). Le but explicite du programme est d'insérer le marché du travail et non d'obtenir une formation générale menant vers des diplômes postsecondaires. La nécessité d'avoir un objectif professionnel ne s'applique pas dans les cas suivants : les jeunes mères, les jeunes adultes qui ont été pris en charge par les Centres jeunesse²⁹, ceux qui n'ont pas terminé une 2e secondaire (mais ceux-ci devront formuler un objectif professionnel avant d'intégrer la 3^e secondaire).

²⁷ C'est notamment pour cette raison qu'au Québec, 64,1% des personnes qui utilisent les services des banques alimentaires sont bénéficiaires de l'aide sociale (Vinet et Filion, 2015).

²⁸ Pour les jeunes décrocheurs, le délai peut être inférieur à 24 mois mais doit être d'au moins 12 mois. Cette mesure sert à modérer l'intérêt pour ce programme et à permettre aux jeunes de faire une réflexion sur leur avenir.

²⁹ De plus, les jeunes mères et les jeunes des Centre Jeunesse sont admissibles sans délai.

Une personne ne peut bénéficier du programme au-delà de 36 mois. Les élèves ne peuvent interrompre leur formation, sous peine de perdre leur financement³⁰.

En intégrant ce programme, les personnes bénéficient d'un financement qui varie en fonction de leurs ressources (soutien d'un conjoint, d'un parent, économies, etc.). Elles bénéficient aussi d'un accompagnement tout au long de la démarche. Cet accompagnement sert à ajuster le plan d'intervention en fonction du cheminement. Contrairement à l'ancien programme Alternative Jeunesse, le programme de formation de la main-d'œuvre n'offre pas d'accompagnement « soutenu ». Le programme Alternative Jeunesse était un programme élaboré par le MTESS pour prévenir la « dynamique intergénérationnelle et la dépendance à l'aide sociale » (Emploi-Québec, 2016, p.4). Selon la Direction de la statistique et de l'information de gestion du MTESS, « 67,2 % des jeunes adultes de moins de 25 ans inscrits aux programmes d'assistance sociale proviennent d'une famille ayant déjà reçu des prestations d'assistance sociale » (idem).

Le programme Alternative Jeunesse³¹, duquel découlait la mesure Jeunes en action, offrait aux jeunes adultes un accompagnement psychosocial « soutenu » visant à les préparer à un retour aux études. *A contrario*, les personnes qui sont inscrites au programme de formation de la main-d'œuvre ne bénéficient pas d'un accompagnement aussi soutenu que ce qu'offrait le programme Alternative Jeunesse. De surcroît, pour être admis au programme de formation de la main-d'œuvre, il faut avoir formulé un projet professionnel précis et disposer d'un ensemble de conditions psychosociales pour se concentrer sur ses études à temps plein. Les jeunes adultes auxquels ce nouveau programme s'adresse sont-ils plus « autonomes » pour autant?

³⁰ Des exceptions sont permises aux chefs de familles monoparentales et aux personnes handicapées. Les jeunes qui ont de grandes difficultés peuvent négocier un rythme plus lent, mais ce rythme ne peut aller en deçà de 15 heures de fréquentation par semaine.

³¹ Au moment où j'ai commencé la phase de recrutement des jeunes pour ma recherche, en avril 2016, le gouvernement libéral venait de couper le programme Alternative jeunesse visant à financer les retours à l'école à temps plein des jeunes adultes volontaires de 18 à 25 ans. Ces coupes présidaient à l'adoption de la Loi 70 en novembre 2016 faisant du retour à l'école, en emploi ou en démarche d'intégration en emploi, une condition préalable à l'obtention d'une « prestation d'objectif emploi » (Assemblée nationale, 2016, p.12). Ce nouveau programme ne visait plus les 18-25 ans mais les nouveaux demandeurs d'aide sociale. Les mesures qui découlent de l'application de la Loi 70 sont coercitives, contrairement au programme Alternative jeunesse dont la participation était volontaire.

Cette recherche permettra notamment de comprendre l'apport de ce programme au processus de raccrochage scolaire des jeunes qui ont participé à cette recherche. Le constat qui se dégage de cette section est qu'il faut être en situation de pauvreté (éligible à l'aide sociale) pour bénéficier d'un soutien financier qui pour autant maintient les jeunes adultes en situation de pauvreté durant leur processus de raccrochage scolaire. L'obtention d'un diplôme ou d'une qualification leur est présentée comme une manière d'échapper à l'aide sociale ou au maigre revenu que procure le salaire minimum. Or, nous verrons dans la prochaine section que l'obtention d'un DES n'est pas une assurance contre la pauvreté.

1.7 Le raccrochage scolaire : un levier de lutte à la pauvreté des jeunes adultes?

Au Québec, dans les années 1990, la tendance était la suivante : « la pauvreté régresse à mesure que s'élève le niveau d'éducation. Toutefois, la réduction de la pauvreté entre le primaire et le secondaire est plus faible qu'entre les niveaux secondaire et postsecondaire » (Gardes et Langlois, 1995, p.45). Déjà, à l'époque, l'obtention d'un DES n'est pas une garantie pour se sortir de la pauvreté alors que le diplôme postsecondaire s'avère simplement une quasi garantie. Au Canada, en 2004-2005, le taux de chômage chez les décrocheurs était de 19,4 %, soit le double des jeunes de 20 à 24 ans détenant un DES (Bowlby, 2005). Néanmoins, le diplôme postsecondaire demeurait une meilleure protection contre la pauvreté car il constituait un accès privilégié à l'emploi.

Cette tendance s'est consolidée à travers le temps. L'obtention d'un diplôme d'études secondaires ne protège pas nécessairement contre la pauvreté. Même certaines des personnes qui ont un diplôme d'études universitaires vivent en situation de pauvreté. En effet, au Québec, entre 1998 et 2008, 11,8 % des employés au salaire minimum ont un diplôme universitaire³² (Gaudreault et Cloutier, 2010). Or, le cumul d'un salaire minimum pour une

³² En excluant les étudiantEs.

charge de travail à temps plein (9,65 \$ en 2011) ne permet pas de franchir les seuils de pauvreté présentés plus haut, surtout dans les grandes villes. En 2012, la moitié des personnes (en excluant les personnes étudiantes) qui gagnent un salaire minimum au Québec ont un DES (Québec, 2013). Depuis 40 ans, au Québec, le profil des personnes en situation de pauvreté change. Le fait de détenir un emploi stable n'éloigne pas nécessairement de la possibilité de vivre en situation de pauvreté (Yerochewski, 2014). En 2009, 17,3 % des travailleurs³³ vivent sous le seuil de faible revenu (avant impôt) déterminé pour l'année de référence (Yerochewski, 2014).

On constate que les ménages qui vivent en situation de pauvreté sont entre autres formés de personnes qui travaillent et ces personnes sont en grande partie diplômées. Les diplômes constituent certes un facteur de protection, mais n'offrent pas de garantie contre la pauvreté. Il semble plutôt que l'origine socio-économique soit le facteur le plus déterminant des trajectoires sociales. Avignon (2012 dans Vinet et Filion, 2015) estime que seulement 25 % des jeunes issus de milieux dits de « cols bleus » auront accès à l'Université. En contrepartie, 59 % des enfants de professionnels accéderont à l'Université (idem).

À l'égard des informations qui précèdent, le raccrochage scolaire *apparaît* comme un levier *potentiel* de lutte à la pauvreté puisqu'il constitue une voie pour la formation postsecondaire. Ceux qui n'iront pas au-delà d'un DES ont 50 % de chance de gagner le salaire minimum et conséquemment, de vivre en situation de pauvreté (Yerochewski, 2014).

1.8 Questions et objectifs de recherche

Les recherches qui ont été présentées dans ce chapitre permettent de dresser un portrait partiel des parcours de jeunes en situation de décrochage, de continuité et de raccrochage scolaires. La contribution de ces recherches est importante en ce qu'elles nous renseignent sur la nature des problématiques que vivent les jeunes en lien avec l'école. Les typologies sont des

³³ Dans cette étude, un travailleur, une travailleuse est une personne qui est âgée entre 16 et 64 ans et qui a été active durant au moins six mois sur le marché du travail durant l'année de référence.

productions sociologiques importantes. Elles permettent de stabiliser une compréhension des types d'individus formant un groupe social. Par contre, elles comportent la limite de produire une compréhension statique (Delès, 2018). L'étude des histoires de vie, tel que menée dans cette recherche, vise au contraire à rendre compte des transformations qui s'opèrent dans l'identité à l'échelle d'une vie. À ce titre, quelles sont les retombées du raccrochage scolaire dans le processus de construction identitaire des jeunes adultes en situation de pauvreté?

La documentation scientifique permet de déduire que les jeunes qui ont décroché et qui vivent en situation de pauvreté à une période d'entrée dans l'âge éprouvent plusieurs difficultés. Quelles sont ces difficultés et comment sont-elles vécues? Comment peut-on les relier à la situation de pauvreté avec laquelle ils doivent composer? Quelles marques ont-elles laissées dans le processus de construction identitaire des jeunes? Le raccrochage scolaire est-il une expérience émancipatrice?

Je proposerai des pistes de réponse à l'ensemble de ces questions en répondant à la question principale de cette recherche : ***quels sont les processus de construction identitaire de jeunes en situation de pauvreté dans un contexte de raccrochage scolaire?***

J'ai formulé cette question générale pour répondre à trois objectifs liés à chacun des éléments constitutifs de la question. Premièrement, cette recherche vise à comprendre comment les situations de pauvreté constituent des contraintes à la construction identitaire des jeunes adultes. Deuxièmement, je cherche à exposer une articulation entre la singularité individuelle et les enjeux collectifs. Il me semble que l'épreuve est précisément une expérience qui révèle à la fois la psychologie du sujet *et* les rapports sociaux. Troisièmement, les CEA sont des milieux qui font face à des défis importants et où il importe de mener des recherches diversifiées pour éclairer les profils des jeunes adultes qui les fréquentent et ajuster l'accompagnement pour bien répondre à leurs besoins.

Les premier et deuxième objectifs de cette recherche ont de fortes composantes conceptuelles. Ces objectifs n'annulent pas la préoccupation appliquée de cette recherche, au contraire. Le troisième objectif est cohérent avec l'orientation principale de ma formation en sciences

humaines appliquées : produire des connaissances susceptibles de soutenir l'action. Il me semble, à l'instar de Karsz, que « le concret n'est pas donné, mais laborieusement conquis » (Karsz, 2011, p.188) par la théorie.

2. Repères épistémologiques

Cette recherche s'inscrit dans la famille du socioconstructivisme et emprunte plus précisément à la phénoménologie et l'herméneutique (principalement celle de Ricœur) des postulats philosophiques et des méthodes. C'est donc l'interprétation qui est l'activité scientifique choisie pour analyser le matériau recueilli. De plus, j'ai adopté une posture interdisciplinaire et clinique en sciences humaines pour appréhender l'objet à l'étude. Interdisciplinaire, cette recherche est résolument campée dans le vaste champ de la psychosociologie.

2.1 Des postulats socioconstructivistes

L'ensemble de ce projet repose sur le postulat husserlien fondamental à la base du socioconstructivisme à l'effet que toute conscience d'un objet est une conscience intentionnée (Berger et Luckman, 2012; Meyor, 2007). Ma conscience est engagée et intentionnelle dans la compréhension des phénomènes à l'étude dans cette recherche. Une approche compréhensive des réalités des jeunes sera adoptée durant toutes les phases de la recherche. J'appuie sur le caractère compréhensif de cette recherche. Comprendre n'est pas expliquer et, en cela, cette recherche se distingue des épistémologies positivistes. La compréhension des processus de construction identitaire des jeunes sera ancrée dans l'expérience unique, le langage et le temps limité que j'ai passé avec eux. Les connaissances produites sont fidèles et valides à l'intérieur de ces paramètres. L'écoute des personnes me permet de formuler des hypothèses explicatives solides pour comprendre les processus par lesquels les personnes qui ont participé à ma recherche se construisent. C'est dans une relation avec les personnes que ce travail est possible:

Le locuteur est immergé dans sa vie et son principal travail est de s'en dégager suffisamment pour trouver la distance nécessaire à une vision compréhensive; l'interlocuteur, lui, au départ, est physiquement autre; étranger à cette vie et doit s'en approcher suffisamment pour trouver lui aussi sa distance de vue, de compréhension (Pineau, dans Cauvier, 2008, p.103).

Dans ce chapitre, je souhaite prendre ma propre démarche pour objet d'analyse et de critique. La condition de scientificité principale de cette recherche est la réflexivité, c'est-à-dire la

conscience des conditions subjectives à l'intérieur desquelles je formalise une compréhension de l'objet à l'étude. Ainsi, j'ai adopté une posture herméneutique en tant qu'activité intentionnée et méthode d'objectivation des phénomènes humains.

2.2 Herméneutique du soi : l'interprétation comme activité scientifique

Deux activités scientifiques solidaires sont au cœur de cette recherche: décrire et interpréter. Dans le paradigme interprétativiste à l'intérieur duquel loge cette recherche, décrire est déjà une forme d'interprétation. En effet, puisque la description d'une situation succède à l'action, elle entre inévitablement en décalage interprétatif avec celle-ci. Ce décalage entre le récit et l'action est certes un problème épistémologique mais le récit est, selon Ricoeur, l'accès le plus valide à une compréhension empirique. L'activité d'observation n'est pas neutre non plus, surtout qu'elle subit, dans cette recherche, la médiation du langage, lui-même fortement équivoque (Laplantine, 2010). La description est donc un premier niveau d'interprétation. La contribution de Ricoeur (1990) dans ce cadre théorique est importante pour comprendre les activités narratives du sujet : l'herméneutique de soi.

Le postulat à la base de l'herméneutique du soi est que le sens des actions et de l'histoire des personnes dont l'identité est à l'étude réside dans l'exercice d'interprétation de leurs réalités. C'est par l'introspection et la mise en récit, puis par l'interprétation de ce récit par un chercheur que l'on peut accéder au sens de cette réalité. Ainsi, il n'y a pas de faits purs dans ce projet, mais des interprétations rigoureusement formulées. L'objectif de cette recherche était de rendre intelligible (Geertz, 1973) le processus par lequel des jeunes construisent leur identité en vivant en situation de pauvreté. En trouvant ma place dans leur quotidien, en systématisant mes interprétations de leurs actions, leurs interactions, je suis parvenu à une compréhension de la toile de significations (idem) qui relie le sujet à différents niveaux de réalité. Cette toile, nous le verrons, est acquise et produite dans l'histoire de vie, les relations avec autrui et dans les rapports sociaux.

La prémisse épistémologique de l'herméneutique est que la globalité d'un texte réside dans ses parties (Alvesson et Sköldbberg, 2009). Appliqué au domaine des sciences de l'humain, Ricoeur

extrapole ce postulat au rapport entre l'action individuelle et l'identité. La narration que la personne fait de certaines parties de son histoire est une voie pour comprendre cette personne dans sa globalité, ses visées éthiques. On ne peut comprendre le sens des actions sans comprendre les sujets qui les ont menées (Ricoeur, 1990). Pour Ricoeur, les actions sont le *quoi* du *qui*, c'est-à-dire que leur narration donne accès aux significations produites par les acteurs. Le soi est un objet que la personne est en mesure de connaître plausiblement en interprétant la narration qu'elle fait de ses actions, *a posteriori* et peut-être confusément.

Nos vies existent aussi dans un espace de questions auxquelles seule une narration cohérente peut apporter une réponse. Afin de nous faire une idée de celui que nous sommes, nous devons avoir quelque idée de la façon dont nous le sommes devenus et de la direction que nous prenons (Taylor, 1998, p.71).

En ce sens, l'herméneutique du soi, c'est interpréter la narration de ses propres actions. C'est s'interpréter « soi-même, comme un autre » (Ricoeur, 1990). Si les activités qu'ils mènent leur permettent, les humains sont dotés de cette potentielle capacité d'être réflexif, c'est-à-dire de puiser dans leur mémoire et de s'attribuer des prédicats physiques et psychiques, de s'autodésigner. En ce sens, raconter ses actions est une activité fondatrice de la construction de l'identité (Taylor, 2003; Bauman, 2010). À cet égard, les jeunes qui ont accepté de se prêter au jeu de la narration se sont insérés dans une démarche de recherche de sens ayant un potentiel de développement de réflexivité pour eux (Cauvier, 2008). Je procède donc à une double herméneutique dans cette recherche. J'interprète l'interprétation que les participants font de leurs histoires de vie.

L'interprétation ne donne pas seulement accès à une connaissance du soi. C'est aussi une activité incontournable pour identifier les mécanismes sociaux objectivement producteurs de subjectivités ou, autrement dit, les processus par lesquels les subjectivités se construisent. La *subjectivité* des individus est le fruit d'une appropriation singulière des différents *objets* sociaux (outils et signes) qui les enveloppent dans le monde humain (Sève, 2008; Vygotsky, 1997).

2.3 L'interprétation : une méthode d'objectivation

En cohérence avec les bases socioconstructivistes de cette recherche, ce ne sont pas les causes du phénomène de construction identitaire qui font l'objet de la recherche, mais les raisons. Face à l'impossibilité de trouver les causes uniques³⁴ qui expliquent le phénomène de construction identitaire, inspiré par l'idée de Wittgenstein (dans Laplantine, 2010), je proposerai une construction des raisons qui expliquent ce phénomène. En ce sens, les interprétations dégagées du matériau recueilli dans cette recherche sont des réponses plausibles à la question de recherche. En d'autres mots, « les faits sont construits, mais les référents [empiriques] sont réels » (Cefaï, 2003, p.188).

Je suis conscient que je ne peux saisir les processus de construction identitaire des participants en toute objectivité. Nous verrons que ma présence dans leur vie a perturbé leur quotidien et je ne peux prétendre, au terme de l'étude, à une connaissance décentrée de leur réalité. Comme Piaget (1970), j'affirme que j'opère « un découpage du réel, une structuration active » de la réalité sociale. Entre l'expérience et le langage choisi pour la décrire, on ne peut prétendre à une adéquation positive.

Mais je tiens à ne pas pousser cette logique aussi loin que certains auteurs post-modernes qui affirment que toute tentative d'objectivation est vaine (Alvesson et Skoldberg, 2009). Dans cette recherche, l'objectivité relève entre autres d'un travail de réflexivité quant aux motivations et aux valeurs qui me guident dans le choix de mes catégories conceptualisantes. Piaget (1970) met en garde les chercheurs contre le risque de contre-transfert eu égard aux sujets à l'étude. De ce point de vue, le sens des actions attribuées à un individu risque de représenter les projections³⁵ des chercheurs. Piaget invite à distinguer les comportements des

³⁴ En adhérant au postulat selon lequel la conscience est intentionnée, on ne peut prétendre, dans le cadre d'une recherche qui engage aussi fortement la subjectivité du chercheur, à une explication des causes. Les raisons qui expliquent un phénomène ont quand même un caractère objectif. Celui-ci réside dans l'adéquation entre les preuves mobilisées (les propos des jeunes et/ou l'observation de leurs actions et interactions) et les énoncés interprétatifs. Ces derniers sont le matériau de base à partir duquel je dégagerai une compréhension du phénomène.

³⁵ La projection est un processus par lequel une personne expulse des objets du soi et les localise chez l'autre (Laplanche et Pontalis, 2007).

personnes des schémas d'interprétation qui sont utilisées pour les comprendre. Or, dans cette recherche, je postule au contraire que le sens des actions des personnes est lié aux schémas d'interprétation qu'ils détiennent et que les chercheurs détiennent pour les comprendre. Néanmoins, l'analyse de la subjectivité des autres ne doit-elle pas viser une certaine « décentration objectivante », c'est-à-dire une distinction entre les faits observés et les schémas des observateurs (1970, p.62)? Il me semble que cette quête d'objectivité soit hors de portée étant donné l'investissement de ma subjectivité dans cette recherche. Je ne cherche pas à me décentrer objectivement; il serait naïf de le prétendre et d'avancer que les sciences sociales sont pourvoyeuses de vérités absolues. Toutefois, je n'adhère pas non plus à l'idée que les concepts présentés dans cette thèse pour comprendre le vécu des personnes n'est qu'un langage idéologiquement déterminé. Ces concepts éclairent le vécu des personnes.

Bien que la psyché de la personne à l'étude existe indépendamment des schémas conceptuels du chercheur, le type de relation établi avec moi a des effets indiscutables sur la mise en récit des personnes participantes. Dans la perspective de Devereux, ces perturbations ne sont pas des biais subjectivistes, mais au contraire « les pierres angulaires d'une science du comportement » (Devereux, 1967). Il importe d'en tenir compte à toutes les phases de la recherche.

2.4 Une posture complémentaire : le réalisme critique

En adhérant au postulat selon lequel la conscience est intentionnée, je ne peux prétendre à une explication objective du phénomène de construction identitaire. J'offre plutôt une reconstitution du sens du vécu des personnes. L'intelligibilité que je propose a quand même un caractère objectif. Celui-ci réside dans l'adéquation entre les preuves mobilisées (les propos des jeunes et/ou l'observation de leurs actions et interactions) et les énoncés interprétatifs qui sont le matériau de base à partir duquel j'ai dégagé une compréhension du phénomène.

En complément à l'herméneutique, j'adhère à l'épistémologie du réalisme critique formulée par Alvesson et Sköldbberg (2013), c'est-à-dire à une vision du monde social constituée de processus objectifs. Postuler, comme ma question de recherche le suggère, que l'identité se

construit dans des processus, c'est précisément être à la recherche d'une certaine mécanique reproductible d'un individu à l'autre, d'une certaine objectivité sociale (plausible). Sans avoir le sentiment d'en savoir plus sur les autres qu'eux-mêmes, je compte aussi interpréter le sens des actions des personnes même si ce sens n'est pas rationalisé, c'est-à-dire présent à leur conscience au moment où je les rencontre (Darré, 1999).

Le sens des réalités sociales existe à trois niveaux selon l'épistémologie du réalisme critique : 1. dans ce qui est observable; 2. mais aussi dans l'expérience qu'un chercheur fait d'un terrain duquel il s'imprègne; et 3. dans l'analyse des mécanismes qui participent à la production des pratiques des acteurs qui ne sont pas donnés par la parole de ceux-ci (Alvesson et Sköldbberg, 2013). Sève propose de faire une « science du singulier » pour découvrir avec précision les processus par lesquels se construit l'identité des humains (Sève, 2008). Cette méthode permet de révéler les formes empiriques que prennent les concepts généraux. Nous verrons dans la prochaine section qu'une approche clinique et interdisciplinaire en sciences humaines permet de mener cette science du singulier dans le souci d'articuler deux fonctionnements disjoints en apparence: le psychique et le social.

2.5 Une posture clinique et interdisciplinaire en sciences humaines

J'ai fait le choix de l'interdisciplinarité pour me pencher sur un problème actuel (le raccrochage scolaire en situation de pauvreté), et ce, dans le but d'apporter des connaissances susceptibles de supporter les actions dans ce domaine. Même si l'étude porte sur un contexte social circonscrit (un Centre d'éducation des adultes), les questions qui y sont posées permettent de répondre à des interrogations générales sur les liens individus-société. Cette section se conclut par un positionnement sur l'ontologie des personnes ayant participé à cette recherche.

2.5.1 Définition de l'interdisciplinarité

La pratique de l'interdisciplinarité est valorisée dans les milieux de la recherche et de l'intervention (Darbellay, 2014; Lessard, 2014; Makela, 2014; Rocher, 2014). Les lignes qui suivent permettent de saisir la vision de l'interdisciplinarité qui guide cette recherche.

C'est pour poser un regard global (Laplantine, 2010) sur l'objet formulé dans cette recherche que j'adopte une posture interdisciplinaire. Le raccrochage scolaire peut être interprété comme un « fait social total » (Desmarais, 2013), c'est-à-dire un fait qui interpelle toutes les dimensions de l'humain (identitaire, symbolique, social, économique, etc.). Ainsi, la définition de la construction identitaire qui est mobilisée dans cette recherche articule des notions provenant de différents champs disciplinaires tels que la pédagogie, la psychanalyse, la psychologie du développement, la sociologie, le travail social et la philosophie. Néanmoins, la discipline centrifuge de ce projet est résolument le travail social, appréhendé comme discipline et pratique psychosociologique. En effet, comme la psychosociologie, le travail social cherche à articuler une compréhension de l'humain dans ses déterminants sociaux.

Le travail social et l'éducation ont en commun d'être des champs de pratique avant d'être des champs intellectuels (Lessard, 2014). Or, la visée globale de cette recherche est de mieux comprendre pour mieux agir (Lemoigne, 2002 ; Rocher, 2014). Je souscris à la vision de la recherche de Darbellay qui est de « produire des cycles courts de production de connaissances utiles et aisément transférables dans la sphère socio-politico-économique et citoyenne » (Darbellay, 2014, p.36). Cette vision de la recherche est cohérente avec la posture de l'approche clinique en sciences humaines dans laquelle je m'inscris.

2.5.2 Une approche clinique en sciences humaines de la construction identitaire

Pour désigner le champ de l'approche clinique en sciences humaines (ACSH), d'autres chercheurs préfèrent le terme de sociologie clinique (de Gaulejac, Hanique et Roche, 2012). J'ai adopté la position de l'ACSH dans le cadre de ma recherche puisque c'est la plus résolument interdisciplinaire des deux. L'approche clinique en sciences humaines (ACSH) est

une nébuleuse³⁷ (Mercier et Sévigny, 2007). Elle se définit néanmoins par certains éléments distinctifs.

L'ACSH s'inscrit dans l'héritage de Weber et s'appuie sur l'idée qu'il n'y a « pas de science qui soit absolument dépourvue de présupposés » (Weber, 2005). Les chercheurs cliniciens mènent des recherches empiriques sur des terrains où ils ne prétendent ni ne cherchent à neutraliser l'intentionnalité de leurs observations. Cette position se distingue de la tradition durkheimienne pour laquelle les faits sociaux existent indépendamment de la conscience des acteurs et s'imposent à eux de façon coercitive (Durkheim, 1894). Ainsi, en concordance avec l'approche clinique en sciences humaines (ACSH), je ne prévois pas de rompre objectivement avec le sujet d'étude (Hanique, 2012; Mercier et Sévigny, 2007).

L'ACSH rassemble les chercheurs qui souhaitent s'impliquer dans les changements sociaux nécessaires et mener des recherches susceptibles de contribuer concrètement à l'amélioration de la vie des gens. L'élément « clinique » réfère à des « situations de cas qui font problème et pour lesquels il faut trouver une solution » (Sévigny, 1993). Une approche clinique est toujours singulière, c'est-à-dire centrée sur des cas uniques (Karsz, 2011). Toutefois, dans cette recherche, je veux éviter le piège de la sursingularisation. À l'instar de Karsz, j'estime qu'un concept qui ne trouve pas de résonance au-delà des situations empiriques duquel il émerge équivaut à un « commérage ». À l'opposé, l'étude des cas concrets et singuliers vient contrer le sociologisme, une approche qui écrase les variations interindividuelles ou, au contraire, qui s'expose au risque de généraliser abusivement la compréhension des cas. De plus, en clinique, les objets de recherche ou d'intervention ont en commun d'être concrets. La clinique est une voie de compréhension du concret. Elle sert à déchiffrer le réel; un réel qui ne se donne jamais à voir sans équivoque. Il faut donc le traduire et ce n'est pas là une limite scientifique de l'approche clinique. Car sans traduction, on ne sait rien de l'original (Karsz, 2011).

³⁷ Sévigny qualifie l'approche clinique en sciences humaines de nébuleuse « au sens d'un ensemble large de pratiques et d'idées ayant des influences et des références variées, sans contours bien définis » (Mercier et Sévigny, 2007, p.15).

Cette grille d'analyse permet de placer les sujets-acteurs au cœur de l'analyse d'un objet découpé en trois niveaux (micro, méso et macrosocial) ayant tous des retombées sur la formation du sujet. Le premier niveau de réalité (microsocial) désigne l'individu dans sa singularité. Dans les termes de cette recherche, l'individu est le siège original du social, le lieu où se « dépose le social en prédispositions durables, comme les structures mentales » (Bourdieu, 1980, p.29). Dans la structure psychique, les affects, les valeurs, le rapport à soi, on retrouve le travail que les sujets-acteurs ont fait pour s'approprier originalement et se construire dans le monde dans lequel ils vivent. Le deuxième niveau regroupe les différents rapports sociaux de proximité³⁸ comme la famille, les amis, l'emploi, l'école, etc. Le troisième niveau désigne les traits sociologiques de l'époque actuelle³⁹, en termes de valeurs, de représentations, de normes, de rapports de genre, etc. Bien qu'un des niveaux de réalité à l'étude dans cette recherche soit le contexte scolaire où le jeune raccroche, je ne souhaite pas mener une recherche confinée à cet univers.

Les inégalités scolaires sont en fait des inégalités sociales et les frontières de l'école ne sont pas étanches (Tondreau, 2016). Les rapports sociaux hors champ scolaire des jeunes en situation de raccrochage scolaire m'intéressent autant que les rapports qu'ils ont développés dans l'école. Je postule, à l'instar de Lahire (2012), que ce qui s'y passe est aussi important à connaître pour comprendre les actions que les jeunes posent à l'intérieur de l'école et *a fortiori*, lorsqu'il s'agit de connaître leur processus de construction identitaire à l'entrée dans l'âge adulte. J'ai donc décidé d'appréhender globalement l'objet de cette recherche. Cela constitue un défi pour la recherche car dans l'ensemble de ces composantes, l'individu est difficile à saisir (Bauman, 2000).

³⁸ L'approche globale proposée par Sévigny (Mercier et Sévigny, 2007) consiste à mener une sociologie du prochain (des rapports sociaux de proximité) et du lointain (les rapports sociaux macro) pour comprendre les phénomènes humains.

³⁹ Qualifiée d'hypermoderne par certains chercheurs français et nord-américains (Desmarais, Fortier et Rhéaume, 2012) la figure du sujet contemporain vivrait dans une société caractérisée par un individualisme narcissique, un rapport à la science marqué par l'utilitarisme, une démocratie davantage axée sur le management que sur la véritable participation des citoyens, une culture de productivité qui rime avec la consommation et le profit plutôt qu'avec le progrès, une glorification du présent sans le poids du passé et sans les exigences du futur.

2.5.3 Repères ontologiques : le sujet-acteur

Dans cette recherche, l'objet est la singularité des personnes. Celle-ci est acquise dans les caractéristiques de l'époque et dans « la pluralité des cadres d'expériences socialisatrices, au degré variable d'intensité de ces expériences, au temps de socialisation passé dans ces cadres et à la combinaison de toutes ces expériences aux intensités et aux durées variables » (Lahire, 2012, p.51). La frontière entre les facteurs sociologiques et psychiques me semble floue et poreuse. Néanmoins, dans la foulée des travaux qui seront présentés au prochain chapitre, j'admets que la genèse de la construction identitaire est sociale. En d'autres mots, j'adhère à la posture de la sociologie clinique de Gaulejac (2009) selon laquelle le social préexiste au psychique. Nous verrons plus loin que les théories en psychologie du développement qui ont succédé aux travaux de Vygotsky (1997) le confirment.

Les bases ontologiques de cette recherche reposent aussi sur des postulats humanistes et psychosociaux. Ainsi, le « je » dont il est question dans cette recherche est un sujet-acteur doté de la capacité d'agir et de changer. Il advient entre déterminisme (psychique et social) et liberté. Il cherche à se construire « à partir de l'ensemble des éléments constitutifs de son histoire et de son être » (de Gaulejac, 2009, p.125). Les individus qui participent à cette recherche sont partiellement assujettis aux contraintes sociales, aux épreuves imposées socialement ou à la socialisation qu'opèrent les rapports sociaux. Les jeunes sont aussi acteurs de leur situation, êtres de désirs, de souffrance⁴⁰ et de projets qu'ils tentent de mener à l'intérieur des contraintes sociales auxquelles ils sont soumis. D'une part, ce sujet-acteur est déterminé par ses rapports sociaux *et* son dynamisme psychique, l'histoire individuelle étant l'autre face de l'histoire sociale (Sève, 2008). D'autre part, il est doté de capacités (Sève, 2008) d'acquérir des instruments psychologiques (Vygotsky, 1997), de mener des initiatives

⁴⁰ C'est par sensibilité pour l'expérience de la souffrance vécue par les sujets-acteurs qui font partie de ma recherche que j'ai choisi d'adopter entre autres un angle d'analyse psychanalytique des récits. En situation d'entretien biographique et d'observation participante, les souffrances vécues par les sujets-acteurs m'ont pressé de rechercher des concepts pour la comprendre et en rendre compte.

(Ricoeur, 1990) et d'être actif dans son processus de construction identitaire et dans le monde social qui l'enveloppe.

L'angle psychosocial de cette recherche sur la construction identitaire me permet d'étudier le carrefour interactionnel entre la singularité psychique des sujets et les rapports sociaux objectifs dont ils sont l'objet. La prémisse clinique de cette recherche est qu'il est possible de faire l'étude de l'arrimage entre le général (les rapports sociaux) et le singulier (la subjectivité individuelle). Ainsi, l'identité du sujet-acteur se produit dans une dialectique biographique qui réconcilie deux entités contradictoires en surface, c'est-à-dire la singularité psychique et les rapports sociaux (tant aux niveaux mésosociaux que macrosociaux) :

Il y a là deux référents incontournables, comme deux champs magnétiques, deux déterminants dont on doit postuler l'existence pour comprendre par quels processus un individu est à la fois l'incarnation de sa société et un être totalement singulier, à nul autre pareil, à la fois semblable à tous ceux qui partagent sa condition et différent de tous les autres, à la fois pur produit du contexte sociohistorique dans lequel il émerge et un être à part dont l'existence est incomparable, en création permanente (de Gaulejac, 2009, p.10).

Les sujets-acteurs ne sont ni le produit unique des structures sociales ni le produit unique de leurs désirs et de leurs aspirations. Pour Vygotsky (1997), l'individuel n'est pas le contraire du social, mais sa forme supérieure. La formation de la psyché et des capacités indissociables de la personnalité (Sève, 2008) est intimement liée aux rapports sociaux. On ne peut traiter de la subjectivité sans égard aux niveaux méso et macrosociaux qui englobent le sujet. Dans ma recherche, les individus seront donc des microcosmes du social et les jeunes nous enseigneront sur les racines psychosociales de leurs sentiments d'aliénation ou de leurs projets d'émancipation.

Conclusion

Les chercheurs qui travaillent avec une approche clinique en sciences humaines s'inscrivent dans une tradition qui remet en question la distinction entre l'action et la recherche (Lewin, 1946 ; Schön, 1994). J'ai moi-même été attentif aux retombées transformationnelles de ma présence sur le terrain et aux enjeux méthodologiques que la posture clinique en sciences

humaines soulève. Il en sera question au troisième chapitre. Dans le prochain chapitre, je présente les axes théoriques qui constituent l'approche globale de la construction identitaire de jeunes adultes en situation de pauvreté.

3. Cadre théorique

Dans ce chapitre, je présente le cadre théorique que j'ai élaboré à partir de travaux cohérents avec les bases épistémologiques et ontologiques de cette recherche. Je m'appuie aussi sur la documentation scientifique, l'expérience du terrain et aussi les acquis des cycles de recherche antérieure menés dans le « champ jeunesse », principalement avec le Réseau PARcours. Dans un premier temps, je présente une définition clinique et interdisciplinaire du concept de construction identitaire. L'approche clinique invite à situer le vécu des individus à différents niveaux de la réalité sociale. Le contexte macrosocial à l'intérieur duquel les jeunes adultes de cette recherche se construisent est qualifié d'hypermoderne par différents sociologues. Pour compléter la compréhension de l'objet « construction identitaire », à des niveaux micro et mésosociaux, j'ai développé cinq volets en m'appuyant sur différentes théories : les rapports sociaux, l'équilibre psychique, le développement psychologique, les tensions dialectiques de l'identité et les dimensions éthiques. Dans cette recherche, l'issue de la construction identitaire des jeunes adultes en situation de pauvreté dans un contexte de raccrochage scolaire est, rappelons-le, l'autonomisation.

Dans un deuxième temps, je présente donc une compréhension critique du concept d'autonomie. En troisième lieu, j'expose la notion de vulnérabilité qui offre une manière sensible de comprendre certaines expériences de vie marquantes que les jeunes ont vécues en lien, notamment, avec leur situation de pauvreté. Ce cadre théorique constitue les repères flexibles avec lesquels j'ai interprété les données récoltées sur le terrain. Il a fait l'objet d'un ajustement durant et suite à l'interprétation des données⁴¹.

⁴¹ Par exemple, il m'est apparu nécessaire en cours de terrain d'approfondir ma compréhension de l'objet avec un angle psychanalytique. Les récits que les jeunes faisaient de la famille semblaient constituer un nœud important dans leur processus de construction identitaire. L'ajout d'un axe psychanalytique à mon cadre théorique m'a aussi permis de mieux comprendre les répétitions intergénérationnelles, le rôle des parents substitutifs et enfin, les phénomènes de contre-transfert et les retombées potentiellement thérapeutiques de l'entretien biographique. De plus, au début de la phase d'analyse des données, j'ai constaté que le rapport au genre constituait une source d'oppression pour plusieurs jeunes. J'ai mobilisé des théories pour mieux comprendre le caractère contraignant de la socialisation de genre et les épreuves que les jeunes ont vécues.

3.1 Une définition clinique et interdisciplinaire du processus de construction identitaire

Cette section présente les éléments d'une définition interdisciplinaire et globale du processus de construction identitaire. Une approche globale d'un problème social (dans cette recherche : se construire en situation de pauvreté dans un contexte de raccrochage scolaire) impose de le situer notamment dans l'analyse du cadre macrosocial à l'intérieur duquel il existe. Donc, avant de présenter les axes du processus de construction identitaire, je propose une compréhension du cadre macrosocial qui forme certaines figures d'individualité en contexte de modernité avancée. Ensuite, en m'appuyant sur la figure du sujet-acteur et sur la nécessaire prise en compte du psychique et du social (de Gaulejac, 2010), j'y définis la construction identitaire comme un ensemble de rapports sociaux constitutifs d'une personnalité biographique (Sève, 2008) en tensions psychiques (Erikson, 1973) et développée par des instruments psychologiques (Vygotsky, 1997) acquis en relation avec des autres. Nous verrons que la construction de l'identité ne peut être pensée sans le langage et le récit en interlocution avec autrui et avec soi (Mead, 1963; Ricœur, 1990) et que cette relation interpelle l'individu dans ses fondements : ses repères éthiques (Taylor, 2003). Je présenterai d'abord l'apport de Sève (2008) et de l'ensemble des rapports sociaux pour comprendre la personne humaine.

3.1.1 Se construire à l'ère de l'hypermodernité

Cette recherche porte sur la construction identitaire et comporte donc le risque de verser dans une « idéologie du sujet » (Desmarais, 2016b), c'est-à-dire une approche qui traite de la singularité sans considération pour les déterminants sociaux. Il apparaît indispensable, en se penchant sur les biographies individuelles, de prendre en compte le cadre macrosocial à l'intérieur duquel le sujet est contraint de se construire. Les épreuves individuelles ont une dimension sociale et l'analyse des parcours de vie doit traiter des fragilités personnelles pour ce qu'elles sont : une conséquence des problèmes sociaux. Cette prise en compte évite d'insister sur le soin de soi et la gestion des « incomplétudes individuelles » (Soulet, 2008) sans égard aux rapports sociaux propres à une époque. À cet égard, la théorie sociologique de l'hypermodernité constitue une analyse des transformations qui ont cours dans la modernité.

Je développe une lecture des changements macrosociaux actuels parce qu'ils transforment l'intimité (Giddens, 1994).

La prochaine section traite des caractéristiques de la théorie de l'hypermodernité et de la spécificité que revêt l'entrée dans l'âge adulte dans un tel contexte macrosocial. Entrer dans l'âge adulte constitue une épreuve sociale imposée dans un contexte hypermoderne. Aux épreuves sociales liées à l'intégration dans la société se conjugue la nécessité de mener une incessante quête de soi de laquelle découle la possibilité d'être fatigué de devenir soi-même (Ehrenberg, 2000).

3.1.1.1 Les caractéristiques de la théorie de l'hypermodernité

« L'individu est une conséquence de la modernité » (Martuccelli, 2006). Ce rapport à soi et au monde s'est exacerbé dans la réalité hypermoderne. L'accès à soi s'est généralisé avec l'essor du discours sur l'intimité, pour un, qui a émergé au début du 20^e siècle.

Car l'intériorité n'est pas dans la tête des gens qui inventeraient par eux-mêmes leur langage, elle est dans le monde et en nous simultanément : elle suppose des acteurs qui forment des significations communes que chacun peut comprendre et s'approprier personnellement pour dire ce qu'il ressent à l'intérieur de lui-même. (Ehrenberg, 2000, p.143).

Selon Ehrenberg, l'individualité est source d'autant de souffrance parce que nous y avons intensément, voire excessivement accès dans le monde actuel. Auparavant, le soi n'aurait pas fait l'objet d'une analyse aussi poussée.

D'une société régulée par les traditions et composée de peu de cercles sociaux, nous sommes passés à une société complexe, normativement brouillée (Parazelli, 2004) où les expériences et les affiliations sont multiples (Jozefowicz, 2002). Aux épreuves qu'impose la période de l'adolescence et l'entrée dans la vie adulte en termes de bouleversement dans le corps, de transitions et de quête identitaire (Goyette, Pontbriand et Bellot, 2011), les jeunes adultes de l'hypermodernité doivent se construire dans une société fragmentée en perpétuelle

transformation où « l'identité donnée n'est plus » (Giddens, 1994). La réflexivité, c'est-à-dire la capacité de se penser comme un sujet autonome et doté d'aspirations est un trait de l'individualité contemporaine. Ce trait force l'individu contemporain à mener une quête identitaire lui imposant de répondre aux questions auxquelles son contexte le soumet : « Qui suis-je? Où je vais? Avec qui j'y vais? » (Lemay, 2010).

Dans ce contexte, la condition pour être intégré au social (s'y sentir en sécurité) n'est pas de se conformer à la figure d'individualité inhérente à sa position sociale, mais plutôt de s'individualiser et d'affirmer sa singularité. Le sentiment de sécurité ontologique à la base de l'existence individuelle et sociale est maintenant conditionnel au principe de confiance ; confiance en un système relationnel concret source de réciprocité et d'intégrité (comme chez Erikson, nous le verrons) et confiance en un système social abstrait et impersonnel source de protection (Giddens, 1994). Sur ce point, il importe de nuancer l'idée de Giddens en évoquant les travaux de Parazelli. Les recherches de ce dernier ont démontré que des jeunes qui n'adhèrent pas à « la société » comblent leur besoin d'existence sociale autrement, notamment en formant activement des espaces marginalisés sources de rituels, d'inclusion, de lieux et de pratiques d'intégration sociale (Parazelli, 2002)

Pour Giddens, la mondialisation a provoqué une conscience accrue des risques et des menaces auxquels l'individu est confronté. Cette transformation de la modernité a développé une nouvelle vulnérabilité psychologique : « les inquiétudes prémonitoires ». Acquérir le sentiment de sécurité théorisé par Erikson (1972) ne relève plus seulement de la qualité des relations interpersonnelles concrètes. Il relève d'un lien intime entre l'individu contemporain et les systèmes abstraits et complexes qui ont succédé à la modernité. Selon Giddens, plusieurs problèmes existentiels, relevant du questionnement réflexif et intime, sont liés à un manque de confiance envers des systèmes sociaux sur lesquels l'individu n'a pas de pouvoir.

Bien que les rapports sociaux continuent d'opérer un travail de subjectivation (Dubet, 2009), les statuts sociaux ne sont plus transmis de génération en génération (Dubar, 2002) et les jeunes adultes contemporains doivent de plus en plus compter sur leurs ressources personnelles pour interpréter le monde, donner du sens à la réalité et s'y intégrer par un travail

actif. C'est cette démarche laborieuse pour se construire qui mène, selon Ehrenberg (2000), à la fatigue d'être soi et à la dépression, un état révélateur des mutations de la figure de l'individu. Ces constats n'appellent pas à une forme de nostalgie d'une société traditionnelle plus contraignante. Ils permettent plutôt de cerner les problématiques actuelles de la construction identitaire.

3.1.1.2 Transiter vers l'âge adulte en situation de pauvreté : une double épreuve sociale

L'analyse des épreuves est cohérente avec la sociologie de l'individu que mène Martucelli (2006). Ce courant invite à cerner les problèmes sociaux « à l'échelle des individus » (Martucelli, 2010 dans Nault et Moreau, 2014, p.13), par leur mise en récit. Selon Martucelli, les épreuves sont des « défis historiques, socialement produits, inégalement distribués, que les individus sont contraints d'affronter. Et comme c'est le cas lors de toutes épreuves, les acteurs peuvent, en s'y mesurant, réussir ou échouer. Elles ne sont donc pas indépendantes des places sociales, mais elles sont hétérogènes, à place identique » (Martucelli, 2006, p.12). Dans les termes de cette recherche, cela signifie que les jeunes qui vivent en situation de pauvreté et qui sont en démarche de rattachement scolaire éprouvent des difficultés qui sont semblables, mais vécues de façon différenciée étant donné le caractère singulier des parcours. Dans son ouvrage *La misère du monde*, Bourdieu (1993) pose le caractère relatif du concept de misère. Les jeunes adultes participant à cette recherche souffrent certes d'une « misère de condition », c'est-à-dire une misère liée à la position sociale qu'ils ont en commun : être jeune adulte en situation de pauvreté et de rattachement scolaire. Toutefois, à place sociale identique, nous verrons, à l'instar de Bourdieu et Martucelli, que l'expérience de la misère diffère d'un individu à l'autre.

Pour Martucelli, l'entrée dans l'âge adulte est une épreuve sociale qui s'impose à tous aujourd'hui. Traditionnellement, être adulte se caractérisait par une insertion dans le marché du travail, une indépendance résidentielle et par la fondation d'une famille. Ce passage à la vie adulte s'est transformé et n'est plus le résultat d'une trajectoire de vie normative et assignée en fonction de l'origine socio-économique. Dans ce contexte, selon Martucelli (2010):

[d]evenir un adulte, et donc devenir autonome, n'est plus de l'ordre du résultat, - avoir un travail, une famille, un logement, mais bien davantage un processus qui est marqué par des mises à l'épreuve où l'individu apprend à se réaliser et donc à se singulariser (Martucelli, 2010 dans Goyette *et al.*, 2011).

Réussir l'épreuve peut constituer une source de liberté et de créativité pour les individus dotés de ressources personnelles et sociales, car l'individu peut se prendre pour objet de réflexion et guider ses actions en fonction de ses propres aspirations. Mais tous les individus contemporains n'ont pas la liberté de se développer librement. Isolés et privés du pouvoir d'achat, certains individus semblent moins soumis au règne du devenir soi qu'au règne de la nécessité (Dubet, 2009). Le stock de jouissance de la société hypermoderne est inégalement réparti dans les sociétés actuelles.

Comme la souffrance, « l'épreuve est une expérience à la fois intime et sociale, du fait qu'elle est vécue de façon subjective et existentielle, mais liée à la vie sociale et donc commune » (Moreau et Larose-Hébert, 2013, p.3). Moreau et Larose-Hébert (2013) observent un nouveau phénomène social en lien avec la souffrance et l'épreuve : elles sont valorisées socialement si on en vient à bout et stigmatisées si l'individu est vaincu par elles. Or, ce n'est pas dans la perspective d'identifier les héros résilients du raccrochage scolaire ou les pauvres victimes des inégalités sociales que cette recherche est menée. La pression sociale exercée sur les psychés individuelles encourage, voire commande aux individus de se réaliser et ceux qui échouent s'en trouvent coupables. Je me distancie de ce type de recherches ou d'interventions. Cette recherche vise à comprendre comment sont vécues les épreuves sociales et non à expliquer ou prescrire comment elles doivent être vécues. L'intuition forte à la base de cette recherche est que les épreuves sociales propres aux situations de pauvreté nuisent au développement de l'autonomie que cherchent à développer les jeunes adultes.

3.1.2 La personnalité biographique

Selon Sève (2008), l'apport de Marx à l'avancement des connaissances en sciences humaines ne se réduit pas à l'économie ou aux structures sociales. Le projet de Sève est de retirer de

l'œuvre de Marx des concepts pour développer une « psychologie marxienne » dont la finalité est « le libre développement de chacun, comme condition du libre développement de tous⁴² ».

Ces théories invitent à s'intéresser aux liens entre la formation individuelle (la personnalité humaine) et l'ensemble des rapports sociaux, notamment les rapports de classe. Pour comprendre l'un des axes du processus de construction identitaire, cette recherche emprunte à Sève le concept de personnalité biographique, soit :

[...] une néoformation psychique d'apparition historique comme biographique tardive, puisqu'elle présuppose l'inscription d'activités supérieures dans un monde correspondant de **rapports sociaux**. Et dans un sens large, nous désignerons par-là l'individu en son tout, y incluses ses formes psychiques même originaires, inclusion légitime dans la mesure où elles sont elles-mêmes reprises et surdéterminées de façon profonde par les **contenus biographiques**⁴³ (Sève, 2008, p.411).

Cette définition contient deux éléments cruciaux développés par Sève (2008) pour comprendre le développement de la personnalité : les rapports sociaux et les contenus biographiques. Les contenus biographiques réfèrent au temps par lequel la personne s'approprie le monde social par les activités concrètes qu'elle mène et qui sont constitutives des capacités qu'elle maîtrise (Sève, 2008). La biographie est l'histoire au cours de laquelle la personnalité se développe, le temps dont le sujet dispose pour se construire. Pour Sève, les changements dans la personnalité sont conditionnels à une réflexion critique sur l'emploi du temps, les activités et les capacités qui en découlent. En contrepartie, ces dispositions à agir ne peuvent que s'actualiser, disparaître ou se transformer selon les positions sociales occupées par une personne. La prochaine section vise à dénouer la complexité de la définition du concept de rapports sociaux et l'usage qui en est fait dans cette recherche.

⁴² Sève isole cette citation d'un texte de Marx dans *Émancipation et aliénation* (2012). Selon Sève, et contrairement à la conception structuraliste qui fut accolée à Marx, celui-ci considérait que les changements sociaux d'envergure suivraient le rythme des transformations individuelles de la personnalité.

⁴³ J'écris en gras pour attirer l'attention sur les concepts intégrés dans la citation qui font l'objet de définitions subséquentes.

3.1.2.1 Une personnalité construite dans un ensemble de rapports sociaux

Pour Sève (2008), les rapports sociaux ont un caractère doublement dialectique. Ils synthétisent deux éléments apparemment disjoints formant une seule et même entité : personne concrète/figure d'individualité abstraite et subjectivité/objectivité.

Premièrement, les rapports sociaux réfèrent aux positions sociales objectives qu'occupent les individus dans la société. Ces positions sociales mettent en rapport oppositionnel des *figures d'individu* formées différemment (femme, homme, jeune, ouvrier, propriétaire, etc.). En effet, ces positions sociales forment les figures d'individualité (familiale, scolaire, institutionnelle) possibles dans un espace social. Le sujet n'est pas le pur produit de ses désirs et de ses aspirations. Il est la conséquence d'une position sociale objective dont la forme préexiste à la subjectivité de la personne concrète qui l'occupe. Pour Sève, les figures d'individualité sont produites par un ensemble de rapports sociaux abstraits et constitutifs du fonctionnement social. Conséquemment, les figures d'individualité changent au rythme des transformations sociales. Bien qu'abstraites, les rapports sociaux forment concrètement les individus. Pour Sève, l'étude des histoires de vie permet de découvrir les différentes figures d'individualité qu'une seule personne synthétise dans l'ensemble des rapports sociaux l'ayant formée (la figure de féminité qu'elle s'est appropriée, la position qu'elle occupe dans les différentes institutions, etc.).

Les rapports sociaux ne sont pas, chez Sève (2008), des relations sociales concrètes, par exemple entre une mère et un fils, mais plutôt l'effet formant d'une position sociale de mère dans une société historique. Les jeunes ayant participé à cette recherche sont formés par différentes figures d'individualité. Ils sont de jeunes adultes en situation de raccrochage scolaire et de pauvreté. Ils occupent une position dans une famille qui, nous le verrons, appartient à une classe sociale⁴⁴ défavorisée. Leur position à l'école (les classes spéciales), aux

⁴⁴ Le concept de classe sociale est très riche pour comprendre l'expérience de la pauvreté. Ce concept permet de comprendre les rapports de domination, de questionner l'ordre des choses (Messu, 2012) et le processus par lequel les personnes se conforment à l'ordre social qui leur préexiste et le reproduisent (Bourdieu et Passeron, 1970). Par contre, son potentiel explicatif a des limites importantes, notamment le risque de généraliser abusivement les prédispositions d'un groupe social à celui de tous les individus qui le forment. Le concept de

services correctionnels ou aux institutions de protection de la jeunesse est aussi déterminante dans le développement de leur personnalité.

Une seule personne cumule plusieurs figures d'individualité socialement préexistantes. L'intérêt d'appréhender la personnalité dialectiquement est d'envisager la subjectivité comme la conséquence des rapports sociaux objectifs. Pour favoriser le changement individuel, l'émancipation, il est nécessaire de transformer les rapports sociaux producteurs de figures d'individualité aliénante. Cette vision nous épargne de toute conception innéiste du comportement humain à l'effet que les places sociales, voire les inégalités sociales, sont légitimées par des prédispositions inhérentes à la psyché, au corps ou à une figure d'individualité fixe.

Une personne concrète est formée par les figures d'individualité mais, par ses propres activités, elle forme les figures abstraites qui constituent l'ensemble des rapports sociaux. En effet, les rapports sociaux existent objectivement mais ils sont dans un même temps la conséquence des activités subjectives des humains. Bien qu'ils existent dans la structure sociale abstraite, ils pénètrent la personne dans sa subjectivité, dans le dynamisme de sa psyché. Néanmoins, la psyché humaine n'est pas déterminée par les rapports sociaux de façon linéaire et mécanique puisque la personnalité de l'humain a une fonction progressive ou, pourrions-nous dire, développementale. Les individus sont d'une part déterminés par les rapports sociaux. D'autre part, ils se les approprient, se rebellent ou résistent contre les rapports sociaux qui les définissent.

3.1.2.2 Le caractère progressif de la personnalité

Sève (2008) s'appuie notamment sur l'important travail de Vygotsky pour qui l'humain détient dans son corps les aptitudes à former des capacités. Chez Sève, la personnalité de

classe sociale ne permet pas de découvrir les variations inter-individuelles des personnes qui la forment (Dubet, 2003). Or, je cherche précisément à mener une « science du singulier » (Sève, 2008) avec des personnes qui ont été formées dans des conditions macro-sociales semblables.

l'humain a une fonction d'appropriation du monde social, par le développement de capacités : « les conditions subjectives de la production et de la reproduction d'un acte. [...]. J'appelle capacités l'ensemble des potentialités actuelles, d'effectuer quelque acte que ce soit » (Sève, 2008, p.385). Les capacités permettent à la personne d'agir et de construire sa personnalité dans les contraintes imposées par les rapports sociaux. Sève emprunte à la psychanalyse le concept d'identification pour théoriser le processus par lequel une personne est active dans le développement de sa personnalité. L'identification réfère aux désirs d'une personne de s'approprier une figure d'individualité⁴⁵. L'originalité de la pensée de Sève réside entre autres dans son caractère interdisciplinaire. Sève admet que la personne humaine est un être de désir et que ces désirs impulsent des actions pour se rebeller, s'émanciper d'une position contraignante. C'est par l'identification à un autre (et/ou de manière plus abstraite, aux figures d'individualité que cet autre incarne) que l'individu acquiert des capacités émancipatrices. La psychologie marxienne élaborée par Sève propose donc que le socle de la personnalité d'un individu soit *l'ensemble de ses rapports sociaux*. La personnalité se subjectivise sur ces socles objectifs et devient « une formation psychique productrice d'une vie singulière par laquelle elle est elle-même produite » (Sève, 2008, p.469). Ces définitions sont des appuis théoriques importants pour comprendre la position sociale de jeune adulte en situation de pauvreté. Toutefois, cette recherche ne se limite pas à la compréhension du développement de la personnalité en fonction des seuls rapports de classe.

3.1.2.3 Au-delà des rapports de classe sociale

D'après Sève, chez Marx, l'individu est déjà compris comme la synthèse irréductible de ses rapports sociaux et non comme la conséquence unilatérale des rapports de classe. Bien que Sève élargisse sa compréhension de l'aliénation à un ensemble de rapports sociaux, il apparaît évident qu'il positionne la classe sociale comme étant la position sociale la plus déterminante du développement de la personnalité. Dans ses travaux, les autres rapports sociaux, comme le

⁴⁵ Sève, comme Vygotsky, a un rapport d'approbation et de distance critique face à la psychanalyse. Il emprunte le concept d'identification sans souligner que celui-ci est indissociable d'autres concepts comme la projection, l'idéalisation.

genre, sont évoqués et définis comme des formes d'individualisation objectives, mais sans jamais être approfondies.

Or, le travail des féministes intersectionnelles donne à voir les limites d'une telle lecture, hiérarchisant les rapports d'oppression. Pour Bilge (2010), le « paradigme intersectionnel » est constitué des canons suivants : la simultanéité des oppressions et le refus de les hiérarchiser, l'imbrication des rapports d'oppression, l'importance de la connaissance située et des luttes identitaires, la critique des mouvements identitaires qui occultent les oppressions multiples.

Plusieurs chercheurs et théoriciennes féministes ont développé le caractère politiquement antagonisant des rapports sociaux (Pfefferkorn, 2007 ; Palomares et Testenoire, 2010 ; Dorlin, 2009 ; Kergoat, 2009 ; Purtschert et Meyer, 2009 ; Bilge, 2010). Ces approches ne visent pas à comprendre les variations interindividuelles dans le développement des membres d'une même catégorie sociale, contrairement à la psychologie marxienne de Sève. L'approche intersectionnelle, du moins celle de Pfefferkorn (2007), vise plutôt à comprendre les figures sociales de l'individualité. Or, dans ma recherche, c'est la personne dans sa singularité qui est l'objet d'étude. Pour Pfefferkorn (2007), les rapports sociaux permettent de comprendre les interactions politiques entre les différents groupes sociaux, et non les variations interindividuelles :

Tout rapport social est, par nature, source à la fois de cohésion et de conflit. Il unit (ou lie) les **sujets sociaux** qu'il médiatise, il constitue un des éléments à partir desquels se constitue l'architecture de la société globale. C'est [...] une tension qui traverse le champ social et qui érige certains phénomènes sociaux en enjeux autour desquels se constituent des groupes sociaux aux intérêts antagoniques (Pfefferkorn, 2007, p.2).

Je m'inspire des théories féministes intersectionnelles et de l'idée que l'identité se construit au carrefour d'un ensemble intriqué de rapports sociaux. Bien qu'en étudiant les situations de pauvreté que vivent les jeunes, les rapports de classe soient au cœur de ma recherche sur la construction identitaire, il me semble indispensable d'intégrer une prise en compte des rapports sociaux de genre, le cas échéant. Ces rapports sociaux structurent le développement de la personnalité biographique.

3.1.2.4 Des rapports sociaux de genre

Les rapports sociaux, comme ceux de genre, forment les figures d'individualité constitutives de la personnalité biographique. Rappelons que dans la perspective de Sève, ces rapports sociaux (abstraits) produisent des figures d'individualité auxquelles les personnes s'identifient en fonction de leur position sociale objective. En ce sens, Sève rejoint Kergoat à l'effet que les rapports sociaux sont consubstantiellement liés, c'est-à-dire que « chacun imprime sa marque sur les autres » (Kergoat, 2009). L'étude de Bouchard et St-Amant (1997) réalisée dans le milieu scolaire rejoint Kergoat: les jeunes garçons et filles dont les parents ont un faible niveau de scolarité adhèrent davantage aux stéréotypes de genre. L'ethnographie qu'a réalisée Willis (2011) avec des jeunes hommes en milieux défavorisés indique que leur conception de la masculinité est synonyme de violence et de prestance et que ces comportements les éloignent des comportements attendus à l'école. Une recherche semblable effectuée en milieu communautaire à Longueuil avec des jeunes hommes en situation de pauvreté – dans le but de dynamiser leur rapport à la masculinité et la paternité – a révélé qu'ils adhèrent fortement à une conception rigide de la masculinité hégémonique. Les jeunes défendent qu'« un homme ne doit pas perdre sa virilité », « un homme ne peut pas avoir de comportements efféminés », « un homosexuel est un homme, mais l'est moins qu'un homme hétérosexuel », « un homme ne peut pas/ne doit pas perdre la face » (Charlebois, 2017).

À propos des rapports sociaux de genre, Bouchard, St-Amant et Tondreau soutiennent qu'ils produisent les catégories sexuelles et les identités associées selon un modèle asymétrique et inégal : le patriarcat. Les rapports sociaux se traduisent par des « modes de pensée (les représentations sociales et les stéréotypes qui les constituent) » et des « modes d'action sociale (les pratiques) » (Bouchard, St-Amant et Tondreau, 1996, p. 282). En ce sens, « l'identité de sexe » est une construction sociale produite de manière relationnelle (en relation avec d'autres rapports sociaux) et dynamique (les rapports sociaux changent dans l'histoire individuelle et collective). L'identité de sexe est mobilisée par les personnes pour donner du sens, de l'unité et de la cohérence à leur action et à leur expérience (Bouchard et St-Amant, 1996).

L'identité de sexe est créée et reproduite par les rapports sociaux de genre à travers un processus de bicatégorisation qui assigne à chacune des catégories sociales « homme » et « femme » des attributs opposés. C'est dire que c'est un rapport social préexistant à l'individu et que celui-ci apprend à agir pour satisfaire aux attentes sociales. Le genre est en somme, selon Lahire, « un héritage sexué » (2001). Cet héritage est « légué » par la figure du genre à laquelle l'individu s'identifie, ou, devrais-je dire, à laquelle il est contraint de s'identifier. L'héritage sexué opère en effet comme une contrainte. Ces contraintes sont intériorisées très tôt et c'est notamment pour cette raison qu'elles sont rarement ressenties comme telle par la personne. L'intériorisation est si profonde qu'elle se fait oublier et elle ne permet pas de prendre conscience qu'elle aurait pu prendre une autre forme.

Ce sont des rapports de pouvoir qui contraignent les hommes et les femmes à se conformer à leur socialisation. Les hommes ont intérêt à rester cohésifs afin de protéger les privilèges que leur position sociale leur attribue. Cette nécessité d'être cohérent dans une catégorie sociale s'appuie sur le rejet de la différence avec l'autre groupe et mène à des syllogismes tels que : « les femmes font comme ça. Je ne suis pas une femme donc je ne fais pas comme ça ».

En cohérence avec les postulats structuralistes de Sève et de la pensée féministe intersectionnelle, le concept de « masculinité hégémonique » est défini par Connel comme une « configuration des pratiques de genre visant à assurer la perpétuation du patriarcat et la domination des hommes sur les femmes » (Connel, 1995 dans Schlagdenhauffen, 2016, p.237). On ne peut comprendre les figures de la masculinité et de la féminité sans prendre en compte un ensemble de rapports sociaux structurant le fonctionnement d'une société. Le concept de masculinité hégémonique éclaire le phénomène par lequel le genre est un système connecté à d'autres rapports sociaux. Ainsi les masculinités sont plurielles car elles ont des formes différentes en fonction des classes sociales, des différentes cultures, des territoires, etc. (Kimmel, 2004 dans Genest-Dufault et Tremblay, 2016). Toutefois, au noyau de cette pluralité, une forme de masculinité s'impose de façon dominante en subordonnant d'autres formes : « la masculinité hégémonique ». Ainsi, les hommes homosexuels se font assigner la figure d'une « masculinité subordonnée » et se retrouvent alors assujettis à des logiques d'infériorisation et de stigmates. Les hommes gais transgressent lourdement les normes

comportementales imposées par la masculinité hégémonique. La « masculinité complice » réfère aux hommes qui profitent des privilèges d'une société où domine une figure de masculinité (ex : l'écart de salaire entre les hommes et les femmes). La figure de la « masculinité marginalisée » rassemble des hommes qui ne correspondent pas aux normes triomphantes de la masculinité hégémonique tels ceux qui vivent en situation de pauvreté (Connel, 1995, dans Genest-Dufault et Tremblay, 2016).

En somme, les rapports sociaux, dont les rapports sociaux de genre, réfèrent aux positions sociales objectives et à leurs effets sur le développement de la personnalité (Sève, 2008) ou aux privilèges et oppressions (Pfefferkorn, 2007) vécus par les individus. Étant donné que cette recherche psychosociologique a pour objet la singularité des individus et non « les sujets sociaux », je retiens la définition de l'ensemble des rapports sociaux chez Sève puisqu'elle est plus englobante et conforme à l'approche clinique de cette recherche. Elle prend pour objet la psychologie de l'individu et permet d'articuler d'autres positions sociales (famille, école, amis, etc.) que les rapports sociaux dont traitent les féministes intersectionnelles. En effet, pour Sève, « toute vie repose certes sur des « structures objectives » (classe, lien de parenté, esprit du temps), mais ne résulte que de la détermination subjective d'un ego et ne se comprend donc que de l'intérieur par le sens de son projet » (Sève, 2008, p.439). Ainsi, la définition des rapports sociaux intègre toutes les structures objectives. Cette définition large permet d'intégrer des rapports sociaux liés à l'école, à la famille, en plus des rapports sociaux de classe, de genre, etc.

Dans la foulée de Sève, je retiens aussi les concepts d'aliénation et d'émancipation pour comprendre le développement de la personnalité biographique dans un ensemble de rapports sociaux.

3.1.2.5 Aliénation et émancipation

Pour Sève, l'aliénation est une perte de soi et un obstacle à la réalisation de soi (Sève, 2008). L'aliénation est la conséquence d'une position sociale objective qui empêche l'individu de se réaliser. Sa position dans les rapports sociaux le dépossède « de son produit, de sa maîtrise de

soi, de ses besoins et de ses possibles, de sa vue du réel, en fin de compte de son sens et même de son statut; à l'extrême de la condition aliénée, il se déshumanise » (Sève, 2012). Bien que, chez Sève, tous les travailleurs soient aliénés dans un système capitaliste, il demeure que la personnalité est inégalement aliénée par les contenus biographiques déterminés par sa position sociale objective. Certaines personnes ont le privilège de désirer l'objet de leur travail alors que pour d'autres, le travail est un « destin subi » (Sève, 2008).

Les rapports sociaux peuvent aussi être émancipateurs en facilitant l'acquisition de capacités. Par l'acquisition de capacités, notamment réflexives, l'individu s'émancipe des rapports sociaux qui contraignent la possibilité, pour l'individu, de poser des actions visant à se conformer à son idéal du moi. En effet, pour Sève, la condition préalable à l'émancipation est de prendre conscience des contraintes sociales qui limitent les développements dans la personnalité. Pour Sève, le concept d'émancipation s'applique à l'ensemble d'une société autant qu'à la personnalité individuelle. À l'échelle individuelle, l'émancipation signifie de lever la mainmise de l'ensemble des rapports sociaux qui structurent inconsciemment la personnalité (Sève, 2012).

En somme, la personnalité biographique est le concept que propose Sève, dans la foulée de Sartre, pour étudier « ce qu'un humain fait de sa vie et ce que sa vie fait de lui » (Sève, 2008, p.17). Ce concept est heuristiquement riche puisqu'il permet de relier les rapports sociaux, les figures d'individualité (notamment les rapports de genre) l'histoire de vie, les activités et le caractère émancipé ou aliéné d'une personne. À l'instar de Sève, pour comprendre la personnalité d'un individu, il faut connaître ce qui en constitue la base : les contenus biographiques. Dans une recherche, l'accès à ces contenus pose des défis importants dont nous traiterons dans les prochaines sections en ayant recours aux travaux de Ricœur notamment. Un de ces problèmes, objet de la prochaine section, est identifié par la psychanalyse : les contenus biographiques sont potentiellement refoulés dans l'inconscient.

3.1.3 Les processus de construction identitaire d'un point de vue psychanalytique

La psychanalyse est une discipline compréhensive des significations produites par le sujet⁴⁶. L'adoption d'un angle d'analyse psychanalytique n'est nullement incompatible avec l'approche psychosociologique de cette recherche. La posture dialectique entre psyché et social est reprise chez Freud aussi : « dans la vie psychique de l'individu pris isolément, l'Autre intervient régulièrement en tant que modèle, soutien et adversaire, et de ce fait, la psychologie individuelle est aussi, d'emblée et simultanément, une psychologie sociale, en ce sens élargi mais parfaitement justifié » (Freud, 1921 dans Karsz, 2011, p.181).

Dans une perspective psychanalytique, c'est le récit de soi qui révèle les contenus biographiques à la personne (et au chercheur, le cas échéant). Certains de ces contenus sont inconsciemment refoulés par l'appareil psychique (Huber, 1977; Nasio, 2016). Ainsi, une part du « moi » des participants de cette recherche est inconsciente. Prendre conscience de ses angles morts par le récit favorise le processus de construction identitaire et l'émancipation des forces inconscientes qui sont dynamiques dans la psyché. Or, le travail de narration interprétative constitue le principal dispositif de cueillette de données de cette thèse. Ce travail, nous le verrons au prochain chapitre, a eu des retombées pour les participants à la recherche.

⁴⁶ La psychanalyse fut créée en réaction à des théories psychologiques abusivement généralisantes et immatérielles. Centrée sur la vie des gens et sur leurs expériences concrètes, la psychanalyse se voulait une science inductive produite à partir de l'écoute des récits d'intimité. Malheureusement, selon Politzer (dans Sève, 2008) cette inspiration novatrice initiale s'est progressivement effritée et les théories de Freud sont devenues trop abstraites, empiriquement écrasantes ou abusivement généralisantes sur le plan anthropologique. À l'instar de Paillé et Mucchielli (2016), il me semble que l'usage d'un angle psychanalytique entre *potentiellement* en contradiction avec les méthodes inductives employés dans cette recherche. La psychanalyse conventionnelle prend tous les récits pour l'expression de pulsions sexuelles inconscientes. Or, je n'adhère pas à ce postulat de façon rigide. Nous verrons que mes pistes d'interprétation, dans la foulée d'une psychanalyse plus contemporaine, postulent que les sujets ont aussi une conscience réfléchie (Nasio, 2016) de leurs actions. Pour mener une « herméneutique ouverte », je me suis gardé de plaquer les métaphores et les symboles préthéoriques de la psychanalyse conventionnelle « sur » le sujet (Paillé et Mucchielli, 2016). Étant donné ma sensibilité, je suis ouvert à des interprétations psychanalytiques mais celles-ci ne forment pas une grille à remplir. Nous verrons, par exemple, qu'à certains égards, j'identifie des éléments qui échappent à la conscience des participants.

Je postule que les participants cherchent à accomplir leurs désirs inconscients, à s'estimer dignes de l'affection des autres, de soi. J'appréhende aussi les jeunes adultes comme des êtres traversés par d'importantes contradictions psychiques. Le travail psychique qu'ils mènent vise à dépasser leurs contradictions afin d'avoir le sentiment intègre « d'être soi-même » (Erikson, 1972). Ils sont guidés par un idéal du Moi – élaboré dans une succession d'identifications à des autrui significatifs et impersonnels (Mead, 1963) – desquels ils cherchent à être inspirés.

3.1.3.1 Le développement du Moi selon Erikson

Pour Erikson (1972), le Moi se développe en trois étapes majeures : introjection (petite enfance), identification (enfance) et formation de l'identité dont le travail commence à l'adolescence. L'introjection est « l'incorporation de l'image de l'autre » qui permet au bébé, dans la réciprocité avec les donneurs de soin, de se sentir en sécurité. L'identification positive dépend des interactions avec des représentants dignes de la confiance des enfants. La formation de l'identité commence quand l'enfant, devenu adolescent, suspend les identifications de l'enfance et les absorbe « dans une nouvelle configuration » que la société reconnaît (Erikson, 1972; Lemay, 2010).

La sortie de l'adolescence est confirmée lorsque le Moi de l'adulte « surordonne les identifications passées », c'est-à-dire qu'il les renferme, mais les transforme. Selon Erikson, c'est le Moi qui est l'instance centrale de l'identité, de par son rôle de synthèse de l'ensemble des identifications et du surmoi acquis des parents et de la culture.

Les travaux d'Erikson sur les stades de construction identitaire offrent une compréhension très précise des enjeux développementaux des différents stades. Cette théorie s'est avérée indispensable pour comprendre les récits que les jeunes adultes ont faits des différents épisodes de leur vie jusqu'à aujourd'hui. Ces stades sont présentés dans la prochaine section. La section subséquente permet de saisir la période cruciale de l'adolescence et la transition vers l'âge adulte.

3.1.3.2 Stades de construction identitaire

Pour Erikson (1972), la quête d'identité est constituée de huit stades qui mènent de la naissance à l'âge adulte. Ces stades suivent successivement les étapes du développement du Moi et de la libido⁴⁷. La période de l'enfance est déterminante dans la construction de l'identité. La vitalité mentale est constituée des trois éléments les plus fondamentaux qu'il importe d'acquérir dès l'enfance dans les sociétés occidentales, en relation avec ses parents ou ses donneurs de soin : le sentiment de confiance de base (stade 1), d'autonomie (stade 2) et le sens de l'initiative (stade 3). L'expérience vécue lors de ces trois premiers stades laisse des traces durables dans la vie psychique d'une personne et est déterminante de sa « vitalité mentale ».

L'acquisition du sentiment de confiance de base, en opposition à celui de méfiance de base, permet à l'enfant « de se fier à la foi des autres et d'avoir le sentiment fondamental d'être soi-même digne de la confiance des autres » (Erikson, 1972, p.179). Ce sentiment est acquis quand l'enfant a l'assurance qu'il ne sera pas abandonné et que ses parents ou donneurs de soin répondront à ses besoins. Les enfants qui ne bénéficient pas des relations affectives leur permettant d'acquérir ce sentiment s'isolent pour se défendre et développent un sentiment opposé, le sentiment de méfiance de base : une « grave aliénation caractéristique d'individus qui se replient sur eux-mêmes » (Erikson, 1972, p.99).

Pour développer l'autonomie, la confiance doit être solidement ancrée. L'enfant qui prend conscience de ses désirs aura dès lors la confiance de les exprimer s'il a l'assurance qu'ils sont dignes et qu'il ne sera pas en danger ou puni s'il les exprime. Les désirs exprimés qui sont punis abusivement mènent à la honte et, du point de vue d'Erikson, ce sentiment mine les initiatives de l'enfant dans le monde. L'enjeu, au stade de l'acquisition de l'autonomie, est de permettre à l'enfant de prendre conscience qu'il « peut vouloir librement ».

⁴⁷ Pour Erikson, ces stades coïncident avec les stades de développement de la libido : oral, anal et phallique. La contribution d'Erikson est d'identifier une série de stades subséquents au développement de la libido et constitutifs de la construction identitaire jusqu'à l'âge adulte.

Les désirs mènent aux actions et à ce qu'Erikson définit comme « le sens de l'initiative » : « la base d'un sentiment réaliste de son ambition et de ses projets » (idem, p.118). Le sens de l'initiative permet à l'enfant, futur adolescent, de développer une « image de soi », une vision de ce qu'il sera suite à quoi il pourra mener des actions pour y arriver.

Ces stades de développement psychosociaux suivent le développement biologique d'un corps en changement qui provoque des bouleversements dans la psyché. À l'adolescence, le corps développe la capacité d'acquérir la pensée formelle et abstraite. Ces transformations sont directement liées à l'élément fondateur de la période adolescente : « la possibilité de s'interroger sur ce qu'on a été en fonction de ce qu'on souhaite devenir tout en se sentant vulnérable puisque la part inévitable d'inconnu rend précaire toute remise en cause » (Lemay, 2010, p.14). Toutefois, je n'adhère pas au point de vue d'Erikson à l'effet que les différences dans le corps des femmes et des hommes induisent des développements psychiques spécifiques. À cet égard je m'inscris plutôt dans la foulée des théories féministes élaborées plus haut. Celles-ci ont pertinemment critiqué certaines théories en psychologie du développement (comme celle d'Erikson) qui légitiment les inégalités sociales entre les hommes et les femmes en essentialisant leurs différences (Sorell et Montgomery, 2001).

3.1.3.4 Les crises identitaires : des crises normatives

Le franchissement de chaque stade est généralement ponctué d'une crise identitaire (Erikson, 1972). Ces crises, inhérentes à la transition d'une étape de vie à une autre, se conjuguent à des situations de précarité et de vulnérabilité pour les jeunes en situation de pauvreté. Pour tous les jeunes, les crises ne sont pas nécessairement révélatrices de troubles de la personnalité. Une crise n'est pas « une menace de catastrophe, mais un tournant, une période cruciale de vulnérabilité accrue et de potentialité accentuée [...] de forces créatrices mais aussi de déséquilibre » (Erikson, 1972, p.98). Pour Erikson, les crises qui ponctuent les stades de construction identitaire sont de nature « normative », c'est-à-dire qu'elles sont intrinsèquement liées aux attentes sociales qui pressent l'individu dans sa quête identitaire. L'enjeu du franchissement de chaque stade est d'en ressortir avec un nouvel équilibre psychique entre des sentiments contradictoires. Par exemple, l'enfant cherche un équilibre entre des sentiments de

confiance et de méfiance. Adolescent, il travaille à rétablir un équilibre entre des sentiments d'identité et de confusion d'identité ; à l'âge adulte, entre des sentiments d'intégrité et de désespoir. Pour Erikson, le « possesseur d'intégrité est prêt à défendre la dignité de son propre style de vie contre toutes les menaces » (Erikson, 1972, p.145). Le sentiment d'intégrité permet de combattre les regards dénigrants que d'autres portent sur sa figure d'individualité.

L'adolescence est une période particulièrement importante dans le parcours biographique. Erikson a élaboré sa théorie du développement humain en spécifiant qu'elle éclairait les comportements de la figure d'un individu occidental durant les années 1970. Sa théorie n'a pas de prétention universelle ni transhistorique. Aujourd'hui, l'entrée dans l'âge adulte s'allonge (Bellot et Goyette, 2011). La jeunesse commence et se termine plus tard que lors de la période analysée par Erikson. Néanmoins, « l'indétermination identitaire » demeure un thème central dans l'étude des réalités actuelles des jeunes adultes (Gallant et Pilote, 2013).

Pour franchir la crise de l'adolescence et entrer dans l'âge adulte avec des bases identitaires solides, l'individu a besoin d'un moratoire pour s'adonner « à une libre expérimentation des rôles pour trouver où se caser dans un secteur de la société » (Erikson, 1972, p.163). Ce moratoire, où l'individu « intègre des éléments d'identités assignées durant l'enfance », échoue lorsque les jeunes adultes sont placés dans une « case » trop rapidement ou de manière trop autoritaire. Cette étude permettra d'analyser la manière dont les jeunes en situation de raccrochage et de pauvreté expérimentent ce moratoire : ont-ils bénéficié de ressources leur permettant de s'individualiser de manière autonome et d'acquérir les sentiments préalables à la vitalité mentale ?

Ce moratoire est une période de singularisation, de distanciation avec les figures de l'enfance et de création de nouvelles affiliations (Lemay, 2010). Le processus de décentration de la période de l'enfance prend plusieurs formes. La construction de l'identité peut donc s'accompagner de sentiments de deuil (idem). Les adolescents quittent certaines affiliations. Ils quittent aussi un monde ludique et imaginaire et entreprennent de s'insérer dans une société qui ne leur apparaît pas d'emblée inspirante étant donné les menaces multiples qui pèsent sur l'humanité et les inégalités sociales qui les contraindront dans des positions potentiellement

indésirables à l'école, au travail, etc. Ce conflit psychique inhérent au stade de l'adolescence amène de profondes ambivalences. Par exemple, le culte de la jeunesse les pousse à profiter du temps précieux dont ils disposent. Mais la société leur impose aussi de planifier l'avenir et de poser des actions en conséquence. Ils sont à la recherche de liberté et d'autonomie. Ils sont ambivalents entre le désir de se conformer aux pressions sociales ou de s'en distancer, de s'en distinguer (Lachance, 2011).

Une des formes les plus communes de « décentration » est, pour un adolescent, de se rapprocher d'un groupe de pairs et de s'éloigner de la famille (Lemay, 2010). Durant cette période, les pairs deviennent des références beaucoup plus significatives que la famille dans le processus de construction identitaire. Les recherches de Corteroso (2013) indiquent que ceux qui n'ont pu développer la confiance de base préalable à l'autonomie (vouloir librement) ont tendance à développer une allégeance aveugle au groupe.

Les adolescents cherchent à être inspirés par un mode de vie qui en vaut la peine ou à sentir qu'ils peuvent renouveler le monde à l'image de leur désir. Or, certains milieux sociaux (la famille au premier chef, mais aussi le quartier ou la classe sociale) sont trop rigides et autoritaires. Une telle situation accentue les sentiments de confusion d'identité dont souffrent les adolescents en quête identitaire, surtout s'ils ne peuvent s'insérer en emploi et trouver une place où les capacités qu'ils ont développées sont reconnues (Erikson, 1972). Les jeunes qui ne bénéficient pas de ces conditions risquent de développer une « identité négative ». C'est un recours pour les jeunes qui souffrent d'une confusion d'identité, c'est-à-dire ceux qui n'ont pas, suite à l'obtention de la reconnaissance des autres, réussi à se percevoir pleinement comme sujet de désir et d'actions à l'intérieur des places sociales existantes. Or, ainsi que le formule Taylor (2003), « la reconnaissance n'est pas une marque de politesse, c'est un besoin vital ». Les jeunes dont l'identité n'est pas reconnue souffrent potentiellement d'un manque d'affiliation, d'absence de projet de vie, de sentiment de non-existence, de non-participation citoyenne, etc. La reconnaissance se décline sur différents niveaux : avoir des besoins et des souhaits qui ont de la valeur aux yeux d'une autre personne – avoir de la capacité de discernement moral aux yeux des autres – avoir de la valeur aux yeux d'une communauté (de Gaulejac, 2009). Pour Erikson, l'insertion positive des adolescents dépend des conditions

d'employabilité qui leur sont offertes, certes, mais aussi de la posture démocratique que la communauté adopte à leur égard et qui leur permet de renouveler le monde. Puisque les attentes normatives d'insertion sociale sont aussi puissantes, les jeunes qui n'occupent pas une position sociale positive et source de reconnaissance sont susceptibles de développer des sentiments de honte. Or, la honte est un méta-sentiment qui peut marquer profondément le Moi (de Gaulejac, 1996).

3.1.3.5 Les sources sociales de la honte psychique

Sur le terrain, en relation avec les personnes, il est apparu que plusieurs d'entre elles avaient en commun d'éprouver des sentiments de honte quant à plusieurs dimensions de leur personnalité et de leur histoire. De Gaulejac (1996) définit la honte comme un méta-sentiment psychique, dans la mesure où il structure l'ensemble de la vie psychique d'un sujet. La honte est vécue différemment chez les individus, mais les recherches de Gaulejac démontrent quelques caractéristiques communes. Par exemple, bien que la honte soit ressentie psychologiquement, pour de Gaulejac, ses racines sont sociales. Pour de Gaulejac, les sentiments de honte se différencient des sentiments de culpabilité. La culpabilité réfère à la punition liée à la faute d'un acte commis. La honte a une gravité supplémentaire et une retombée globale sur le rapport à soi du sujet. Elle fait référence à une forme « d'effondrement intérieur », « le Moi n'étant plus digne face aux exigences de son idéal » (de Gaulejac, 2008, p.76).

De plus, la honte s'accompagne souvent du sentiment d'illégitimité, c'est-à-dire de ne pas être désiré ou d'incarner une figure d'individualité qui n'est pas désirable. Les personnes qui ont été humiliées par leurs parents ou dont les parents ne sont pas intervenus lorsqu'elles étaient humiliées par d'autres sont sujettes à des sentiments de honte aussi. Dans les travaux de Gaulejac (1996), les carences d'implication parentale viennent systématiquement du côté du père. Celui-ci n'incarne pas une figure protectrice dans les récits familiaux. Dans certains récits, le père abandonne sa conjointe et l'enfant quand celui-ci vient au monde. Ce geste a des conséquences durables dans l'image de soi de cet enfant à qui on dit, dès sa naissance, qu'il n'est pas assez estimable. Le sentiment d'être inférieur étant donné des attributs physiques, une place sociale dénigrée ou une histoire marquée par l'abandon provoque aussi des

sentiments de honte. Ici, la honte est vécue à un niveau supérieur, dans un décalage entre le Moi et l'Idéal du Moi. Le Moi risque l'effondrement lorsque ce dernier n'est pas à la hauteur des exigences de l'Idéal du Moi. À cet égard, l'Idéal du Moi apparaît comme un objet construit socialement, du moins, si on adopte la définition freudienne : « instance de la personnalité résultant de la convergence du narcissisme (idéalisation du moi) et des identifications aux parents, à leurs substituts et aux idéaux collectifs » (Laplanche et Pontalis, 2007).

« À l'origine de la honte, on trouve une situation de violence » (de Gaulejac, 1996, p.64). Les travaux de Gaulejac indiquent que les violences peuvent être de différentes natures (physique, psychologique, symbolique), mais qu'elles ont les mêmes effets humiliants sur le Moi. La honte est ressentie par des personnes qui sont déchirées entre des identifications, comme les enfants qui réalisent que leurs parents ont été violents à leur égard et qui travaillent psychiquement à concilier des besoins contradictoires : se lier à ceux-ci et les rejeter. Ce déchirement caractérise bien les sentiments des individus qui ont honte : « soit il faut renier une partie de lui-même pour être comme les autres, c'est alors justifier que cette partie est mauvaise ; soit il valorise ce qu'il est et c'est justement pour cela qu'il est rejeté » (idem, p.66). La honte est aussi liée à l'expérience de la déchéance. Quand le sujet se regarde avec un grand mépris suite à une profonde désillusion ou une chute morale, la déchéance est privée. Quand le sujet subit cette déchéance dans le regard humiliant de l'autre, elle est publique.

Les sentiments de honte sont indicibles et ce phénomène révèle leur caractère contradictoire. Les sujets qui sont habités par la honte ont besoin d'en parler, étant donné les retombées libératrices de la parole (Niewiadomski et de Villers, 2002). Pour Cyrulnik (2010), on ne peut se libérer de la honte en étant isolé (2010). La lutte contre les rapports sociaux inégalitaires qui rendent indésirables certains sujets en fonction de leur place sociale est indispensable. À l'échelle interpersonnelle, l'écoute empathique des histoires sources de honte l'est autant. Or, les sentiments de honte, les souvenirs ou les dimensions du Moi auxquels ils sont associés sont par définition inavouables étant donné la réponse humiliante qu'elles sont susceptibles de provoquer chez les personnes qui écoutent. Cette tension est menaçante pour l'équilibre psychique. Nasio (2016) nous apprend que les pensées qui sont refoulées sont par le fait même

exaltées dans l'appareil psychique, c'est-à-dire qu'elles prennent de l'envergure et cherchent à s'exprimer pour libérer la tension psychique. Un événement traumatique est certes grave en lui-même mais sa gravité est exacerbée durablement par le non-dit dont il est frappé. Enfin, de Gaulejac (1996) identifie dans ses recherches que la honte succède aux humiliations seulement lorsque le sujet est contraint dans sa capacité à se défendre. La révolte qui ne peut être adressée à l'agresseur est intériorisée et dirigée contre le Soi. Une fois intériorisée, la honte alerte le sujet de signaux d'angoisse lors de situations où il serait susceptible de revivre des violences, des humiliations similaires. Ces illusions de danger inhibent l'action et participent potentiellement de replis sur soi assez radicaux.

En somme, la honte est un méta-sentiment qui structure le fonctionnement psychique mais dont les sources sont sociales. La honte puise dans les rapports sociaux inégaux, les violences subies, les positions sociales dénigrées et les « fautes » commises en vertu d'attentes normatives exogènes au sujet. Les sentiments de honte isolent le sujet. Il s'en défend pour protéger une vision positive du Moi. Mais puisque ce qui est absent de la conscience existe et agit par ailleurs, dans l'inconscient, les sentiments de honte s'exaltent dans les arcanes de la psyché. L'expression des pensées associées à la honte permet de libérer le sujet des comportements d'autopunition qu'il a potentiellement adoptés pour lutter contre la honte.

Les déséquilibres qui caractérisent les sentiments d'un individu à un certain âge de sa vie marquent son processus de construction identitaire durablement. Par exemple, si l'enfant développe un sentiment de méfiance de base étant donné ses expériences et ses relations en bas âge, selon Erikson, ce sentiment continuera de débalancer sa vie psychique tout au long de sa vie et de déterminer ses comportements, même s'il franchit des stades subséquents. Les analyses qui seront présentées plus loin remettent en question cette assertion. Le processus de construction identitaire des jeunes démontre un grand dynamisme psychique.

En résumé, la théorie de Sève permet de connaître l'ensemble des rapports sociaux constitutifs de la personnalité. L'ancrage psychanalytique de cette recherche permet de comprendre microsocialement comment les identifications forment le Moi. Complémentaire à la psychanalyse, la psychologie du développement de Vygotsky donne des clés de

compréhension pour comprendre le processus sociohistorique par lequel l'individu acquiert des outils psychologiques constitutifs de sa conscience, de sa pensée verbale, dirait Vygotsky.

3.1.4 Le processus de construction identitaire dans une perspective vygotskienne

Vygotsky (1997), Sève (2008) et Ricœur (1990) ont un point de vue général commun sur la question de la construction de l'identité et celui-ci est cohérent avec celui de Gesell : « tout développement présent est basé sur le développement passé » (Gesell, 1932 dans Vygotsky, 2012, p.245). La présente section renforce l'idée que, pour comprendre les conduites individuelles, il importe de connaître le passé incorporé (Lahire, 2012) (indissociable des positions sociales occupées par la personne) défini comme : « tout ce que l'acteur importe dans la scène d'action, de tout ce qu'il doit à l'ensemble des expériences qu'il a vécues et qui se sont cristallisées en lui sous la forme de capacités et de dispositions à agir, à sentir, à penser plus ou moins fortes et permanentes. C'est en somme le processus de socialisation » qui crée les dispositions à l'action (Lahire, 2012, p.25).

Vygotsky, comme Sève et Lahire, nous aide à articuler une compréhension sociohistorique de l'humain. Pour Vygotsky, l'acquisition des fonctions psychiques supérieures (l'abstraction, la mémoire logique et la pensée verbale) est le résultat du développement historique des rapports sociaux qui unit la personne au monde (Schneuwly, 1985). Ainsi, chaque comportement individuel a d'abord été une relation sociale (Sève, 2008). Le développement psychologique ne dépend pas du destin biologique de chaque individu mais des rapports sociaux qui forment les figures d'individualité de son groupe.

Dans une perspective vygotskyenne, la quête d'autonomie de l'individu consiste à mener une conquête interne pour posséder et maîtriser les capacités qui lui préexistent dans les rapports aux autres et bien sûr, dans la culture de son groupe transmise par le langage (Vygotsky, 1930). Le langage est un moyen social développé en interaction avec les autres et qui permet d'avoir accès à sa propre intériorité (Vygotsky, 1997). Par le langage, l'enfant développe sa

vie intérieure (sa relation à soi) et extérieure (sa relation aux autres) par l'appropriation⁴⁸ d'instruments psychologiques lors d'activités d'apprentissages diversifiées (calcul, algèbre, œuvre d'art, poésie, tous les signes possibles transmis par le langage). Ces instruments psychologiques, « sociaux par nature, sont destinés au contrôle du comportement » (Vygotsky, 1930).

D'abord social, le langage est intériorisé au cours du développement psychologique et devient, dans sa forme la plus mature, un « outil social de la pensée ». Le langage intérieur permet à l'humain de réaliser des tâches comme la planification ou la structuration d'une problématique. Il sert aussi à « surmonter les actes impulsifs » (John-Steiner et Panofsky, 1985) et à réguler les relations interpersonnelles dans lesquelles l'enfant est impliqué.

La contribution des théories matérialistes produites par Sève et Vygotsky est de penser l'identité en lien avec l'activité concrète des individus dans le monde, activités médiatisées par les instruments. Les instruments existent dans le monde extérieur de l'humain et si les conditions sociales de développement sont rassemblées, l'humain peut s'approprier activement la culture, les fonctions psychiques supérieures pour se développer et élargir le champ des activités dans lequel il est autonome. Ces conditions ne « viennent pas à l'homme du dedans organique, mais du dehors culturel » (Sève, 2008, p.329) et confirment que le développement psychologique est intimement lié aux formes sociales extérieures à l'individu.

Les capacités sont acquises en rapport avec les autres (Vygotsky, 1997)⁴⁹. Cette idée centrale chez Vygotsky questionne les conceptions humanistes à l'effet que la confiance, les capacités sont déjà là, dans le moi, à la condition que la personne soit ouverte à les accueillir (Rogers, 1972). Pour comprendre les instruments psychologiques dont la personne dispose, il importe plutôt de comprendre ses rapports sociaux historiques, ses activités, sa position sociale

⁴⁸ Le terme « appropriation » est important pour comprendre le processus par lequel l'humain se construit. La conscience (Vygotsky y réfère par le concept de « pensée verbale ») est l'espace où sont recréés les signes par un travail de symbolisation propre à l'histoire de chaque individu (Doucet, 2013).

⁴⁹ Les conditions de formation documentées dans le cadre d'une recherche en milieu communautaire indiquent que la quantité du temps, la qualité des relations et le caractère accueillant du milieu sont aussi des éléments qui facilitent l'apprentissage et le développement (Desmarais et coll., 2012).

objective. C'est pour cette raison qu'il me semble essentiel d'étudier l'ensemble des rapports sociaux (et donc pas seulement le rapport à l'école) pour comprendre les parcours de vie de jeunes adultes en situation de raccrochage scolaire.

Un des objectifs de cette recherche est de comprendre les conditions par lesquelles les rapports sociaux facilitent ou inhibent le développement de l'autonomie, entendue comme finalité de la construction identitaire. À l'instar des postulats psychanalytiques et herméneutiques de cette recherche, nous pouvons atteindre cet objectif en interprétant l'histoire individuelle et sociale de l'individu, c'est-à-dire les contenus biographiques. La pensée de Ricoeur (1990) fournit un éclairage important pour interroger les contenus biographiques et comprendre les caractéristiques de l'identité, construite dialectiquement entre continuité et changement, entre soi et d'autres.

3.1.5 Les tensions dialectiques de l'identité

Pour Ricoeur (1990), l'identité est composée de deux éléments dialectiques, des objets en apparences conflictuelles mais dont le sujet fait l'unité. Chez Ricoeur, le sujet se construit entre changements et continuités, et aussi entre soi et d'autres. L'idée qui se dégage de cette section est que l'individu se construit dans des espaces et des relations qui le transforment. Il conserve pour autant une part de même à travers le temps et les récits qu'il fait de son histoire.

3.1.5.1 L'ipsé et l'idem

Les travaux de Ricoeur (1990) proposent de faire de l'identité un objet intrinsèquement dialectique puisqu'en tension entre l'*ipsé*, c'est-à-dire des entités changeantes et bouleversées par la diversité des expériences, sans pour autant nier le caractère permanent de l'identité dans le temps, les espaces et le corps, c'est-à-dire l'*idem* ou la *mêmeté*. La *mêmeté* est la part durable et stable de l'identité, paradoxalement soumise à une réinterprétation constante. C'est un travail d'imagination et de mise en récit qui transforme la diversité des perceptions sur soi et des expériences en identité-mêmeté. La personne reste la même dans des temps et des espaces différents qui la transforment et qui rendent nécessairement dynamique le récit de

soi. L'identité fait face à des changements permanents qui menacent la ressemblance sans la détruire. En ce sens, il apparaît parfaitement admissible de ressentir une identité plurielle. Le défi pour l'équilibre psychique demeure de faire l'unité des fragments identitaires acquis dans des identifications ou des rôles parfois contradictoires.

Selon Ricœur, l'identité est la conjonction dialectique du récit qu'une personne fait d'elle-même et de tous les espaces-temps qu'elle a expérimentés, dont elle garde une mémoire et qui ont construit son caractère, c'est-à-dire les habitudes qu'elle a prises et qui sont devenues des dispositions durables à l'action et la réflexion.

3.1.5.2 Le soi et les autres

Suite à l'ouverture de Sève pour la psychanalyse et notamment pour le concept d'identification, la définition que j'adopte des rapports sociaux intègre aussi les relations interpersonnelles « concrètes ». S'identifier c'est vouloir s'approprier ce que l'autre représente pour soi. Dans les relations avec autrui, les jeunes sont amenés à expérimenter, à se (trans)former, à réfléchir et à prendre conscience d'eux-mêmes (Desmarais, 2012).

Le soi⁵⁰ est donc « l'ensemble plus ou moins cohérent d'une constellation d'appartenances » (Gallant et Pilote, 2013, p.5). Il est le produit non définitif des socialisations successives. Le caractère (la part durable de l'identité) c'est aussi l'altérité puisque l'identité est formée par les « identifications-à » (Ricœur, 1990). Cette altérité est paradoxale puisque le sentiment de celle-ci s'annule en partie aussitôt que la part d'autrui est appropriée par le soi.

Gallant et Pilote proposent que « l'identité est le fruit de l'interaction dynamique entre trois dimensions : l'histoire biographique du jeune, son contexte historique et social, ainsi qu'un processus relationnel » (Gallant et Pilote, 2013, p.213). L'ouvrage de Gallant rappelle – et j'adhère fortement à cette perspective – que la dimension relationnelle est bien intriquée au parcours biographique. Julier-Costes affirme même que l'identité d'un jeune « ne lui

⁵⁰ Chez Mead (1963), comme chez Ricoeur (1990), le soi réfère à la connaissance que l'individu a de lui-même.

appartient pas », car « personne ne peut se définir seul » (Taylor, 1997 dans Julien-Costes, 2013, p.212). Étudier le soi, c'est devoir étudier les autres qui ont constitué ce soi, car on ne peut penser à la singularité de quelqu'un sans étudier son lien avec les autrui significatifs et généralisés qui ont marqué l'histoire de vie.

Pour Mead, le développement du soi passe par l'importation d'un autrui généralisé qui est intériorisé au cours des relations avec différents autrui significatifs. L'autrui généralisé est une entité impersonnelle, un représentant abstrait de la « totalité sociale » qui permet à la communauté d'opérer un contrôle sur les comportements de ses membres, selon Mead (1963). C'est par un processus de socialisation (par le jeu réglementé chez les enfants, en premier lieu) mené dès l'enfance que l'individu intègre les règles sociales, des normes, des symboles de ce qui est socialement adéquat et attendu. La pensée de l'individu se développe en intériorisant les rapports aux institutions, les symboles transmis par les discours et les attentes comportementales à son égard. En relation avec cet autrui (intériorisé), l'individu peut évaluer la recevabilité sociale de ses comportements. Nous verrons plus loin que les discours sur l'autonomie qui sont produits par les institutions d'assistance sociale participent de la création de l'autrui généralisé qu'ont intériorisé les jeunes adultes. Mead a un point de vue plus fonctionnaliste que critique sur ce processus d'intériorisation des attentes sociales. Selon Mead, c'est quand l'individu a intériorisé l'autrui généralisé que sa personnalité devient organisée, fonctionnelle et que son soi s'intègre dans le monde. *A contrario*, je me joins à Sève qui insiste plus que Mead sur la nécessité de résister à des figures d'individualité transmises par l'autrui généralisé, celles qui contraignent l'émancipation et le développement humain tel que défini ci-haut.

Les amis et la famille constituent des autrui significatifs à la base de la création de l'autrui généralisé (Gallant et Pilote, 2013). Les opinions de ces personnes importent le plus et elles constituent donc un pôle de construction identitaire important. Le concept d'autrui significatif désigne les modèles qui ont constitué des références comportementales concrètes. Ces modèles peuvent autant être des Autrui significatifs que des autrui véhiculés par les médias. Le modèle est « celui qui fournit une image concrète et incarnée d'un choix identitaire possible; il fournit donc une représentation assez claire de contenus substantifs vers lesquels le

jeune peut souhaiter tendre » (Gallant et Pilote, 2013, p.218). Pour certains jeunes en milieux défavorisés, les modèles peuvent être absents, défailants, incohérents ou inaccessibles. Cette situation, conjuguée à un ensemble de contraintes sociales mène à l'adoption d'une logique de ghetto⁵¹ (Corteroso, 2013). Dans ce cas, les offres identitaires sont limitées et conduisent à des « choix » stigmatisants.

La famille est l'un des principaux « diseurs d'identité » (Julier-Costes, 2013). Par contre, un des traits de l'époque actuelle fragilise l'insertion de l'individu: le social, à l'instar de la famille, devient une affaire privée, il « relève du regroupement volontaire et par conséquent précaire d'individus sur des bases et à des fins affectives » (Gauchet, 1998 dans Soulet, 2008). Les domaines d'appartenance traditionnels, comme la famille, sont moins fiables. Ils ne fournissent plus les mêmes repères d'identification. « Ils ne sont donc plus en mesure de satisfaire le désir de communauté ni d'apaiser la peur de la solitude et de l'abandon » (Bauman, 2010, p.46). Dans ce contexte, les amis sont un vecteur d'identité important dans la société contemporaine. La socialisation des amis peut dès lors entrer en contradiction avec celle de la famille. La cohérence de l'identité varie en fonction de la capacité qu'a la personne de gérer les conflits inhérents à ces configurations identitaires hétérogènes. Cette recherche permet de connaître les autrui significatifs qui ont marqué l'histoire des participants et la manière dont ceux-ci ont influencé leurs choix de vie par l'intériorisation d'un autrui généralisé.

Le processus de construction identitaire est donc fait d'*alter*. C'est par les identifications à l'autre, en s'appropriant l'autre, que le caractère se forme, tout comme les visées éthiques de la personnalité.

⁵¹ Corteroso (2013) observe dans ses recherches que les jeunes de milieux défavorisés qui, à la sortie de l'adolescence en banlieue de Paris, font face à de nombreuses contraintes sociales « optent pour une allégeance autoritaire au groupe, où l'identité personnelle, trop fragile et menacée, est sacrifiée au profit d'une identité collective hégémonique » (p.15). Cette « logique de ghetto » offre une avenue aux jeunes qui ont évolué dans un contexte de contraintes sociales fortes et paradoxales. Pourtant, cette logique écrase leur subjectivité et les abîme.

3.1.6 Sources éthiques du soi

L'identité du sujet se construit dans une visée éthique. L'éthique est un « questionnement radical, une recherche de sens, une réflexion critique sur l'action humaine » (Gonin et Jouthe, 2013, p.73) que le sujet mène en dialogue avec les autres, les normes et les lois produites par les institutions. La personne qui interprète ses actions par la narration mène un travail pour conférer un sens à celles-ci et accéder à une connaissance d'elle-même. Puisqu'à la source du moi réside un caractère éthique (Taylor, 1997), l'action de réfléchir à l'ensemble de sa vie amène le sujet à se demander s'il mène une vie bonne (Ricœur, 1990). Le travail narratif – et donc identitaire – que mènent les jeunes adultes en interlocution avec moi dans cette recherche, est donc un travail éthique (Ricœur, 1990).

Étudiées individuellement, les actions d'un sujet ont une fin intrinsèque, mais tendent vers ce projet plus global: accomplir une vie bonne, source d'estime de soi qui est, selon Ricœur, le sentiment réflexif de la prise de conscience de la vie bonne. Les actions que posent les jeunes adultes et la manière dont ils réagissent aux événements sont largement guidées par leur visée éthique. Celle-ci est produite en interaction avec leur histoire et les relations qui les ont inspirées et qui ont participé à la production d'un autrui généralisé auquel ils s'identifient ou dont ils veulent se distancer. Dans le même sens, on ne peut estimer ses propres actions comme étant bonnes, c'est-à-dire ressentir de l'estime de soi, sans en référer à des institutions justes⁵² (Ricœur, 1990) et à une conception normative du bien (Taylor, 1997).

Pour les disciplines pratiques (éducation et travail social) auxquelles cette recherche veut contribuer, la finalité de la construction identitaire dans ce projet est l'autonomie. Ce concept a fait l'objet de plusieurs définitions depuis le début de ce chapitre. Il fera l'objet d'une analyse critique dans la prochaine section.

⁵² Pour Ricoeur, les institutions justes visent à assurer l'égalité entre les individus. Elles sont organisées selon les mêmes principes éthiques qui régissent les relations interpersonnelles. « L'égalité est à la vie dans les institutions ce que la sollicitude est aux relations interpersonnelles » (Ricoeur, 1990, p.236).

3.2 Finalité de la construction identitaire : l'autonomie

En cohérence avec le cadre théorique élaboré dans ce chapitre, je m'intéresse au concept d'autonomie d'un point de vue psychique (avoir conscience de soi⁵³), développemental (conquête interne d'instruments psychologiques) et émancipateur (prendre conscience des rapports sociaux aliénants et produire de nouvelles figures d'individualité).

Certains sociologues formulent des critiques importantes quant aux discours sur l'autonomie. Dans un contexte de modernité avancée, l'autonomie prend la forme d'une épreuve sociale (Martucelli, 2006) ou, à l'instar de Giddens (1994), d'une performance intégrative dans laquelle l'individu est laissé à lui-même (Bellot et Goyette, 2011). Qu'est-ce qu'une personne autonome dans la mesure où les humains sont interdépendants sur le plan affectif et vulnérables dans la solitude (Brugère, 2006); dans la mesure où l'apprentissage est aussi fondamentalement social et relationnel? Nous verrons que, dans cette recherche, j'adopte la visée de l'autonomie émancipatrice telle que définie par Goyette, Pontbriand et Bellot (2011) et je me distancie de conceptions performantes ou naïvement humanistes de l'autonomie. Par la suite, je renforcerai le caractère essentiellement relationnel du développement de l'autonomie.

Dans le contexte social actuel, le passage à l'âge adulte est marqué par des transitions plus longues et de nombreuses bifurcations (Bidart, 2006). La période de la jeunesse s'étire, les études s'allongent et l'insertion en emploi est plus difficile, ce qui retarde la décohabitation parentale (Desmarais et coll., 2000 ; Goyette, Pontbriand et Bellot, 2011). Selon Goyette, Pontbriand et Bellot (2011), la quête d'autonomie soulève des enjeux paradoxaux. Elle peut être épanouissante et prendre la forme d'un apprivoisement. Mais elle peut aussi être imposée par les institutions et prendre la forme d'une injonction paradoxale (Moriau, 2011). Dans nos sociétés contemporaines, l'idée d'autonomie performante s'enracine. Ce type d'autonomie

⁵³ Pour Huber, (1977), Freud dit que seule une petite partie de l'activité mentale est consciente. Le reste est inconscient, et contient toutes les idées inacceptables et involontaires qui motivent le comportement. En d'autres termes, être autonome, de ce point de vue, consiste à rendre conscientes les pensées inconscientes, qui, bien que cachées, sont tout de même actives.

consiste « à se faire soi-même, il s'agit donc de parvenir à sa propre gouvernance. [...]. L'impératif de se fabriquer, pour devenir quelqu'un de singulier et de performant, est en effet l'injonction à laquelle doivent répondre les individus pour s'intégrer socialement » (Goyette, Pontbriand et Bellot, 2011, p.311).

L'autonomie est une valeur dominante de l'individu hypermoderne (Aubert, 2001). Le sujet doit adhérer au monde par un travail subjectif et réflexif. Giddens (1994) perçoit ce nouveau rapport au monde plutôt positivement car il induit une posture d'action. Assujetti à des instances de socialisation autoritaires qui « donnent l'identité », l'individu est passif. *A contrario*, la nécessité de se construire l'engage activement. Or, je rejoins plutôt Moriau (2011) quant aux critiques qu'il adresse à ce nouveau rapport au monde social. Giddens est confiant que les individus de la modernité ont l'autonomie de s'émanciper s'ils bénéficient des conditions de réflexivité et des conditions matérielles nécessaires. Moriau observe plutôt que le concept d'autonomie induit une pression anxiogène sur la construction de la subjectivité contemporaine. Certes, l'individu n'est plus coupable de transgresser la tradition, comme l'observe Giddens. Mais pour Moriau, les sources de culpabilité ont simplement changé. Aujourd'hui, une faute grave est moins de désobéir aux normes ou aux valeurs religieuses que d'être en incapacité d'agir sur soi et d'être autonome (Moriau, 2011). Dans le contexte néolibéral décrit dans le premier chapitre, les problèmes sociaux, comme la pauvreté, même s'ils apparaissent comme des « destins statistiques communs » sont perçus comme des crises individuelles et sont de moins en moins considérés dans leurs dimensions sociales et politiques (Beck, 1999, dans René, 2001, p.129). Dès lors, les interventions ciblent non pas les situations de risques réels, mais les risques potentiels de manière à renforcer les capacités des individus à s'insérer dans le marché du travail plutôt qu'à les accueillir avec une approche de développement humain⁵⁴.

Ces pressions induisent beaucoup de souffrances et de malaises chez les jeunes et surtout chez les jeunes en difficulté qui sont de plus en plus appelés à compter sur eux-mêmes pour devenir

⁵⁴ Par exemple, c'est cette approche que privilégiaient les Centres d'éducation des adultes dans les années 1970 (Doray et Bélanger, 2014).

autonomes, alors que l'autonomie se développe précisément dans une relation de reconnaissance et de réciprocité. Toutes les interventions qui renforcent ces pressions en convoquant le sujet à devenir performant et autonome contribuent à alimenter ce malaise. Le développement dépend des conditions exogènes à soi. C'est une conjonction intérieure et dynamique d'éléments extérieurs et hétérogènes. En ce sens, les espaces qui permettent aux jeunes de créer du lien social sont sources d'apprentissages, de développements et de réflexions éthiques qui forment le caractère individuel et l'autonomie émancipatrice dans le processus de construction identitaire.

Enfin, il est possible d'envisager l'autonomie à l'entrée dans l'âge adulte non pas comme une finalité ou un résultat, mais davantage comme un processus relationnel de développement humain en relation pédagogique et affective avec les autres. Ce passage à la vie adulte sera progressif et bénéficiera d'un accompagnement dans les épreuves sociales qui contribuent à construire l'identité (Goyette, Pontbriant et Bellot, 2010). La quête d'autonomie est évidemment facilitée lorsque les parents peuvent offrir un support matériel et moral (Gaudet, 2007).

Ma recherche permet de comprendre comment des jeunes adultes perçoivent l'autonomie (de l'intérieur). À quelle autonomie aspirent-ils et quelle est la place de la formation dans leur vision de l'accès à l'autonomie? Pour reprendre la question formulée plus tôt : qu'est-ce que l'autonomie si la part des autres est aussi constitutive du soi? Sève (2012) répond que c'est dans la réflexivité, c'est-à-dire dans la prise de conscience de la part objective des autres en soi et de l'appropriation que le sujet en a faite. La réflexivité procure certes l'autonomie de penser par soi-même, voire de se penser par soi-même. Mais la figure d'individualité de jeunes adultes en situation de pauvreté qu'occupent les participants de cette recherche impose des contraintes objectives à l'autonomie. La prochaine section présente une définition multidimensionnelle de la pauvreté avant d'identifier l'angle plus précis à partir duquel je m'en saisis dans cette recherche à partir du concept de vulnérabilité.

3.3 Construction identitaire et pauvreté

Cette recherche vise à rendre compte très concrètement des formes de vulnérabilité vécues par les jeunes adultes en situation de pauvreté. Plusieurs concepts permettent de rendre compte de l'expérience de la pauvreté. La vulnérabilité est celui qui, nous le verrons, s'articule le mieux avec l'approche psychosociale de cette recherche. Néanmoins, la situation de pauvreté ne saurait être pensée sans aborder le concept d'exclusion.

3.3.1 La pauvreté : une situation non statique

Je retiens l'idée que la pauvreté est un continuum pour évoquer l'état non statique dans lequel les personnes dans cette situation se retrouvent à un certain moment de leur vie et dans certaines dimensions de l'existence. En d'autres mots, ce concept ne les définit pas globalement, ni de façon statique (Silver, 2007 dans Lechaume, 2014). La question du temps est donc incontournable pour comprendre l'expérience de la pauvreté (Fontaine, 2002). Les études longitudinales révèlent le caractère temporaire ou persistant de la pauvreté pour les personnes. La persistance de la pauvreté aurait un effet cumulatif sur la capacité des personnes à s'en sortir (Bane et Elwood, 1986 ; Mayer, 2004 dans Raïq et Plante, 2013), risquant d'exacerber ou d'ajouter des problèmes d'isolement, de délinquance et d'exclusion sociale (Bernard et al., 2011 dans Raïq et Plante, 2013). En étudiant les parcours des familles de la cohorte canadienne 2002-2007, Raïq et Plante (2013) ont découvert que les familles monoparentales ou biparentales québécoises qui tombent sous le seuil de faible revenu durant cette période ont en général besoin de deux à trois ans pour s'en sortir. 10 % des familles monoparentales et 2 % des familles biparentales de cette cohorte restent sous le seuil de faible revenu durant toute la période couverte par l'analyse. Plus la pauvreté perdure, plus il est difficile d'en sortir.

3.3.2 Pauvreté et exclusion sociale

Pour différents auteurs (Klein et Champagne, 2011) ainsi que pour les chercheurs du Centre d'étude sur la pauvreté et l'exclusion du MTESS, les concepts de pauvreté et d'exclusion sociale sont indissociables.

Quand l'exclusion sociale et la pauvreté se conjuguent, elles peuvent se renforcer mutuellement au fil du temps. L'exclusion sociale associée à la pauvreté peut se traduire notamment par des possibilités limitées pour les individus (et conséquemment pour leur famille et leur communauté) de maintenir leur autonomie économique, tout en affectant l'intégrité de leur identité sociale, leur santé, leur éducation, leur participation au marché du travail ainsi qu'aux réseaux de relations sociales et familiales (Lechaume et Savard, 2015, p.6).

Les personnes qui vivent en situation de pauvreté sont exclues de certains développements humains. Les situations de pauvreté contraignent leurs possibilités de participation sociale et menacent leur intégrité psychique et physique. Le comité scientifique du Centre d'étude sur la pauvreté a établi des indicateurs qui permettent de comprendre la situation d'exclusion sociale et de pauvreté de manière multidimensionnelle⁵⁵. Ces indicateurs identifient les dimensions de l'existence où l'individu doit bénéficier de ressources suffisantes pour être autonome : les conditions matérielles, le logement, la santé, le travail et l'emploi, l'éducation, les réseaux personnels et institutionnels-organisationnels (Lechaume et Savard, 2015, p.6). Ces dimensions doivent être prises en compte pour comprendre la situation globale des personnes en situation de pauvreté.

Être exclu, c'est se voir privé de ressources en étant désaffilié socialement (Castel, 1991). Le choix du concept d'exclusion sociale pour aborder la question de la pauvreté permet d'insister sur les mécanismes qui font en sorte de discriminer l'accès de certaines populations aux jouissances et aux libertés liées à la participation sociale. Le concept d'exclusion permet aussi de comprendre les situations de discrimination où les ressources d'inclusion sont insuffisantes. Rappelons que le contexte institutionnel de cette recherche est un Centre d'éducation des adultes dont la mission est précisément l'insertion sociale (voir chapitre 1). Le concept d'exclusion aurait conséquemment été inapproprié pour évoquer globalement leur situation actuelle. Le concept d'exclusion sociale induit l'idée qu'il existe des catégories aussi mutuellement exclusives que « les inclus » et « les exclus » (Zwick Monney et Grimard,

⁵⁵ Cette typologie a été élaborée dans le cadre d'une recherche qualitative menée avec 76 personnes ayant recours aux services d'aide aux personnes en situation de pauvreté.

2015). L'idée de l'exclusion sociale désigne de façon trop abstraite des situations sociales qui sont très hétérogènes. À cet effet, Castel craint que l'exclusion « soit un mot-valise pour décliner toutes les variétés de la misère du monde » (Castel, 1995, p.13).

3.3.3 Pauvreté et stigmatisation

Au-delà des ressources nécessaires pour couvrir les besoins matériels, la pauvreté a une dimension symbolique. Les personnes qui vivent en situation de pauvreté font face à des stigmates puissants, le principal étant que ce sont des personnes paresseuses qui profitent du système d'assistance sociale (Paugam, 2013). Lorsqu'il est intériorisé, ce stigmate les amène à éviter de demander de l'aide, de peur d'être jugées. Pour certaines personnes, c'est l'aide offerte qui est stigmatisante. Ainsi, à un certain point, l'isolement peut représenter la situation la moins douloureuse. Invisibles, les personnes sont protégées des regards qui les infériorisent. Cet isolement induit des difficultés dans l'offre de services, mais aussi dans l'action politique des personnes vivant cette situation (de Koninck, 2010 dans Lechaume, 2014). Les personnes en situation de pauvreté évitent de se désigner comme telles afin d'échapper à l'attribut négatif auquel est associé la pauvreté (Simmel, 2005). À l'opposé, des luttes peuvent être menées par différents groupes pour définir la pauvreté et élargir l'accès à l'assistance. À l'instar du stigmate tel que défini par Goffman (1975), la pauvreté a donc un caractère paradoxal : les personnes qui la vivent ont besoin de revendiquer l'étiquette pour obtenir de l'aide tout en luttant contre cette étiquette puisqu'elle symbolise un stigmate.

Simmel (2005) définit la pauvreté en fonction du seuil à partir duquel une société décide d'offrir de l'assistance à un groupe en fonction de certains critères arbitraires. En d'autres mots, les logiques d'assistance définissent la pauvreté. Cette approche nous renseigne sur les rapports variables à la pauvreté, d'un État à l'autre. Pour Simmel, l'aide déployée aux personnes en situation de pauvreté ne vise pas à éradiquer la pauvreté mais à leur fournir un minimum de ressources afin de prévenir des soulèvements d'indignation. Selon lui, cette conception du fonctionnement social induit la logique déplorable suivante : « il n'y a aucune raison d'aider le pauvre plus que ne le demande le maintien du statu quo social » (Simmel, 2005, p.49).

Suite à une analyse des dispositifs d'intervention sociale visant à lutter contre la pauvreté, Paugam (2013) constate que ces derniers comportent toujours un risque de stigmatisation. Le déploiement de services d'assistance a l'effet de catégoriser des populations et de les surveiller étant donné les « risques » qu'ils représentent. Les personnes en situation de pauvreté y sont perçues comme étant non conformes aux attentes sociales et les interventions psychoéducatives servent à leur fournir les outils pour s'adapter au monde plutôt qu'à transformer les rapports sociaux. Au Québec, Tremblay (2010) constate dans ses recherches que les intervenants qui travaillent avec les personnes pauvres les définissent en fonction de leurs problèmes, c'est-à-dire leurs incapacités, leurs incomplétudes, leurs manques, etc. Or, du point de vue des personnes en situation de pauvreté qui ont fait partie de sa recherche, la pauvreté ne les définit pas mais les contraint. Elles ne parlent pas de la pauvreté comme une caractéristique de leur identité mais comme un problème extérieur à elles-mêmes qui les force à développer des capacités de planification et d'adaptation. Ce retournement de sens est important : les personnes souhaitent être reconnues pour les capacités qu'elles développent dans les situations de pauvreté qu'elles vivent (Tremblay, 2010).

L'idée qui ressort des définitions ci-dessus est que les personnes qui vivent en situation de pauvreté en souffrent à deux niveaux reliés : objectif (revenus, logement, santé, diplômes, etc.) et subjectif (identité, reconnaissance, vécu, vulnérabilité).

3.3.4 La culture anti-école : la situation de pauvreté comprise « de l'intérieur »

L'anthropologue Lewis (1967, dans Mercier, 1995) a proposé une approche culturelle pour comprendre la pauvreté de l'intérieur (du point de vue des personnes qui la vivent) en partageant le quotidien des personnes en situation de pauvreté. Selon Mercier (1995), la lecture culturelle affirme que certaines personnes sont exclues du fonctionnement social et organisationnel dominant et développent donc des stratégies pour survivre à l'extérieur de celle-ci, produisant une culture en soi qui est transmise entre les membres du groupe. Les études ethnographiques menées avec des personnes en situation de pauvreté ont remis en question certaines des dimensions des théories sur la reproduction sociale (Bourdieu et

Passeron, 1970). Pour Willis (2011), les jeunes adultes des classes ouvrières ne font pas que subir le social comme une domination, ils se l'approprient. Willis a identifié que la culture anti-école est apprise chez les jeunes hommes en milieux défavorisés et qu'elle permet aux jeunes de s'adapter à un groupe dont la cohésion repose sur une identification en opposition à ceux qui adhèrent à l'institution scolaire (Willis, 2011). Cette culture anti-école se caractérise par une valorisation du temps informel entre amis, un rejet violent de ceux qui adhèrent à l'école, des rapports sociaux de genre stéréotypés (les hommes au travail, les femmes à la maison), la nécessité de faire la démonstration de sa prestance. Ces jeunes adultes peuvent certes être considérés au bas de la hiérarchie sociale. Toutefois, l'adhésion à la culture anti-école leur permet, dans leur milieu, d'avoir un comportement social valorisé, du prestige et du respect de la part de leurs pairs. En d'autres mots, la lecture à l'effet qu'ils sont exclus, voire vulnérables, est juste, mais jure avec leurs comportements et le récit qu'ils font d'eux-mêmes, tel qu'en témoigne le matériau récolté en situation d'observation participante dans la présente recherche.

3.3.5 La vulnérabilité : une clé pour comprendre l'expérience de la pauvreté

La vulnérabilité telle que définie par Châtel et Roy (2008) s'arrime bien avec l'approche clinique en sciences humaines adoptée dans cette recherche, qui prévoit de comprendre globalement un phénomène social à trois niveaux de réalité. La vulnérabilité est un concept « centré sur les expériences de dépendance, de souffrance⁵⁶ qui peuvent entraîner la paralysie de l'action au regard de ses propres scénarios de vie, souligne les possibles décrochages, l'instabilité ou l'insuffisance des supports sociaux⁵⁷ et personnels et marque, en quelque sorte, le refus ou l'impossibilité de se soumettre à l'injonction de l'autoréalisation à laquelle chacun fait face⁵⁸ » dans la société contemporaine (Châtel et Roy, 2008, p.14). Cette définition s'articule finement avec la notion d'insuffisance, elle-même centrale dans la définition de la pauvreté proposée plus tôt. De plus, la notion de vulnérabilité existe en rapport avec la nouvelle injonction à l'autonomie. Les individus, comme les personnes en situation de

⁵⁶ Niveau micro-social.

⁵⁷ Niveau méso-social.

⁵⁸ Niveau macro-social.

pauvreté qui ne détiennent pas les ressources pour se conformer aux exigences (élevées) de propriété de soi, forment la figure de l'individu en situation de vulnérabilité (Soulet, 2008).

Le concept de vulnérabilité permet de comprendre les récits des jeunes adultes en situation de pauvreté de manière sensible. Ces jeunes adultes évoluent dans une zone dite de vulnérabilité telle que définie par Castel comme : « un espace social d'instabilité, de turbulences, peuplé d'individus précaires dans leur rapport au travail et fragiles dans leur insertion relationnelle » (Castel, 1994, p.16 dans René et coll., 2001, p.127). C'est aussi un concept cohérent avec les fondements ontologiques adoptés dans cette recherche. Dans ce projet, les individus sont appréhendés comme des êtres d'action. Ils mènent un combat quotidien pour acquérir des capacités émancipatrices (Sève, 2012). Or, la vulnérabilité évoque un individu qui est doté de capacités ou de potentielles capacités mais qui évolue dans une situation, comme la pauvreté, qui peut nuire à son développement (Zwick Monney et Grimard, 2015).

Le concept de vulnérabilité ne force pas le trait de la même manière que les concepts précédents pour comprendre le vécu des personnes en situation de pauvreté. Les personnes vulnérables ne le sont pas définitivement, ni fondamentalement ou dans toutes les sphères de leurs vies. Malgré les obstacles, les jeunes réussissent à mobiliser des ressources, à s'insérer et à se trouver une place, voire à en créer une (René et coll., 2001).

De plus, le choix du concept de vulnérabilité est plus cohérent avec l'analyse du fonctionnement social (en contexte de modernité avancée) présentée dans la section précédente. Dans une société où le mode d'intégration à la société est plus fluide (Bauman, 2000), le rapport à celle-ci est à place sociale identique, pluriel, différencié, variable d'un individu à l'autre (Lahire, 2012 ; Dubet, 2010). La notion de vulnérabilité est elle-même plus flexible que le concept d'exclusion et donc plus juste pour comprendre la variabilité des vécus des personnes en situation de pauvreté. La vulnérabilité évoque la « potentialité » inégalement répartie d'être blessé⁵⁹ (Soulet, 2008 ; Zwick Monney et Grimard, 2015). Les personnes en

⁵⁹ « Vulnérabilité » : du latin *vulnerabilis*, qui signifie « peut être blessé ».

situation de pauvreté, étant donné les insuffisances qui les contraignent dans différentes dimensions de leur vie, font en effet face à un plus grand risque de se blesser. Le concept de vulnérabilité permet de penser le rapport à la société en terme de fragilité, sans pour autant éluder la question politique des rapports de domination, d'oppression et de stigmatisation. Dans le cadre de mon projet, ces rapports d'oppression sont inscrits dans les rapports sociaux mais appréhendés à titre d'épreuves individuelles. C'est la façon dont les jeunes adultes sont fragilisés par ces épreuves et la manière dont ils les affrontent qui m'intéresse.

Toutefois, je rejoins Thomas (2010) et Revet (2009) dans leur critique du concept de vulnérabilité. Pour Revet (2009), le langage est performatif et guide en retour l'action déployée envers les populations « à risque ». En d'autres mots, les personnes dites vulnérables le deviennent lorsque des pouvoirs notamment, scientifiques, les désignent ainsi. Pour Thomas, ce concept est un nouveau stigmat pour désigner les personnes en situation de pauvreté. Pour éviter d'accoler un attribut négatif à un groupe social, j'ai fait preuve de vigilance, dans l'analyse, pour ne pas catégoriser les personnes à partir du concept de vulnérabilité. Le concept n'était pas pertinent pour désigner toutes les situations vécues, notamment celles où les personnes résistent, raccrochent ou mènent un combat pour agir, survivre suite à de multiples décrochages et pour certains, ne pas se suicider. Je mobilise ce concept pour éclairer des situations, des fragilités ou des blessures liées à des supports sociaux insuffisants. La vulnérabilité ne caractérise pas l'ensemble de la personne. D'ailleurs, les personnes ayant participé à ce projet ont un rapport paradoxal à la vulnérabilité. Ils l'expriment parfois avec beaucoup de fragilité. Puis, ils cherchent à s'en protéger, à rejeter cette vulnérabilité en soi et reconquérir une confiance, voire une prestance. J'ai tenté d'en rendre compte avec le plus de nuance possible.

C'est en étudiant les discours politiques que Thomas (2010) a constaté que la catégorisation des populations défavorisées par le concept de vulnérabilité sociale était problématique sur le plan démocratique. Dans l'élaboration et la rédaction des politiques sociales destinées aux « personnes vulnérables », celles-ci sont traitées de manière homogène et orientées de façon moralisante dans des programmes qui visent à les mettre en action sans considération pour leurs intérêts. « Les pauvres » ont dès lors la responsabilité de se montrer moins vulnérables,

et surtout, de démontrer qu'ils méritent l'aide dont ils seront responsables. Cette critique de l'usage du concept de vulnérabilité rejoint bien la critique de l'usage de l'autonomie de Moriau. Je m'appuierai d'ailleurs sur ces points de vue critiques dans la section d'analyse transversale des données qui traitent du programme de formation de la main-d'œuvre. Ces analyses sont tout à fait lucides et pertinentes pour comprendre les fondements politiques de l'usage de la vulnérabilité dans les politiques sociales. Néanmoins, face à des personnes qui se racontent avec sensibilité et qui relisent leur histoire avec émotion, le concept de vulnérabilité constitue, parmi d'autres, une clé de compréhension importante. Aussi, je me distancie de Thomas (2010) quand l'auteure affirme que la vulnérabilité occulte la question des inégalités sociales. J'ai sélectionné une définition sociologique de la vulnérabilité (Châtel et Roy, 2008 ; Soulet, 2008) qui, au contraire, prend en compte les risques inégaux auxquels certaines personnes font face étant donné leur position sociale objective dans l'ensemble des rapports sociaux.

L'école ne peut être la seule instance investie de la mission de lutter contre la pauvreté⁶⁰. Ainsi, dans ce projet de recherche, le raccrochage scolaire est appréhendé comme une action de lutte à la vulnérabilité sociale. Quelle potentialité fournit le raccrochage scolaire en termes d'émancipation individuelle?

Conclusion

Dans cette recherche, la construction identitaire est appréhendée comme un objet ayant cinq axes reliés: les rapports sociaux constitutifs de la personnalité biographique, l'équilibre psychique, le développement psychologique, le caractère relationnel et les fondements éthiques de l'identité. Le processus de construction identitaire est déterminé par les rapports sociaux et les figures d'individualité que ces rapports produisent. Plus qu'une simple

⁶⁰ Il est possible et souhaitable d'agir sur différents niveaux de réalité en même temps et différentes pratiques novatrices d'accompagnement éducatif documentées dans les dernières années s'inscrivent dans ce sens. L'école ne peut être surinvestie de la mission de lutter contre la pauvreté. Une cohérence est à établir avec d'autres instances visant à lutter contre la pauvreté (fiscalité, création d'emploi, etc.). Cette philosophie est à la base du modèle d'accompagnement global, pluriel et concerté mis au point par différents praticiens et modélisé, entre autres, dans les travaux de Desmarais et coll. (2012).

production mécanique du social, la personne est un être de désir et traversé par des conflits psychiques sources de crises mais aussi de dynamismes. Les instruments psychologiques acquis en fonction de la position sociale occupée par une personne permettent de maîtriser cette vie psychique et de conquérir l'autonomie. C'est un travail narratif qui permet de prendre conscience de la part des autres dans le Moi. Ce travail de réflexivité est constant puisque des changements forcent l'individu à se réinterpréter et à trouver de la cohérence éthique dans ses actions, ses projets, ses relations. En somme, ces pistes théoriques permettront d'éclairer le processus de construction identitaire de jeunes adultes en situation de pauvreté dans un contexte de raccrochage scolaire. Les jeunes rencontrés dans ma recherche vivent en situation de pauvreté et ont potentiellement vécu dans la même situation à différents moments de leur histoire familiale. La pauvreté constitue la situation éprouvante dans laquelle je les rencontre et qui participe d'une situation de vulnérabilité. Nous verrons de quelle manière les jeunes s'appuient sur le temps et l'espace du raccrochage scolaire pour renverser cette situation de vulnérabilité et, peut-être, entreprendre de s'émanciper. Le prochain chapitre montre comment la combinaison d'une approche biographique et ethnographique a permis de générer un matériau heuristique et a révélé des enjeux éthiques et méthodologiques importants en ce qui a trait à la relation entre chercheur et participants.

4. Méthodologie

La recherche sur la construction identitaire porte sur des objets mouvants : des « moi ». C'est un concept dynamique dont on ne peut saisir une photo qu'à un moment précis de son histoire. Cela pose des défis majeurs pour la méthodologie de recherche. Nous verrons quel dispositif méthodologique j'ai mis en place pour stabiliser une compréhension de l'objet. En premier lieu, je présenterai trois moments forts de l'expérience du terrain : y rentrer, y rester et en sortir. Par la suite, nous verrons que j'ai employé deux méthodes qualitatives pour répondre à ma question : l'approche biographique et l'observation participante. La finalité de l'observation participante a changé en cours de terrain. Nous verrons que les données que j'ai récoltées dans mon journal de bord ont permis de cerner trois enjeux éthiques et méthodologiques en lien avec les recherches cliniques. La dernière section présente la méthode que j'ai employée pour produire la théorie contenue dans cette thèse.

4.1 Accès au terrain et recrutement des participants

Pour Cefaï (2003), il y aurait trois moments charnières dans une expérience de terrain : y rentrer, y rester et en sortir. En d'autres mots, toute la durée du terrain est cruciale pour la recherche. Nous verrons dans la prochaine section les stratégies employées pour accéder au terrain, y protéger le lien de confiance avec les participants et pour en sortir de manière éthique.

4.1.1 Y rentrer : stratégies d'accès au terrain

Le CEA où j'ai mené cette recherche était l'un des partenaires du Réseau de recherche PARcours pour lequel j'ai travaillé. En m'appuyant sur cette collaboration antérieure, j'ai présenté mon projet de recherche à l'équipe de direction du Centre et celle-ci m'a accueilli à condition d'obtenir les certificats éthiques préalables. La direction reconnaissait la pertinence de documenter les parcours des jeunes adultes qui fréquentent leur Centre et qui sont prestataires de l'aide sociale ou des programmes d'Emploi-Québec.

J'ai mené les démarches pour obtenir les certificats éthiques dès le mois de janvier 2016 et je les ai obtenus au mois de mars⁶¹. J'ai pu commencer le recrutement des participants à la recherche au début du mois d'avril 2016 et je l'ai terminé un an plus tard, en avril 2017. J'ai vécu plusieurs difficultés dans le processus et je les exposerai dans cette section après avoir présenté la stratégie que j'ai employée pour recruter les jeunes adultes.

J'ai assuré aux jeunes que leur participation à ma recherche serait anonyme. J'ai utilisé des pseudonymes pour les désigner et j'ai choisi de ne pas dévoiler le CEA où j'ai mené cette recherche ni des éléments nominatifs qui permettraient de reconnaître les jeunes. De plus, conformément à l'énoncé de politique des trois Conseils de recherche du Canada (EPTC2, 2014), la participation des jeunes adultes dans mon projet devait être « libre, éclairée et continue ». Plutôt que de confier à des membres du personnel de l'école en position d'autorité le soin de recruter les jeunes adultes, je jugeais indispensable de procéder au recrutement des participants moi-même. Ainsi, je m'assurais de rencontrer des jeunes qui étaient volontaires pour participer à mon projet et à toutes ses modalités.

Rappelons que les critères pour participer à cette recherche sont les suivants : avoir entre 18 et 25 ans, fréquenter le CEA à temps plein et être inscrits au programme de formation de la main-d'œuvre d'Emploi-Québec ou à l'aide sociale. Pour recruter des étudiants du Centre dont le profil respecte ces critères, l'équipe de direction m'a autorisé à participer à toutes les activités collectives, à mener des tournées de classes, à participer aux rencontres d'inscription, aux séances d'éducation physique, au café étudiant, aux sorties parascolaires, aux activités spéciales et à la classe d'arts plastiques. De plus, ils m'ont confié les clés d'un local où je pourrais rencontrer les participants.

⁶¹ Le certificat éthique émis par le Comité d'éthique et de la recherche de l'Université de Montréal est en annexe. J'ai aussi obtenu celui de la Commission scolaire de Montréal mais je ne l'ai pas inséré en annexe car le nom du CEA où j'ai mené ma recherche y apparaît.

4.1.2 Y rester : stratégies et difficultés de recrutement

Mon objectif était d'intégrer le terrain « par en haut » et « par en bas ». Tout d'abord, il était indispensable d'obtenir la confiance de la direction et donc, en quelque sorte, d'arriver « par en haut ». Toutefois, je voulais éviter que les jeunes me perçoivent comme un membre du personnel du Centre. J'avais l'intuition que plusieurs d'entre eux étaient toujours habités par une culture anti-école (Willis, 1970) et je ne voulais pas être assimilé à l'un de ses représentants ni apparaître à leurs yeux comme une figure d'autorité. Cela est paradoxal puisqu'en tant que doctorant, je suis un authentique représentant de l'institution scolaire. Le défi consistait à me présenter à eux sans la médiation des professionnels du CEA (arriver par « en bas »). Cela est un défi supplémentaire compte tenu du fait qu'il y a peu de participation aux activités collectives volontaires dans ce CEA. Dans ce contexte, créer des liens avec les jeunes fut un défi important. Ma stratégie a consisté à multiplier mes présences au Centre lors des pauses (café étudiant, dîner et activités parascolaires) dans le but de les laisser s'intéresser à moi en premier. Je voulais être parmi eux afin d'éviter qu'ils soient intimidés, voire infériorisés d'emblée par ce que symbolise la position sociale d'un doctorant : la réussite scolaire. Mes premières portes d'entrée furent les cours d'éducation physique qui avaient lieu une fois par semaine sur l'heure du midi ainsi que le café étudiant, auquel j'ai participé comme bénévole. J'allais au Centre deux à trois fois par semaine lors des pauses. Je m'installais près du café étudiant à la pause ou je m'assois aux tables pour dîner. Les étudiants me percevaient comme un nouvel élève et sont venus vers moi, curieux de savoir qui j'étais et ce que je faisais au Centre. Très rapidement, cette stratégie fut fructueuse. J'ai pu leur expliquer mon projet et rencontrer ceux dont le profil était conforme à mes critères. Quatre personnes ont accepté de participer à la recherche dès les premières semaines.

Après quelques mois sur le terrain, j'ai rapidement rencontré des difficultés de recrutement. Premièrement, le bassin de recrutement s'est avéré restreint. Le 10 mai 2016, 1013 personnes étaient inscrites au CEA (520 filles et 493 garçons). Par contre, parmi l'ensemble de ces personnes inscrites, seulement 47 avaient un dossier actif avec un Centre local d'emploi (CLE). Les CLE administrent le financement des étudiants admissibles au programme de formation de la main-d'œuvre d'Emploi-Québec ou au programme d'aide sociale. Des 47

personnes bénéficiant de l'aide sociale ou des programmes d'Emploi-Québec, moins de 20 personnes avaient entre 18 et 25 ans. Le bassin de personnes dont les profils étaient conformes à mes critères de recrutement était finalement très restreint. J'ai donc pratiquement rencontré toutes les personnes du Centre qui étaient âgées entre 18 et 25 ans et qui avaient un dossier ouvert au CLE. Tel que présenté plus tôt, le secteur de l'éducation des adultes accueille une population hétérogène. Les étudiants ont des profils très diversifiés et mes critères de recrutement étaient plutôt spécifiques.

Deuxièmement, être intégré au Centre a représenté un défi. Je n'avais pas prévu qu'en intégrant le Centre, j'intégrais un milieu de vie formé de divers réseaux. J'ai constaté assez rapidement qu'il y avait des groupes d'amis dont la composition était assez stable. Certains membres de ces groupes opposés étaient entrés en conflit par le passé (surtout pour des enjeux amoureux). J'ai observé qu'en passant du temps avec un groupe, je m'aliénais la possibilité de recruter les membres d'un groupe opposé.

Troisièmement, bien que j'aie élaboré une stratégie pour réduire les effets stigmatisants de mes critères de recrutement, certaines personnes ne voulaient pas faire partie d'un projet sur la base des critères précisés. Pour participer à ma recherche, il fallait accepter de partager des éléments de son histoire personnelle et de son intimité. Or, partager de l'intimité c'est s'exposer au pouvoir des autres (Butler, 2007). Les jeunes étaient donc prudents et réticents à participer même si je leur expliquais mon rôle et les normes de confidentialité protégeant l'anonymat de leurs propos.

À partir de ces contraintes, j'ai essuyé trois refus, dont une personne qui avait d'abord signé le formulaire de consentement, mais qui s'est désistée par la suite, après que soient survenus des événements dramatiques dans sa vie. J'ai dû faire preuve d'une grande patience tout au long du terrain. Certains jeunes s'absentaient lors des journées où nous avions un rendez-vous. Il pouvait s'écouler plusieurs semaines entre le moment où ils manifestaient de l'intérêt pour le projet et le moment de l'entretien. À l'opposé, certains se sont investis dans la recherche avec beaucoup d'intérêt puisque, nous y reviendrons, ils en retiraient des acquis.

4.1.3 En sortir : pratiques de restitution

Les activités d'observation participante et d'entretiens biographiques ont eu des retombées formatives et thérapeutiques pour certaines des personnes ayant participé à ma recherche. Ces retombées sont notamment liées à la « pédagogie de la restitution » (Bergier, 2000) que j'ai mise en place avec eux, en vertu des repères éthiques qui me guident en recherche. En étant intégré sur le terrain durant une année, j'ai observé et participé à leur processus de construction identitaire.

C'est inspiré par Bergier (2000b), et en concordance avec les pratiques de recherche participative du Réseau PARcours que j'ai choisi de mettre en place une méthode de restitution de mes analyses. Ces actions avaient deux finalités : éthique et heuristique. Le code d'éthique des Conseils de recherche avec les êtres humains qui constitue la référence de ce projet n'engage pas les chercheurs sur le terrain à mener des activités de restitution. La restitution n'est pas une obligation éthique. C'est l'éthique en recherche inspirée d'une approche clinique qui m'a engagé à partager avec les personnes participantes mes résultats provisoires et mes analyses de leur récit⁶². L'objectif général de cette recherche est que les jeunes rencontrés « s'en sortent mieux » ou, du moins, de contribuer à trouver des solutions aux problèmes sociaux. Je voulais choisir des méthodes de recherche qui sont cohérentes avec cette finalité. C'est guidé par l'éthique du souci pour autrui (Bergier, 2000b) que j'ai mis en place des activités de restitution susceptibles d'avoir des retombées pédagogiques, dans les contraintes de temps qui m'étaient imparties. J'ai été « avec eux » durant une année et j'étais soucieux de mener des activités qui auraient un apport dans leur vie.

De plus, dans une approche clinique en sciences humaines, les participants sont reconnus comme acteurs connaissants. Je voulais confronter mon travail d'objectivation aux réflexions critiques que les jeunes avaient de celui-ci. Ce travail ne m'engageait pas à modifier mon effort d'objectivation (en cours), mais à leur ouvrir l'accès à soi via mon regard. J'ai prévu pour tous les jeunes intéressés par ce dispositif deux rencontres postentretien biographique.

⁶² C'est aussi parce que les perspectives de l'approche clinique en sciences humaines visent à déconstruire les conceptions polarisés de la science et de l'intervention.

Lors de la première rencontre, je leur transmettais leur récit reconstruit de façon thématique. Les données étaient regroupées chronologiquement et catégorisées selon l'ensemble des rapports sociaux que j'avais identifiés dans leur récit. J'avais fait le choix de retranscrire leur langage de manière à respecter leur syntaxe, leurs contractions, etc. J'ai inséré les hésitations, les comportements témoignant d'émotions ressenties. J'ai aussi conservé quelques-unes de mes questions ainsi que mes observations de leurs réactions aux questions dans le but de rappeler que l'identité racontée prend forme dans la relation intersubjective que nous avons ensemble. Je leur demandais de lire le document s'ils étaient volontaires et de me signifier s'ils souhaitaient en parler lors d'un rendez-vous qui scellerait leur participation à la recherche. Cinq jeunes (Rosalie, Benoit, Antoine, Charlie et Jessy) ont été volontaires pour l'activité. Entre temps, un autre jeune (Adrien) a terminé sa formation au Centre et une dernière (Fatimatou) a quitté pour un congé de maternité. Trois jeunes (Simon, Julie et Jean-Mathieu) étaient très distants suite à leur entretien et n'ont pas souhaité participer à des activités de restitution.

4.2 Nombre de participants et critères de recrutement

Je me suis inspiré de l'idée de Simmel (2005) à l'effet que ce sont notamment les programmes d'assistance qui définissent la pauvreté. Ainsi, j'ai fait le choix de m'intéresser aux jeunes qui sont prestataires de l'aide sociale ou qui sont inscrits au programme de formation de la main-d'œuvre d'Emploi-Québec. En d'autres mots, j'ai décidé de travailler avec des jeunes qui sont en situation de pauvreté selon les catégories d'assistance sociale et non des jeunes qui sont en situation de pauvreté selon leur propre évaluation. Ainsi, certains jeunes peuvent être en situation de pauvreté selon des critères institutionnels (critères d'aide sociale, par exemple) sans se définir eux-mêmes comme tels.

Pour tendre vers une compréhension globale de l'objet à l'étude, l'approche des études de cas est appropriée. Les études de cas visent à recruter un nombre plus restreint de participants pour élargir la compréhension de l'objet, contrairement aux échantillons (Roy, 2009). Les études de cas ne permettent pas de généraliser les résultats à l'ensemble d'une population, mais à tirer des interprétations qui dépassent théoriquement le corpus à l'étude. Je ne cherche pas à

produire une théorie uniformisante, mais bien à découvrir les variations interindividuelles (Bertaux, 2010) qui forment la catégorie des jeunes adultes en situation de pauvreté dans un contexte de raccrochage scolaire. Après une revue des thèses et des mémoires réalisés avec une approche biographique, j'ai réalisé qu'un corpus de dix entretiens biographiques était réaliste, considérant la nécessité de traiter chaque cas de façon singulière (Desmarais, 2016b). Nous verrons dans la prochaine section l'ensemble des méthodes qui ont été utilisées pour compléter mes études de cas (entretiens biographiques, cueillette de données ethnographiques (*go-along method*) et questionnaire socio-démographique).

4.3 Des méthodes qualitatives cliniques au service d'une question complexe

J'ai choisi de rassembler un matériau composé de différentes données qualitatives, mais toujours constitué à partir du point de vue des jeunes adultes sur eux-mêmes. L'approche qualitative en sciences humaines est au service des chercheurs qui s'intéressent aux significations produites par les personnes (Paillé et Mucchielli, 2016). L'approche biographique et l'observation participante sont des méthodes de recherche qualitative offrant des soutiens importants pour comprendre ce type d'objets.

Bien que globale, la formulation complète du « je » d'un autre est impossible, principalement pour des raisons inhérentes au caractère équivoque du langage pour se désigner (Ricoeur, 1990 ; Taylor, 2003). Le langage est dynamique et prend sens dans les situations interactionnelles dans lesquelles il est exprimé (Huot, 2013). La compréhension que j'aurai de l'identité des jeunes est une compréhension située dans le rapport que j'aurai développé avec eux, d'une part, et dans l'analyse des récits, d'autre part.

4.3.1 L'approche biographique

Les récits de vie constituent les données principales de ma production théorique. Ce sont des données qui ont une nature chronologique et donc elles permettent de bien cerner la construction identitaire, qui ne peut se comprendre autrement que dans la temporalité. Dans la

logique du sujet, les actions, les événements et les relations (Ricoeur, 1990) ont des liens de causalité entre eux et les découvrir permet de proposer une théorie sur la formation des sujets.

La psychologie proposée par Sève (2008) et l'approche biographique qui se met à son service, consistent à résolument mener une « science du singulier », une « sociologie du prochain⁶³ », propose Robert Sévigny (1993). L'approche biographique, il me semble, est contributive lorsqu'elle révèle la singularité des cas en profondeur sans toutefois perdre de vue une analyse des niveaux de réalités sociales qui transcendent et déterminent les singularités. Ainsi, c'est une approche qui met le sujet en rapport dialectique avec le collectif auquel il appartient (Desmarais, 2016). L'approche biographique permet de connaître les formes d'individualisation au sein des différents groupes (Bertaux, 2010). C'est en comparant les récits de vie entre eux que je propose, au dernier chapitre, une compréhension transversale de l'objet (Becker, 1958).

Dans cette recherche, Sève (2008) a largement contribué à ma compréhension du processus de construction identitaire. Nous avons vu plus tôt que pour Sève, on ne peut comprendre l'humain concrètement sans inclure l'analyse de sa position sociale objective, ses activités et l'ensemble des rapports sociaux constitutifs de ses contenus biographiques. Ainsi, le schéma d'entretien biographique⁶⁴ a été constitué dans l'esprit d'une approche clinique en sciences humaines, de manière à connaître les rapports qui unissent chaque participant à l'ensemble de ces éléments. Suite au travail théorique préalable au terrain, voici les dimensions de la construction identitaire que j'ai élaborées. Dit autrement, les thèmes que j'ai proposés aux jeunes adultes sur le terrain visaient à couvrir les dimensions suivantes, à trois niveaux de la réalité sociale (le schéma d'entretien se retrouve en annexe).

⁶³ La sociologie du prochain consiste à connaître le point de vue de personnes proches dans la durée et l'espace sur leurs pratiques et leurs savoirs.

⁶⁴ On retrouvera le schéma d'entretien en annexe.

À un niveau microsocial : valeurs, représentation de soi, de ses capacités, de ses ressources matérielles et psychiques, de sa santé physique et mentale, rapport aux échecs, aux réussites, au savoir, usage du temps.

À un niveau mésosocial : relations avec les parents, rapports au quartier, aux amoureux, aux amis, à la fratrie, aux employeurs, aux formateurs des différents niveaux scolaires et à toutes personnes significatives rencontrées durant le parcours. Plus précisément, sur le contexte du CEA et d'Emploi-Québec : appréciation de l'accompagnement, perception de la relation d'aide, retombée de la relation en termes de construction identitaire.

À un niveau macrosocial : rapport à la société, aux normes dominantes, aux rapports sociaux de genre, à l'emploi, à la trajectoire d'immigration, le cas échéant, à l'avenir personnel, à la consommation.

Suite à l'entretien biographique, j'ai récolté des données socio-démographiques⁶⁵. Les données socio-démographiques permettent de rassembler des éléments « objectifs » du parcours et, ainsi, de compléter le portrait « subjectif » produit par le récit. Ce questionnaire permet donc de récolter des données sur la scolarité et celle des parents, les habitudes de vie (santé, consommation, etc.), les conditions objectives d'existence (logement, revenu, etc.). Celui que j'ai utilisé est largement inspiré du questionnaire produit par l'équipe de recherche PARcours dans le cadre de la recherche « Parole de jeunes » menée à l'hiver 2015 (Desmarais et Merri, 2016a). Je me suis assuré que les dimensions du questionnaire couvrent les indicateurs de la pauvreté proposés par Lechaume et Savard (2015) : les conditions matérielles, le logement, la santé, le travail et l'emploi, l'éducation, les réseaux personnels et institutionnels-organisationnels. Les premières sections de chaque étude de cas présentent, pour chaque personne, les données socio-démographiques les plus pertinentes pour comprendre les épreuves inhérentes à leur processus de construction identitaire.

⁶⁵ On retrouvera le questionnaire socio-démographique en annexe.

4.3.2 L'observation participante

La construction identitaire est un concept essentiellement processuel que l'on peut observer et auquel on peut participer au moment où il se déroule. Pour Chapoulie (2000), l'observation participante est : « la démarche qui correspond au recueil d'une documentation sur un ensemble de phénomènes à l'occasion de la présence dans les lieux au moment où ceux-ci se manifestent » (Chapoulie, 2000, p.6). Je souhaitais qu'une démarche d'observation participante⁶⁶ dans le quotidien des jeunes me permette d'observer et de participer concrètement à leur existence dans le but de bien comprendre leur récit de vie.

Une telle étude [...] passera par le séjour prolongé au cœur d'une communauté, par l'apprentissage des manières de vivre, de parler et de penser de ses membres, par le repérage des lieux et des moments de leur sociabilité, par des entretiens approfondis pour connaître leurs trajectoires personnelles et capter des informations plus spécifiques auprès d'informateurs clés, comme des têtes de réseau social ou des experts en connaissance ordinaire (Cicourel, 1979 dans Cefaï, 2003, p.391).

À l'instar de Flyvbjerg (2001), j'adhère à l'idée qu'une étude des actions et des interactions des personnes est complémentaire à une étude des récits. J'ai décidé, et c'est une des originalités de cette recherche, de mener des activités d'observation participante avec les jeunes à l'extérieur de l'école, dans leurs différents milieux de vie. L'espace du Centre d'éducation des adultes est central dans l'étude, mais il me semblait que les autres espaces sociaux que fréquentent les jeunes devaient être couverts pour prétendre à une compréhension globale du processus de construction identitaire. Pour connaître ces espaces et les liens qui les unissaient aux participants, la *go-along method* était tout indiquée.

⁶⁶ Rappelons que je pratique l'observation participante dans le milieu du raccrochage scolaire depuis que je participe à des recherches dans ce secteur, soit depuis 10 ans au sein du Réseau PARcours coordonné par Danielle Desmarais. D'ailleurs le choix d'étudier les parcours de vie des jeunes en contexte de raccrochage sous l'angle de la pauvreté est une idée inspirée par les recherches antérieures auxquels j'ai participé. Aucune de ces recherches ne plaçait la pauvreté au centre de l'analyse bien qu'elle était toujours implicite.

4.3.2.1 Go-along method

L'exercice de réinterprétation biographique est un travail qui fait remonter à « la surface » (à la conscience), des éléments potentiellement refoulés du vécu personnel (Nasio, 2016). Pour favoriser le déliement de la parole des participants, j'ai approfondi une stratégie adoptée par le Réseau PARcours à l'occasion du tournage du film *L'école pour moi* au printemps 2012. Nous y avons observé que les participants bénéficiaient d'une plus grande fluidité langagière lorsque nous menions des activités d'observation participante préalable à l'entretien. *A contrario*, durant les cycles de recherches où il était impossible de créer un lien de confiance avec les jeunes à l'occasion d'activités d'observation participante, le langage des jeunes était parfois incompréhensible ou inhibé par la souffrance ou l'anxiété. Dès lors, il fallait mobiliser les schémas d'analyse pour en déduire un sens incertain et j'estime que cette situation comportait des risques de surinterprétation.

La *go-along method* désigne une pratique que nous avons développée dans l'équipe PARcours. Cette méthode suggère de créer un espace dialogique (Jones et coll., 2008) qui consiste à mener des activités narratives en marchant. Le fait de marcher à côté de quelqu'un favorise l'expression libre et la proximité avec l'expérience, une proximité transférable par le récit (Jhala, 2007, dans Kusenbach, 2012). Elle permet de créer des rapports positifs avec les personnes participantes et d'épargner à celles-ci le regard du chercheur, potentiellement interprété comme un jugement, une évaluation. Cette méthode permet aux participants d'avoir une prise sur le projet de recherche, de se l'approprier. Marcher avec les participants est aussi cohérent avec la posture clinique en sciences humaines qui consiste à tendre vers des rapports égaux avec les personnes participantes. Inspiré par la *go-along method* de Kusenbach (2012), j'ai donc proposé aux jeunes de me guider dans différentes activités de leur quotidien. Ces espaces étaient marqués par des événements biographiques significatifs (ou significatifs pour eux au présent) et les revisiter favorisait un exercice de réinterprétation. Métaphoriquement, il était pertinent de marcher avec les personnes puisque ce qui était l'objet de la recherche était, après tout, leur parcours. Plusieurs participants m'ont invité à visiter leur lieu de résidence. Une personne m'a invité à une pratique de musique de son groupe. Une autre m'a invité à un de ses *meetings* des Narcotiques Anonymes. J'ai fait avec eux plusieurs

promenades dans les quartiers où ils habitent. Un des jeunes m'a fait visiter son quartier en voiture. Ces situations informelles permettaient aux participants de s'exprimer plus librement et de « contrôler » le cadre de leur participation. En retour, elles me fournissaient l'occasion de me laisser habiter par eux, de comprendre la « toile de signification » qui fonde leur rapport au monde.

Ces toiles « fixent les limites de ce qu'il est possible de sentir et de ressentir et bornent les espaces de l'action cohérente et pertinente » (Geertz, 1973 dans Cefaï, 2003, p.192). Ces significations vont de soi au sein d'un groupe qui y adhère. Elles sont difficilement saisissables, car on ne les questionne plus. Or, de l'extérieur, elles sont saisissables par un *outsider*, soit un enquêteur qui observe les interactions entre membres d'un groupe social pour interpréter les contraintes macrosociologiques qui, implicitement, fondent ces interactions (Becker 1958).

Pour faciliter la formalisation d'une compréhension de la toile de signification des jeunes adultes en situation de pauvreté dans un contexte de raccrochage scolaire, l'écriture du journal de bord est apparue comme une activité incontournable (Laplantine, 2010). La capacité à comprendre un phénomène social est inévitablement liée au vocabulaire disponible pour en rendre compte (Laplantine, 2010). Sans écriture, il n'y a aucune objectivation des phénomènes dynamiques observés. De plus, puisque j'ai choisi de traiter de l'identité sous l'angle de la narration (Ricoeur, 1990), les données que j'ai récoltées en situation d'observation participante sont essentiellement narratives. Nous verrons dans le chapitre de présentation des données que j'ai intégré des données d'observation aussi. J'ai retiré de l'observation de leur langage corporel, leurs hésitations, leur ton, leurs larmes, les changements dans la couleur de leur peau lorsqu'ils s'exprimaient, une compréhension des sentiments qui étaient associés à la narration de différents épisodes de vie. À l'opposé, j'ai exclu d'analyser les données qui ne me permettaient pas de répondre à ma question de recherche. J'évoque les lieux que nous avons visités ensemble sans les décrire. Ce qui importe pour la recherche ce ne sont pas les lieux mais l'écoute puis l'interprétation des récits de l'action. J'ai ainsi exclu de l'analyse toutes les données des 150 pages qui constituent mon journal de bord qui ne me permettent pas de formaliser une compréhension de l'objet « construction identitaire ».

4.3.2.2 Journal de bord

Chaque fois que je revenais du Centre ou d'un parcours avec un participant, j'écrivais une entrée dans mon journal de bord. Pour Geertz (1973), la toile des significations dans laquelle vit un groupe existe dans le quotidien, dans les actions et les interactions. C'est d'ailleurs dans la foulée de Geertz que les actions et les interactions sont les deux catégories d'observation principale qui ont structuré mon journal de bord. J'ai emprunté à Geertz la méthode de la description dense pour avoir accès aux situations vécues en terrain. Cette méthode consiste à écrire les phénomènes, à les faire voir et donc à transformer le regard en langage écrit (Laplantine, 2010). Une description mince ne servirait qu'à renforcer les préconceptions du chercheur et ne serait que le reflet du cadre conceptuel de l'interprète, ce que Strauss et Corbin (1990) appellent une « illusion subjectiviste ». La description objective, selon Laplantine (2010) est une utopie puisqu'elle engage fortement la subjectivité du chercheur dans le choix des mots employés pour raconter ce qui est observé. Les notes de terrain sont des « résumés de processus d'interprétation qui ont lieu au moment du travail de terrain et de l'interaction de cette compréhension sur le vif avec des processus de réflexion *a posteriori* sur le travail de terrain » (Cicourel, 1979, dans Cefaï, 2003, p.381).

J'ai décrit densément les parcours empruntés dans le cadre de la *go-along method* avec les jeunes dans mon journal de bord. Avant d'intégrer le terrain de recherche, mon objectif inconscient était de réécrire *L'école des ouvriers* de Paul Willis (1977). Tel qu'abordé au chapitre précédent, cet ouvrage riche traite d'une ethnographie réalisée dans une école d'insertion socioprofessionnelle en milieu défavorisé en Angleterre dans les années 1970. Les données récoltées permettent de connaître la culture anti-école des jeunes de l'intérieur, à partir du rapport au monde qu'ils ont développé en lien avec leur position sociale. Mon objectif initial était semblable à celui de Willis : analyser ce matériau de manière à « faire émerger la logique propre de la culture du groupe » (Laplantine, 2010, p.8). Mais durant l'expérience du terrain, des phénomènes d'intérêt m'ont fait dévier de cet objectif. J'ai réalisé que les situations d'observation participante permettaient aux jeunes de partager leur récit de vie avec beaucoup d'aisance. Ils investissaient la relation avec moi pour réfléchir aux

événements passés. Les données du journal de bord m'ont donc permis d'enrichir les données recueillies en situation d'entretien biographique formel.

De plus, peu à peu, j'ai réalisé qu'un grand volume de données contenues dans le journal de bord traitait du sens des interactions entre eux et moi. J'ai accentué une attention pour ce thème lors de mes présences sur le terrain. Le fait d'avoir passé 170 heures sur le terrain et l'équivalent de deux journées en moyenne avec chaque personne a donné lieu à plusieurs phénomènes psychosociaux. L'analyse de ces derniers est riche pour la compréhension de l'objet, mais aussi pour mieux maîtriser les méthodes de recherche empirique qualitative. Puisque les données analysées dans le journal de bord concernent les retombées cliniques et la méthodologie de cette recherche, j'ai choisi de les présenter dans ce chapitre (plutôt que dans le chapitre de présentation et analyse des données). À partir des données du journal de bord, j'ai formulé trois enjeux méthodologiques liés à la relation entre chercheurs et participants dans le cadre de recherches cliniques en sciences humaines.

4.3.3 Enjeux des méthodes de recherche clinique⁶⁷

Les tentatives de s'effacer sur le terrain afin d'assister à la réalité telle qu'elle aurait lieu sans la présence de l'observateur sont vaines et témoignent d'un conflit épistémologique. Les « perturbations » provoquées par le chercheur sur le terrain ne constituent pas de « fâcheux contretemps », mais bien « les pierres angulaires d'une science du comportement » (Devereux, 1967 ; Bastien, 2007). Par contre, ces perturbations posent des enjeux éthiques et méthodologiques. Nous en aborderons trois. Premièrement, il ressort de l'analyse des données que les méthodes de recherche dans une approche clinique ont potentiellement des retombées formatives et thérapeutiques pour les personnes participantes. Deuxièmement, les principes de confiance et de juste distance empruntés à la théorie de l'accompagnement éducatif (Cauvier et Desmarais, 2013 ; Desmarais, 2011) permettent de guider le comportement des chercheurs

⁶⁷ Une version antérieure de ce chapitre est en cours de publication dans un ouvrage coordonné par Fortier, I., Hamisultane, S., Ruelland, I et J. Rhéaume et intitulé : *Clinique en sciences sociales : sens et pratiques alternatives*. Cet ouvrage sera publié aux PUQ dans la collection *Problèmes sociaux et interventions sociales*.

cliniciens sur le terrain. Le troisième enjeu concerne les rapports de pouvoir inhérents à la rencontre entre un chercheur clinicien et les personnes participantes.

4.3.3.1 Le caractère formatif et thérapeutique des méthodes de recherche clinique

Tout d'abord, je défends et je précise que les situations d'entretien biographique et d'observation participante ont potentiellement des retombées formatives ou thérapeutiques même si elles ne sont pas menées dans ce cadre. Ces retombées ne sont pas systématiques puisqu'il n'y a pas de demande thérapeutique et parce que le chercheur clinicien n'est pas un thérapeute.

Néanmoins, j'ai observé que l'écoute de la souffrance des jeunes adultes, dans des conditions intersubjectives qui en facilitaient l'expression, a eu des effets thérapeutiques (Niewiadomski et de Villers, 2002). De plus, l'espace d'expression créé par la recherche amène la personne participante à développer une « conscience réfléchie » de son histoire et cela lui est bénéfique, lorsque la personne est en mesure de l'accueillir, selon Nasio (2016). Les deux journées complètes passées avec les jeunes les ont amenés à donner du sens à un vécu éprouvant, traumatique pour certains d'entre eux. Or, une émotion traumatique « perd de sa virulence si on lui ouvre les portes de la conscience » (Nasio, 2016, p.69). Plusieurs personnes ayant participé à ma recherche disent dans leurs mots que l'expérience leur a fait du bien. Cela est attribuable, selon les jeunes, à la qualité de l'écoute déployée dans le cadre des activités ethnographiques et des entretiens biographiques. Cette écoute était non-jugeante et a permis aux personnes participantes, par exemple, d'exprimer des sentiments aussi indicibles que la honte (de Gaulejac, 2008, 2^e édition). Certaines personnes me sollicitaient spontanément pour continuer l'exercice narratif et me parler des récents développements dans leur vie.

Les recherches de Desmarais (2003) et de Yelle et coll. (2011) indiquent que l'expression du récit de vie a aussi des effets de formation de soi. C'est une activité émancipatrice de laquelle les sujets retirent des connaissances de soi (Desmarais, 2016). Le chercheur-clinicien accompagne la personne dans une mise en récit de soi qui, inévitablement, provoque une

recherche de sens (Ricœur, 1990). J'ai observé que les situations de recherche plaçaient les personnes participantes dans une situation de travail que j'accompagnais. En ce sens, les situations d'entretien biographique sont apparues comme des zones de développement au sens vygotkien. C'est-à-dire des situations accompagnées desquelles la personne retire des outils intra-psychiques (Vygotsky, 1997).

Certes, l'entretien demeure une cueillette de données du point de vue du chercheur. Mais du point de vue de la personne participante, la mise en récit n'est pas un froid partage de données. C'est une situation de travail qui a potentiellement un effet de développement pour les sujets. Par exemple, les personnes ont développé des capacités d'introspection au fil des entretiens biographiques et ethnographiques. Mes observations des personnes qui ont participé aux activités prévues dans le cadre de cette recherche le confirment. Plusieurs ont trouvé que l'exercice de mise en récit de soi était difficile. D'autres disent être perturbées par les événements racontés. Certains s'efforcent de maîtriser leurs émotions et d'autres abdiquent péniblement et se laissent envahir par les souffrances associées à certaines expériences de vie. Plusieurs participants peinent à se mettre en récit (leurs élaborations sont très courtes, les émotions ressenties sont envahissantes et paralysent leurs pensées et leurs souvenirs). Puis, peu à peu, l'effet libérateur de la mise en récit dans des conditions favorables leur insuffle la confiance de se raconter. Certains sujets rencontrés dans le cadre de ce projet développent leurs capacités à se mettre en récit lors même des situations d'entretien. Un des participants m'a expliqué que c'était la première fois qu'il racontait son histoire de vie à quelqu'un.

La relation entre les personnes et moi a pris la forme d'un accompagnement. La mise en récit des épreuves suscite des sentiments bouleversants. J'ai adopté une attitude d'ouverture et de non-jugement pour faciliter l'expression de la parole. Dans la réinterprétation de leur passé, certains ont dit avoir acquis des connaissances sur eux-mêmes. Ce faisant, ils dynamisent leur identité par le récit (Ricœur, 1990). Puisque les méthodes de recherche mobilisées ont des retombées intersubjectives aussi engageantes, nous verrons dans la prochaine section qu'il est éthiquement nécessaire pour le chercheur-clinicien d'emprunter à la définition de l'accompagnement éducatif (Cauvier, 2008) les principes de confiance (Renault, 2005) et de juste distance (Desmarais, 2012).

4.3.3.2 Les principes de confiance et de juste distance en recherche clinique

Renault (2005, dans Desmarais, 2012) propose que la confiance est à la base de la cohésion entre une personne accompagnatrice et une personne accompagnée. Cette confiance s'acquiert notamment dans le respect et l'écoute compréhensive⁶⁸ qui facilitent le partage de son intimité. C'est le principe de confiance qui m'a permis d'être intégré par les personnes qui participent à ma recherche, de ne pas être éjecté du terrain (Cefaï, 2003). Sur le terrain, je demande aux volontaires de me confier leur histoire personnelle dans le cadre d'une relation de confiance qui s'est construite progressivement dans des situations variées. Ce partage d'intimité est susceptible d'engager une relation d'accompagnement thérapeutique ou formatif et c'est précisément ce dont il importe de se protéger. La relation de recherche clinique peut certes avoir des effets thérapeutiques, mais il importe de protéger la finalité principale de la recherche : la production de connaissances. Dans le cadre de mon projet de recherche clinique, les retombées thérapeutiques n'étaient pas planifiées⁶⁹. L'expérience a révélé qu'elles sont conséquentes aux relations créées avec les personnes, à leur usage du dispositif et aux types de méthodes de recherche employées par l'approche clinique en sciences humaines.

Dès lors, les chercheurs qui sont attentifs à ces phénomènes ne doivent pas confondre les finalités de recherche et d'accompagnement. Il apparaît nécessaire de contrebalancer le principe de confiance (proximité) avec le principe de juste distance (éloignement) qui permet de façon clinique de créer des liens pour la recherche avec une personne, et ce, sans la rejoindre (Lemay, 2010). La distance avec les personnes qui participent à la recherche est nécessaire. Pirès (1997) admet qu'une recherche compréhensive doit être menée de l'intérieur et en relation proximale avec des groupes afin de connaître le sens des expériences du point de vue des personnes qui les composent. Il souligne néanmoins la nécessité de protéger son regard extérieur afin de garder une distance objectivante. Le chercheur clinicien participe certes à la réalité qu'il étudie. Une distance critique (par l'adoption d'une « vue du dehors »),

⁶⁸ Ainsi, une posture compréhensive sur le plan épistémologique se traduit en gestes et en interactions entre le chercheur et le sujet.

⁶⁹ Quoiqu'elles puissent l'être inconsciemment.

une distance physique (se retirer du milieu pour mener des réflexions sur les phénomènes à l'œuvre) et une distance réflexive (s'observer soi-même en situation d'interaction) sont nécessaires dans une approche clinique. La réflexivité est la capacité du chercheur-clinicien d'observer un sujet sans lui attribuer ses propres phantasmes, ses besoins et ses désirs inconscients (Devereux, 1967). Ces distances permettent de comprendre les retombées concrètes de la subjectivité du chercheur clinicien sur celle des personnes participantes. Ainsi, la quête d'objectivité ne consiste pas à neutraliser la subjectivité du chercheur, mais bien à expliciter la manière dont celle-ci influence les personnes qui participent à la recherche. Un dispositif doit être mis en place afin d'atteindre cet objectif et de conserver une distance objectivante avec les personnes étudiées.

En ce sens, de désigner les personnes rencontrées par le terme générique de « sujet » est une première action pour se distancer des personnes qui font l'objet de l'étude. Utiliser le terme de « cueillette de données » contraste aussi avec la sollicitude ressentie en relation avec les sujets recrutés pour ma recherche. Cette nécessaire distanciation est déstabilisante pour les jeunes qui ont participé à ma recherche. Nous avons volontairement créé une relation « intime » et l'avons dépersonnalisée aussitôt (Bastien, 2007). À cet égard, la juste distance permet de se protéger des souffrances vécues par les personnes participant à la recherche. Celles-ci m'ont raconté des épisodes très violents de leur histoire personnelle. L'écoute des récits m'a émotionnellement sollicité, voire menacé psychologiquement par des signaux d'angoisse⁷⁰. Il importait de maîtriser et contenir ces émotions pour ne pas qu'elles interfèrent dans la liberté narrative des participants⁷¹. Il serait illusoire pour un chercheur clinicien de penser étudier un groupe de l'intérieur sans être affecté par celui-ci. Les distances évoquées plus haut permettent de prendre du recul pour analyser les phénomènes interactionnels avec les personnes participantes et prévenir le brouillage des rôles.

⁷⁰ Le concept de signal d'angoisse est utilisé ici pour désigner « le dispositif mis en action par le moi, devant une situation de danger, de façon à éviter d'être débordé par l'afflux des excitations » (Laplanche et Pontalis, 2007). Certains événements racontés par les jeunes interpellaient ma propre histoire de vie. Celle-ci était ravivée et revécue lors de l'écoute du récit des jeunes.

⁷¹ Les réactions de l'observateur, en d'autres mots, le contre-transfert (Devereux, 1967), sont inévitables et seul un travail réflexif du chercheur lui permet d'identifier ses « déformations » dans l'interprétation qu'il fait des comportements des sujets à l'étude.

Dans mon cas, mon attitude en situation de terrain était plus près du pôle de participation que du pôle d'observation (Chapoulie, 2010). Bien que j'aie interagi avec les jeunes adultes beaucoup plus par l'écoute que par la parole, cette participation forte a provoqué la création d'une complicité avec eux. Alors que Gold (1958) proposait à l'époque que la relation de recherche avec les personnes doit avoir la forme de l'amitié sans tomber dans l'intimité, je soutiens précisément l'inverse. Créer des amitiés sur le terrain aurait l'effet de confondre les rôles et de brouiller les responsabilités du chercheur et des personnes en situation de cueillette de données.

Pourtant c'est précisément quand les jeunes s'illusionnaient que j'étais leur ami (ou du moins, que j'étais « de l'intérieur ») que j'avais le sentiment qu'ils partageaient leur vécu le plus spontanément. Les personnes participantes ont eu tendance dans le cadre de cette recherche, à investir la relation avec moi en fonction de leurs désirs⁷². À cet égard, il fut de ma responsabilité d'expliquer aux personnes le rôle que j'assume. Dans huit cas sur dix, j'ai dû poser certaines balises pour clarifier le rôle de chacun dans le projet. Suite à ces recadrages, certaines personnes ont décidé d'éviter d'interagir avec moi, car elles refusaient de s'inscrire dans une relation asymétrique. L'anthropologue Favret-Saada (1977) interpréterait ce refus, ce silence, comme l'expression d'un rejet de ceux qui tiennent une position d'extériorité. Cette position d'extériorité induit chez certains un désir de silence et d'invisibilité afin d'éviter le sentiment stigmatisant inhérent au fait d'être un objet de curiosité pour un chercheur. Ce regard « extérieur » du chercheur provoque chez les personnes participantes le sentiment d'une appartenance à une catégorie sociale « problématique » : les jeunes adultes en situation de pauvreté. L'inscription des personnes dans les rôles impartis par la relation de recherche, bien que celle-ci soit volontaire, semble avoir des effets auxquels la personne résiste. Les personnes rencontrées agissent certains comportements qui témoignent d'une résistance au caractère intrinsèquement asymétrique de la relation de recherche. C'est le chercheur qui

⁷² Certains jeunes recherchaient de la compagnie, voire un ami, et d'autres voulaient que j'agisse auprès d'eux à titre de conseiller d'orientation ou de thérapeute. Ces désirs viendraient court-circuiter les objectifs de recherche ou créer des attentes qui ne pourraient réalistement être comblées dans le cadre de cette relation.

établit les paramètres de la relation de manière à atteindre ses objectifs de recherche. Cette idée sera développée dans la prochaine section : les personnes cherchent à obtenir du pouvoir dans la relation qui est pilotée par le chercheur.

4.3.3.3 Des rapports de pouvoir inhérents à l'interaction chercheur/participant

Des rapports de pouvoir structurent les relations qui se sont développées sur le terrain avec les personnes qui ont participé à ma recherche. Dans cette section, je présente le caractère dialectique⁷³ des rapports de pouvoir qui fondent la relation entre chercheurs et personnes participantes.

La posture clinique en sciences humaines nécessite de se pencher sur une personne, et cela implique d'être au-dessus d'elle ; cette position symbolisant un rapport de pouvoir. Comme dans le schéma d'accompagnement éducatif de Desmarais (2012) inspiré de Pineau (1998) et de Villers (1999), le chercheur qui emploie la posture clinique avec les sujets recrutés dans un projet de recherche est symboliquement au-dessus de la personne qui participe à la recherche. Cette position ne signifie pas que la personne accompagnatrice est supérieure à la personne accompagnée, mais qu'elle détient plus de pouvoir sur le processus puisqu'elle le guide.

Appliquée à ma recherche, la rencontre entre un chercheur-doctorant et une personne ayant été exclue du système scolaire met en scène des personnes ayant des positions sociales inégalitaires. Le fait de tracer la ligne entre ce qui est considéré comme la norme (réussir à l'école) et ce qui est considéré comme différent (échouer à l'école) reproduit potentiellement des rapports de pouvoir inégalitaires (Purtschert et Meyer, 2009). Dans le cadre d'une démarche d'observation participante, ces rapports de pouvoir entre chercheur et participants peuvent être contradictoires et source de grande confusion. Sur le terrain, j'ai obtenu la confiance des jeunes au Centre d'éducation des adultes où j'ai mené ma recherche. En quelques mois, j'ai eu l'impression de passer d'un statut d'étranger hypervisible à celui d'un

⁷³ Je retiens la définition hégélienne de la dialectique : « un mode de raisonnement dont le point de départ suppose un désaccord, une controverse » et dont la finalité est la conciliation (Nadeau, p.164, 1999).

acteur invisible. Plus j'y apparaissais, gagnant la confiance des personnes, plus je sentais que je disparaissais, car je faisais partie du quotidien des jeunes et ceux-ci faisaient partie du mien. Cette coprésence avait potentiellement l'effet de diluer le sentiment des statuts différenciés et cela me semblait menacer la clarté des rôles. Cela me semblait aussi dissimuler insidieusement les rapports inégaux pourtant bien réels qui structurent la rencontre entre les jeunes et moi.

Les situations de terrain mettent en scène des jeunes ayant un rapport souffrant aux études, à l'apprentissage et au système scolaire, et moi, un jeune chercheur ayant un parcours de réussite dans le système scolaire. Il faut dépasser l'idée selon laquelle ma simple présence auprès d'eux peut contribuer à leur inspirer un modèle de réussite scolaire⁷⁴. Sans nier cette possibilité, plusieurs situations vécues avec des participants révèlent que la présence du chercheur clinicien peut aussi être source de culpabilité et de honte. Les jeunes ont ressenti de la honte en ma présence, notamment parce qu'ils se comparaient à la perception qu'ils se faisaient de moi : quelqu'un qui, contrairement à eux, a réussi à satisfaire aux attentes d'autoréalisation (Châtel et Roy, 2008). Dans ces situations, je m'impliquais politiquement. Je prenais leur partie de manière à situer leur parcours de vie dans des contraintes macrosociologiques plus larges. Je leur parlais des statistiques de décrochage en milieu défavorisé, notamment. Je cherchais à lutter contre les sources sociales de leurs sentiments de honte en modifiant l'illusion de l'autoréalisation et en les sensibilisant au processus par lequel la position sociale influence les parcours de vie.

À l'instar de Barus-Michel (1999), il me semble que des rapports à la fois égalitaires et inégalitaires coexistent au sein de cette relation et dans un même instant. Ils sont égalitaires sur le plan philosophique (« l'autre est semblable à moi ») (Cauvier, 2008). En ce sens, les jeunes et moi sommes à égalité d'être. Nous pouvons être atteints des mêmes angoisses et des mêmes souffrances. Sur le plan sociologique, les rapports sont inégalitaires. Les jeunes et moi sommes positionnés à des niveaux différents dans la hiérarchie sociale (« l'autre est radicalement différent de moi » (idem). Ces rapports contradictoires coexistent et expliquent

⁷⁴ C'est l'un des motifs ayant motivé le personnel administratif du Centre à m'accueillir pour mener mon terrain.

les sentiments ambivalents ressentis en relation avec les jeunes: des sentiments d'égalité et d'inégalité. Ces deux sentiments forment en fait une dialectique et apparaissent aux fondements de la relation avec les personnes participantes. Il importe de ne pas nier les engagements politiques implicites à la recherche. En ce sens, il est légitime pour le chercheur clinicien d'avoir le sentiment *d'être avec* les personnes participantes en toute égalité. Mais il est impératif, d'autre part, d'assumer simultanément le caractère inégalitaire de cette relation. Annuler l'un ou l'autre de ces sentiments menacerait l'équilibre en tension de la relation de recherche clinique.

4.4 Attitudes face aux données

J'ai interprété les données récoltées sur le terrain avec une logique abductive (Peirce, 1935 dans Cicourel, 1979) et une attitude phénoménologique (Paillé et Mucchielli, 2016).

4.4.1 Des opérations intellectuelles inductives et déductives : l'abduction

Dans cette thèse, je ne cherchais pas à vérifier des théories préexistantes à partir des données récoltées, mais à enrichir des concepts pertinents pour une meilleure compréhension de l'objet. Dans les termes de Glaser et Strauss (2010), je cherchais à produire une théorie « substantive⁷⁵ » sur le processus de construction identitaire des jeunes en situation de pauvreté qui rattachent à l'éducation des adultes. J'espère ainsi enrichir, nuancer, voire critiquer les théories existantes sur la construction identitaire. En ce sens, le travail d'interprétation que j'ai mené avec mes données s'inscrit dans la tradition inductiviste de la théorie ancrée (Glaser et Strauss, 2010). Toutefois, ce travail emprunte à des approches réalistes une attitude déductive envers les données (Soler, 2009). Nous verrons que cette approche du matériau où coexistent des attitudes en apparence contradictoires est abductive.

⁷⁵ Chez Glaser et Strauss, une théorie substantive est : « élaborée pour un domaine d'enquête sociologique particulier ou empirique » (2010, p.123).

Les méthodes d'analyses inductives permettent de passer d'un corpus de données brutes à la théorie (Cefaï, 2003). Toutefois, une approche purement inductive me semble intenable, voire incompatible avec le fonctionnement du cerveau humain qui a un fonctionnement déductif (Piaget, 1970). Certes, la description est en soi une activité interprétative qui engage fortement le chercheur dans un effort de compréhension (Laplantine, 2010). Néanmoins, dans le prochain chapitre, les récits de vie des jeunes adultes ne sont pas « simplement » décrits. Je les ai interprétés en m'appuyant sur le cadre théorique présenté dans le chapitre précédent.

Ce moment où se rencontre le cadre théorique d'une recherche et les nouvelles expériences vécues en terrain est *abductif*, selon Pierce (dans Cefaï, 2003). L'abduction est l'analyse, c'est-à-dire l'activité qui consiste à dynamiser les savoirs acquis à l'aide des liens effectués entre les nouvelles données et les recherches antérieures. C'est selon Alvesson et Skoldberg (2011) une attitude intellectuelle qui permet de mobiliser ses préconceptions pour produire des hypothèses à partir des singularités observées en terrain et de confronter les nouvelles données jusqu'à la production d'une nouvelle compréhension. Ces opérations concilient la déduction et l'induction dans une même activité.

4.4.2 L'attitude phénoménologique

« L'écoute des données » est une attitude phénoménologique indispensable et préalable à toute analyse (Paillé et Mucchielli, 2016). Avant de « faire parler les données », j'ai cherché à me prédisposer à comprendre les récits d'expérience des participants avec présence, empathie et une attitude respectueuse et ouverte. J'ai senti une tension, tout au long de la phase d'analyse et d'interprétation des données, entre une volonté de présenter la parole des participants et la nécessité d'expliquer ma compréhension de la parole des participants. J'ai déployé une méthode qui permet de « voir » les deux. En plus d'être conforme aux bases philosophiquement humanistes de cette recherche, cette attitude me préservait de surinterpréter les données, de leur « faire violence » (Olivier de Sardan, 2008). En effet, le risque est grand en s'inscrivant dans le paradigme interprétativiste de surinterpréter et d'offrir une réponse définitive et abusivement généralisante à la question de recherche.

L'étape de l'interprétation des données est hautement problématique lorsque l'on s'inscrit dans le paradigme interprétativiste. Bien que les paroles soient polysémiques, il est intellectuellement malhonnête de leur faire dire tout et n'importe quoi ou d'utiliser des théories explicatives qui sont impertinentes pour l'analyse des réalités en question. Néanmoins, le contour traçant la ligne entre ce qui constitue une surinterprétation et une juste interprétation n'est pas prédéfini, ni absolu. Selon Olivier de Sardan, il est tout de même possible de repérer et « stigmatiser les foyers de surinterprétation » (Olivier de Sardan, 2008, p.261). Olivier de Sardan définit la surinterprétation comme une « contradiction significative entre les références empiriques et les propositions interprétatives » (idem, p.262). La surinterprétation « englobe sous un concept unique l'ensemble des situations, pas si rares dans nos disciplines, où la projection excessive de préconceptions se conjugue avec une relative paresse méthodologique, conjugaison qui engendre une certaine violence faite aux données » (idem). J'estime qu'une connaissance globale des personnes qui participent à la recherche, connaissance acquise sur un terrain investi sur un temps significatif (une année dans mon cas), permet d'interpréter leurs propos avec des concepts justes et empathiques. De plus, les entretiens biographiques sont menés de sorte que le participant mène l'entretien et cela minimise le risque de surinterprétation, du moins, dans la cueillette de données.

En somme, c'est avec cette « attitude » que j'ai abordé mon matériau. Nous verrons dans la prochaine section quelles méthodes j'ai employées pour l'analyser et répondre à la question de recherche.

4.5 Différentes étapes vers la théorisation

Une fois les données rassemblées, j'ai procédé à différentes étapes jusqu'à la rédaction des pistes transversales qui constituent une partie importante de la réponse à ma question de recherche. J'ai d'abord reconstruit les récits de vie (des récits phénoménologiques). J'ai interprété chacun de ces récits à l'aide de la méthode des catégories conceptualisantes. Puis, j'ai rassemblé ces catégories conceptualisantes inductivement en respectant les paramètres du cadre théorique de cette recherche.

4.5.1 De la collecte des données à la reconstruction de récits phénoménologiques

J'ai d'abord rassemblé toutes les données récoltées pour chaque jeune de manière à mener une étude exhaustive de chaque cas. Chaque étude de cas comprenait un entretien biographique, plusieurs pages de notes dans le journal de bord et un profil socio-démographique. J'ai synthétisé plus d'une fois les données pour centrer chaque récit de vie sur les épreuves sociales constitutives de la personnalité biographique de chaque jeune adulte.

Les données recueillies dans le cadre des entretiens biographiques ont d'abord été retranscrites au verbatim puis thématiques en trois phases. La première phase consistait à associer un énoncé interprétatif à des extraits de verbatim. Les énoncés interprétatifs sont ce que Corbin et Strauss appellent des codes : des « petits marqueurs qui sélectionnent, étiquettent, disjoignent et regroupent les données » (Corbin et Strauss, 1990 dans Cefaï, 2003, p.372). Les énoncés interprétatifs respectent les logiques des sujets-acteurs qui participeront à la recherche en assurant un double lien : celui entre « le réel de référence et les données produites à son sujet, et le lien entre ces données et les énoncés interprétatifs proposés » (Olivier de Sardan, 2008, p.266). Le niveau d'abstraction de ces énoncés interprétatifs est faible. Ces opérations ne font pas de place à des interprétations conceptualisantes mais à une reconstruction thématique qui respecte le sens de la parole des participants.

Puis, j'ai regroupé les énoncés interprétatifs (associés à leurs extraits de verbatim) qui étaient similaires en terme de sens et différents dans la forme sous les catégories inspirées de mon cadre théorique (essentiellement : l'ensemble des rapports sociaux, les événements significatifs, les activités, le rapport à soi).

Ainsi, chaque récit a été écrit selon une logique diachronique⁷⁶ et synchronique⁷⁷ dans l'esprit de rendre l'expérience de vie des participants de manière phénoménologique (Paillé et

⁷⁶ Une logique diachronique permet de saisir le parcours dans la temporalité, notamment en se saisissant des événements marquants, des transitions, des ruptures, etc.

Mucchielli, 2010). À cette étape, j'ai élagué les éléments des récits qui n'étaient pas pertinents à l'égard de ma question de recherche. Les reconstructions thématiques sont en soi des résultats de recherche. Leur lecture permet d'apprendre le rapport que les participants ont à eux-mêmes, au monde social et à la problématique du raccrochage scolaire en situation de pauvreté. Bien que cette étape franchie est heuristiquement riche en soi, elle ne permet pas de théoriser l'objet. J'ai donc procédé à la double herméneutique présentée plus tôt : l'interprétation de l'interprétation que les personnes font de leurs actions.

4.5.2 Des récits phénoménologiques aux catégories conceptualisantes

Chaque récit phénoménologique a fait l'objet d'un travail d'interprétation. Pour ce faire, j'ai emprunté à Paillé et Mucchielli (2016) la méthode de l'analyse par catégories conceptualisantes. Ces catégories sont des « productions textuelles se présentant sous la forme d'une brève expression et permettant de dénommer un phénomène perceptible à travers une lecture conceptuelle d'un matériau de recherche » (Paillé et Mucchielli, 2016, p.320). Elles se distinguent des énoncés interprétatifs par leur caractère supérieurement abstrait et dense. Au prochain chapitre, les rubriques des pistes interprétatives de chaque récit sont donc les catégories conceptuelles qui permettent de connaître l'objet de recherche pour chaque jeune : leur processus de construction identitaire. J'ai formé ces catégories en identifiant les « condensés de significations » (chaque énoncé forme donc une catégorie) dans les récits reconstruits et représentant ma compréhension de chaque étude de cas. Ce sont ces catégories conceptualisantes qui sont les éléments les plus substantifs de la théorie proposée. Nous verrons au prochain chapitre qu'elles sont nombreuses, dans le but de désigner avec précision les phénomènes dont elles tracent les contours. Le phénomène de la construction identitaire est foisonnant et complexe et j'ai voulu respecter cette propriété du phénomène. Ainsi, il peut être déroutant de lire mes propositions interprétatives qui, pour un même récit, sont multifactorielles et interdisciplinaires.

⁷⁷ Une logique synchronique permet de saisir les représentations et les pratiques des acteurs au sein des différents espaces de vie (Desmarais, 2016).

Les catégories sont conceptualisantes puisqu'elles sont formulées autour d'un concept. N'est-ce pas là le cœur de la tâche des chercheurs en sciences humaines : travailler des concepts ? Plusieurs concepts formant les catégories conceptualisantes réfèrent au cadre théorique *a priori*. En ce sens, j'ai eu recours à deux processus intellectuels dans la catégorisation : la déduction interprétative et l'induction théorisante (Paillé et Mucchielli, 2010). Je n'ai pas seulement mobilisé des appuis théoriques pour interpréter les récits des jeunes⁷⁸. J'ai aussi travaillé des concepts en cours de route en puisant le plus originalement possible dans mon lexique afin d'utiliser des termes bien représentatifs et évocateurs des réalités extra linguistiques qu'ils désignent : des expériences humaines (Soler, 2009). En ce sens, les catégories conceptualisantes dévoilent le processus de construction identitaire des participants à ma recherche. En fin de compte, j'estime que même lorsque j'ai opéré des déductions interprétatives, celles-ci avaient un caractère inductif. Les catégories conceptualisantes sont définies par des données empiriques qui, elles, sont uniques et renouvelantes pour ledit concept.

4.5.3 Des catégories conceptualisantes à la théorisation (ou comment j'ai répondu à la question de recherche)

Dans cette recherche, la singularité de chaque cas n'est pas écrasée pour présenter un modèle généralisant les caractéristiques semblables. L'analyse comparative de chaque cas a néanmoins permis de dégager des récurrences, des transversalités dans les processus de construction identitaire de chaque jeune adulte (Desmarais, 2016). Ma réponse à la question de recherche fait beaucoup de place aux divergences entre les récits et les situations, pour éviter de comprendre l'objet de manière abusivement généralisatrice.

⁷⁸ En tant qu'apprenti-chercheur, j'estime avoir été humble dans la production de concepts. J'ai plutôt travaillé à assembler mon matériau avec des outils préexistants. Je cherchais à éviter deux choses : 1. annoncer des lectures théoriques qui avaient déjà été proposées par des travaux précédents, de réinventer la roue. J'ai donc lu durant toute la phase d'analyse conceptualisante afin d'inscrire, au mieux, mes travaux aux limites des travaux précédents réalisés sur l'objet « construction identitaire ».

Concrètement, pour répondre à la question de recherche dans le chapitre d'analyse transversale, j'ai rassemblé toutes les catégories conceptualisantes et je les ai regroupées sous des méga-catégories conceptualisantes d'un niveau d'abstraction plus élevé. C'est-à-dire qu'elles ont un niveau de généralité supérieur. Ces méga-catégories sont les suivantes :

1. L'ensemble des rapports sociaux : le socle du moi
 - 1.1 Des familles en situation de pauvreté
 - 1.1.1 Des rapports familiaux éprouvants
 - 1.1.2 Des épreuves familiales déterminantes de l'expérience scolaire
 - 1.2 Le rapport aux pairs dans une école ou un quartier défavorisé
 - 1.3 Des figures de genre en milieux défavorisés
 - 1.4 Des emplois aliénants à l'adolescence et à l'entrée dans l'âge adulte
2. Épreuves marquantes du processus de construction identitaire
 - 2.1 Un moratoire spécifique en situation de pauvreté
 - 2.2 L'identité négative comme vengeance acceptable
 - 2.3 Violences constitutives du rapport à soi
 - 2.4 Sentiments de honte constitutifs du rapport à soi
3. Le raccrochage scolaire : un combat pour l'émancipation
 - 3.1 Un financement source d'ambivalence
 - 3.2 Vers une stabilisation du cadre d'action
 - 3.3 Une épreuve inhérente au processus de raccrochage scolaire : le travail intellectuel

Ces rubriques constituent le cœur de la théorie produite dans cette recherche. Toutes les catégories conceptualisantes générées à partir des données sont contenues et mises en dialogue sous ces différentes mégacatégories. Celles-ci forment le modèle, car elles ont résisté à tout le processus de confrontation à l'empirie (Bertaux, 2010). J'ai observé durant l'année de rédaction que les catégories conceptualisantes qui émergeaient de mes premières études de cas étaient élaborées inductivement, mais que, chemin faisant, mon processus intellectuel se refermait sur ce modèle de compréhension afin de mettre à l'épreuve la théorie en construction.

Conclusion

Le matériau récolté dans cette recherche est un assemblage de trois types de données : biographiques, ethnographiques et socio-démographiques. Les données biographiques sont centrales pour répondre à la question principale de cette recherche. Les situations d'observation participante ont eu trois apports : créer un lien de confiance favorisant l'expression des jeunes adultes en situation d'entretien biographique, récolter des données narratives dans un contexte moins intimidant que l'entretien biographique et analyser les conditions intersubjectives à l'intérieur desquelles j'ai récolté et analysé ce matériau. Trois enjeux éthiques et méthodologiques émergent de cette recherche qui a des retombées cliniques. Les perturbations qu'engendrent la présence et le regard des chercheurs sur les réalités empiriques qu'ils étudient sont inévitables. Par souci de rigueur, j'ai choisi d'en formaliser une compréhension dans ce qui précède. Le prochain chapitre permet de connaître et de comprendre les histoires de vie de chaque jeune adulte ayant participé à cette recherche.

5. Présentation et interprétation des histoires de vie

Le chapitre qui suit présente les histoires de vie des dix personnes ayant participé à cette recherche. Je présenterai d'abord un bref portrait socio-démographique des dix personnes. Puis, chaque histoire de vie se présente comme une étude de cas du processus de construction identitaire des jeunes adultes en situation de pauvreté dans un contexte de raccrochage scolaire. Pour chaque jeune, je présenterai d'abord un profil socio-démographique suivi de leur récit de vie reconstruit de façon thématique. Ces données biographiques ont été majoritairement récoltées dans le cadre d'un entretien biographique formel. Certains propos, identifiés comme tels, ont été pour leur part récoltés dans le cadre des deux journées d'observation participante passées avec les personnes participantes. J'ai interrogé le matériau de manière à identifier les épreuves sociales vécues par les jeunes dans leur histoire et qui sont constitutives de leur personnalité biographique et, plus largement, de leur processus de construction identitaire. L'ensemble des données biographiques a été thématisé à partir des différents rapports sociaux et des identifications qui les ont construits et qui ont participé de leur développement global. Puis, chaque histoire de vie fait l'objet d'une interprétation à l'aide de catégories conceptualisantes formulées de manière inductive (Paillé et Mucchielli, 2016). Ces catégories ont été élaborées en cohérence avec les repères théoriques et épistémologiques qui balisent cette recherche. Chaque histoire rend compte d'une double herméneutique ; ainsi mon interprétation succède au travail interprétatif (l'herméneutique de soi) qu'ont mené les jeunes.

Les récits de vie apparaissent foisonnants, complexes et surtout, difficiles à catégoriser. Nous verrons que tous les participants vivent à certains égards des sentiments d'aliénation liés à leur position sociale. Ils sont tous engagés dans un combat pour s'émanciper de certaines contraintes. Certaines personnes ressortent du lot pour avoir déjà, par le passé, dynamisé leur personnalité (un ensemble de rapports sociaux). Je présente d'abord les histoires de vie de six participants pour lesquels l'expérience du raccrochage scolaire est positive. Les trois premiers cas présentent l'histoire de jeunes adultes qui s'émancipent d'une figure d'individualité qui les a maintenus en position d'aliénation. Les trois suivants présentent les histoires de jeunes

hommes pour qui le parcours d'émancipation est facilité par des expériences positives d'acquisition de savoirs.

La deuxième partie présente les histoires de quatre jeunes adultes qui font face à des contraintes importantes dans leur processus de raccrochage scolaire. À cette étape de leur parcours, bien qu'ils aient dynamisé leurs activités en raccrochant à l'éducation des adultes, ils subissent des contraintes importantes dont ils souhaitent se libérer. Cette catégorisation ne définit pas globalement les jeunes ni ne permet de spéculer rigoureusement sur leur avenir. Néanmoins, elle permet d'attirer l'attention sur des éléments de leurs parcours.

5.1 Portrait socio-démographique des personnes participantes

Il y a sept hommes et trois femmes parmi les dix personnes qui ont participé à cette recherche. La moyenne d'âge des jeunes adultes est de 23 ans. Toutes les personnes sont nées au Québec à l'exception de deux jeunes.

5.1.1 Parcours scolaire de l'école primaire au CEA

Une seule personne faisait partie d'une classe d'adaptation scolaire au primaire alors que quatre personnes en ont fait partie au secondaire. Une seule personne a doublé une année scolaire au primaire alors que sept personnes ont doublé au moins une matière ou une année au secondaire. Les jeunes ont décroché de l'école en moyenne à 15 ans et demie. Le portrait du niveau d'avancement des jeunes adultes au CEA est très diversifié. Trois personnes ont presque complété tous les cours préalables à l'obtention d'un DES ou les cours préalables à l'inscription dans un DEP. Trois autres sont inscrites au premier cycle du secondaire. Les quatre derniers progressent dans leurs matières de base en 3^e, 4^e et 5^e secondaire. Quatre jeunes adultes en sont à leur 1^{re} tentative de raccrochage et quatre en sont à leur 2^e tentative. Une personne en est à sa 3^e expérience et une dernière personne en est à sa 7^e expérience de raccrochage scolaire.

5.1.2 Vie familiale

Les parents des dix jeunes adultes sont divorcés. Quatre jeunes adultes ont séjourné dans des foyers d'hébergement, des familles d'accueil ou des Centres pour jeunes contrevenants en vertu de la Loi de la protection de la jeunesse ou de la Loi sur les jeunes contrevenants. Les familles de six jeunes adultes ont fait l'objet d'interventions de la part d'intervenants de la Direction de la protection de la jeunesse.

Les jeunes ne connaissent pas tous les salaires ou les parcours de formation de leurs parents. Deux des pères ont un DEC ; un père détient un DEP et un autre détient un DES. Deux pères n'ont « aucune scolarité », un autre a terminé sa 2^e secondaire et un dernier a terminé sa 4^e secondaire. Trois mères ont un DEC et une mère détient un DEP. Une mère n'a « aucune scolarité », une autre a complété sa 2^e secondaire. Les deux dernières ont complété une 4^e secondaire.

Quatre pères sont prestataires d'aide sociale (un d'entre eux a une contrainte à l'emploi). Un des pères est en situation d'itinérance. Ceux qui ont un emploi ont des revenus de 40 000 \$, 47 000 \$ et 60 000 \$ par année. Un autre est décédé. Cinq des dix mères sont prestataires d'aide sociale (une d'entre elles a une contrainte à l'emploi). Les deux mères qui ont un emploi gagnent un salaire de 30 000 \$ et 35 000 \$ par année. Deux jeunes ne détenaient pas cette information concernant leur mère.

Dans la situation actuelle, quatre personnes habitent toujours chez leurs parents/grands-parents, quatre autres habitent en couple/colocation. Une personne habite seule et une autre habite avec son fils.

5.1.3 Les revenus des personnes participantes

Charlie et Rosalie sont prestataires de l'aide sociale et reçoivent le montant mensuel minimal prévu pour les personnes aptes à l'emploi : 636 \$ dans le cas de Charlie et 563 \$ dans le cas de Rosalie. Charlie, après quelques échecs dans ses démarches pour être financé, dit avoir préféré « l'étiquette du BS » et ses maigres prestations. Il préférerait cette situation à celle où il devait

mener des démarches humiliantes pour convaincre des financeurs qu'il était vraiment pauvre et que son projet de formation était prometteur en terme d'insertion socioprofessionnelle. Rosalie préfère les conditions inhérentes à l'aide sociale car elle dit ne pas avoir encore trouvé un « projet concret et réaliste », condition préalable à un financement d'Emploi-Québec. Antoine et Jessy ont vécu beaucoup d'embuches administratives dans leurs démarches avec Emploi-Québec. Ils ont finalement réussi à être financés d'un montant qui leur permet de « survivre ». Tous deux estiment ne pas avoir assez d'argent pour vivre.

Les huit autres personnes bénéficient du programme de formation de la main-d'œuvre d'Emploi-Québec. Rappelons que les montants des prestations des jeunes adultes qui bénéficient de ce programme dépendent de différents facteurs. Les revenus des parents ou des conjoints sont considérés dans le calcul du montant de prestation auxquels les jeunes adultes ont droit. Par exemple, Fatimatou retire seulement 230 \$ par mois du programme de formation de la main-d'œuvre d'Emploi-Québec car son conjoint la soutient financièrement. Elle déplore de ne pas avoir assez d'argent pour « s'acheter des belles choses ». Ceux qui, comme Simon, ont des économies parce qu'ils ont travaillé avant de raccrocher, ne peuvent bénéficier des pleines prestations non plus. Simon reçoit 300 \$ par mois mais considère qu'il a assez d'économies de côté pour vivre et se payer des biens ou des sorties.

Quatre jeunes (Antoine, Adrien, Jean-Mathieu et Benoit) reçoivent le même montant chaque mois (1100 \$). À l'exception de Jean-Mathieu⁷⁹, ils disent tous que ce montant d'argent n'est pas suffisant pour vivre ni pour s'offrir des choses qui leur font plaisir. Par contre, trois d'entre eux (Benoit, Adrien et Jean-Mathieu) se considèrent privilégiés d'en bénéficier. *A contrario*, Antoine considère que de bénéficier d'Emploi-Québec le soumet à des pressions de rendement irréalistes.

Jessy habite avec sa mère qui est prestataire de l'aide sociale, donc le montant de ses prestations est moindre (888 \$). Selon lui, ce montant ne lui permet pas d'avoir assez d'argent

⁷⁹ Jean-Mathieu est le seul d'entre les quatre qui ne paie pas de loyer. Il a reçu cette pleine prestation car il doit payer une allocation familiale à son ex-conjointe qui a la garde de son fils.

pour vivre ni pour s'offrir des choses qui lui font plaisir. Par contre, il est fier de pouvoir contribuer aux revenus de son ménage avec ce montant.

Julie retire 876 \$ par mois du programme de formation de la main-d'œuvre. Elle reçoit aussi des allocations mensuelles pour son logement (80 \$ par mois) et parce qu'elle est mère monoparentale (271 \$/mois du provincial et 533 \$/mois du fédéral). En cumulant l'ensemble de ces revenus, elle obtient 1760 \$ par mois. Elle estime avoir assez d'argent pour vivre.

Parmi l'ensemble des jeunes adultes ayant participé à cette recherche, Julie est celle qui s'en sort le mieux financièrement, bien que ses revenus (21 120 \$ par année) soient en dessous du seuil de faible revenu. Le seuil fixé par Statistique Canada et estimé par le CEPE pour une mère monoparentale avec un enfant à Montréal en 2016 est de 25 054 \$. Les autres jeunes adultes reçoivent des prestations qui varient entre 230 \$ et 1100 \$, ce qui leur procure en moyenne un revenu annuel de 9100 \$⁸⁰. Ils vivent considérablement sous les seuils de faibles revenus (présentés au premier chapitre), bien qu'ils aient « réussi » à obtenir une aide financière d'un programme d'assistance sociale.

5.2 Histoire de vie de Rosalie

« La prostitution, je n'ai pas trouvé personne qui m'aimait vraiment là-dedans ».

5.2.1 Profil socio-démographique

Rosalie est une jeune femme de 24 ans. Elle est née au Québec, tout comme ses parents. Rosalie ignore quel est le dernier diplôme obtenu par sa mère ; son père a terminé son primaire. Au moment de l'entrevue, ses deux parents sont en arrêt de travail en raison de problèmes de santé. Les parents de Rosalie se sont séparés lorsqu'elle avait cinq ans. Durant tout son primaire et son secondaire, Rosalie a vécu chez son père, sa mère, une tante et a fait

⁸⁰ Ce revenu devrait être majoré pour trois jeunes adultes dont le conjoint, les grands-parents et les parents contribuent à les soutenir.

quelques séjours en Centre jeunesse. Au secondaire, elle a déménagé à sept reprises. Elle a vécu deux périodes sans domicile fixe qui ont duré quelques mois chacun.

Au primaire, Rosalie fréquentait l'école régulière. Elle a intégré une classe spéciale en cheminement particulier en 1^{re} secondaire et l'a reprise quatre fois. Elle fréquente maintenant le CEA à temps complet. C'est la deuxième fois qu'elle s'y inscrit.

Actuellement, Rosalie habite avec sa mère dans un HLM et se dit contente de son logement. Au moment de l'entrevue, la seule source de revenus de Rosalie est ses prestations d'assistance sociale (563 \$ par mois). Elle estime ne pas avoir assez d'argent pour vivre. Rosalie rembourse une dette depuis quelques années. Celle-ci s'élève à 800 \$. Rosalie estime que sa santé est excellente et que sa santé mentale est très bonne même si, parfois, elle fait des crises d'anxiété. Elle dit souffrir de troubles d'anxiété et de dépression, mais elle ne prend plus de médicaments pour se soigner. Elle considère que son rapport à la consommation de drogue est un problème de santé. Rosalie ne consomme plus au moment de l'entrevue. Mais en faisant le bilan de sa consommation lors des douze derniers mois, elle évalue qu'elle a consommé de l'alcool plus d'une fois par semaine et du cannabis une à trois fois par semaine. Aussi, durant la dernière année, avant d'entreprendre un sevrage complet, elle consommait de la cocaïne ou de la méthamphétamine tous les jours. Elle fume la cigarette tous les jours aussi.

5.2.2 Reconstruction thématique du récit de vie de Rosalie

Avant de se séparer, le père et la mère de Rosalie composaient avec des problèmes de consommation qui ont duré toute la période de son enfance. Vers la fin du primaire, elle a intégré un groupe de filles plus vieilles qu'elle et qui étaient un peu délinquantes. Elle s'identifiait à ces filles qui semblaient plus matures, car elle cherchait à plaire, elle aussi, aux hommes plus âgés. « Je voulais être quelqu'un d'autre ».

Rosalie considère qu'elle était une « personne désagréable » à l'adolescence et qu'elle cherchait à se révolter. Au début de l'adolescence, elle adoptait beaucoup de comportements exhibitionnistes : « J'étais tout le temps en *j-strings*. C'était ben populaire. Mon père

m'achetait des talons hauts. Ma mère ne voulait pas, mais il m'en achetait pareil ». « J'étais marginale ». Rosalie raconte qu'elle manquait de confiance en elle, qu'elle était influençable et que c'est pour cette raison que d'autres personnes ont profité de sa naïveté. Très jeune, Rosalie dit avoir développé un rapport de séduction avec les hommes. « Je *cruisais* tout ce qui bougeait. J'avais déjà mon petit côté prostituée ». En cours de route, elle a réalisé que les hommes pourvoient à ses besoins de drogues ou de biens matériels en échange de relations sexuelles. Puis, elle a décidé de faire de la prostitution son travail. Aujourd'hui, elle considère qu'à l'époque, elle ne se respectait pas.

Pour Rosalie, l'arrivée au secondaire fut d'abord marquée par une déception. Elle aurait aimé être admise dans un programme de sports-études. À l'inverse, elle fut orientée en cheminement particulier. Rosalie se souvient qu'elle manquait beaucoup de cours pour passer des journées chez son vendeur de drogues dont elle était amoureuse. « J'étais gelée pis euh... je perdais la carte ». Le personnel de l'école a fait quelques signalements à la Direction de la Protection de la Jeunesse (DPJ), notamment suite à une surdose à l'école.

Puis, Rosalie a vécu plusieurs crises familiales durant son adolescence. Ses parents ont fait un signalement à la DPJ, car ils étaient inquiets pour sa sécurité. Elle consommait beaucoup et était impliquée dans d'importants conflits. Elle a fait plusieurs séjours en centre fermé d'où elle fugait. Rosalie dut suivre des « plans d'intervention », des « thérapies et des cures de désintoxication » qui, elle l'estime, ont eu des effets positifs sur son comportement.

Sa mère a consenti à ce que Rosalie quitte l'école à 16 ans, à la condition qu'elle travaille. Toutefois, elle s'est fait renvoyer de ses premiers boulots lorsqu'elle était stagiaire en formation aux métiers spécialisés (FMS). « J'ai commencé à consommer du crack. Je suis restée accrochée là-dessus. Je me suis ramassée à faire la rue pis à avoir plein de problèmes et à aller en prison ».

Après ses 18 ans, alors qu'elle avait quitté les Centres Jeunesse, Rosalie composait avec une forte dépendance à la cocaïne à une époque où elle travaillait dans le milieu de la prostitution de rue. C'est lors de ses fugues des Centres jeunesse qu'elle a pris l'habitude de séduire des

hommes qu'elle ne connaissait pas. Rosalie appréciait les revenus qu'elle retirait de ses activités de prostitution. Par contre, elle se souvient surtout que les conditions étaient très dures. « Dans la rue, il faisait froid, surtout l'hiver. Il faisait l'hiver ». Rosalie considère que la prostitution n'est pas un mode de vie adéquat et qu'il entraîne seulement des situations dangereuses. Elle a vu une amie se faire battre par trois hommes dans une « piaule ». De plus, elle a fait quelques séjours en prison et des travaux communautaires en plus d'être soumise à une probation.

Après un séjour chez une tante où elle avait entrepris d'arrêter de consommer, Rosalie s'est inscrite au CEA. Elle avait pris conscience qu'elle cumulait plusieurs problèmes et voulait régulariser son quotidien en allant à l'école. Puis, une rupture amoureuse a provoqué une rechute de consommation de crack. Elle a quitté le CEA suite à quoi sa consommation s'est intensifiée. Une série d'accidents lui ont fait prendre conscience de la dangerosité de la situation. Elle garde des cicatrices physiques de plusieurs événements violents. Elle fut secourue par les policiers plusieurs fois, « juste à temps ». Ces événements ont participé d'une volonté de sortir de la rue. « Je n'ai pas trouvé personne qui m'aimait vraiment là-dedans ». Elle a réalisé qu'elle cherchait à s'épanouir et que c'était impossible dans la rue. « J'aime ça réaliser des projets, faire du sport, j'aime ça apprendre. Je suis intelligente. Pis dans la rue, ben, je ne faisais pas vraiment ça ». Sa mère l'a sortie de l'itinérance et l'a aidée à s'inscrire à l'aide sociale.

Elle a arrêté de consommer depuis deux mois au moment où je la rencontre. « J'ai repris l'école. Pis là ça va bien euh... Je suis plus autonome ». L'arrêt de la consommation lui a permis de reprendre un horaire plus régulier, de s'alimenter et de dormir chaque jour. Rosalie est très fière d'avoir gagné en autonomie. Toutefois, elle s'en veut d'avoir « perdu beaucoup de temps » à consommer de la drogue. Elle se sent coupable de ne pas être la personne qu'elle aurait voulu être à l'entrée dans l'âge adulte. « Je serais une autre personne, mais... je ne suis pas trop sévère avec moi ». Rosalie dit travailler à accepter les « conséquences de ses actions », son « retard » et son « manque d'autonomie ». Elle peine à faire son « deuil » de la consommation. Parfois, elle est tentée de consommer à nouveau, mais elle craint que cela ne la ramène à la prostitution. Le sevrage a l'effet de rapprocher Rosalie d'elle-même. « J'essaie

d'être juste moi-même ». Par ailleurs, elle constate aussi qu'elle a perdu des amis, sa famille. « Ça m'a fait beaucoup de peine ». Rosalie est reconnaissante que ses parents ne l'aient « jamais lâchée ».

Rosalie apprécie de réintégrer le CEA. C'est la deuxième fois qu'elle tente un raccrochage et travaille actuellement à compléter sa 2^e secondaire. L'école où elle raccroche se situe dans le quartier où elle consommait et où elle sollicitait des clients de la prostitution. Elle évalue que le Centre est approprié pour les élèves qui sont autonomes, c'est-à-dire ceux qui n'éprouvent pas trop de difficultés. Elle note que ceux qui éprouvent des difficultés décrochent rapidement. Elle a décidé d'interrompre l'école durant tout l'été pour faire un stage en milieu de travail en collaboration avec le Carrefour Jeunesse-Emploi (CJE)⁸¹.

Rosalie ne sait pas ce qu'elle va faire dans la vie, mais aimerait avoir un « progrès... un programme, euh... un projet concret et réaliste ». Son premier objectif est de terminer son secondaire, mais elle aimerait bien aller au Cégep. Actuellement, Rosalie considère qu'elle n'a pas d'amis, mais dit avoir confiance de s'en faire bientôt. « Je suis une bonne personne qui est l'fun à découvrir ».

5.2.3 Épreuves sociales constitutives de la personnalité biographique de Rosalie

L'histoire de vie de Rosalie est le carrefour de plusieurs rapports sociaux ayant participé de la formation de sa personnalité biographique : rapports dans la famille, avec les amis, les hommes, à l'école, dans le quartier, avec le système judiciaire. La personnalité biographique, dans la perspective de Sève, est l'espace subjectif où se développent les capacités (2008). Celles-ci dépendent de la position sociale qu'une personne occupe. De ce point de vue, le fait

⁸¹ Son stage (trois jours par semaine) dans un café lui amènerait une rémunération totale de 600\$ si elle complète les quatre semaines de stage. En contrepartie, elle devrait s'engager à une assiduité scolaire et développer un objectif professionnel clair. Elle était très contente de me dire plus tard que c'est surtout la possibilité de manger chaque jour chez son employeur qui l'intéressait.

que Rosalie estime développer tardivement son autonomie « pour une fille de son âge » serait lié à la position qu'elle a occupée dans l'ensemble des rapports sociaux.

De l'ensemble des rapports sociaux ayant marqué le processus de construction identitaire de Rosalie, il ressort deux traits invariants de ses contenus biographiques (Sève, 2008). La pauvreté est certes un état non statique ; un continuum d'intégration et de vulnérabilité dans des domaines variées de l'existence (Silver, 2007 dans Lechaume, 2014). Néanmoins, on peut centrer l'analyse sur deux positions sociales éprouvantes qui semblent avoir été déterminantes durant toute la vie de Rosalie : les situations de pauvreté et sa position de jeune femme dans ces situations. Ces rapports sociaux seront analysés conjointement puisqu'ils sont consubstantiellement liés dans le récit que Rosalie fait de son parcours de vie (Kergoat, 2009). Ces rapports sociaux qui traversent l'histoire et la personnalité de Rosalie l'ont éloignée de la formation scolaire et ont contraint le développement de certaines capacités. Elle en prend conscience et s'identifie à de nouvelles positions sociales qu'elle souhaite occuper afin de s'émanciper de sa position actuelle.

5.2.3.1 Une identité négative

Le processus de construction identitaire de Rosalie est marqué par sa position de jeune femme en situation de pauvreté. Tôt dans sa vie, Rosalie a réalisé que sa personnalité contrastait avec celle des autres à l'école et que cela la mettait dans une position inférieure dans plusieurs dimensions de sa vie. Par exemple, l'expérience scolaire au primaire et au secondaire est marquée par le sentiment d'avoir été rejetée. Mieux préparés aux attentes scolaires, certains de ses camarades ont pu intégrer l'école de leur choix au secondaire alors que Rosalie fut orientée en cheminement particulier⁸². Elle a rapidement incarné une « identité négative » (Erikson, 1972) aux yeux des autres et du personnel de l'école. Les comportements qui étaient autorisés (ou non punis) à la maison ne l'étaient pas à l'école où elle était répétitivement sanctionnée.

⁸² Au Québec, un avis récent du Conseil supérieur de l'éducation démontre que les écoles sont de plus en plus homogènes – les enfants des milieux défavorisés et les élèves en difficultés sont surreprésentés dans les écoles publiques et les classes ordinaires – et cela exacerbe les défis de réussite scolaire en milieu défavorisé (Conseil supérieur de l'éducation, 2016).

Ce rapport à l'école s'est exacerbé au début du secondaire lorsqu'elle était sous l'autorité de la Direction de la protection de la jeunesse. Le soutien que lui ont offert ses parents ne lui a pas permis de se former en conformité avec les attentes scolaires. Sa mère tentait de l'encourager à diminuer ses comportements transgressifs, mais son père les renforçait positivement. Ni ses parents, ni ses enseignants n'ont réussi à la convaincre d'adhérer aux finalités de l'école.

Rosalie a reproduit les comportements de ses parents, comme la consommation de drogue. C'est principalement pour consommer qu'elle s'est éloignée de l'école. Il ressort globalement de son récit qu'elle a vécu de nombreuses épreuves liées à sa position sociale. Bien qu'elle ne l'aborde pas frontalement, on peut interpréter de son récit que les difficultés qu'elle a éprouvées à franchir les épreuves comme la réussite scolaire et l'insertion sociale, sont liées à la situation de pauvreté dans laquelle elle s'est construite. Elle ne détenait pas les ressources sociales lui permettant de développer les capacités requises pour se conformer aux exigences de l'école.

Ses rapports aux autres l'a amenée à développer une image négative d'elle-même. Pour s'expliquer ses comportements *a posteriori*, Rosalie en conclut qu'elle ne s'aimait pas. Elle recherchait l'amour des hommes pour combler le manque d'amour qu'elle avait pour elle-même. Or, les hommes plus vieux et plus nantis profitaient de sa vulnérabilité. Il semble que le manque d'amour-propre l'ait mené à adopter des comportements autodestructeurs. Rosalie a intériorisé le regard inférieur qui était porté sur elle et cela l'a menée à adopter une identité négative conforme à l'image qu'elle avait d'elle-même : une image négative.

5.2.3.2 Une figure de féminité

Le récit de Rosalie nous donne à découvrir un cas de figure d'individuation des jeunes femmes en situation de pauvreté. Les postulats de cette recherche empruntés à Sève et à Kergoat suggèrent que cette figure d'individualité féminine préexistait à Rosalie. Le développement humain étant fondamentalement social, Rosalie s'est approprié des activités qui lui préexistaient dans les niveaux de réalité sociale à l'intérieur desquels elle a évolué. Dans son groupe de pairs, il était valorisé de défier les autorités scolaires et parentales, de consommer

de la drogue, et ce, afin de séduire les garçons plus vieux. Ainsi, pour Rosalie, ces comportements étaient associés à la maturité et étaient signe de reconnaissance.

La figure de féminité à laquelle s'est identifiée Rosalie tôt dans sa vie l'a placée en position de vulnérabilité lors de plusieurs épisodes. Cette figure s'est traduite en activités qui l'ont éloignée de l'école et maintenue dépendante des garçons de son entourage à l'adolescence puis des clients de la prostitution à l'entrée dans l'âge adulte. *A posteriori*, Rosalie considère que l'expérience qu'elle a faite du milieu de la prostitution trouve son origine dans son histoire de vie. Elle dit avoir adhéré très jeune à une forme de féminité qui la rendait dépendante de la valeur que lui accordaient les garçons.

Rosalie était valorisée par ses comportements de séduction et par l'usage qu'elle faisait de son corps. À l'époque, elle ressentait une maîtrise dans l'usage de son corps. La féminité qu'elle incarnait lui a permis d'intégrer les groupes auxquels elle souhaitait appartenir; ceux qui la valoriseraient (selon les critères d'autoappréciation utilisés à l'époque). C'est surtout pour être aimée et renverser l'image négative d'elle-même que Rosalie a entrepris de faire de la prostitution. Puis, la dépendance aux drogues, l'accès au travail de la prostitution et la possibilité de faire beaucoup « d'argent facile » se sont ajoutés aux premières intentions. Néanmoins, d'une rupture à l'autre, elle a pris conscience que personne ne l'aimait pour ce qu'elle était vraiment dans ce milieu et qu'elle était incapable de s'accorder de la valeur de manière autonome. Elle tentait de répondre aux désirs masculins plutôt qu'à ses propres désirs.

Aujourd'hui, ses efforts de réflexivité – notamment ceux qu'elle a menés dans le cadre de la présente recherche – indiquent qu'elle a pris conscience des motifs, inconscients à l'époque, qui la poussaient à faire un tel usage de ses capacités de séduction. Ce rapport aux hommes est toujours constitutif de sa personnalité : la première motivation de Rosalie à participer à cette recherche était de me séduire. Elle dit avoir conscience de son caractère et travaille à protéger davantage son intimité à la suite des expériences de prostitution. Rosalie a un rapport contradictoire à cet épisode de sa vie. Ces expériences ont été douloureuses à plusieurs égards, mais Rosalie exprime aussi qu'elle aimait ces activités. Elles lui procuraient un salaire. D'autre part, c'était une activité qui comblait des besoins de reconnaissance et d'affection.

Elle a réalisé plus récemment que ces activités lui donnaient en fait l'illusion de combler ces besoins.

5.2.3.4 Vulnérable dans l'ensemble des rapports sociaux

L'analyse précédente démontre que la personnalité biographique de Rosalie s'est construite en lien avec sa position sociale. Sa position de jeune femme en situation de pauvreté la rendait-elle vulnérable à de multiples dépendances et au décrochage scolaire? Rosalie n'a pu, dans son processus de construction identitaire, maîtriser les capacités lui permettant de se conformer aux attentes sociales de réalisation de soi. Ses capacités étaient inhibées par une position sociale contraignante à laquelle elle souhaitait se soustraire. Cette position paralysait ses actions et la faisait souffrir. C'est le caractère insupportable de cette souffrance qui a provoqué des prises de conscience chez Rosalie. Elle a réfléchi aux contraintes qu'elle vivait et aux projets auxquels elle n'avait pas accès (la formation scolaire, l'expression de son intelligence, la réalisation de projets, la pratique d'un sport, les amitiés égalitaires).

5.2.4 S'émanciper par un retour en formation

On peut comprendre les prises de conscience préalables au raccrochage de Rosalie comme le début d'une démarche d'émancipation au sens de Sève. Pour Sève (2012), l'émancipation est la transformation des rapports sociaux, c'est-à-dire la création de nouvelles figures d'individuation assurant aux personnes leur libre développement. L'émancipation de la personnalité n'est pas la récompense dont bénéficie l'individu suite à l'émancipation globale et collective (Sève, 2012). C'est un combat quotidien mené par les personnes, telle Rosalie. Elle entreprend, par sa nouvelle figure d'individualité, d'occuper une position sociale plus satisfaisante et de s'émanciper d'un rapport à soi et aux autres qui ne lui a pas permis de se développer comme elle l'aurait souhaité.

Rosalie fait face à de véritables défis dans ce combat quotidien qui prend la forme d'une épreuve sociale, un défi historique (Martucelli, 2006). Bellot et Goyette (2014) suggèrent que la quête d'autonomie peut être émancipatrice quand les rapports sociaux qui ont positionné le

sujet socialement et dans son histoire de vie sont l'objet d'une démarche de réflexivité. Aussi, l'autonomie est émancipatrice quand elle se développe dans des relations humaines porteuses de sens (Bellot et Goyette, 2014). Or, Rosalie exprime qu'elle mène cette quête seule. Elle pense qu'elle se serait suicidée si elle n'avait pas eu le petit chien dont elle s'occupe. Elle dit ne pas avoir d'amis et se sent plus seule depuis qu'elle a arrêté de consommer de la drogue, bien que les membres des Narcotiques Anonymes constituent un réseau sur lequel elle peut s'appuyer. Elle fréquente aussi quelques ressources communautaires où elle s'approvisionne en nourriture et où elle apprend à cuisiner. Simultanément à sa rupture avec ses anciens milieux, elle se construit progressivement une nouvelle figure d'individualité. Le CEA apparaît maintenant comme un espace accueillant de multiples désirs de développement de soi.

À cet effet, la formation scolaire revêt pour elle un caractère paradoxal. Le retour en formation a un effet à la fois positif et négatif sur son estime de soi. Bien qu'elle se sente beaucoup plus en sécurité à l'école que dans la rue, elle y fait l'objet d'un traitement stigmatisant. Par le passé, Rosalie, sous l'effet de la drogue, sollicitait des clients de la prostitution dans le quartier du CEA où elle raccroche. L'équipe de direction et ses nouveaux camarades ont été témoins de ces situations et cela a l'effet d'isoler Rosalie dans le centre. Ces stigmates, en plus du décalage qu'elle ressent avec la figure de « la vie normale », participe du sentiment d'infériorité chez Rosalie. Quand elle prend la mesure de ce qu'elle a vécu, sa réaction immédiate est d'avoir honte. Le sentiment de honte est transversal dans le discours de Rosalie. Elle s'inflige la responsabilité des dangers auxquels elle a fait face et des événements éprouvants qu'elle a vécus. Elle travaille à « ne pas être trop sévère » avec elle-même et à accepter que ces épisodes fassent partie de son contenu biographique. « Toute ça, ça a fait la personne que je suis maintenant ». Il semble bien que d'être « en retard » dans son parcours d'insertion sociale, de ne pas être « normale » soit une faute, un attribut négatif (Goffman, 1970). Parmi ces assignations, Rosalie doit combattre pour développer une vision positive d'elle-même : « je suis une bonne personne qui est l'un à découvrir ».

Pour Rosalie, avoir une vie normale signifie maintenant une sortie de la pauvreté et une autonomie à l'intérieur des attentes sociales normatives (avoir un amoureux, une famille, un

emploi, une formation qualifiante). Elle est influencée par les pressions pour se conformer aux critères contemporains de réalisation personnelle dont l'autonomie est la valeur dominante (Bellot et coll., 2011). Elle se sent en décalage avec une version projetée d'elle-même, son idéal du moi.

Conclusion

Le parcours de Rosalie est certes dynamisé par son retour en formation. Elle est active dans le développement de nouveaux contenus biographiques. En ce sens, les nouveaux rapports sociaux à l'école, aux hommes et à la figure du genre sont déterminants de la construction de sa personnalité biographique à cette étape-ci de son histoire. Sa personnalité est sur la voie d'un changement. Par ses nouveaux désirs, elle s'identifie à une autre forme d'individualité qu'elle cherche à s'approprier par le temps qu'elle consacre à ses études. Elle cherche à changer sa relation avec les hommes, à créer des relations égalitaires avec des amis, à apaiser ses relations familiales. En intégrant l'école, elle investit de nouvelles activités dont la finalité est d'acquérir les capacités qu'elle désire maîtriser pour se sortir de la position sociale de vulnérabilité dans laquelle elle se trouvait. Le retour à l'école lui apparaît comme un processus indispensable pour transiter vers une vie plus autonome.

5.3 Histoire de vie d'Adrien

« Tu sais, je ne veux pas que tu penses que je suis une victime... J'ai fait mal à ben du monde moi, tu comprends? ».

5.3.1 Profil socio-démographique d'Adrien

Adrien est un jeune homme de 24 ans. Il est né en Martinique et ses parents sont Haïtiens. Sa mère n'a aucun diplôme. Elle est actuellement en emploi dans une usine de produits de beauté où elle travaille à temps plein au salaire minimum. Adrien ne sait pas si son père est allé à l'école. Il est chauffeur de taxi et Adrien ignore quel salaire il gagne. Jeune enfant, il a vécu avec ses grands-parents en Martinique. À quatre ans, il a emménagé avec ses frères, ses sœurs et ses parents à Montréal. Il a déménagé cinq fois au cours de son primaire et trois fois au

cours du secondaire. À l'adolescence, il a vécu chez sa tante et dans un Centre pour jeunes contrevenants en milieu fermé⁸³.

Adrien a débuté son primaire en Martinique et a fréquenté trois autres écoles primaires suite à son arrivée à Montréal. Il a doublé sa 2^e et sa 6^e année. En 2^e année, la DPJ a recommandé un retrait familial et Adrien a dû changer d'école. En 1^{re} secondaire, il a intégré une classe de cheminement particulier. Il a fréquenté deux écoles secondaires, dont une située dans le centre pour jeunes contrevenants où il a séjourné. Il a intégré ce centre à 15 ans après avoir commis un délit, alors qu'il était en 2^e secondaire. Adrien s'est réinscrit pour la 2^e fois au CEA en janvier 2014. Il n'a pas passé de test de classement, mais a dû reprendre en 1^{re} secondaire, à 21 ans.

Au moment de l'entretien, en juillet 2016, Adrien habite dans un tout nouvel appartement avec sa copine et le frère de celle-ci. Il est content de son logement. Il bénéficie du Programme de formation de la main-d'œuvre d'Emploi-Québec dont il retire 1100 \$ par mois. Avec ses prestations, il estime ne pas avoir assez d'argent pour vivre ni pour s'acheter des biens qui lui feraient plaisir. Il précise qu'il réussit à se procurer du cannabis quand même. Ses dettes s'élèvent à 1500 \$. Adrien évalue que sa santé globale, y inclut sa santé mentale, est bonne/passable. Selon lui, il souffre d'un trouble d'anxiété, mais cela n'a pas été diagnostiqué par un médecin. Au cours de la dernière année, il dit avoir consommé du cannabis tous les jours et il dit en consommer au Centre plus d'une fois par semaine.

5.3.2 Reconstruction thématique du récit de vie d'Adrien

Adrien a quitté son grand-père en Martinique pour retrouver ses parents « pour la première fois » à Montréal lorsqu'il avait 4 ans. Lors des retrouvailles, il a senti que ses parents étaient

⁸³ Au Québec, les mineurs qui ont commis un délit en vertu de la Loi sur le système de justice pénale aux adolescents (LSJPA) sont susceptibles d'être placés dans des Centres fermés ou ouverts suite à une ordonnance du Tribunal.

des inconnus et la distance affective a perduré malgré la réunification. Puis, il a perdu confiance en eux après les épisodes de violence que son père lui a fait subir vers 10 ans.

Adrien dit avoir été insulté, battu et rabaissé par ses parents à plusieurs reprises et avec une forte intensité. « Tu sais... je ne te dis pas toute mais... on a vraiment mangé de la merde nous autres... ». C'est Adrien qui fut à l'origine du signalement retenu suite auquel sa sœur et lui ont été retirés de leur famille pendant deux ans. Il a décidé d'en parler au personnel de l'école qui a agi promptement « après avoir vu les marques » dans le dos de sa sœur. Adrien a apprécié d'être pris en charge par la Direction de la protection de la jeunesse, car il a expérimenté ce que pouvait être « une vie normale d'un jeune de mon âge ». Il fut étonné que des adultes l'encouragent. « J'étais quand même bien [en famille d'accueil] ».

Les mesures appliquées par la Protection de la jeunesse n'ont pas eu l'effet désiré. Adrien a réintégré sa famille, mais était toujours « stressé » quand il rentrait à la maison. « Disons que je n'avais pas confiance. Je n'avais pas confiance en la vie même ». Lui et sa petite sœur étaient encore violemment battus, rabaissés ou insultés « pour des stupidités ». Puisque les mesures appliquées par la DPJ ont été infructueuses, Adrien a décidé de se protéger lui-même face à son père et de répliquer à ses agressions. À quinze ans, il dut quitter la maison après avoir étranglé son père avec un tuyau. Il l'aurait tué si sa mère et sa sœur n'étaient pas intervenues. « C'était le temps qu'il arrête... Je n'ai pas besoin de ça pour vivre ». Néanmoins, il reconnaît que le prix à payer pour se protéger était grand. En quittant le foyer parental, il a « dû toucher la rue, la faim. À cause que je n'étais pas avec mes parents. Ça n'a pas été facile ».

À l'adolescence, la situation scolaire d'Adrien était contaminée par sa dynamique familiale. C'est sa tante qui l'a finalement accueilli. Mais Adrien n'avait plus la tête à l'école. Il séchait les cours et préférait travailler pour se payer des biens. « J'avais d'autres préoccupations ». Adrien se rappelle qu'à cette époque, il n'était pas « un saint ». Les enseignants et la direction de l'école ont essayé de l'encourager, mais Adrien répondait par des « mauvais coups ».

Un jour, la tante d'Adrien a trouvé un fusil dans son sac d'école suite à quoi elle a appelé la police. Adrien était déjà en probation pour avoir agressé quelqu'un avec un couteau. Suite à ce bris de probation, il dut quitter le domicile de sa tante et l'école, car il fut incarcéré d'abord, puis placé dans un Centre pour jeunes contrevenants pour une peine de 6 mois. « La prison il n'y a rien de drôle là-dedans. C'est pas mal mieux l'école ».

Adrien se sentait prisonnier du Centre pour jeunes contrevenants où il était sommé de séjourner. Il dit avoir fait beaucoup d'efforts pour se conformer aux attentes des intervenants et aux règles du Centre. D'un côté, cette « peine de 6 mois » est associée au souvenir négatif du délit qu'il a commis. Mais par ailleurs, Adrien considère que cette expérience est positive, car il y a acquis « des outils » et qu'elle a contribué à son retour à l'école.

Il a exprimé beaucoup de colère lorsqu'il était au Centre. Les intervenants lui ont donné le temps d'accorder de la légitimité à cette colère et à cette « peine ». Puis, ils lui ont enseigné à la maîtriser ou à l'exprimer de façon acceptable. Adrien dit que les intervenants lui ont « appris à réfléchir ». Du point de vue d'Adrien, les éducateurs ne sont pas seulement des surveillants. « Ils sont aussi là pour nous parler, nous aider, pis essayer d'améliorer notre avenir ».

Suite à quelques conflits dans le milieu de travail, Adrien a réalisé qu'il lui fallait son DES pour « bien vivre dans ce pays ». Quelques années plus tard, il a entrepris à nouveau de raccrocher après avoir entendu parler du programme de formation de la main-d'œuvre d'Emploi-Québec. Adrien fréquente le Centre depuis deux ans et demi et il fait une appréciation très positive des relations qu'il a développées avec le personnel. Ses enseignants l'ont soutenu à des moments où, découragé, il pensait à décrocher. Ils ont facilité son retour aux études en l'aidant à mémoriser la matière et à « se la remettre dans la tête ». Au début de son parcours au CEA, Adrien avait beaucoup de difficulté à retenir la matière et à faire des liens, car il avait le sentiment qu'à l'intérieur de lui « rien n'était en place » pour la recevoir. Il est satisfait d'avoir « pris le temps et la peine de le faire ». Adrien a mis beaucoup de temps à s'ouvrir et à accepter le soutien du personnel du Centre. « Pis tsé... j'ai appris à parler ».

Adrien est en rupture avec ses parents ; ceux-ci ne lui offrent aucun soutien financier. Par le passé, il a vendu de la drogue pour avoir des revenus, mais cette activité lui occasionnait beaucoup de stress. Il cherche aussi à se distinguer de ses cousins pour qui, selon lui, « la société, c'est trop tard ». Ils ne seront jamais réintégrés, car, selon Adrien, ils sont devenus des criminels professionnels. « Moi, je veux prendre soin de mon avenir ».

Adrien pense chaque jour aux situations de violence que son père lui a fait subir. « Pis j'essaie de vivre avec ça. C'est quand même dur sur le moral chaque jour ». Il dit travailler fort pour se donner du courage malgré « la colère, la peur que j'ai en dedans de moi ». En y réfléchissant, il considère que c'est l'impuissance qu'il a ressentie quand il se faisait battre ou insulter qui est à l'origine de la colère qu'il ressent encore aujourd'hui. « C'est l'origine de la colère, *man* : c'est le père ». Il a le sentiment d'avoir amélioré sa vie globale depuis trois ans et il en est très fier. Il pense qu'il aura toujours une « petite colère, une petite tristesse » à l'intérieur de lui, mais celle-ci est atténuée depuis qu'il a le sentiment d'avoir un avenir. Il est déçu d'avoir un retard sur les autres jeunes, mais il est surtout fier de ce qu'il a accompli depuis qu'il est revenu aux études.

Lorsqu'il pense à son avenir, ce n'est pas d'être pauvre dont il a peur. « C'est mentalement que je me demande comment je vais m'en sortir ». Il craint que les problèmes qu'il a vécus reviennent toujours à la « surface » de ses pensées. Actuellement, le cannabis l'aide beaucoup à inhiber des pensées envahissantes et à dormir le soir. Se libérer de ces pensées « c'est une étape qui va être vraiment la plus dure dans ma vie parce que je ne sais pas comment je vais faire ». Même s'il ne sait pas comment faire, il a espoir que sa vie continuera de s'améliorer. Plus tard, il aimerait « avoir l'esprit tranquille. Pour moi c'est ça une belle vie ».

5.3.3 Épreuves sociales constitutives de la personnalité biographique d'Adrien

5.3.3.1 Des figures parentaux menaçants

Adrien se sentait en danger dans sa famille puisque ses parents, son père en premier lieu, avaient des pratiques punitives violentes. Bien que son père disait utiliser de telles méthodes

pour l'éduquer, Adrien pense plutôt que c'est par plaisir que son père déchargeait des frustrations accumulées sur ses propres enfants. Les représentants de la Direction de la protection de la jeunesse en ont jugé de même. Les « besoins minimaux⁸⁴ » (Lambert, 2014) d'Adrien en termes de sécurité et de développement n'étaient pas assurés dans sa famille. Adrien pense qu'il était plus à risque de subir de la violence étant donné les origines ethniques de sa famille. Il perçoit que les méthodes éducatives des parents haïtiens sont en général plus violentes. À cela s'ajoute la situation de pauvreté dans laquelle sa famille et lui vivaient et qui constitue aussi un facteur de risque de subir de la violence (Leblanc et Desbiens, 2008).

5.3.3.2 Violence subie et violence perpétrée

La position sociale objective qu'occupait Adrien dans l'ensemble des rapports sociaux le plaçait en situation de vulnérabilité sociale. Sa famille composait avec une situation de pauvreté et il y subissait des violences humiliantes. Il a bel et bien souffert « d'instabilité et insuffisance au niveau des rapports sociaux » (Châtel et Roy, 2008), ce qui lui a fait vivre des situations d'itinérance et d'isolement. Il a dû raccrocher sans le support matériel et relationnel de ses parents. Toutefois, rappelons que la vulnérabilité sociale n'est pas un marqueur identitaire ni un attribut intrinsèque à la personnalité globale d'Adrien. Il nous le confirme de façon éloquente en exprimant qu'il ne se voit pas comme quelqu'un de vulnérable, comme « une victime ». Les violences qu'il a fait subir à d'autres semblent annuler celles qu'il a subies lui-même, du moins, dans son récit.

Il a dû avoir le sentiment que je développais ces réflexions en situation d'observation participante. Il a voulu ajuster ma compréhension en cours en résistant à la figure de la personne vulnérable. En prenant du recul sur sa vie par l'exercice narratif, Adrien se perçoit aussi comme quelqu'un qui a blessé des gens, le contraire d'une victime. Sa réflexivité

⁸⁴ Les besoins minimaux existent toujours en relation avec des normes. L'humanité « normale » est construite socialement. Les critères d'ingérence des professionnels de la santé et des services sociaux ne sont pas fixés en fonction de critères absolus. Dans cette logique, on peut aller jusqu'à affirmer que les souffrances vécues par Adrien dans sa famille n'auraient pas le même sens au sein d'une culture où les critères de « l'humanité normale » (Bourgeault, 2003) ne seraient pas les mêmes.

n'annule pas l'analyse à l'effet qu'il fut vulnérabilisé par sa position sociale : celle d'un jeune Québécois d'origine haïtienne en milieu défavorisé. Le concept de vulnérabilité sociale est très éclairant pour comprendre la position sociale d'Adrien. Par ailleurs, il est important de prendre en compte sa propre définition de lui-même et de faire un usage plus souple du concept de vulnérabilité sociale. Il ressort de son exercice narratif des éléments contradictoires. Dans la conception qu'il a de lui-même, Adrien travaille à ce que cohabite l'image de l'enfant qui a été victime de violence de ses parents et l'adolescent qui fut lui-même violent à l'égard de ses pairs. Il lutte contre l'image de l'enfant violenté, notamment en me rappelant qu'il a surtout fait de la peine aux autres. Les souvenirs des violences familiales cherchent à se tailler une place dans son récit. Adrien s'est censuré plusieurs fois en situation d'observation participante et durant l'entretien biographique. Ces récits familiaux étaient interrompus ou éludés. Je pose comme hypothèse qu'Adrien les bloque pour éviter de revivre les sentiments d'humiliation et de honte liés à ces situations. Une autre hypothèse serait de considérer qu'Adrien cherche malgré tout à protéger l'image de ses figures parentales ou à éviter de s'exposer psychiquement à des événements traumatiques.

5.3.3.3 La honte annonce un nouvel idéal du moi

L'analyse du récit d'Adrien renforce l'idée de Gaulejac (2008) à l'effet que la honte est un métasentiment, dans la mesure où il structure l'ensemble de la vie psychique d'un sujet. Nous verrons que la honte qu'Adrien ressent lui permet de s'en libérer et lui révèlent un nouvel idéal du moi.

Les souvenirs et les images qui remontaient à la surface au fur et à mesure qu'Adrien racontait son histoire formaient une vision négative de lui-même. C'est accompagné d'un sentiment de honte qu'il m'a confié avoir blessé beaucoup de gens. À l'époque, était-il inconsciemment guidé par le désir de reconquérir un sentiment de puissance et d'ainsi rétablir l'équilibre dans sa vie psychique? Adrien lutte quotidiennement pour rétablir une vision positive de lui-même et pour se défendre contre les sentiments de colère et de « peine » associés aux pensées de son histoire familiale. Pourtant, l'expression de ses sentiments semble nécessaire puisqu'ils s'imposent à lui avec force, l'empêchant même de dormir le soir.

La honte semble agir comme une punition qu'Adrien s'inflige pour se libérer des fautes morales qu'il dit avoir commises par le passé (blesser les autres). En vivant la honte provoquée par la narration d'actions passées, il affirme par le fait même la conception positive qu'il a de son nouvel idéal du moi. Le travail de mise en récit de soi puise bel et bien aux sources morales du moi (Taylor, 2003). Le récit des expériences interpelle la cohérence éthique d'Adrien sur le plan biographique. Durant l'activité de mise en récit de soi, il s'efforce de réconcilier des conceptions contradictoires de lui-même. Il considère avoir rompu avec son ancien mode de vie : celui qu'incarnent encore à ce jour ses cousins et qu'il se sent tenté de réintégrer pour faire plus d'argent.

Les théories d'Erikson sur la quête d'identité à l'adolescence renforcent aussi cette idée que le passage d'un stade de construction identitaire à l'autre s'accompagne d'un sentiment de honte. Ce sentiment facilite l'actualisation d'une synthèse identitaire et le renoncement à certaines identifications. De nouveaux repères affectifs ont été transmis par sa famille d'accueil et les éducateurs qu'il a rencontrés dans le Centre pour jeunes contrevenants où il était captif. Il dit vouloir aujourd'hui prendre soin de son avenir, car il perçoit que, contrairement à ses cousins pour qui « la société c'est trop tard », il est encore temps pour lui d'obtenir un diplôme et de s'insérer dans un emploi qu'il désire.

5.3.4 Le récit : une action à double portée

Les relations qu'Adrien a développées avec les éducateurs du Centre pour jeunes contrevenants et les intervenants psychosociaux sont émancipatrices dans son processus de construction identitaire. Les activités narratives que ces relations lui ont donné de mener semblent avoir eu des apports à deux niveaux : thérapeutique et développemental. La mise en récit, dans des conditions favorables et empathiques (Niewiadomski et de Villers, 2002), consume l'énergie psychique contenue dans une pensée souffrante. En d'autres mots, elle libère le sujet d'une souffrance. Quand Adrien a intégré le CEA, « rien n'était en place » pour apprendre. C'est en se libérant partiellement des pensées envahissantes liées aux violences subies et aux violences perpétrées qu'il a pu faire de la place pour accueillir de nouvelles

formes de savoir. Parallèlement, d'un point de vue développemental, l'activité narrative face à l'éducateur du Centre est une activité intersubjective qui est progressivement devenue intrapsychique chez Adrien. Il a intériorisé l'outil dialogique : le dialogue avec un autre est devenu un dialogue avec soi-même. Adrien le démontre en ces termes : « ils m'ont appris à réfléchir ». Nasio (2016) rappelle que la conception freudienne de l'identification est le processus par lequel un objet (dans ce cas-ci l'éducateur) devient un personnage de la vie inconsciente d'un individu (dans ce cas-ci Adrien). Adrien continue d'être en relation inconsciente avec les autres significatifs pour lui, dont ses parents, ses éducateurs.

Le concept d'identification hérité des théories psychanalytiques complète la psychologie développementale élaborée par Vygotsky (1997). C'est bel et bien des gens qui sont significatifs affectivement que le sujet retire des « outils psychologiques » qui sont, d'un point de vue vygotkyen, des développements dans la personnalité puisqu'ils servent à maîtriser le comportement individuel. Adrien a retiré de son séjour dans une famille d'accueil, d'un Centre pour jeunes contrevenants et d'une intervenante du CEA des acquis qu'il mobilise aujourd'hui dans son processus de raccrochage scolaire. À l'inverse, il retire de ses rapports familiaux et amicaux des identifications contre lesquels il se définit.

Conclusion

Adrien a vécu des épreuves sociales liées à la position sociale objective qu'il occupait dans l'ensemble des rapports sociaux constitutifs de sa personnalité biographique. Le développement de sa personnalité est indissociable de ses rapports familiaux, de sa situation de pauvreté et de son parcours comme jeune haïtien immigrant. C'est sur ces socles sociaux qu'Adrien construit son identité en menant un laborieux travail visant à s'émanciper des sentiments de honte qui structurent sa conception de lui-même et dont les sources sont sociales. Le processus de raccrochage scolaire amorcé par Adrien a constitué une bifurcation importante dynamisant ses pensées, son rapport à lui-même et à l'avenir. Il a acquis des nouveaux outils psychologiques et a repris confiance en lui au rythme où il vivait des réussites scolaires. Il s'identifie à une nouvelle figure d'individualité et cherche à rompre avec d'anciennes identifications. Par contre, les souvenirs de son passé sont envahissants. Bien que les violences aient été perpétrées dans le passé, elles semblent toujours dynamiques dans sa

psyché. Les outils de la pensée acquis récemment constituent une avancée importante pour les maîtriser et pour empêcher ces violences de déterminer sa vie psychique dans le futur. En ce sens, Adrien travaille à s’émanciper de certains éléments de son histoire et de certains éléments déterminants de sa position sociale. L’analyse de son récit permet de comprendre le vécu des jeunes qui, comme lui, n’ont pas « l’esprit tranquille » tout en effectuant un retour aux études, une expérience très envahissante au niveau psychique.

5.4. Histoire de vie de Julie

« Qu’est-ce que je vais aller faire à l’école? Ce n’est pas ma place là-bas ».

5.4.1 Profil socio-démographique de Julie

Julie est une jeune femme de 25 ans. Elle est née à Montréal, dans le quartier Hochelaga-Maisonneuve, tout comme ses parents. Elle ignore quel était le dernier diplôme obtenu par ses parents. Avant de mourir, son père travaillait comme « homme à tout faire » et sa mère travaille actuellement comme femme de ménage.

Julie fut orientée en cheminement particulier au début du secondaire et a dû faire sa 1^{re} secondaire à trois reprises. Elle dit ne jamais avoir été victime d’intimidation, mais en avoir fait quelques fois. Elle a quitté l’école à 14 ans alors qu’elle était en 2^e secondaire. Entre le moment où elle a décroché de l’école et aujourd’hui, elle s’est inscrite sept fois à l’éducation des adultes, dont quatre fois au CEA où je la rencontre. Elle a dû reprendre son secondaire depuis la 1^{re} lorsqu’elle s’est inscrite la première fois. Elle est actuellement en 4^e secondaire en français, anglais et mathématique et en 5^e secondaire en chimie. Au moment de l’entretien, elle est sur le point d’obtenir son DES afin de s’inscrire au CÉGEP pour y compléter une technique.

Julie habite avec son fils de deux ans dans un quatre et demi « trop petit » dans le quartier Maisonneuve. Elle a déménagé 13 fois depuis qu’elle a quitté l’école secondaire. Elle estime que sa santé générale est bonne et que sa santé mentale est très bonne. Elle considère qu’elle

souffre d'anxiété et de dépression, mais ne veut pas prendre de médicaments pour se soigner. Elle consomme de l'alcool 1 à 3 fois par mois et de la cocaïne moins d'une fois par mois. Elle a un casier judiciaire et des infractions non payées.

5.4.2 Reconstruction thématique du récit de Julie

Julie juge que sa famille n'était pas normale et elle ne s'y trouvait « pas bien » durant son enfance et son adolescence. Elle habitait en alternance chez son père et sa mère. Puis, elle a résidé en famille d'accueil suite à d'importants conflits liés, notamment, aux problèmes de santé mentale de sa mère qui est atteinte de bipolarité. Aujourd'hui, elle prend conscience que sa famille ne constituait pas un espace « stable » ni « sain pour évoluer ».

Julie se souvient qu'elle était « quand même bonne » au primaire, mais qu'elle avait besoin de services spécialisés pour obtenir des résultats satisfaisants. Par rapport à l'école, Julie recevait des messages qu'elle jugeait contradictoires et peu convaincants de la part de ses parents. Ceux-ci l'encourageaient à être assidue à l'école sans l'avoir été eux-mêmes ou sans pouvoir l'aider dans ses difficultés.

Julie déplore que plusieurs jeunes de son quartier d'origine, Hochelaga-Maisonneuve, aient emprunté « le chemin facile » de la petite criminalité plutôt que de faire comme elle et de faire des efforts pour améliorer leur sort : « je vais faire mieux que ce qu'on m'a montré ». Dans son quartier, les encouragements ne pointaient pas dans le sens de l'école, mais plutôt vers l'assistance sociale ou la vente de drogue. « Moi j'exige de ne pas finir de même ».

Contrairement à d'autres enfants de son quartier, elle n'a jamais manqué de nourriture ou d'hébergement. Toutefois, elle a le sentiment d'avoir souffert d'un manque au niveau de la présence parentale. Son père est décédé quand elle avait 16 ans, suite à quoi elle s'est sentie seule et a perdu « le goût d'avancer ». En ayant elle-même un enfant aujourd'hui, elle prend conscience que sa mère avait le défi d'en élever trois toute seule, et ce, tout en composant avec ses propres problèmes de santé mentale.

À l'adolescence, Julie consommait de la drogue et s'absentait de l'école. Sa mère avait peur que ces activités la mènent à la prostitution et a fait un signalement à la DPJ dans l'objectif de la placer en centre fermé. « Comme si j'étais trop lourde pour qu'elle s'occupe de moi ». À travers ces épisodes, Julie a eu le sentiment d'être un fardeau pour sa mère.

Julie fut intégrée en FPT (Formation préparatoire au travail) dès sa première année dans des classes de cheminement particulier où il était impossible de se concentrer et où les enseignants étaient désintéressés de la réussite des élèves. « Fait que là, le monde ils niaient, fait que là... toi tu te mets à niaiser ». Sécher les cours était un « mode de vie » durant lequel elle a perdu sa motivation suite aux retards qu'elle accumulait. Julie se sentait étrangère à l'école : « Tsé, qu'est-ce que je vais aller faire à l'école? Ce n'est pas ma place là-bas ».

Quand ils séchaient les cours, Julie et ses amis flânaient dans les parcs pour fumer des joints après s'être levés très tard. Ils se rejoignaient à la Maison des jeunes du quartier aussitôt qu'elle ouvrait. Julie prend conscience du rôle de prévention qu'a joué la Maison des jeunes de quartier pour lui éviter de « descendre plus bas » et de faire des activités de prostitution.

Julie a quitté l'école après l'expérience négative qu'elle a faite des classes de cheminement particulier. Elle précise que ce n'est pas la consommation de drogue qui l'a éloignée de l'école, mais le traitement dont elle était l'objet à l'école dans des classes dédiées aux personnes ayant des troubles de comportement. « Pis, je sais pas... l'école ils s'en crissaient vraiment de toi ». Julie renforce plus d'une fois l'idée qu'il est normal de quitter l'école en prévision d'y retourner plus tard si c'est la norme qui domine dans un quartier.

Ayant « mauvais caractère », Julie a quitté son emploi dans le domaine de l'après-sinistre suite à des conflits avec son employeur. Elle a enchaîné quelques « petites jobs », mais a rapidement pris conscience qu'un retour à l'école s'imposait pour éviter de « finir ma vie là-dedans ». *A posteriori*, elle réalise qu'elle trouvait difficile de faire face aux injonctions des autres qui lui demandaient de décider d'un avenir qui lui semblait fixe : « Qu'est-ce que je veux faire? Pis je vais faire ça toute ma vie! ».

Julie se rappelle que sa vie était « instable » lorsqu'elle est tombée enceinte de façon accidentelle. À l'époque, elle et son ex venaient de rompre et elle habitait toujours chez sa mère. Julie exprime que d'être mère a constitué un changement très positif dans son dynamisme à l'école. Elle ne se trouve plus d'excuses pour manquer les cours et ne consacre plus d'énergie à essayer de motiver ses amis : « Vous ne venez pas à l'école, ben *too bad* pour vous ». Pour prendre soin de son fils, elle ne se laisse plus paralyser par les épreuves qu'elle traverse. Julie veut donner l'exemple à son fils et lui montrer qu'il peut réaliser des choses et confondre les sceptiques. « Je suis mère monoparentale, ben je vais aller au cégep! » Elle veut éviter de reproduire le modèle que lui a offert sa mère en étant plus constante dans la valeur qu'elle accorde à l'école auprès de son fils. Elle pense aussi que les mères d'Hochelaga qui « ne crissent rien de leur journée » engendrent des enfants oisifs. Elle espère que le père de son fils, qui n'a pas de DES, la soutiendra dans ses efforts pour valoriser l'école.

Bien que Julie ait souvent interrompu l'école, elle mentionne n'avoir jamais décroché du projet d'obtenir son diplôme d'études secondaires. Au fil de son récit, Julie prend la mesure de ce qu'elle a accompli depuis qu'elle est retournée aux études. « Je ne pensais jamais que je me rendrais jusque-là ». Elle a dû tout reprendre depuis la première secondaire et complètement renverser son rapport à l'école. Le CEA lui apparaît plus « chaleureux, tranquille et réconfortant » que le secteur des jeunes.

Julie estime qu'il est difficile de planifier des activités en tant que mère monoparentale. « Ça aussi, c'est quelque chose que je trouve dur. Tu sais... juste rien faire ». Elle a peu de budget à consacrer à des activités de loisirs et doit mener seule les efforts de logistique et de planification des sorties. Malgré les contraintes, Julie essaie de ne pas s'isoler et de faire des activités abordables et proximales. « Mais tsé mon gars, il ne manque de rien. Genre absolument de rien ».

Julie a bénéficié de l'ancien programme de retour aux études d'Emploi-Québec : le programme Alternative jeunesse. En bénéficiant de ce programme, Julie évitait l'étiquette de bénéficiaire de l'aide sociale. Bien qu'elle reconnaisse avoir besoin de cet apport financier, elle a honte de dévoiler qu'elle est bénéficiaire de peur d'être associée au « trois/quart du

monde sur l'aide sociale qui sont des « crises de BS » et qui ne feront jamais rien de leur vie ».

5.4.3 Épreuves sociales constitutives de la personnalité biographique de Julie

5.4.3.1 Une histoire familiale marquée par l'instabilité

Pour être conforme à la figure de l'individu autonome (Sève, 2008), l'acquisition du sentiment de confiance de base est indispensable (Erikson, 1972). L'enfant intériorise ce sentiment dans la confiance mutuelle qui l'unit à ses parents. Or, les besoins de présence, de cohésion et d'affection familiale n'étaient pas comblés lorsque Julie était enfant. Elle ne se sentait pas désirée par sa mère. Du moins, elle n'avait pas confiance dans les capacités de sa mère de bien prendre soin d'elle. Ce sentiment s'est exacerbé lorsque sa mère a fait un signalement à la DPJ pour leur confier la responsabilité de l'éducation de Julie. De nombreuses ruptures, placements en familles d'accueil et transitions résidentielles l'ont marquée et ont miné la confiance qu'elle avait envers ses parents.

5.4.3.2 Répéter *et* s'affranchir des scénarios familiaux

Les conflits qui opposaient les parents de Julie et qui les ont menés au divorce occupent une place importante dans son récit. Aujourd'hui, elle répète ce modèle en étant elle-même en rupture avec son conjoint et en conflit permanent avec lui. Elle aurait aimé que son fils ait une famille différente que le modèle qu'elle avait connu. Julie dit souffrir de la répétition du scénario qu'elle a vécue lorsqu'elle était enfant. Mais d'un point de vue psychanalytique, elle en retire hypothétiquement « la satisfaction qui est attendue d'un objet familial » (Doré, 1994, p.321).

L'effort de réflexivité qu'elle mène en situation d'entretien biographique et qu'elle semble avoir mené par ailleurs l'a amenée à mentaliser son histoire familiale. Pour Doré, c'est cet exercice de mentalisation qui permet à la personne de se souvenir de son histoire et des objets d'amour qu'elle comporte. La mentalisation permet de prévenir la « compulsion de répétition » (idem) qui amène la personne à agir inconsciemment la répétition de scénarios

biographiques pour se rapprocher des objets d'amour antérieurs, perdus. En contrepartie, la répétition a des fonctions positives puisqu'elle permet au sujet de reproduire des relations à des objets psychiques dans la perspective de les réparer, voire de s'en libérer. Les efforts de mentalisation qu'elle a menés, semble-t-il, lui ont permis de transformer positivement son rapport à l'école. Entre l'adolescence et l'entrée dans l'âge adulte, elle s'est affranchie d'une culture anti-école héritée de son milieu social pour adhérer à l'école et à différentes formes de savoir.

5.4.3.3 Se construire dans une culture anti-école

À l'âge scolaire, pour Erikson (1972), l'espoir est que l'enfant développe le « sens de l'industrie », c'est-à-dire un intérêt pour faire fonctionner des choses et être persévérant dans ses initiatives. À l'opposé du sens de l'industrie, à l'âge scolaire, les enfants qui sont soumis à une autorité trop contraignante de la part de leurs parents ou dont l'identité est stigmatisée à l'école étant donné les traits qu'ils présentent, sont susceptibles de souffrir d'un sentiment d'infériorité. À ce stade, l'enjeu est que l'enfant s'identifie positivement à « ceux qui savent faire des choses » (Erikson, 1972, p.129).

Julie s'est construite en développant un rapport contradictoire à l'école. D'une part, elle s'identifiait à une enseignante qui cherchait à la faire adhérer à l'école. D'autre part, elle s'identifiait à ses parents qui, de son point de vue, n'avaient pas adhéré à l'école. Elle a grandi dans un milieu social et familial où prévalait une forte culture anti-école. Se construire dans une culture anti-école consiste non seulement à ne pas adhérer à l'école, mais « à faire échouer sa mission » (Willis, 1977). Pendant longtemps, Julie et ses amis ont eu le sentiment de payer le prix de leur autonomie en fréquentant l'école. Cette attitude se situe à l'opposé de l'idée selon laquelle l'école permet au contraire de développer son autonomie. L'école était perçue comme une institution autoritaire et contraignante contre laquelle il importait d'entrer en confrontation. Être autonome consistait pour Julie et ses amis à avoir assez de confiance en soi pour tenir tête aux enseignants, éviter de se conformer aux attentes et nuire au fonctionnement scolaire.

Les jeunes comme Julie sont infériorisés à l'école, car ils proviennent d'un milieu social qui ne leur a pas offert la même préparation à l'école ni le même niveau d'adhésion scolaire. Pour Julie, ce sentiment d'infériorité fut acquis très rapidement au secondaire lorsqu'elle dut intégrer une classe spéciale. Or, le sentiment de confiance est indispensable à l'équilibre psychique et au développement d'une vitalité mentale. Pour Julie, c'est en entrant en confrontation avec l'école et ses représentants qu'elle a pu reconquérir un sentiment de confiance. De plus, quitter l'école a représenté une stratégie pour préserver une image positive de soi. À l'adolescence, elle sentait qu'elle n'y avait tout simplement pas de place : « L'école! Qu'est-ce que je vais aller faire là-bas? Ce n'est pas ma place là-bas ». La culture anti-école lui a permis de restaurer sa confiance suite aux échecs et à la relégation en classe spéciale. Par contre, l'adhésion à cette culture a retardé l'éclosion d'un désir d'être sujet de son histoire plutôt que d'être assujettie aux normes effectives de son groupe d'amis à l'adolescence. La « place » qui avait du sens pour Julie était précisément celle qu'elle occupait parmi ses amis, lesquels avaient une importance déterminante dans son sentiment de confiance. Ni la famille, ni l'école ne pourvoient autant à ce besoin que ses amis.

En déambulant dans le quartier, Julie et sa bande s'approprièrent des lieux alternatifs à l'école et leur donnaient un sens. Comme dans la recherche qu'a menée Corteroso (dans Gallant et Pilote, 2013), « ne rien faire entre amis » semblait être à la base de la socialisation juvénile. Les jeunes cherchent à mettre à distance le regard des adultes ; une stratégie pour se libérer des contraintes sociales dont ils sont l'objet. Ce temps partagé dans l'espace du quartier leur permet de faire le point sur les épreuves vécues et de critiquer les structures, comme l'école, qui cherchent à les discipliner. S'enracinant dans le quartier, les jeunes s'y identifient, en opposition à l'école. Ils se sentent donc écartelés entre le parc, la famille et l'école; des lieux qui s'opposent et marquent des discontinuités dans l'identité du jeune (Corteroso, 2013). Julie réalise *a posteriori* que la maison des jeunes du quartier était aussi un lieu important pour elle et il a joué un rôle de prévention des problèmes sociaux en plus, nous le verrons, de jouer un rôle ayant facilité son processus d'affranchissement. En somme, la toile de significations (Geertz, 1973) globale dans laquelle s'est construite Julie a fragilisé son rapport à l'école et l'a

amenée à décrocher. Cette toile de significations semble liée à la position sociale de jeune adolescente en situation de pauvreté.

5.4.4 Avoir « mauvais caractère »

Pour Ricoeur (1990), le « caractère » est l'ensemble des marques distinctives qui permettent d'identifier une personne comme étant la même à différentes étapes de sa vie. C'est la couche d'existence que le sujet ne peut changer, et même, à laquelle il doit consentir. Julie se définit comme une personne ayant mauvais caractère et cela semble avoir facilité un processus d'émancipation. Dans ses recherches sur les parcours de vie, Bergier (2000a) observe aussi que les personnes de son corpus qui disent avoir « mauvais caractère » ont tendance à ne pas se laisser assigner à une place sociale. Ces personnes ne cherchent pas à combler les attentes. Julie relie la décision d'avoir quitté l'école et des emplois qui l'infériorisaient à son mauvais caractère. Curieusement, c'est aussi en vertu de son mauvais caractère qu'elle y retourne. Par sa position de jeune mère monoparentale bénéficiaire des programmes d'Emploi-Québec, elle sait que les préjugés à son égard sont nombreux. Il semble aussi que son mauvais caractère lui insuffle l'énergie psychique pour lutter contre ces préjugés et les sentiments de honte que lui assigne sa position sociale.

5.4.4.1 S'affranchir d'un régime de vie

Julie observe des phénomènes de répétition intergénérationnelle à l'œuvre dans son quartier. Dans les termes de Bergier, elle cherche à « s'affranchir de ce régime de vie » (Bergier, 2000a). Selon elle, les conditions de vie dans lesquelles elle se trouve (un emploi répétitif tout au long de la vie) sont empreintes de servitude et elle cherche à s'éloigner de ses anciens « compagnons d'infortune » (idem) : « tu ne viens pas à l'école, c'est ton problème ». Contrairement à d'autres jeunes qui semblent vivre un conflit psychique entre désir de fidélité à leurs anciennes identifications et désir d'émancipation, le mauvais caractère de Julie semble l'aider à rompre avec tous ceux et celles susceptibles de la court-circuiter dans ses projets. Elle n'hésite pas à prendre des distances avec sa mère ou des amis qui lui soutirent l'énergie dont elle a besoin pour progresser à l'école.

Elle cherche aussi à prendre des distances symboliques avec le milieu d'où elle vient et auquel elle s'identifiait fortement lorsqu'elle était adolescente. Julie, comme d'autres jeunes adultes ayant participé à cette recherche, situe sociologiquement ses échecs personnels. Lorsqu'elle analyse le quartier duquel elle provient, elle observe, d'une part, que le décrochage scolaire est un destin de classe sociale : « je ne connais personne qui a un DES ». Pour Julie, le phénomène du décrochage scolaire en milieux défavorisés est bien un problème social, c'est-à-dire un problème vécu individuellement mais déterminé socialement (Dorvil, 2013).

À l'inverse, elle interprète la problématique sociale du raccrochage scolaire comme une responsabilité individuelle. Elle a rompu avec la culture anti-école qui définissait antérieurement son rapport au savoir. Elle lutte contre la figure d'individualité qu'elle hérite des rapports sociaux qui la traversent dans son processus de construction identitaire : « je vais faire mieux que ce qu'on m'a montré ». Au passage, elle blâme les insuffisances personnelles des mères monoparentales de son quartier qui ne s'engagent pas, comme elle, à améliorer leur sort.

5.4.4.2 S'aligner hors du groupe

Comme tous les jeunes adultes participant à cette recherche, le processus d'émancipation de Julie consiste à accéder à une position sociale plus avantageuse dans la hiérarchie sociale actuelle. Comme étudiante, elle se perçoit déjà dans une position sociale plus positive sur le plan symbolique. Comme Rosalie, Julie cherche à conquérir une position sociale qu'elle juge digne, mais elle utilise une stratégie bien différente. Pour se protéger des stigmates dont font l'objet les mères monoparentales en situation de pauvreté, comme elle, Julie les retourne contre les personnes de la même classe sociale desquelles elle cherche à se distinguer. Une des stratégies que Julie adopte est de « s'aligner hors du groupe » (Goffman, 1975). Elle ne cherche pas à entrer en confrontation avec les « normaux », ni à s'identifier avec les personnes avec lesquelles elle partage une identité sociale. Ses propos ne consistent pas à obtenir un statut symbolique plus respectable pour l'identité des « jeunes mères monoparentales en situation de pauvreté ». Pour faire preuve de sa dignité, elle s'aligne avec les « dominants »

pour s'extraire du groupe des dominés, se distinguer des traits viciés qui les rendent indignes aux yeux des « normaux ».

5.4.5 Entrer dans l'âge adulte dans le stade de l'intégrité

L'entrée dans l'âge adulte a dynamisé l'identité de Julie et elle incarne maintenant des valeurs qui se distinguent du milieu d'où elle vient et des personnes auxquelles elle s'identifiait. Erikson (1972) pose que le rapport à soi espéré au-delà de l'adolescence est le stade de l'intégrité où la personne est prête à défendre son propre style de vie contre ceux qui le remettent en question. Julie se sent responsable de sa vie et semble prête à « accepter son histoire ». Elle évoque des épisodes de vie antérieurs où des sentiments de désespoir la paralysaient. Aujourd'hui, ces sentiments de désespoir ne déterminent plus sa vie psychique et n'inhibent plus ses capacités à mener des actions correspondant à ses désirs. Des sentiments de désespoir sont toujours présents, mais ils cohabitent en équilibre avec des sentiments d'intégrité.

Après avoir franchi ce stade de construction identitaire, des désirs insoupçonnés pour des formes de savoir ont surgi. En contraste avec les activités qu'elle menait en emploi, elle ressent que les activités qu'elle mène à l'école lui « permettent de progresser ». Elle avait le sentiment de stagner en emploi et d'être dépossédée de ses capacités créatrices. À l'opposé, les études, bien financées par le programme de formation de la main-d'œuvre d'Emploi-Québec selon elle, lui permettent d'acquérir de nouveaux instruments psychologiques (Vygotsky, 1997) et une position sociale valorisante.

Conclusion

L'interprétation des propos de Julie permet de cerner les épreuves sociales qui ont ponctué son histoire de vie : se développer dans une famille instable et dans une culture anti-école. Son processus de rattachement scolaire coïncide avec le franchissement d'un nouveau stade de construction identitaire et avec un meilleur équilibre psychique. Julie perçoit son engagement dans ses études comme un processus d'émancipation qui l'amène à renforcer des sentiments d'intégrité, à vouloir s'affranchir de sa classe sociale et s'identifier à une autre figure

d'individualité. Julie adopte une stratégie identitaire pour se protéger des stigmates dont font l'objet les jeunes mères monoparentales en situation de pauvreté comme elle. Elle raconte son identité de manière à s'extraire de ce groupe dont l'identité est stigmatisée et, du même coup, elle perpétue les stigmates à leur égard.

5.5 Histoire de vie de Jean-Mathieu

« Ça m'a joué beaucoup dans la tête » - Jean-Mathieu

5.5.1 Profil socio-démographique

Jean-Mathieu est un jeune homme de 23 ans. Il est né à Montréal tout comme son père. Sa mère est née dans une autre province canadienne. Elle a complété un diplôme d'études collégiales. Elle vit maintenant à Montréal et reçoit des prestations d'assistance sociale. Son père a un DEP en mécanique de machinerie lourde. Il travaille à son compte comme « déneigeur » et reçoit des prestations d'assistance sociale.

Les parents de Jean-Mathieu se sont séparés quand il était jeune enfant. Après un bref séjour avec sa mère dans un foyer pour femmes battues, Jean-Mathieu est retourné vivre avec son père durant son enfance. À l'adolescence, il a déménagé avec sa mère, puis avec ses grands-parents.

Jean-Mathieu a fréquenté trois écoles primaires durant son enfance. Il était inscrit en cheminement régulier et n'a jamais doublé. Jean-Mathieu était très souvent victime d'intimidation au primaire, tout comme au secondaire. Il avait 15 ans au moment où il a quitté l'école en 3^e secondaire. Il s'est réinscrit en formation générale des adultes au CEA il y a plus de deux ans pour reprendre ses cours au niveau où il les avait laissés en 3^e secondaire. Au moment de l'entretien, Jean-Mathieu est sur le point d'obtenir son DES et son objectif est de s'inscrire au CEGEP dans une technique en éducation spécialisée.

Actuellement, Jean-Mathieu habite avec ses grands-parents et son père dans un cinq et demi dans le quartier Centre-Sud. Il est satisfait de son logement, mais considère qu'il est trop exigü. Il retire des prestations de 1096 \$ par mois du programme de formation de la main-d'oeuvre d'Emploi-Québec. Il a une dette de 3000 \$. Il considère que ces revenus lui permettent de bien vivre et de s'offrir des biens et activités qui lui font plaisir, comme des loisirs. Il considère avoir de bons amis.

Jean-Mathieu considère que sa santé globale est bonne et que sa santé mentale est excellente. Il se sent satisfait à l'égard de sa vie presque tous les jours et considère que ses journées ne sont pas tellement stressantes. Il dit composer avec un trouble de l'attention avec hyperactivité (non diagnostiqué par un médecin). Lorsqu'il fait le bilan de sa consommation dans les douze derniers mois, il considère avoir bu de l'alcool tous les jours et avoir été sous l'effet de l'alcool à l'école plus d'une fois par semaine. Il consomme de la marijuana tous les jours à l'école. Il prend du LSD moins d'une fois par mois. Il a déjà été arrêté par la police en lien avec sa consommation de drogues.

5.5.2 Reconstruction thématique du récit de vie de Jean-Mathieu

À l'époque où Jean-Mathieu était enfant, son père était membre des *Hell's Angels*⁸⁵. Il a vendu de la drogue pour ce groupe pendant longtemps et en retirait beaucoup d'argent, mais Jean-Mathieu et sa mère n'en bénéficiaient pas. Jean-Mathieu a vécu avec ses deux parents jusqu'à ce que ceux-ci se séparent suite à des épisodes de violence conjugale, lorsqu'il avait trois ans. Puis, Jean-Mathieu a emménagé avec son père et sa nouvelle conjointe. Il y fut isolé, violenté, injustement puni et « séquestré dans sa chambre » à plusieurs reprises. Les violences qu'il a subies dans ce ménage l'ont profondément marqué : « ça m'a joué beaucoup dans la tête ». Jean-Mathieu a subi cette situation pendant un an avant que son père l'envoie chez ses grands-parents, quand ceux-ci l'ont réclamé. Il a apprécié la relation attentionnée et généreuse que ses grands-parents ont développée avec lui. Après avoir divorcé avec sa conjointe, le père de Jean-

⁸⁵ Un groupe de motard criminalisé à Montréal.

Mathieu est revenu vivre avec ses grands-parents et lui alors qu'il avait 11 ans. Son père consommait toujours du crack et était agressif.

Jean-Mathieu s'est fait intimider à l'école, et ce, dès le début du primaire. Il se souvient que tout ce qu'il disait était tourné en dérision ou physiquement puni par les autres. À l'époque, des amis ont été importants pour Jean-Mathieu et ils lui ont permis de ne pas trop se sentir seul.

L'intimidation que subissait Jean-Mathieu au primaire s'est poursuivie jusqu'en 2^e secondaire. Cette situation minait sa concentration et, conséquemment, ses résultats scolaires. Un jour, Jean-Mathieu s'est vengé de toutes les situations d'intimidation qu'il avait subies en agressant sévèrement un garçon de sa classe : « j'y ai pété la tête sur mon pupitre ». Les autres ont arrêté de se moquer de lui à son retour de la suspension imposée par la direction de l'école. Il considère que les éducateurs de son école secondaire en avaient plein les bras et qu'il valait mieux se protéger soi-même.

Au début du secondaire, Jean-Mathieu avait des résultats qu'il qualifie de « corrects ». Il se rappelle que le décrochage était plutôt la norme dans son école secondaire. Selon lui, sa polyvalente était « une des pires écoles de Montréal ». Il a observé que les jeunes de cette école avaient beaucoup de problèmes de violence et de délinquance et que les enseignants arrivaient difficilement à exercer leur métier.

À l'adolescence, les grands-parents de Jean-Mathieu l'ont inscrit chez les cadets⁸⁶. Les cadets l'ont aidé à devenir plus « stable » et l'ont aidé à maîtriser les idées violentes qui l'envahissaient. À l'adolescence, il a pensé à se suicider. Mais les cadets lui ont permis de se faire des amis et de chasser les idées noires. Il a apprécié ce milieu où les relations sont très respectueuses et où le cadre est très strict. C'est chez les cadets qu'il a appris à jouer de la

⁸⁶ Les cadets de l'Armée canadienne regroupe des adolescents lors de courts séjours de formation et d'entraînement militaire. Les cadets constituent une porte d'entrée pour ceux qui voudront se joindre à l'Armée pour y faire carrière.

musique et qu'il a formulé des projets d'avenir. Jean-Mathieu schématise la conception qu'il a de lui-même. Il dit ressentir en lui une « partie sombre » et une « bonne partie ». La partie sombre est liée à des événements, des rapports sociaux, notamment familiaux, qui l'ont éprouvé. *A contrario*, il a développé la « bonne partie » dans les cadets. Cet espace l'a « aidé à devenir quelqu'un de sociable, dynamique ».

Au début du secondaire, Jean-Mathieu s'est « séparé » d'un groupe d'amis qu'il jugeait assidus et bons à l'école. Il a intégré un groupe d'amis « croches et peu convenables » qui consommaient de la drogue, mais qui pouvaient lui assurer une protection dans le quartier et à l'école. Ses absences sont devenues plus récurrentes en 3^e secondaire quand il a abandonné les cadets et intensifié sa consommation de drogues : « j'étais un vide total ». Simultanément, Jean-Mathieu s'est fait proposer de mener une activité alternative à l'école : vendre de la drogue. Puis, Jean-Mathieu a décroché et a enchaîné quelques emplois qu'il détestait dans des usines ou dans le milieu de la construction.

À 17 ans, Jean-Mathieu a fréquenté une fille avec laquelle il a eu un enfant « par accident ». Ils se sont séparés peu de temps après l'accouchement, notamment parce que Jean-Mathieu était désengagé de ses responsabilités parentales. « Je ne m'en occupais pas ». C'est l'ami de Jean-Mathieu, chez qui il habitait et qui avait lui-même deux enfants, qui l'a conscientisé à l'importance de prendre soin de son enfant et de développer une relation positive avec lui. Il a arrêté de consommer des drogues dures et de l'alcool pour bien s'occuper de son enfant et anticiper son avenir. Jean-Mathieu avait déjà interrompu la vente de drogue après s'être fait arrêter par la police. Il a voulu retourner à l'école pour « éviter le bien-être social ». De plus, il a décidé qu'il voulait devenir un modèle positif et actif pour son fils. Ses démarches pour obtenir du financement d'Emploi-Québec ont été rapides et fructueuses.

Jean-Mathieu a l'impression que sa « personnalité » a changé depuis qu'il a réinvesti l'école. Il observe qu'il est devenu plus dynamique et sociable à la mesure de son implication dans la vie étudiante. Ce nouveau trait de sa personnalité l'étonne, lui qui « se crissait pas mal de toute ». Jean-Mathieu considère que son changement de personnalité est attribuable à de multiples éléments qui l'ont construit dans le temps. « C'est un amas de tout ce qui s'est passé

avec le temps. Tsé, c'est des brindilles ». Il considère que son « Moi⁸⁷ » actuel a toujours été présent, mais qu'il était inhibé par certaines de ses activités. Il a retrouvé, dans le contexte scolaire, un « Moi » qui a « confiance », qui est « sociable » et « capable ». Jean-Mathieu dit profiter de l'enseignement individualisé pour cheminer très rapidement dans ses cahiers tout en obtenant d'excellents résultats scolaires. Il note d'ailleurs qu'il faut être très autonome pour bien réussir à la formation générale des adultes.

Jean-Mathieu « adore » la relation qu'il a avec son fils. Il cherche à passer peu de temps avec lui et à ce que leurs rencontres soient essentiellement ludiques. Il juge qu'il n'a pas le temps de le voir souvent étant donné l'effort qu'il consacre à ses études.

Jean-Mathieu considère qu'il n'a jamais manqué de ressources matérielles. Au contraire, il avait même « des surplus : Internet, le câble ». Jean-Mathieu et ses grands-parents s'en sont bien sortis matériellement puisque son grand-père travaille comme bénévole dans une banque alimentaire du quartier depuis 8 ans. « Ça fait huit ans qu'il n'a pas payé une commande. Sans ça, on aurait eu pas mal de misère, je pense ». Ses grands-parents ont récemment fait une « faillite » parce que le père de Jean-Mathieu leur soutirait beaucoup d'argent pour consommer du crack.

Aujourd'hui, les liens entre Jean-Mathieu et sa mère sont ténus. Il considère qu'il s'entend plutôt bien avec elle, mais que c'est plutôt sa grand-mère qui l'a élevé et qui est donc sa « vraie » mère. Jean-Mathieu considère que les violences qu'il a vécues de la part de son père appartiennent au passé. Toutefois, sa relation avec lui n'est pas une relation père/fils. « Ce n'est pas vraiment un père. C'est plus... un ami qui vit chez nous ».

Jean-Mathieu a formulé l'objectif d'aller au CÉGEP quand il a réalisé qu'il avait du succès à l'école. Son nouvel objectif est de faire une technique en éducation spécialisée au CÉGEP. Il a

⁸⁷ C'est le terme qu'il emploie.

hâte de se former en relation d'aide, car il aimerait travailler avec des jeunes qui, comme lui, ont éprouvé des difficultés dans leur vie. « J'ai quand même un bagage ».

5.5.3 Épreuves sociales constitutives de la personnalité biographique de Jean-Mathieu

5.5.3.1 Des modèles parentaux substitutifs

Jean-Mathieu a grandi dans une famille où il ne se sentait pas en sécurité et où il n'a pas pu faire confiance à ses parents et subséquemment développer un sentiment de confiance de base (Erikson, 1973). Il a dû attribuer à d'autres personnes (dans son cas, à ses grands-parents) la figure de parents, car ses propres parents n'étaient pas dignes de confiance à ses yeux. En opposant les modèles qu'incarnent ses parents à ceux qu'incarnent ses grands-parents et l'ami qu'il évoque dans son récit, Jean-Mathieu indique que ces derniers correspondent davantage à la conception éthique qu'il se fait du rôle parental. Il semble d'ailleurs que ces antagonismes soient fondateurs de sa propre ambivalence eu égard à l'éducation de son enfant.

5.5.3.2 Des identifications contradictoires

Jean-Mathieu fait face à des identifications contradictoires dans la conception de son rôle de père. Son fils constitue certes une source d'engagement dans le monde et de projection dans le futur. Néanmoins, il est ambivalent quant à la perspective d'assumer pleinement un rôle parental. Il apprécie la situation actuelle où il voit peu son fils et où ses contacts avec lui sont essentiellement ludiques. Cela rappelle d'ailleurs la relation d'amitié qu'il dit entretenir lui-même avec son père. Il veut être un modèle positif pour son fils et lui offrir les outils pour bien s'intégrer dans la vie. Toutefois, il est en conflit avec son ex-conjointe, car il juge qu'il paie un montant trop élevé de pension alimentaire. Jean-Mathieu répète à certains égards le modèle familial qu'a incarné son père, tout en exprimant une volonté de ne pas répéter l'histoire familiale. Ce type de dilemme caractérise très précisément le processus de construction identitaire selon Doré (1994). Le sujet se sent tiraillé entre un modèle familial sécurisant même s'il est « destructeur » ou « stagnant » et une « autre voie » inconnue et donc intrinsèquement angoissante.

5.5.3.3 Des violences sociales aux violences psychiques

Les violences familiales que Jean-Mathieu a subies l'ont isolé dans sa propre famille au sein de laquelle on lui assignait la figure du bouc-émissaire; les autres avaient du plaisir pendant qu'il était séquestré durant plusieurs jours dans sa chambre. Il vivait de l'anxiété et une perte d'estime de soi et était replié sur lui-même, donc vulnérable lors de son arrivée à l'école. En effet, selon Heinrichs (2003), les jeunes qui sont repliés sur eux-mêmes sont plus susceptibles de subir de l'intimidation à l'école. Ces expériences d'intimidation scolaire ont eu l'effet de renforcer le repli sur soi et de consolider le rôle de bouc-émissaire dont il souffrait déjà dans la famille. Nous verrons que les violences qu'a subies Jean-Mathieu ont été déterminantes de sa vie psychique durant l'enfance et l'adolescence et elles ont présidé à l'adoption d'une « identité négative ».

5.5.3.4 « Ça m'a beaucoup joué dans la tête ».

En donnant du sens à son vécu, Jean-Mathieu prend conscience que les violences familiales subies durant l'enfance l'ont marqué durablement : « ça m'a beaucoup joué dans la tête ». Cette expression de sens commun est révélatrice du processus de construction identitaire qu'a traversé Jean-Mathieu durant son enfance et son adolescence.

Selon Erikson (1972), la finalité de l'adolescence est d'acquérir de l'autonomie et de devenir sujet de ses actions. Dans une perspective psychanalytique, l'autonomie consiste à avoir une conscience réfléchie de sa vie psychique. C'est en donnant un sens aux pensées souffrantes refoulées que l'individu rend conscientes les forces inconscientes qui déterminent sa vie psychique (Nasio, 2016). Aujourd'hui, avec le recul et peut-être, les exercices de mises en récit, Jean-Mathieu attribue un sens et un nom aux événements passés : « j'étais intimidé par d'autres », « j'ai eu de la violence avec mon père », « j'avais été traumatisé quand j'étais jeune », etc. *A contrario*, lorsqu'il était adolescent, le récit de Jean-Mathieu indique que des pensées reliées aux violences subies s'imposaient dans sa vie psychique. Des pensées souffrantes étaient dynamiques dans la vie psychique de Jean-Mathieu et lui imposaient de

développer des stratégies pour se défendre contre celles-ci. Bien que les violences que lui ont faites subir ses parents et ses pairs durant l'enfance soient passées, elles se répétaient dans la vie psychique de Jean-Mathieu. Ses pensées impulsaient des comportements agressifs qu'ils dirigeaient à l'endroit de ses camarades de classe. L'énoncé qu'il formule pour exprimer les retombées des souvenirs de violences familiales sur sa vie psychique n'est pas banal : « ça m'a beaucoup joué dans la tête ». Cet énoncé démontrerait l'effet envahissant des violences subies dans la famille sur la vie psychique de Jean-Mathieu. Ces souvenirs semblent constituer une force déterminante de sa vie psychique, puisqu'elle lui joue dans la tête, à ses dépens, semble-t-il.

5.5.3.5 Adopter une « identité négative »

L'ensemble des rapports sociaux constitutifs de la personnalité biographique de Jean-Mathieu a favorisé l'intériorisation d'une vision négative de lui-même, d'une « identité négative », au sens d'Erikson (1972). L'identité négative réfère aux comportements violents et normativement répréhensibles qu'a adoptés Jean-Mathieu envers ses camarades à l'école secondaire. On peut penser que ces comportements apparaissent comme une manière inconsciente de se venger de l'ordre social contraignant (Mendel, 1974; Erikson, 1972).

Jean-Mathieu s'est joint à une bande qui menait des activités de petite criminalité et qui pouvait assurer sa protection. L'intégration dans cette bande a eu l'effet positif d'assurer sa sécurité,⁸⁹ mais l'effet négatif d'accentuer le risque qu'il décroche. Sa position sociale dans une école en milieu défavorisé réduisait considérablement ses chances de réussir à l'école⁹⁰. Il est tout de même important de souligner que Jean-Mathieu ne se considère pas comme étant en situation de pauvreté, malgré le fait que la subsistance de sa famille repose sur l'apport des banques alimentaires depuis 8 ans. Il considère avoir bénéficié de plusieurs objets de luxe dans

⁸⁹ Il a mené ces actions en conformité avec les normes de son groupe d'amis, notamment dans le but d'obtenir un sentiment de reconnaissance névralgique à l'adolescence.

⁹⁰ En 2015, le taux de décrochage scolaire des élèves en milieu défavorisé était de 24,2% alors qu'il était de 12,2% en milieu favorisé. (ISQ, 2015)

sa jeunesse. Peut-être retire-t-il de son récit la question de la pauvreté afin de refouler la honte associée à ce stigmaté? Il semble plutôt que la situation de pauvreté ne fait pas partie, selon lui, de l'ensemble des épreuves sociales qu'il a vécu.

À l'époque où il a décroché de l'école, des idéations suicidaires s'imposaient à Jean-Mathieu. Il scénarisait qu'il se violentait lui-même ou qu'il se vengeait contre ceux qui lui ont fait du tort (et qui n'ont pas été punis suffisamment selon lui). Par la suite, il semble entreprendre de rompre avec l'adolescent qui incarne depuis quelques années une « identité négative » (Erikson, 1972), ce que Jean-Mathieu appelle son côté sombre. Suite à ces idéations suicidaires, Jean-Mathieu procède à un remaniement de ses relations sociales. Il abandonne d'anciennes identifications à des amis « croches » et crée de nouvelles relations, sans rompre totalement avec ses déterminants biographiques. Les cadets constitueront une source d'acquisition de savoirs palliant au sentiment qu'il a « d'être un vide total ».

5.5.4 L'acquisition de savoir : une voie d'émancipation

En prenant du recul face à son histoire, Jean-Mathieu prend conscience d'un paradoxe inhérent à son processus de construction identitaire : il a beaucoup changé et il a toujours été le même. En interprétant l'image positive qu'il a de lui-même aujourd'hui, il énonce que ce « moi » a toujours été présent, mais qu'il était refoulé étant donné les rapports qui le liaient à sa famille violente à son égard, ses emplois aliénants, l'école où il vivait de l'intimidation. Ces caractères ipséiques de son récit de vie réfèrent nécessairement aux « brindilles » : l'image qu'il mobilise pour évoquer « l'amas » d'actions et d'événements qui ont participé de son identité négative. Son « moi » « dynamique et sociable » a selon lui toujours été présent, mais ne bénéficiait pas des conditions favorables pour s'exprimer. Il a retiré de son expérience chez les cadets des acquis qui ont altéré sa mêmeité (Ricoeur, 1990). Dans un cadre sécuritaire, Jean-Mathieu y a développé des intérêts pour la musique qui ont dynamisé son rapport global à l'apprentissage. Il a développé le « bon côté » de lui-même chez les cadets et cette conception positive de lui-même est un acquis qu'il mobilise aujourd'hui au centre d'éducation des adultes où il est un des élèves les plus performants.

En accord avec la théorie de Charlot (2002), le récit de Jean-Mathieu renforce l'idée selon laquelle l'acquisition du savoir a une composante identitaire, au sens où il modifie le rapport à soi. En d'autres mots, un sujet qui apprend est un sujet qui se transforme. Pour Jean-Mathieu, le savoir acquis dans des conditions favorables est apparu comme un moyen de maîtriser l'angoisse qui caractérisait son rapport au monde. L'expérience d'acquisition de savoir chez les cadets l'a protégé du suicide. Le cadre des cadets lui a permis de dynamiser les trois types de rapports au savoir identifiés par Charlot (2002) : un rapport identitaire, social et épistémique. Le rapport épistémique identifie les processus par lequel la personne s'approprie différents types d'objets. Le processus de « l'objectivation-dénomination » désigne la personne qui prend conscience de l'objet qu'elle s'approprie ; « l'imbrication du « je » dans la situation » désigne une personne qui maîtrise une nouvelle activité ; la « distanciation-régulation » désigne une personne qui prend du recul quant à son rapport aux autres et apprend à maîtriser ses relations interpersonnelles (Desmarais et Lamoureux, 2012)

Les propos de Jean-Mathieu permettent de reconnaître ces trois processus du rapport épistémique au savoir. Premièrement, il a appris à se connaître à travers les objets de savoir qu'il désirait s'approprier. C'est chez les cadets qu'il a pris conscience de son intérêt pour la musique. Deuxièmement, l'apprentissage de cette activité lui a fait vivre des situations nouvelles, favorisant son engagement dans le monde. Maîtriser une activité (« faire fonctionner des choses », chez Erikson) est une étape charnière de l'adolescence. Maîtriser des activités qui lui sont enseignées en rapport avec les autres permet à l'individu de s'approprier le monde dans lequel il vit et de lui donner un sens. Par la médiation de la musique, il a obtenu une place sociale valorisante (chef de la section des tambours) et s'est senti relié au monde par le biais du savoir. C'est dans le processus de ces acquisitions de savoir qu'il a formulé des projets d'avenir et qu'il a redynamisé des dimensions de sa personnalité : être sociable et dynamique. Troisièmement, sur le plan interpersonnel, l'acquisition de savoir a permis à Jean-Mathieu de dynamiser ses relations aux autres. Chez les cadets, il a développé des liens respectueux avec des personnes de confiance.

Jean-Mathieu est aussi en rapport social avec les formes de savoir qu'il a acquises à l'époque des cadets. Il décrit sa place dans l'armée comme une position très enviable pour un jeune

adulte provenant d'un milieu défavorisé et ayant été intimidé. Le site de la base militaire était beau et prestigieux (contrairement à son quartier), les relations étaient respectueuses et cadrées par une discipline stricte (contrairement à son école) et il pouvait y entreprendre une carrière dans laquelle sa formation en mécanique serait payée puis reconnue.

L'ensemble de ces rapports au savoir s'opère dans la vie psychique d'un sujet et a des retombées transformatrices sur le plan identitaire. En analysant l'expérience que Jean-Mathieu décrit chez les cadets, on découvre qu'il y a fait une expérience transformatrice sur le plan identitaire par le biais des savoirs, indissociables des personnes et de la position sociale qu'il occupe. Jean-Mathieu donne un sens déterminant à cette expérience d'acquisition de savoir dans son parcours de vie. Il semble qu'elle participe positivement des résultats scolaires exceptionnels qu'il obtient au CEA. Il a confiance en ses capacités d'apprentissage et ne craint pas de mener des initiatives car il peut s'appuyer sur des acquis de ses contenus biographiques.

Conclusion

L'histoire familiale de Jean-Mathieu est déterminante dans la construction de son identité. Il a dû attribuer à ses grands-parents des figures parentales puisqu'il n'était pas en sécurité dans sa famille, son père ayant des problèmes de violence et de consommation. Les violences familiales que Jean-Mathieu a vécues ont continué d'être actives dans sa psyché après qu'elles soient survenues. L'adoption d'une identité négative à l'adolescence lui a permis de se venger, ou de se donner l'illusion d'une vengeance (Erikson, 1972) envers les auteurs des violences qu'il a subies dans le passé. Suite à un épisode d'oisiveté et de consommation intensive de drogues, Jean-Mathieu pense à se suicider. Il ressortira de cet épisode avec le sentiment renouvelé d'être lui-même. Après avoir rompu avec l'adolescent violenté et dépressif qui le minait dans ses initiatives, Jean-Mathieu s'appuie sur les acquis qu'il a développés dans l'ensemble des rapports sociaux, notamment en emploi et dans les cadets : l'intérêt et la maîtrise d'activités et de savoir. Ces formes de savoir dynamisent son moi et participe d'une voie d'émancipation de sa personnalité biographique.

5.6 Histoire de vie de Benoit

« Ils m’ont complètement détruit psychologiquement ».

5.6.1 Profil socio-démographique de Benoit

Benoit est un jeune homme de 24 ans. Il est né à Montréal, tout comme ses parents. Sa mère détient un DEC. Elle travaille actuellement comme col bleu à la ville de Montréal et gagne un salaire de 35 000 \$ par année. Son père détient aussi un DEC. Il vit actuellement dans la rue et retire des revenus de ses prestations d’assistance sociale et de l’argent qu’il gagne en jouant du violon dans le métro de Montréal.

Au primaire, Benoit a déménagé à cinq reprises et vivait avec son père et sa mère. Lorsque Benoit était enfant, lui et sa mère ont dû quitter précipitamment son père suite à une situation de violence conjugale. Au secondaire, il a vécu successivement avec son père et sa mère. Après avoir décroché de l’école, il a quitté sa mère pour emménager dans une Auberge du cœur⁹¹. Il y a fait un séjour d’un an avant de s’installer avec des colocataires dans un appartement. Benoit a vécu une période où il était sans domicile fixe durant deux mois lorsqu’il avait 19 ans. Depuis qu’il a quitté l’école, Benoit a déménagé à sept reprises.

Benoit fréquentait l’école régulière lorsqu’il était au primaire. Il y fut victime d’intimidation quelques fois et cela l’a mené à changer d’école en cours d’année. Benoit a doublé sa 3^e secondaire. Il y fut aussi victime d’intimidation à quelques reprises. Il a quitté l’école à 17 ans au milieu de l’année scolaire alors qu’il était en 3^e secondaire. Au moment de l’entretien, Benoit en est à sa deuxième tentative de raccrochage scolaire au CEA. Il fréquente le Centre à temps complet. Lorsqu’il s’y est inscrit, Benoit a dû compléter une mise à jour au premier

⁹¹ La mission des Auberges du Cœur est d’héberger des jeunes en difficultés afin de leur éviter une situation d’itinérance.

cycle avant de reprendre en 3^e secondaire. Il étudie en vue d'obtenir ses préalables pour s'inscrire à une attestation d'études collégiales (AEC) en gestion de réseaux informatiques.

Benoit est bénéficiaire d'un programme de formation de la main-d'œuvre soutenu par Emploi-Québec. Il reçoit des prestations de 1102 \$ par mois et n'a pas d'autres sources de revenus. Son loyer, incluant les comptes, lui coûte 552 \$ par mois. Il estime que sa santé mentale est très bonne, mais il s'est senti satisfait à l'égard de sa vie seulement une fois ou deux durant le dernier mois. Il évalue que ses journées sont assez stressantes. Il dit souffrir d'un trouble de l'attention avec hyperactivité, de troubles alimentaires (anorexie durant deux ans), de dépression et d'un trouble d'anxiété (diagnostiqués par des médecins). Il ne prend pas de médicaments pour traiter ses troubles.

5.6.2 Reconstruction thématique du récit de vie

Benoit dit qu'il a toujours été dans sa « bulle ». Il considère qu'il a eu quelques problèmes familiaux « déplaisants » durant son enfance. Ses parents avaient des problèmes de consommation de drogues et cela les amenait à négliger l'éducation de Benoit. Par exemple, il devait se préparer tout seul pour aller à l'école, « même à l'âge, on va dire... de quatre ou cinq ans. Je m'occupais pas mal de moi ». Néanmoins, il estime que ses parents ont fait de leur mieux et se sont assez bien occupés de lui lorsqu'il était enfant. « Je leur ai pardonné beaucoup de choses, mais c'est sûr qu'il y aura toujours des séquelles ».

Benoit a commencé à avoir des problèmes à l'école en 3^e secondaire, à une époque où il vivait d'importantes difficultés familiales. Celles-ci nuisaient à sa capacité de concentration à l'école.

C'est à cette époque que Benoit et sa mère, suite à un épisode de violence conjugale, ont quitté leur maison en pleine nuit pour fuir le père. Il pense que « l'angoisse » qu'il ressent en permanence aujourd'hui est liée aux « situations » qu'il a vécues avec ses parents lorsqu'il était enfant. Par exemple, il pense que le fait qu'il soit claustrophobe est lié aux violences conjugales entre ses parents. Leur séparation fut très « bouleversante » pour Benoit et c'est la

cause des difficultés scolaires qu'il a éprouvées à l'époque. Ses parents ont d'abord été irrités qu'il redouble une même année à deux reprises, mais n'en ont pas fait grand cas par la suite. « Ils se sont dit que je n'étais pas fait pour l'école ».

À l'époque du secondaire, les parents de Benoit avaient de faibles revenus et d'importants problèmes de consommation de drogue. Ils n'avaient pas d'argent pour faire des activités de loisir. Ses parents passaient leur temps à chercher de l'argent. « Tous les jours ils cherchaient un 20 \$... pour payer leur drogue ».

Parallèlement, Benoit jugeait que l'école qu'il fréquentait ne favorisait pas la réussite : « il y avait beaucoup de violence dans les classes ». Il n'était pas rare que les classes soient interrompues, car elles étaient trop perturbées. Malgré la « misère » (les difficultés multiples) qu'il avait à l'école, Benoit s'efforçait de persévérer.

À l'époque où il redouble sa 2^e secondaire pour une deuxième année consécutive, Benoit avait intégré une bande de « *bums* » qu'il décrit comme des « cancre, les *bullies*... ceux qui niaisaient le prof ». Benoit avait ressenti le besoin de fréquenter ces personnes même s'il n'avait pas d'affinités avec elles, car elles pouvaient le protéger et le rendre plus fort. L'inclusion dans cette bande fut utile pendant quelque temps; Benoit fut protégé des menaces d'intimidation. Toutefois, cette situation s'est retournée contre lui quand ses amis ont découvert qu'il était attiré par un autre garçon. « Ils m'ont complètement détruit psychologiquement ». Benoit avait tenté pendant des mois de les convaincre qu'il était conforme à leurs attentes. « Tous mes amis, du jour au lendemain, sont devenus mes ennemis. Ça a été un peu une bombe atomique dans ma vie ».

Benoit dit ne jamais avoir remis en question la valeur du DES ou d'avoir abandonné le projet de l'obtenir. Mais à l'époque où il se faisait intimider à l'école et où ses parents se séparaient, Benoit ne bénéficiait pas de conditions favorables aux études. En décrochant de l'école, il s'est isolé. Pour l'illustrer, il dit avoir quitté « son monde ».

C'est à l'époque de son décrochage scolaire que Benoit dit avoir vécu « les années les plus sombres de ma vie » et au cours desquelles il pensait « constamment » à se suicider. Un peu après avoir décroché, Benoit a fait deux tentatives de suicide. Chargé d'émotions, il raconte que la première tentative fut un échec. Il ne s'était pas coupé les veines dans le bon sens et sa mère l'a trouvé à temps. À sa deuxième tentative, Benoit a tenté de se pendre dans son lit mais sa mère l'en a empêché une fois de plus. Benoit dit avoir tenté de se suicider, car il n'avait ni école, ni emploi, ni relations sociales. Il n'avait rien à quoi « se raccrocher ». « J'étais vraiment juste... fermé dans ma propre bulle ». Benoit a aussi fait des prises de conscience importantes quand sa mère l'a « encouragé » à se suicider : « si c'est vraiment ce que tu veux, fais-le ». Bien que « méchant », ce commentaire lui a fait comprendre qu'il tenait à la vie.

En quittant le père de Benoit, sa mère et lui ont dû déménager dans un édifice à logement supervisé et subventionné pour des personnes seules et à faible revenu. Benoit en fut donc expulsé. Suite à une brève période d'itinérance, Benoit a trouvé une Auberge du Cœur dans son quartier et y a habité durant 10 mois. La condition pour habiter dans cet organisme était de travailler ou d'aller à l'école. Benoit tentait de convaincre ses intervenants qu'il se sentait incapable « d'être en action », mais ceux-ci l'ont obligé à se trouver un emploi, sous peine d'être expulsé de l'auberge.

Après avoir été inactif durant une année, Benoit s'est trouvé un emploi vers 17 ans comme commis de nuit dans une station-service : le seul employeur qui a retenu sa candidature. C'est après le deuxième braquage, où le voleur a pointé une arme sur Benoit, qu'il a quitté son emploi : « C'est trop dangereux pour 11 \$ de l'heure ».

Benoit a dû se trouver un nouvel emploi pour subvenir à ses besoins pendant qu'il suivait ses cours en formation générale des adultes. Il cherchait un travail qui l'intéressait mais a dû se résigner à accepter un emploi dans une épicerie. À cette époque, Benoit s'absentait de ses cours, car il était fatigué par son emploi et n'arrivait pas à se concentrer sur ses études. Ne jouissant pas des conditions lui permettant de se concentrer à l'école, Benoit a quitté le CEA après huit mois.

Benoit est conscient qu'il doit maintenir un rythme d'avancement satisfaisant dans son cursus scolaire s'il veut conserver son financement d'Emploi-Québec. Il considère qu'il est privilégié d'obtenir du soutien et il cherche à combler les attentes des agents. Depuis qu'il bénéficie des prestations d'Emploi-Québec, Benoit s'étonne d'avancer vite et avec succès dans ses matières de base. Il considère que cette réussite est la conséquence d'une volonté personnelle et de conditions sociales aidantes. Néanmoins, Benoit considère qu'il vit avec des revenus de subsistance.

Benoit constate qu'il faut être très mature et autonome pour réussir dans le régime pédagogique des adultes. Il constate que tout le monde n'a pas la capacité de se concentrer sur ses cahiers en faisant fi des problèmes à l'extérieur de l'école et des distractions à l'intérieur de la classe. Benoit considère que l'enseignement individualisé est une forme d'automatisme. Le quotidien au CEA consiste à reproduire les mêmes gestes chaque jour : progresser seul dans ses cahiers.

Depuis qu'il a décroché, Benoit a renversé son rapport à ses amis. Il entreprend maintenant de créer des relations sur des bases affinitaires et non pour obtenir la protection des autres. Au Centre, il ne se sent pas menacé d'homophobie. À l'extérieur du Centre, la plupart de ses amis font partie de la communauté LGBT. C'est un « monde » qu'il connaît de plus en plus.

Benoit pense qu'il aurait besoin « d'aide psychologique experte » et il sait qu'il ne peut combler ce besoin au Centre. Il dit faire des crises d'angoisse qui le « font exploser » tous les 3 mois. Il ne connaît pas les causes de ses crises. « Elles arrivent comme ça ». Quand il est en interaction avec des gens, il dit travailler en permanence pour contenir une crise d'anxiété. Il s'implique dans les activités du Centre (café étudiant, conseil étudiant) mais cela lui procure beaucoup d'anxiété. Il préfère la solitude que lui procure « sa bulle », la lecture et les jeux vidéo. Il se définit comme une personne ayant une forte dépendance affective. Il évite de créer des relations avec des gens pour se protéger de la possibilité de vivre des ruptures ou des conflits majeurs. Benoit ressent que les relations sociales sont très épuisantes et il préfère se réfugier dans ses livres.

Benoit est étonné d'être toujours vivant. Il est conscient que son parcours a été difficile. Il se dit « content de son parcours », bien qu'il ait honte d'être en retard sur les parcours des « personnes qui y sont arrivées facilement ». Or, il constate qu'à 24 ans, la vie ne fait que commencer. Maintenant qu'il a identifié un projet de métier, il aspire à aller au-delà de ses attentes. Le projet de Benoit est de devenir programmeur en réseautique et il a le sentiment qu'il devra travailler fort pour y arriver. Il aimerait avoir un emploi qui l'amène à relever des défis variés.

5.6.3 Épreuves sociales constitutives de la personnalité biographique de Benoit

Du récit que Benoit fait de son histoire, il ressort un caractère invariant : la solitude. Ce thème est récurrent dans la temporalité et dans différentes dimensions de sa vie. Benoit a dû traverser des épreuves à différents niveaux de réalité sociale : des parents absents, une socialisation qui ne lui a pas permis d'acquérir une confiance de base, des rapports sociaux et une position sociale inégalitaires. L'expérience du raccrochage scolaire a des effets positifs dans le processus de construction identitaire de Benoit, notamment de briser l'isolement dans un espace où son identité est reconnue.

5.6.3.1 Des rapports familiaux imprégnés de négligence

Benoit raconte avoir franchi seul chaque étape de vie. Il n'aurait pas pu intérioriser le sentiment d'être protégé par ses parents. « Même à l'âge, on va dire... de 4 ou 5 ans. Je m'occupais pas mal de moi ». Il considère qu'il a de la difficulté à faire confiance aux gens en raison de la relation qu'il a eue avec ses parents. Il pense que « l'angoisse » qu'il ressent en permanence est liée aux « situations » dans lesquelles ses parents l'ont placées quand il était jeune. Par exemple, il pense que le fait qu'il soit claustrophobe est lié à la relation de violence conjugale que ses parents ont eue.

Le sentiment de confiance de base permet de se projeter dans le monde et de se relier aux autres (Erikson, 1972). *A contrario*, il semble avoir appris très tôt à se méfier, notamment de ses parents. Est-ce pour cette raison qu'il préfère « sa bulle » aujourd'hui? Cette bulle lui a été

utile pendant longtemps pour se protéger des violences qu'il subissait dans sa famille et à l'école. Il dit faire usage de cette stratégie défensive encore aujourd'hui, au moment où je le rencontre en entretien. Pour lui, la plus grande menace à son intégrité est « les autres » et il fantasme une situation où il vivrait seul sur une île déserte.

Il analyse que ses parents étaient trop pris par leurs problèmes de consommation et de précarité pour s'occuper de lui. Ses parents n'avaient pas les ressources subjectives et objectives pour le protéger. Son père vivait dans la rue et sa mère ne pouvait l'héberger dans les conditions de précarité dans lesquelles elle vivait. Ses parents n'ont pu lui offrir de soutien lorsqu'il vivait des difficultés scolaires. Il habitait avec sa mère au moment où il souffrait le plus intensément et où il envisageait de se suicider. Il juge que sa mère ne lui a pas offert une protection adéquate. Elle a signifié à Benoit que la décision de se suicider lui revenait, comme si la présence de Benoit dans sa vie n'était pas indispensable.

Il note que, bien qu'il ait « pardonné beaucoup de choses » à ses parents, « il y aura tout le temps des choses qui vont rester ». Ces « choses » apparaissent aujourd'hui comme des objets psychiques hérités de la relation qu'il avait avec eux. Par exemple, Benoit est convaincu aujourd'hui que l'insécurité qu'il ressent en présence des autres est attribuable aux situations de négligence et de violence qu'il a vécues durant l'enfance. Benoit a adopté des réactions défensives face aux lacunes des figures parentales sur le plan affectif. Ces stratégies l'aident à se protéger de souffrances potentielles mais nuisent par ailleurs à sa vie psychique et à ses relations interpersonnelles. Il se garde de créer des relations intimes afin d'éviter de revivre les situations qui ont atteint son intégrité par le passé.

5.6.3.2 Des rapports sociaux doublement inégalitaires

Les rapports sociaux constitutifs de la personnalité de Benoit durant l'enfance, étant donné sa position sociale et familiale (les deux sont liés), le vulnérabilisaient dans ses efforts de réussite scolaire. En plus de la situation de pauvreté dans laquelle il se trouvait, Benoit a dû composer avec des rapports sociaux hiérarchisant les personnes homosexuelles et hétérosexuelles à l'école. Benoit « n'avait d'autres choix » que d'adhérer à la figure d'une masculinité

hégémonique s'il voulait se sentir en sécurité à l'école. Le lien qui l'unissait à cette bande était instrumental et stéréotypé plutôt que fondé sur une véritable amitié. Il visait à se protéger des menaces réelles que constituaient les autres jeunes dans une école hostile où les agressions étaient courantes. De plus, il n'avait pas acquis, à ce stade du développement de son caractère, les ressources lui permettant de lutter avec intégrité (Erikson, 1973) contre les représentants d'une masculinité hégémonique qui lui assignaient des comportements. Ses tentatives pour créer des liens affectifs avec un autre garçon ont été punies sévèrement par la bande qu'il avait intégrée. En plus de l'ensemble des épreuves sociales qu'il vivait, Benoit fut exclu par ses pairs car la figure d'individu qu'il incarnait y était rejetée. Benoit a quitté l'école pour plusieurs raisons et, notamment, parce qu'on lui a fait sentir qu'il n'y était pas à sa place.

Selon Benoit, les éducateurs de cette école en milieu défavorisé étaient surmenés par leurs conditions de travail et n'avaient pas les moyens de prévenir ni d'empêcher les situations de violence qu'il a vécues. Il était seul pour faire face aux stigmates dont il était l'objet. La masculinité qu'incarne Benoit n'est pas conforme à la masculinité hégémonique (Connel, 1995 dans Tremblay et Genest-Dufour, 2010). En comprenant que ses désirs étaient interdits, Benoit les a inhibés. Ce mécanisme a participé à isoler Benoit des autres, mais aussi de lui-même. Il apprenait de ces expériences qu'il valait mieux cacher certaines dimensions de sa personnalité, jugées honteuses, après qu'elles aient été punies par ses camarades.

Dans une perspective vygotskienne, les personnes comme Benoit qui se replient dans la solitude, s'aliènent des possibilités de développement humain. C'est dans la relation avec un groupe et avec « la culture » que les personnes acquièrent des capacités et se développent (Vygotsky, 1997). Le cas de Benoit implique de nuancer les énoncés précédents, car on peut interpréter que son intérêt pour la lecture coïncide avec les situations d'exclusion qui l'ont isolé. Il a trouvé refuge dans l'univers futuriste des romans de science-fiction qu'il lit abondamment. Certes ces lectures ne dynamisent pas son réseau social et ses capacités relationnelles. Toutefois, elles nourrissent son imaginaire et dynamisent ses pensées. Néanmoins, l'ensemble des rapports sociaux ayant participé de son développement a aliéné le développement de sa personnalité d'adolescent à l'école. Les événements éprouvants et les

souffrances accumulées en relation avec des personnes auxquelles il s'identifiait ont participé de son repli sur soi.

5.6.3.4 Une position sociale qui accentue le sentiment d'infériorité

Puisqu'il a vécu une expérience négative à l'école, comme la plupart des jeunes adultes ayant participé à cette recherche, le milieu de l'emploi est apparu à Benoit vers la fin de l'adolescence comme un espoir de trouver une place où ses talents soient reconnus. Benoit n'avait pas retiré ce sentiment de son expérience scolaire. *A contrario*, la position sociale qu'il a occupée lors de son décrochage a accentué le sentiment d'infériorité que son expérience scolaire avait généré. Un enjeu crucial de l'étape de l'adolescence, pour Erikson, est qu'un individu développe le « sentiment de compétence », « c'est-à-dire le libre exercice de son savoir-faire et de son intelligence, dans l'accomplissement de tâches sérieuses » (Erikson, 1972, p. 131).

En somme, Benoit a obtenu un emploi par dépit. Cet emploi devait permettre à Benoit de survivre. Toutefois, les expériences vécues dans le milieu de l'emploi, comme à l'école, ont menacé son intégrité. Benoit retire tout de même deux acquis de cette période. Le premier est la prise de conscience à l'effet qu'il avait l'ambition de pouvoir choisir un emploi qu'il aime. L'autre est la rencontre qu'il a faite avec son gérant, s'identifiant lui aussi comme bisexuel⁹³. Cette personne l'a aidé à reconnaître que ses désirs avaient de la valeur et qu'il y avait une communauté accueillante (la communauté LGBT) à l'intérieur de laquelle il pouvait légitimement les exprimer.

5.6.4 Raccrocher pour combattre l'isolement

Aujourd'hui, suite aux pressions d'un intervenant du CEA, il entreprend de faire confiance aux autres et d'ainsi dynamiser sa personnalité. J'ai observé que son implication dans ma recherche, comme le caractère volontaire de ses implications sociales au CEA, s'inscrivait

⁹³ Benoit se définit comme une personne bisexuelle.

dans une démarche consciente d'apprentissage du partage de son intimité. Il cherche à sortir de « sa bulle », à briser son isolement et à obtenir la reconnaissance de la valeur de son histoire et de sa personne. En ayant observé Benoit durant une année, j'ai assisté à des transformations dans ses comportements. Il était beaucoup moins nerveux en présence des autres. Il a développé une relation intime avec une fille et était en mesure de soutenir mon regard lorsque nous nous serrions la main. Il semble entrer dans l'âge adulte avec une confiance renouvelée en lui-même.

Le contexte de l'éducation des adultes rassemble des personnes qui ont en commun d'avoir un parcours atypique. Benoit décrit le CEA comme un espace dans lequel il se sent en sécurité et où il peut évoluer en toute intégrité. Cet espace contraste avec la description qu'il fait de l'école secondaire. Il s'y trouvait vulnérable étant donné les figures d'individualité rigides qui y sont attendues.

Aujourd'hui, il a développé un idéal du moi qui lui insuffle l'énergie nécessaire pour se consacrer à ses études avec effort. Ce travail mené en relation avec les intervenants du Centre, conjugué à la stabilité que lui procurent les prestations du programme d'Emploi-Québec, lui ouvre l'espace psychique nécessaire au travail intellectuel.

Conclusion

Les rapports familiaux de Benoit ont été éprouvants. Il n'a pas pu faire confiance à ses parents et n'a pas intériorisé la confiance que ceux-ci auraient dû lui transmettre. C'est plutôt un sentiment de méfiance de base qu'il a développé tôt dans la vie et qui fut structurant de son processus de construction identitaire jusqu'à la période actuelle. Méfiant et insécurisé, il était isolé, donc vulnérable à l'entrée au secondaire. La culture anti-école qu'il a intégrée le sommait de se relier à une bande et d'agir des comportements masculins virils et hétéronormatifs. La figure d'individualité qu'il incarnait n'était pas reconnue dignement. En quittant l'école, Benoit s'est replié sur lui-même en plongeant dans un monde où il était en sécurité : la littérature futuriste. Son retour aux études constitue en soi une épreuve sociale étant donné la situation de pauvreté (de survie) dans laquelle il se trouve. Néanmoins, son expérience du raccrochage scolaire est porteuse d'émancipation. Suite à des expériences

aliénantes en emploi, il a développé une conscience actualisée de ses désirs et de ses ambitions. Benoit a dynamisé l'ensemble de ses rapports sociaux (aux amis, à la famille, à l'emploi, à l'école) et cela a actualisé positivement sa personnalité biographique.

5.7 Histoire de vie de Charlie

« On pense que les pauvres sont poches à l'école. Mais moi j'étais full bon ». – Charlie

5.7.1 Profil socio-démographique de Charlie

Charlie est un jeune homme de 24 ans. Il est né à Laval et ses parents sont nés au Québec. Sa mère a obtenu un DEC et elle travaille actuellement dans un bureau à temps plein. Son père a complété sa 2^e secondaire. Il est prestataire de l'assistance sociale et travaille « en dessous de la table » dans le milieu de la rénovation.

Charlie a fréquenté l'école primaire sans jamais redoubler. Au secondaire, il a redoublé sa 2^e secondaire à deux reprises. Par la suite, il a intégré une « école semi-professionnelle » pour s'orienter rapidement vers l'emploi, mais il a décroché à 16 ans. Il dit ne jamais avoir été victime d'intimidation à l'école. Lors de son arrivée au CEA, il a été classé en 3^e secondaire dans toutes ses matières et en 5^e enrichi en anglais. Il souhaite obtenir un DES et progresser jusqu'à l'Université pour compléter un baccalauréat.

Charlie habite avec sa copine dans un appartement dont il est content. Entre le moment où il a décroché de l'école à 16 ans et aujourd'hui, Charlie a déménagé à neuf reprises. Il retire seulement 623 \$ de ses prestations d'aide sociale. Il considère ne pas avoir assez d'argent pour vivre et a une dette qui s'élève à 900 \$. Charlie estime que sa santé globale est excellente et que sa santé mentale est très bonne. Il consomme de l'alcool plus d'une fois par semaine et de la cocaïne moins d'une fois par mois.

5.7.2 Reconstruction thématique du récit de vie de Charlie

Charlie se définit comme quelqu'un qui a toujours aimé apprendre, et ce, depuis le primaire. Il n'avait pas beaucoup d'amis au primaire, mais était tout de même entouré d'une « petite clique ». Il se souvient de toujours avoir eu une bonne relation avec sa mère et des relations familiales généralement « tranquilles ». Ses parents se sont séparés quand il était enfant, suite à quoi Charlie a habité avec sa mère qui élevait seule ses trois enfants.

Au début du secondaire, les notes de Charlie étaient encore très bonnes et il avait des ambitions scolaires dans le domaine des sciences. C'est « socialement » que Charlie a vécu difficilement la transition entre le primaire et le secondaire. Cette expérience a eu l'effet d'une « coupure » avec tous ses amis du primaire. Or, Charlie a senti, dès son arrivée au secondaire, que « le social » avait une valeur déterminante, c'est-à-dire qu'il importait de performer socialement pour y vivre une belle expérience.

Charlie dit avoir toujours eu de « la misère à s'adapter aux autres ». À l'époque, il avait tout d'un *nerd* : lunettes, cheveux courts, etc. Il avait, comme aujourd'hui, beaucoup d'intérêt pour les « trucs intellectuels » et cela lui valait plusieurs moqueries de la part de ses camarades.

Charlie trace un lien de causalité entre ces difficultés sociales et les difficultés scolaires qu'il éprouvait au début du secondaire. Pour briser la solitude et être protégé, il s'est joint à un groupe d'amis. Ces amis se sont finalement retournés contre lui et l'ont utilisé comme bouc-émissaire durant plusieurs mois. Il a tenté de minimiser les effets de ces insultes sur lui à l'époque, mais admet aujourd'hui qu'elles ont eu « l'effet d'un poignard ». En ramenant ces situations à la conscience, il constate qu'elles ont eu des effets psychiques à « long terme ». Charlie évite de désigner ce qu'il a vécu comme de l'intimidation et préfère parler de « situations sociales difficiles ».

L'intérêt de Charlie pour l'apprentissage s'est éteint quand il a eu le sentiment d'être rejeté de l'école par ses pairs. Charlie ne se sentait plus « accroché à l'école » et n'avait aucun désir d'étudier. Il pense que le personnel de l'école ne pouvait contrer les situations sociales

difficiles qu'il vivait, car celles-ci se déroulaient hors de leur vue. De plus, il était en colère contre l'école et la manière impersonnelle avec laquelle elle était administrée. Charlie se rappelle que les écoles qu'il a fréquentées n'offraient pas beaucoup d'activités scientifiques susceptibles de relancer son désir d'apprendre. « Pis c'était... c'était pauvre. Fake, côté extra scolaire y'avait pas grand-chose ».

C'est pour améliorer sa situation psychique et matérielle que Charlie s'est dirigé vers le marché du travail. Les premières semaines au cours desquelles il intégrait un nouvel emploi étaient toujours plaisantes, car les tâches étaient nouvelles. Trop rapidement, les tâches devenaient lassantes. Il est passé d'une « sous-job sous-payé » à l'autre pendant huit ans. Aujourd'hui, il espère avoir les moyens de choisir un métier. « Parce qu'en fait, j'ai tout le temps pris le moins pire disponible ».

À l'extérieur de l'emploi, Charlie consacrait la majeure partie de son temps à la consommation d'alcool. « En d'autres mots, j'étais s'a brosse pas pire ». Pendant plusieurs années, il consommait le soir en jouant à l'ordinateur, pour rompre avec sa journée de travail. Charlie estime avoir vécu le pire moment de sa vie alors qu'il habitait seul dans un petit appartement en périphérie de Laval. « J'ai quasiment viré fou ». Ayant quitté son emploi suite à un conflit, Charlie a fait des démarches pour obtenir de l'aide sociale.

C'est un ami de Charlie qui l'a secouru au moment où il souffrait de solitude. C'est cet ami qui a encouragé Charlie à retourner aux études en lui parlant positivement de son expérience au CEA. Peu après avoir emménagé à Montréal, Charlie a rencontré une fille qui avait terminé sa formation. Il s'est senti soutenu et aimé et cela a eu un effet psychique très positif. C'est à la suite des sentiments que sa blonde a lui a témoigné qu'il a modifié son rapport à lui-même. Il s'est donné de la valeur et a voulu s'engager dans des activités ambitieuses qui lui permettraient de se développer et de contribuer socialement par ses capacités dans l'avenir.

Charlie s'est inscrit à l'aide sociale en menant parallèlement des démarches pour bonifier son financement avec Emploi-Québec. Les agents d'Emploi-Québec consentaient à lui accorder du financement à condition qu'il renonce à son intérêt de devenir programmeur informatique et

qu'il emprunte une filière industrielle plus conforme à son parcours antérieur. Or, celui-ci effectuait un retour aux études justement parce qu'il voulait rompre avec ce parcours. Il a senti que l'approche des agents d'Emploi-Québec consiste à imposer des épreuves administratives afin de décourager les gens de mener leur démarche à terme et ainsi, les exclure de l'aide sociale afin qu'ils retournent sur le marché du travail dans des emplois détestables. Irrité, il s'est rabattu sur ses prestations de 623 \$ par mois. Charlie exprime que ses « problèmes d'argent » amènent une « anxiété » constante et « un petit mal de vivre ».

Antérieurement, son adhésion à la culture anti-scolaire (« *anti-establishment* ») éteignait son désir d'apprendre. Aujourd'hui, le rapport à l'école de Charlie s'est renversé. Il a le sentiment que les 30 heures d'efforts qu'il consacre à l'école sont directement investies dans son avenir. Charlie s'est récemment résigné à l'idée qu'il « n'avait pas le choix » de passer par l'école.

À l'extérieur de l'école, Charlie consacre beaucoup de temps à pratiquer la guitare basse. Il considère que la musique est une activité qui coûte cher, mais qui lui apporte beaucoup de plaisir. Sinon, Charlie passe du temps avec sa copine ou joue à l'ordinateur chez lui.

Il prend conscience, durant l'entretien, du « dérapage » qu'il a fait pour en arriver à sa situation actuelle. Il a moins le sentiment de s'être transformé que de se retrouver, tel qu'il était avant de déraiser. En prenant du recul sur le récit qu'il vient d'exprimer, Charlie estime que son histoire « n'est pas dramatique ». En d'autres mots, il accepte sa situation actuelle et se sent très engagé dans ses activités d'étude.

5.7.3 Épreuves sociales constitutives de la personnalité biographique de Charlie

5.7.3.1 Des rapports familiaux harmonieux

Contrairement aux autres jeunes adultes ayant participé à cette recherche, il est difficile de savoir si l'histoire familiale de Charlie fut éprouvante. Lors des situations informelles avec lui, sa famille n'a jamais été évoquée puisqu'il ne voulait pas aborder ce thème. Or, il en a volontairement parlé lors de l'entretien biographique. Son père est absent du récit de son

enfance. Il décrit des relations harmonieuses avec sa mère qui a assumé seule le soin et l'éducation des enfants. Il a acquis le sentiment de confiance de base préalable à la vitalité mentale définie par Erikson (1973). Ce sentiment sera toutefois amoindri par l'expérience scolaire puis regagné dans un contexte favorable à son épanouissement.

5.7.3.2 Le rapport à l'école marqué par la violence et l'humiliation

Au secondaire, Charlie s'est construit dans un rapport à l'école marqué par la violence. D'une part, il affirme que les situations d'exclusion qu'il a vécues à l'école secondaire n'étaient « pas graves » dans la mesure où elles n'étaient pas « violentes ». Pourtant, l'image qu'il mobilise pour décrire ces situations est signifiante d'une expérience psychique violente : « l'effet d'un poignard ».

Charlie attribue son décrochage progressif au sentiment d'insécurité qu'il a développé à l'école et qui a miné son rapport à l'apprentissage. Corollairement aux situations de violence dont il a souffert, il a développé une culture anti-école. Le fait d'avoir fréquenté une école en milieu défavorisé a eu une incidence sur son parcours scolaire. Il pense que des ressources scolaires supplémentaires lui auraient permis de relancer positivement son rapport au savoir. Au lieu d'être face à des défis pédagogiques stimulants, Charlie a été placé en classe spéciale, « là par où chie l'école. Toute la marde sort par là ».

5.7.3.3 Un rapport à soi marqué par l'insécurité ontologique à l'adolescence

Il semble que le sentiment d'insécurité ontologique (la confiance aux autres et à des systèmes sociaux) serait lié à la décision de quitter l'école. Par la suite, la solitude dans laquelle il s'est replié pour se protéger des autres aurait participé de l'épisode dépressif qu'il a vécu durant la période où il a décroché. En effet, l'analyse des propos de Charlie indique qu'il s'est construit à l'adolescence sans la double confiance (abstraite et concrète) constitutive du sentiment de sécurité ontologique, selon Giddens (1994).

Premièrement, l'expérience relationnelle au secondaire a renversé le sentiment concret de confiance de base qu'il avait acquise durant l'enfance (Erikson, 1972). Dans l'espace social, les amis sont un vecteur d'identité important (Bauman et Vecchi, 2010). Lors de la transition vers l'âge adulte, le rôle de socialisation des amis supprime celui de la famille (Julier-Costes, 2013). Charlie dit avoir beaucoup souffert de l'absence d'amis à l'adolescence. « J'étais tout le temps tout seul. Pis être au secondaire tout seul, c'est assez long là... ». Les exclusions dont il a fait l'objet au secondaire l'ont convaincu que la solitude était la moins pire des situations dans le contexte où son intégrité était menacée par la présence des autres. Il a retrouvé ce sentiment de confiance lorsqu'il a intégré une institution qui lui semblait juste (Ricoeur, 1990) : le Centre d'éducation des adultes. Son rapport à cette institution, contrairement à l'école secondaire, n'est pas associé à des épisodes de violence.

Deuxièmement, l'expérience qu'il a vécue à l'école fut humiliante. Il a senti qu'il n'y avait pas sa place et que l'école était organisée avec la connivence des administrateurs (« l'establishment »), pour favoriser la réussite des plus performants. Charlie a perdu confiance dans le système abstrait que l'école symbolise. « Le concept ne m'accrochait pas. J'étais écœuré du gros système scolaire ». Dès la 2^e secondaire, il a cherché à quitter l'école pour se diriger le plus rapidement possible vers l'emploi. L'école, dans ses relations concrètes et abstraites ne favorisait pas son intégration positive dans le monde. Il a décroché pour mener des activités émancipatrices dans l'univers de la musique.

5.7.3.4 Des rapports sociaux de genre liés aux rapports sociaux de classe

Une figure de masculinité punie

De l'ensemble des rapports sociaux constitutifs de la personnalité biographique de Charlie, les rapports de genre sont déterminants dans l'expérience qu'il a faite de l'école et de la pauvreté. Il semble que les souffrances qu'il a vécues en lien avec les situations d'intimidation sont liées à sa conception de la masculinité. Il a été profondément marqué par une situation où une fille l'a humilié devant tout le monde à l'école. À l'époque, il a cherché à nier les retombées négatives de cet événement sur sa confiance en lui. Lors de l'entrevue, il réalise que cette

situation, parmi d'autres, a eu des répercussions négatives durables dans son processus de construction identitaire. Il mentionne avoir opéré un changement dans la manière de représenter son corps dans l'espace public. Alors qu'au primaire et au début du secondaire, Charlie avait tout d'un « *nerd* », aujourd'hui il arbore des tatous, a les cheveux longs et joue de la guitare électrique dans un groupe de *death metal*. Si on s'appuie sur les résultats de la recherche de Bouchard et St-Amant (1997), on peut interpréter que Charlie était prédisposé à adhérer à des stéréotypes de genre qui participent de la « distanciation scolaire », c'est-à-dire le rejet des valeurs et de la culture scolaire. En effet, selon ces auteurs, les jeunes garçons dont les parents n'ont pas de diplôme au-delà du DES sont prédisposés à ressentir une distance avec l'école.

Il fut exclu par ses pairs à l'école secondaire précisément parce qu'il adhérait fortement à l'école et que ce comportement n'était pas admissible par les autres garçons. Certaines recherches indiquent que les garçons en milieux défavorisés persécutent ceux qui adhèrent à l'école, les *nerds*, afin de les façonner à la masculinité hégémonique. Ils cherchent à former une cohésion dans cette forme de masculinité afin de protéger les privilèges qu'elle procure. En milieu défavorisé, la figure de masculinité les presse de décrocher et de se diriger vers les métiers manuels. Elle s'imbrique à une culture anti-école (Willis, 2011). En d'autres mots, Charlie, comme Benoit, s'est fait punir par ses pairs pour avoir incarné une figure de masculinité transgressive en milieu défavorisé.

Travailler le genre : une stratégie adaptative

Charlie a entrepris d'adopter des comportements conformes aux attentes normatives de la culture anti-école dans laquelle il évoluait au secondaire. Cette culture l'a façonné dans l'apprentissage d'une masculinité qui rejette « le féminin en soi » (Kilmartin, 2007 – Deslauriers et coll.). Il a travaillé son corps de manière à ce qu'il soit davantage conforme aux attentes en valorisant ses dimensions viriles. Il s'est aussi conformé à cette culture anti-école qui, on le verra dans la prochaine section, sera abandonnée quelques années plus tard. En somme, Charlie a décroché de l'école pour éviter les punitions mais aussi pour s'adapter aux attentes normatives de son milieu. Ce monde social agissait comme une camisole de force

(Pollack, 1998, dans Tremblay et L'Heureux, 2010) lui assignant une identité et des comportements. Il ne bénéficiait pas d'un sentiment d'intégrité lui permettant de défendre son identité contre les assignations des autres (Erikson, 1972). Charlie s'est approprié ces normes imposées de manière à y investir ses désirs liés à la musique. Assujéti par les contraintes du monde social, Charlie est tout de même actif dans la construction de sa personnalité biographique.

La solitude est apparue à Charlie comme un compromis pour se protéger. En opposition avec l'école où il ne se sentait pas bien, Charlie avait une place dans le monde de la musique. Il a décroché de l'école pour s'impliquer davantage dans ce monde et ainsi, améliorer son sort. Pourtant, c'est dans une grande solitude qu'il a replongé durant des années où il est « presque devenu fou ». Il semble que cette solitude soit une fois de plus liée à la figure de masculinité qu'il s'est appropriée dans son processus de construction identitaire. Une des caractéristiques de la socialisation des garçons est de survaloriser l'autonomie (Tremblay et L'Heureux, 2010). Charlie n'a pas sollicité d'aide bien qu'il était soumis à plusieurs déterminants sociaux de détresse psychologique (Desmarais, 2000b)⁹⁴. Il a décrit plusieurs années durant lesquelles il fut isolé affectivement des autres. Il n'avait que des « chums de boisson ». Il devait se trouver isolé de lui-même, de surcroît, puisque l'alcool inhibait l'accès à sa souffrance, à ses pensées. S'avouer vulnérable⁹⁵ entraînait en conflit avec une conception dominante de la masculinité que Charlie fut contraint d'acquérir dans son processus de construction identitaire. De nombreux auteurs défendent la thèse selon laquelle cette conception dominante de la masculinité nuit à la demande d'aide (Tremblay et L'Heureux, 2010).

⁹⁴ Charlie était un jeune adulte (micro-social) ayant décroché de l'école dans une société où l'accès à des emplois stables est garanti par les diplômes (macro-social). De plus, il ne bénéficiait pas d'un réseau soutenant (mésosocial).

⁹⁵ L'entretien biographique fut très éprouvant pour Charlie car il luttait pour retenir des sanglots témoignant des souffrances qu'il a vécues dans le passé. Il a exprimé suite à l'entretien qu'il n'avait pas de confident et que cette situation de partage d'émotion avec un autre homme lui était très inhabituelle. Il a exprimé à la blague que sa blonde serait inquiète de son orientation sexuelle si elle le voyait dans une situation de partage d'émotions avec un autre homme. L'état dans lequel il se trouvait durant l'entretien contrastait bel et bien avec la manière dont je l'ai observé interagir avec prestance avec son meilleur ami à l'école, ou encore avec les membres de son groupe de musique.

5.7.3.6 Des activités aliénantes

Dans la perspective marxienne de Sève, les activités humaines ont un caractère dialectique. Elles sont le produit de la vie psychique, mais elles sont simultanément productrices de vie psychique. En d'autres mots, les activités que l'humain mène dans le monde déterminent sa vie psychique (Sève, 2008). Les activités en emploi auxquelles Charlie fut contraint durant la période où il a décroché lui ont donné le sentiment d'interrompre son développement psychique et ont provoqué des sentiments de détresse psychologique (Desmarais, 2000b). Les tâches qu'il effectuait en emploi étaient lassantes et le plongeaient dans un état dépressif qu'il combattait en consommant beaucoup d'alcool.

Charlie utilise l'image de la prison pour décrire les expériences dans les usines où il a travaillé. Les seuls moments appréciables étaient lorsqu'il intégrait un nouvel emploi. Dès lors, son esprit était positivement mobilisé face à de nouvelles tâches qui engageaient le développement de nouvelles capacités. Puis, le temps du travail donnait rapidement lieu à une répétition de tâches machinales, privant Charlie de l'acquisition des instruments psychologiques auxquels il aspirait. « À l'usine t'apprends rien de nouveau... À un moment donné t'as la tête vide. Pis ben... ça devient assez noir là-dedans quand c'est vide » (se pointe la tête). La singularité personnelle, encore ici, est surdéterminée par un ensemble de rapports sociaux qui confinent les possibilités individuelles. Toutefois, à l'instar de Sève, je constate que l'individu n'est pas passif dans la synthèse de ses rapports sociaux. Charlie, en s'appuyant sur des figures d'individualité alternative, a entrepris un retour en formation dans le but de s'émanciper de la position sociale objective aliénante qu'il occupait.

5.7.4 S'émanciper par un retour en formation

Le retour à l'école permet à Charlie de combler sa vie psychique de nouvelles pensées et cela l'aide à lutter contre le sentiment aliénant de morosité qui l'habitait antérieurement. Il préfère apprendre dans le cadre du régime pédagogique des adultes, car il a la liberté de définir son rythme d'apprentissage. Le plaisir qu'il retire de cette liberté de mouvement est amplifié par le fait de rompre avec le sentiment de vivre en prison que procuraient les dernières années en emploi. Il est très engagé dans son parcours de rattachement scolaire actuel. Il a renversé son

rapport antagonique à l'école, s'affranchissant de l'ancienne toile de significations où ses rapports à son identité de genre et de classe sociale l'éloignaient de l'école.

Les agents d'Emploi-Québec ayant refusé de financer son retour en formation, Charlie doit subvenir à ses besoins avec un budget de 623 \$ qu'il retire de ses prestations d'aide sociale. Son engagement dans un processus de raccrochage scolaire l'a libéré de « l'angoisse » qu'il ressentait lorsqu'il était isolé en emploi. Mais cet épisode le prive d'un salaire et cela constitue une source d'angoisse toute aussi grande. Il a fait des gains sur le plan de sa subjectivité, mais a subi une perte importante de salaire.

Le contraste entre le récit qu'il fait de l'emploi et celui de son expérience au Centre d'éducation des adultes est frappant. Alors qu'il avait le sentiment d'être dépossédé du monde lorsqu'il était en emploi et d'être isolé lorsqu'il était adolescent, il a aujourd'hui le sentiment gratifiant de bénéficier de son travail, d'investir sa personnalité et l'avenir par l'acquisition de savoirs. Ses pensées sont dynamisées par de nouveaux objets de savoir qui, je l'ai observé durant les pauses, sont partagées avec ses camarades de classe sous la forme de discussions, de débats. Le savoir a remplacé la noirceur dans laquelle il se sentait isolé. Le rapport à l'apprentissage, on le constate, est constitutif d'un processus de construction identitaire positif.

Conclusion

Comme Benoit (lecture de romans) et Jean-Mathieu (activités dans les cadets), durant l'adolescence, Charlie a vécu des expériences positives d'acquisition de savoir. Une fois développé, ce rapport positif au savoir est un acquis qu'il a réactualisé quand l'état psychique fut favorable à son épanouissement. Contrairement à huit jeunes adultes ayant participé à cette recherche, Charlie a bénéficié de relations de confiance mutuelle avec sa mère (son père est absent). Cette confiance de base et une certaine stabilité familiale lui ont permis d'avoir l'autonomie de développer des désirs pour des activités et des formes de savoir. La culture anti-école qui a façonné Charlie à l'école secondaire l'a influencé à rejoindre un groupe avec lequel il n'avait pas d'affinités, à travailler son identité masculine pour éviter des stigmates et des violences. Il a opéré une transformation pour altérer sa personnalité et se conformer aux attentes de la masculinité hégémonique, du moins dominante, plutôt qu'à ses propres désirs.

Cette absence à soi-même l'a plongé dans une grande solitude et un long épisode dépressif. Il se retrouve plusieurs années plus tard, toujours en situation de pauvreté mais plus investi et conscient de ses désirs et de ses ambitions, plus intègre, dirait Erikson (1972).

Cette première partie de chapitre a présenté les histoires de vie de six jeunes pour lesquels l'expérience du raccrochage scolaire favorise la dynamisation de leur construction identitaire. Ils ont rompu avec d'anciennes identifications et/ou se sont émancipés de positions sociales qui les maintenaient en position d'aliénation dans l'emploi, dans la figure de genre à laquelle ils s'identifiaient, dans leur famille. Pour ces personnes, le raccrochage scolaire est investi avec énergie. Les instruments psychologiques qu'ils y acquièrent participent d'une amélioration de leur équilibre psychique. Néanmoins, plusieurs épreuves persistent et constituent des freins à leur quête d'émancipation. La situation de pauvreté dans laquelle ils se trouvent les empêche d'accéder à un loyer satisfaisant où de se procurer des biens qui leur feraient plaisir. Pour Rosalie et Adrien, l'équilibre psychique demeure précaire. Rosalie se sent vulnérable à une rechute dans la consommation et Adrien espère qu'il pourra un jour se libérer des violences du passé qui continuent de déterminer sa vie psychique. La prochaine partie présente les histoires de vie de quatre personnes pour lesquelles l'expérience du raccrochage scolaire est plus éprouvante.

5.8 Histoire de vie d'Antoine

« La vie c'est de la marde pis il faut que tu te convainques que c'est l'fun ».

5.8.1 Profil socio-démographique d'Antoine

Antoine a 22 ans et est né dans la ville de Québec. Il a déménagé à Montréal à 21 ans. Les parents d'Antoine aussi sont nés au Québec. La dernière année de scolarité complétée de sa mère est la 2^e secondaire. Elle n'a pas d'emploi et retire des revenus des prestations d'assistance sociale. Son père a un diplôme d'études collégiales en mécanique et, aux dernières nouvelles, il travaille dans le milieu de la construction à temps plein. Antoine a rencontré son père à quelques reprises, mais ce dernier n'a pas participé à son éducation.

Antoine a vécu avec sa mère durant les premières années de sa vie. Par la suite, il fut placé dans une famille d'accueil sous la Loi de la protection de la jeunesse entre 5 ans et 12 ans, avant de retourner vivre avec sa mère puis d'emménager avec sa blonde de l'époque.

Antoine a intégré une classe de cheminement particulier de la 3^e année à la 6^e année du primaire sans jamais doubler une année. Durant le secondaire, Antoine fréquentait une « école psychopédagogique », pour élèves en difficultés d'adaptation ou d'apprentissage. Il a quitté l'école à 15 ans. Au moment de l'entrevue, il en est à sa deuxième tentative de raccrochage scolaire en formation générale des adultes. Il fréquente le CEA à temps plein depuis huit mois.

Antoine partage un appartement avec sa copine qui est aussi aux études. Il est bénéficiaire des prestations du programme de formation de la main-d'oeuvre d'Emploi-Québec. Ses prestations lui procurent un revenu de 1080 \$ par mois. Son budget représente un stress permanent. Il estime prendre un risque en retournant aux études, car il se vulnérabilise financièrement. « Tu perds ta vie à aller à l'école. Pis en plus il faut que tu t'endettes ». Antoine considère que sa santé mentale n'est que passable. Il souffre d'un trouble diagnostiqué de l'attention avec hyperactivité (TDAH). Il dit aussi souffrir d'anxiété et d'avoir déjà souffert de dépression. Il ne prend plus de médicaments pour se calmer ou pour soigner la dépression.

5.8.2 Reconstruction thématique du récit de vie

Antoine a grandi en banlieue de Québec. Il fut placé dans une famille d'accueil à l'âge de cinq ans pour une durée de sept ans. Durant toute son enfance, il s'est senti tirailé par les multiples instances cherchant à jouer un rôle dans son éducation. Désorienté, Antoine s'est laissé diriger par les personnes qui le prenaient en charge en éludant ses propres désirs : « je disais oui madame, oui monsieur, pis *that's it* ». Antoine considère qu'il a représenté un problème pour les personnes qui l'ont pris en charge durant son enfance, sa famille d'accueil en premier lieu.

Le père d'Antoine a disparu à sa naissance pour éviter de payer une pension. Antoine définit sa mère comme une personne maniaco-dépressive et qui n'incarnait pas, à ses yeux, un exemple de mère. Il a réalisé, suite à sa longue expérience dans une famille d'accueil, que sa mère « l'empêchait d'évoluer ». Antoine lie les problèmes scolaires qu'il a éprouvés à l'école à ses difficultés familiales.

Il dit avoir développé des problèmes d'anxiété très tôt dans la vie. Le 11 septembre 2001, il a réalisé que le monde dans lequel il grandissait était « gravement dérangé » et « menaçant ». Au secondaire, des problèmes de sommeil se sont exacerbés. Il était isolé et très pessimiste quant à l'avenir. Il ne voyait pas en quoi s'investir à l'école en valait la peine.

Antoine dit avoir souffert de modèles parentaux négatifs en contraste avec sa conception d'une figure parentale positive. En contrepartie, il dit avoir bénéficié de se créer une « famille de cœur pour m'aider, pour me soutenir dans mes difficultés ». Il a assigné à deux personnes vivant dans son voisinage des figures substitutives de père et de grand-mère pour pallier aux lacunes que représentent selon lui les modèles dans ses propres familles (famille d'accueil et famille biologique).

L'expérience scolaire au secondaire a renforcé les sentiments d'infériorité qu'Antoine vivait depuis l'enfance. Il souhaitait continuer de « progresser » (se développer comme humain). Toutefois, il sentait que l'école ne le lui permettait pas et espérait que le marché du travail le lui permette. Il estime que sa situation psychique s'est améliorée lorsqu'il a quitté l'école. Pour Antoine, la possibilité de travailler et d'obtenir une autonomie financière était source de grande fierté. Lorsqu'il a quitté l'école, Antoine était content de disposer d'un revenu, lui qui a été privé d'objets de consommation toute sa jeunesse. « J'étais tellement fier! ». Il a rapidement pris conscience que le travail qui lui était accessible en vertu de sa position sociale comportait son lot d'aliénation, au point d'en devenir malade. Petit à petit, sa situation psychologique s'est détériorée à cause des tâches qu'il devait effectuer en emploi. Après deux ans chez Maxi, Antoine a fait un *burn-out* et a pris conscience que le travail au salaire minimum « n'est pas une vie ».

Alors qu'il travaillait, Antoine a commencé à fréquenter une fille dont la mère valorisait beaucoup les études. Il a réalisé que cette personne avait donné à ses enfants ce que sa propre mère n'a pas pu lui offrir : « de la rigueur ». Sa belle-mère l'a convaincu de retourner à l'école.

Quand, au terme de nombreux obstacles administratifs, Antoine a réussi à obtenir les prestations d'Emploi-Québec et à stabiliser sa situation financière et résidentielle, il entreprit de maîtriser ses problèmes d'anxiété et de développer ses capacités à se concentrer. Peu de temps après son retour à l'école, Antoine et sa blonde ont appris qu'elle était enceinte. Ils ont décidé de mettre en place les conditions pour accueillir un enfant en décrochant de l'école pour aller chercher du travail. Enfin, après quelques mois de grossesse, la blonde d'Antoine a fait une fausse couche puis ils se sont laissés peu de temps après.

Puis, au moment où il travaillait dans un magasin à grande surface, Antoine a rencontré une autre fille. Elle venait de recevoir une lettre confirmant qu'elle était acceptée dans un baccalauréat à Montréal et qu'elle devait y déménager. Désirant l'accompagner mais n'ayant aucun réseau à Montréal, le projet d'Antoine était de s'inscrire dans un CEA et de refaire une démarche pour obtenir un financement d'Emploi-Québec tout de suite en arrivant à Montréal.

Antoine considère que les prestations du programme de formation de la main-d'œuvre d'Emploi-Québec sont satisfaisantes pour une condition d'étudiant, même s'ils ne lui permettent de couvrir que le strict minimum. Il essaie d'augmenter son rendement en contrepartie du « privilège » qu'il a d'être financé par Emploi-Québec. Ce privilège lui procure beaucoup de pressions et il songe parfois à décrocher pour les éviter. Le rythme de production scolaire auquel il est soumis est trop élevé et lui procure un sentiment de déception constante. Il se sent coupable d'être démotivé.

Antoine considère que son rapport à l'école est toujours marqué par l'anxiété. Il passe son temps à combattre la fatigue en se culpabilisant de ne pas être comme tout le monde ou du moins, comme ceux qui avant lui ont réussi leur secondaire. Les mots qu'il emploie pour

exprimer la souffrance que cette « misère » lui procure sont équivoques : « J'ai vraiment le gout d'en finir ».

Antoine se résigne à fréquenter l'école dans le but d'améliorer son sort, mais, paradoxalement, il en souffre. Il a expliqué son regret que l'école soit encore organisée pour que l'élite y réussisse. Autrefois, d'après lui, l'école s'adressait aux plus riches. Aujourd'hui, il constate que l'école s'adresse à tout le monde, même à eux, les jeunes de milieux défavorisés. Toutefois, il a le sentiment que l'école ne s'est pas adaptée à eux. « Peut-être que l'école c'est juste pas faite pour moi ».

Antoine pense que l'éducation des adultes doit subir beaucoup de transformations pour s'adapter à des personnes comme lui, qui ont des façons différentes d'apprendre. « Mon cerveau est complètement éteint et on me dit, en gros : « tiens, v'là tes cahiers » ». Il aimerait obtenir des diagnostics additionnels à celui du TDAH car il est convaincu de cumuler plusieurs problèmes qui le rendent incapable d'agir à l'école. Antoine est préoccupé lorsqu'il se retrouve dans le silence face à ses cahiers. Des pensées l'envahissent et l'empêchent de se concentrer. Il compose avec de nombreuses peurs qui concernent sa famille, son avenir et le monde dans lequel nous vivons. Il a obtenu son permis de port d'arme tôt à l'âge adulte afin de se procurer un fusil pour se protéger.

Antoine est plutôt pessimiste face à l'avenir étant donné la panne de motivation qu'il ressent. Il questionne fortement sa capacité à réussir à s'adapter à un milieu d'éducation comme le CÉGEP. En constatant le rythme auquel il progresse à l'éducation des adultes, il anticipe qu'il échouerait au CÉGEP ou qu'il se ferait exclure du programme.

5.8.3 Épreuves sociales constitutives de la personnalité biographique d'Antoine

En racontant son « soi », Antoine prend conscience d'un décalage entre celui-ci et sa conception de la vie bonne (Ricoeur, 1990). Ce conflit provoque des sentiments de honte. Il raconte qu'il est incapable « d'actions » dans le cadre du CEA où il raccroche. Cela semble s'expliquer par le fait qu'il s'est construit dans un carrefour de rapports sociaux qui ne lui ont

pas permis d'acquiescer le sentiment de confiance préalable à l'autonomie. Il a honte de lui-même et adopte des stratégies pour lutter contre ce sentiment.

5.8.3.1 Se construire sans la confiance préalable à l'autonomie

Antoine cherche des arguments d'ordre médical pour s'expliquer ses échecs, ses déviances (son incapacité à s'adapter aux attentes). En contrepartie, il évoque des arguments sociologiques en mentionnant que l'école n'est pas faite pour les jeunes de milieux défavorisés, comme lui. Mais ses propos les plus récurrents sont à l'effet qu'il manque de confiance en lui. L'interprétation de ses propos donne à penser qu'il n'a pas, à ce stade de sa construction identitaire, développé ce sentiment de confiance en soi, structure de base d'une personnalité vitale, selon Erikson (1972). Comme chez Charlie à l'adolescence, l'insécurité dont souffre Antoine est globale. Elle est ressentie à deux niveaux : concret et abstrait (Giddens, 1994). Il n'a pas acquis le sentiment de confiance de base dans le cadre de ses relations interpersonnelles concrètes. De plus, enfant, suite aux attentats terroristes du 11 septembre 2001, il a développé des peurs envers des menaces sociales et s'est procuré une arme pour se défendre face à celles-ci. Il n'a pas confiance aux systèmes qui le gouvernent et souffre « d'insécurités prémonitoires » (Giddens, 1994). Il doute de lui et de ce que le monde lui réserve : « la vie c'est de la merde pis il faut que tu te convainques que c'est l'fun ».

5.8.3.2 Des figures parentales négatives

Les sentiments de reconnaissance mutuelle avec ses parents sont absents du récit qu'Antoine fait de sa petite enfance. Les forts sentiments d'infériorité d'Antoine ont ainsi des racines historiques. Il a le sentiment qu'il n'était pas désiré par son père et qu'il est lui-même responsable de son départ. Il a même le sentiment d'avoir été un fardeau pour sa famille d'accueil durant toute son enfance. À l'adolescence, il a tenté de renouer avec sa mère après huit années sans habiter avec elle. Suite à plusieurs ambivalences, Antoine a décidé de renoncer à la relation avec sa mère, celle-ci n'étant pas digne de confiance à ses yeux. Par la suite, il a assigné à la mère de sa blonde le rôle de mère. Antoine se plaint que sa propre mère n'était pas disposée à prendre soin de lui, ni à prendre soin d'elle. « Inconsciemment, je

mettais beaucoup d'énergie à l'aider. Pis j'en ai mis tellement à l'aider que là à un moment donné je me suis rendu compte que je donnais plus à elle que je me donnais à moi ». Il s'est éloigné de sa mère car il avait le sentiment qu'elle ne contribuait pas positivement à son développement.

5.8.3.3 Une méfiance de base

Sa belle-mère, sa « grand-mère de cœur » ainsi qu'un « père de cœur » sont successivement devenus des figures significatives auxquelles Antoine a pu se fier. Il a mobilisé dans son entourage des personnes qui étaient susceptibles de contribuer à son développement ; de l'aider à tendre vers l'idéal du moi auquel il aspirait. Les relations avec ces personnes sont déterminantes dans sa construction identitaire. C'est avec sa « grand-mère de cœur » qu'il a expérimenté une relation pleinement réciproque. Or, la réciprocité est déterminante dans le processus du devenir adulte, selon Erikson. La présence de ces personnes substitutives a favorisé le rétablissement d'un meilleur équilibre psychique pour Antoine. Malgré le succès rencontré dans ces relations, Antoine semble avoir hérité de son enfance des sentiments de méfiance de base.

Ses propos indiquent qu'enfant, il n'a pas eu la possibilité d'expérimenter des activités librement et ainsi. Il déplore que sa liberté fut suspendue durant la période où il était placé en famille d'accueil sous l'autorité de la Protection de la jeunesse. Encore aujourd'hui, il a le sentiment de ne pas pouvoir mettre en œuvre ses désirs. Selon Erikson (1972), l'absence du sentiment de maîtrise de soi s'accompagne inévitablement d'un sentiment de honte et de doute. Or, le doute est transversal dans le récit d'Antoine. Il doute de ses capacités et de sa place à l'école, de son couple, de son réseau d'amis. Il doute de ses intérêts pour le métier qu'il a choisi. Il a honte de ne pas maîtriser sa vie, notamment parce que la maîtrise de soi est une capacité fortement attendue de la figure de l'individu contemporain (Ehrenberg, 2000).

En musique, Antoine s'attribue du talent. À l'extérieur de l'école, il est capable de progresser dans des apprentissages, « de faire marcher des choses » (Erikson, 1972). Toutefois, dans le contexte scolaire, ses capacités sont inhibées par des sentiments dépressifs. Ce n'est donc pas

l'ensemble de la personnalité d'Antoine qui est minée par une méfiance de base. Il cherche à corriger ce qu'il circonscrit comme les tares de sa personnalité, voire de son cerveau, pour mieux réussir à l'école. Or, il semble que les causes de ses échecs puisent dans son histoire de vie et dans le lien symbolique qui le lie à l'école. Antoine affirme que l'école « n'est pas faite » pour des jeunes qui proviennent de milieux défavorisés.

5.8.3.4 Un rapport à soi marqué par la honte

La honte provoque des comportements d'autopunition (de Gaulejac, 1996). Les termes qu'emploie Antoine pour décrire ses sentiments à l'égard de sa situation actuelle sont chargés de violence. Il juge son incapacité d'agir très sévèrement. Ces sentiments de honte pointent les failles des instances qui ont pris part à son processus de construction identitaire et qui ont l'ont contraint dans l'acquisition de l'autonomie nécessaire à l'école. Antoine semble en avoir partiellement conscience. Provenant d'un milieu pauvre, il sait qu'il était à risque de décrocher. Mais pour s'expliquer ses échecs, comme la majorité des jeunes ayant participé à cette recherche, il met surtout l'accent sur des déterminants psychiques et sur les fautes qu'il a commises, notamment en décrochant de l'école.

5.8.4 Une voie d'émancipation paradoxale

C'est pour s'émanciper, entendu au sens de « lever une mainmise » (Sève, 2012), qu'Antoine a pris la décision de quitter l'école. Il avait le sentiment d'y stagner dans son développement. Or, l'expérience dans le milieu du travail a fait prendre conscience à Antoine qu'au contraire, l'école semblait constituer la voie de l'émancipation. Le rapport à l'école d'Antoine est paradoxal. Il l'a quittée pour améliorer sa vie et il y retourne pour la même raison sans avoir préalablement renversé son rapport à l'école. Il ne ressent pas le désir d'apprendre à l'école, ce qui serait une véritable quête d'autonomie (être sujet de ses actions). Il obéit à des injonctions provenant des institutions qui le contraignent à agir de manière autonome.

Être démotivé dans une société qui mesure la valeur des humains à l'aulne de leurs performances est une faute morale (Neault et Moreau, 2014). Cette caractéristique

macrosociale provoque des sentiments de honte chez les sujets qui en souffrent (de Gaulejac, 1996). J'interprète, à partir des propos d'Antoine, que le sentiment de honte apparaît comme une punition inconsciente pour réparer la faute d'être démotivé. L'idéologie de la motivation à laquelle il est contraint nourrit ce mécanisme d'autopunition. Les agents d'Emploi-Québec sont pour lui les représentants de cette idéologie de la motivation ; un régime de pensées qui, selon lui, n'autorise pas les ambivalences, les stagnations et qui contraint à la motivation sous peine de sanctions (d'être exclu du programme de financement). Ce régime de pensée, intériorisé, constituerait une partie de son surmoi. Conformément à cette idéologie, il s'assigne à être actif dans ses études sans en avoir l'énergie, ce qui consolide sa situation d'échec et renforce les sentiments de honte.

Le raccrochage scolaire est pour Antoine une voie d'émancipation paradoxale. Il a « échoué son décrochage », c'est-à-dire qu'il n'a pas réussi, comme il le souhaitait, à s'émanciper dans un parcours extrascolaire. Il a le sentiment d'échouer son raccrochage aussi car il n'arrive pas à « être motivé ». Antoine stagne lorsqu'il se retrouve en situation de travail intellectuel car cette tâche le place en interaction avec sa pensée verbale. Il mentionne que ses pensées verbales l'informent de plusieurs inquiétudes non maîtrisées lorsqu'il s'assoit pour progresser dans son cahier.

Sève (2008) soutient que l'acquisition de capacités est l'aspect le plus progressif de la personnalité. L'école est un lieu privilégié d'acquisition de capacités mais Antoine rejette les formes de savoir et les instruments psychologiques que l'école lui propose. La relation qui le lie à l'école est source d'aliénation. Il décrit son temps à l'école comme la répétition mécanique de rituels qui n'ont aucun sens. Il a honte de déplaire à ses bailleurs de fonds, les agents d'Emploi-Québec qui lui apparaissent comme des employeurs insatisfaits de son rendement. Il a le sentiment de devoir obéir à des exigences de productivité, comme en emploi.

Antoine était insatisfait de la place sociale qui lui était assignée lorsqu'il se trouvait sans diplômes. Il espère que les diplômes lui fournissent les clés pour se sortir des contraintes imposées par sa situation de pauvreté : « je suis obligé de rien faire » (faute de ressources).

Conclusion

Étant donné les rapports à sa famille et à l'école, au premier chef, Antoine s'est construit durant la période de l'enfance et de l'adolescence en développant une méfiance de base. Ce sentiment est particulièrement éloquent lorsqu'il parle de son rapport à l'avenir et au monde. Il semble que l'identification à des personnes substitutives à sa famille ne lui a pas permis de développer des relations de confiance réciproque. Le décrochage scolaire apparaît dans son histoire de vie comme un geste paradoxal pour gagner de l'autonomie, notamment matérielle, puisqu'il a été privé d'objets de consommation toute son enfance. Il raccroche à l'école par dépit, dans le but de s'émanciper d'une position sociale qui l'aliène. Or, il se retrouve à l'école dans le même rapport symbolique d'aliénation, paralysé par des sentiments de honte dans une routine qui n'a aucun sens et forcé d'obéir à des exigences de productivité irréalistes. Il semble que ce sentiment de honte a des racines macrosociales. Antoine observe qu'il échoue à combler les attentes de réalisation personnelle et de performance du monde dans lequel il vit.

5.9 Histoire de vie de Fatimatou

« Si ta famille te dit quelque chose, il faut que tu l'appliques ».

5.9.1 Profil socio-démographique de Fatimatou

Fatimatou est une jeune femme âgée de 24 ans née en Afrique de l'ouest, tout comme ses deux parents. Ceux-ci ont interrompu l'école en 4^e secondaire. Sa mère est restée en Afrique et est sans emploi. Son père est prestataire de l'aide sociale et vit à Montréal, comme la plupart de ses frères et sœurs.

Les parents de Fatimatou ont divorcé lorsqu'elle était enfant. Elle a immigré à Montréal à la fin de l'adolescence afin de retrouver son père et quelques-uns de ses frères et sœurs. Depuis qu'elle a quitté l'école secondaire dans son pays d'origine, Fatimatou a déménagé à 5 reprises. Elle est mariée depuis quelques mois et vient à peine d'emménager avec son mari. Ils attendent un bébé et Fatimatou s'apprête à interrompre l'école pour se préparer à accoucher.

En Afrique, au primaire, Fatimatou a fréquenté trois écoles régulières. Au secondaire, dans son pays d'origine, elle a fréquenté une école régulière puis une école à Montréal où elle était en « classe d'accueil⁹⁷ » (pour les personnes immigrantes). Elle dit avoir été victime d'intimidation (en lien avec l'attitude raciste d'autres jeunes à son égard) une fois à l'école secondaire à Montréal. À 18 ans, elle a dû quitter son école secondaire au secteur jeune et elle fut transférée au CEA dans les classes de francisation. Suite à deux années en français de transition, elle fut, suite à un test, reclassée en 2^e secondaire à la formation générale des adultes. Elle fréquente le Centre à temps plein depuis 3 ans. Actuellement, elle travaille à compléter ses matières à différents niveaux (français de 4^e, anglais de 5^e, mathématiques de 3^e). Elle aimerait poursuivre ses études longtemps, mais dit que « c'est à Dieu d'en disposer ».

⁹⁷ Les classes d'accueil regroupent les jeunes de 12 à 17 ans nouvellement arrivés au Québec. Ce sont des classes de francisation et d'intégration à la vie culturelle et citoyenne.

Son mari travaille et la soutient financièrement. Elle retire 230 \$ par mois du programme de Formation de la main-d'œuvre d'Emploi-Québec. Fatimatou déplore de ne pouvoir « s'acheter des belles choses ».

5.9.2 Reconstruction thématique du récit de vie de Fatimatou

Fatimatou a vécu difficilement le divorce de ses parents. Cet événement a provoqué une suite de déménagements et de ruptures relationnelles. Elle a vécu successivement avec ses deux grands-mères. La dernière grand-mère de Fatimatou (sa grand-mère maternelle) est décédée alors qu'elle avait 10 ans. Elle assignait à cette grand-mère le rôle de mère, car c'est avec elle qu'elle avait passé le plus de temps dans sa vie. « Ma mère, je n'ai presque jamais vécu avec elle ». Fatimatou était désorientée dans l'ensemble de ces alliances et ruptures familiales. Au fil du récit, Fatimatou se dit triste de prendre conscience de son enfance et du fait qu'elle n'a pas pu étudier. « Je n'ai pas vraiment étudié. Je ne me retrouvais plus. Ce n'est pas facile... ».

Fatimatou s'est progressivement désengagée de l'école après avoir déménagé avec sa grand-mère paternelle. « Ma vie était trop bouleversée ». De plus, en Afrique, sa famille n'avait pas l'argent pour l'inscrire à l'école privée, donc elle devait évoluer dans le système d'écoles publiques, par ailleurs sous-financé : « en Afrique, si on ne paie pas l'école, ils ne nous apprennent pas grand-chose ». Ces écoles étaient presque toujours fermées parce que le gouvernement n'avait pas l'argent pour les supporter.

Le processus migratoire fut très laborieux et très long. Fatimatou a cru pendant longtemps que l'entreprise était vouée à l'échec, mais s'est rendu compte « que Dieu est capable de tout faire ». Sa mère l'a encouragée à surmonter ses appréhensions et à « aller chercher son avenir à Montréal, car c'est la volonté de Dieu ». Les craintes de Fatimatou étaient fondées. *A posteriori*, elle compare le processus d'immigration à une renaissance. Elle a senti une grande perte d'autonomie et de repères à son arrivée à Montréal. Elle considère qu'immigrer est l'épreuve « la plus difficile au monde ». Elle est arrivée à 16 ans alors que, contrairement à ses frères et sœurs les plus jeunes, elle avait déjà une « histoire et des racines ailleurs ». « C'était

comme si je n'existais plus ». Pour s'adapter à sa nouvelle vie, Fatimatou a senti qu'elle devait tout apprendre, « comme un bébé qui apprend à marcher ».

Elle est arrivée à l'automne. L'expérience de cette saison ainsi que de l'hiver ont été très positives et l'ont aidée à apprécier esthétiquement sa nouvelle vie. Or, bien que la neige était belle et calme, l'Amérique avait perdu son prestige et n'avait pas honoré ses promesses. De plus, il lui était interdit d'exprimer des souffrances en lien avec son processus d'immigration, car ceux qui étaient restés au pays étaient tous jaloux de sa situation. Fatimatou aurait préféré rester « au pays ». Elle considère que c'est où se trouve la famille que la vie est la meilleure.

À son arrivée, Fatimatou a entrepris de s'habituer à son nouveau quartier et fut intégrée dans une école au sein d'une classe d'accueil pour immigrants. Toutefois, elle fut déçue de constater « qu'ici, les amis, c'est juste à l'école »; elle n'avait pas de contacts avec eux à l'extérieur de l'école. Elle déplore de s'être fait des « amis de passage ».

À l'adolescence, au sein de sa famille à Montréal, elle consacrait son temps libre à faire le ménage et à préparer les repas pour la famille. Parfois, elle et sa sœur sortaient pour regarder les vitrines des magasins, « même si on n'avait rien [pour acheter] ».

Après s'être habituée à sa nouvelle école secondaire, Fatimatou a dû transiter vers le CEA quand elle eut atteint 18 ans, dans les classes de français de transition. Elle se sent « désespérée » de progresser aussi lentement. Fatimatou pensait qu'en six ans, elle aurait terminé son secondaire et qu'elle serait déjà en formation qualifiante à des cycles supérieurs. Elle se sent honteuse de progresser aussi lentement, car son père a fait d'importants sacrifices pour la faire venir à Montréal de sorte qu'elle améliore sa vie. Elle sent qu'elle doit répondre aux attentes de son père et de l'école. Fatimatou perçoit que c'est la responsabilité de l'élève d'être capable et volontaire pour progresser à l'éducation des adultes. « Le prof, il ne fait rien avec toi ».

Pendant longtemps, Fatimatou ne voulait pas s'inscrire à Emploi-Québec. Elle craignait que le rythme imposé soit trop rapide. Toutefois, la situation de pauvreté dans laquelle elle et son

mari se trouvaient l'a incitée à s'inscrire. Récemment, son mari n'avait pas assez d'argent pour lui payer un livre et cela la ralentissait dans sa progression.

Elle a eu du mal à obtenir le financement, car elle peinait à faire la démonstration que ses parents ne la supportaient pas financièrement. Enfin, un des agents d'Emploi-Québec a accepté de lui octroyer un financement minimal. Elle ne pouvait obtenir davantage puisque son conjoint la supporte en partie. Elle a de la difficulté à maintenir le rythme imposé, surtout depuis qu'elle est enceinte.

Fatimatou a opté pour le métier de secrétaire pour obtenir du financement d'Emploi-Québec, et ce, sans que ce métier ne corresponde vraiment à ses désirs. Alors que les agents d'Emploi-Québec l'encourageaient à choisir une formation courte et à éviter des cours de formation générale, Fatimatou avait plutôt une logique inverse. Elle constate que les critères d'insertion professionnelle sont très élevés « ici » (au Québec) et elle perçoit la nécessité de compléter son DES. Elle aimerait réussir à compléter ses sciences au cas où elle souhaite un jour entreprendre une nouvelle formation. « Elle ne voulait pas [l'agente d'Emploi-Québec]. J'ai trop insisté. Puis finalement, elle a accepté ».

Fatimatou est toujours très engagée dans sa famille à Montréal. Elle a dû interrompre l'école plusieurs fois pour s'occuper de ses frères et sœurs et faire des tâches domestiques. Elle aurait préféré accoucher dans son pays, car un des rituels de la communauté d'où elle vient prévoit que les femmes qui accouchent sont prises en charge par leur mère et leur tante pendant plusieurs mois durant lesquels elles peuvent se reposer. Elle sait qu'elle ne bénéficiera pas du même traitement ici. D'autres rituels culturels se perpétuent à Montréal, notamment les traditions qui entourent le mariage. Elle a dû interrompre l'école l'année dernière pour rester à la maison durant un mois et se préparer au mariage. Cette tradition prévoit que la femme « prend de la lumière » pour son mari dans le processus qui la mène au mariage et qu'une sortie à l'extérieur risquerait de la lui faire perdre ou de se la faire voler.

Fatimatou critique ces traditions, mais se résigne à s'y conformer. Suite à ses critiques, elle s'est fait rappeler à l'ordre par sa famille. « Si ta famille dit quelque chose, il faut que tu

l'applique ». Elle a le sentiment que sa famille l'a mise en garde de ne pas se transformer dans le processus migratoire. « Il faut les suivre ». Elle aurait préféré terminer ses études avant de faire des enfants, « mais Dieu en a voulu autrement. Je n'aurais jamais imaginé, mais c'est arrivé ». Son mari ne l'encourage pas à poursuivre les études après le secondaire, mais plutôt à rester à la maison et à s'occuper des enfants. Fatimatou n'a pas apprécié que son mari juge négativement le rythme auquel elle progresse dans ses études. Elle sait qu'elle est « plus faible que lui » à l'école, mais aimerait que son mari l'encourage plutôt qu'il ne la dévalorise.

Elle est très bouleversée par sa nouvelle situation conjugale et par le fait de vivre avec une nouvelle personne dans un nouveau quartier. « C'est comme si encore une fois, je fais un voyage ». Elle se sent isolée à la maison pendant que son mari cumule deux emplois qui leur permettent d'avoir le minimum pour vivre. Elle aurait préféré prendre son temps pour réfléchir aux retombées de tels événements dans sa vie, mais s'est sentie brusquée. Elle espère pouvoir retourner à l'école après un congé de maternité imminent.

5.9.3 Épreuves sociales constitutives de la personnalité biographique de Fatimatou

Les contenus biographiques de Fatimatou sont marqués par le processus éprouvant par lequel elle a dû passer pour immigrer à Montréal. Ce processus, marqué par le changement et l'adaptation, succédait déjà à une histoire familiale instable. La somme de ces changements a entraîné la nécessité, pour Fatimatou, de marquer son identité narrative par des ruptures radicales qu'elle symbolise par la mort et la renaissance. Ces symboles lui permettent de restituer de la mêmeté dans un processus de construction identitaire ponctué de nombreuses ruptures. Il ressort de l'analyse de ces contenus biographiques des rapports sociaux très contradictoires. Elle mène un travail pour synthétiser ces rapports sociaux contradictoires et développer un espace d'action autonome entre assujettissement et individualisation.

5.9.3.1 Un processus migratoire imposé

Selon Legault et Fronteau (2008), le processus migratoire comprend « l'ensemble des phénomènes émotifs et physiques affectant un individu à partir du moment où il prend la

décision de migrer jusqu'à son adaptation dans son nouveau pays » (Legault et Fronteau, 2008, p.44). C'est au niveau de son identité que la personne immigrante est contrainte de mener un travail, pour trouver de la mêmeté et créer du sens dans une succession de recompositions. Le processus d'adaptation est vécu subjectivement lors des phases de l'arrivée physique et psychologique dans le pays d'accueil. Ensuite, le processus d'intégration est un travail que mène la personne immigrante entre confrontation et ouverture aux autres. Ces processus sont toujours moins éprouvants si la personne est volontaire dans le processus d'immigration. À cet effet, précisons que Fatimatou n'a pas pris la décision de quitter son pays. Elle répondait au désir de son père d'améliorer la situation de sa famille.

5.9.3.2 Une constance dans le processus de construction identitaire : le changement

Le processus prémigratoire succédait, dans le cas de Fatimatou, à plusieurs transitions qui la contraignaient à un travail d'adaptation constant et dont elle souffrait déjà dans son pays d'origine. Elle répète plusieurs fois avoir eu le sentiment « de ne pas se retrouver » durant son enfance « au pays ». Au moment de l'entretien, le fait d'attendre un bébé, de vivre en situation de pauvreté et d'emménager dans un nouveau quartier avec une nouvelle personne, renforce ce sentiment de changement, voire de non-maitrise, un caractère invariant de son identité narrative. Ses rapports familiaux et son processus d'immigration ont provoqué des conflits identitaires importants et Fatimatou a adopté des stratégies pour faire la synthèse de socialisations contradictoires dans sa personnalité.

La mort symbolique du moi comme stratégie d'adaptation

Avant d'immigrer à Montréal, une succession de ruptures familiales et de deuils l'ont forcée à chaque fois à s'adapter et à se créer des nouveaux repères relationnels et familiaux. Lorsqu'elle était enfant, Fatimatou a assigné à sa grand-mère la figure du parent puisque la relation avec son père était presque inexistante et parce que la relation avec sa mère était dépourvue d'amour et d'affection.

L'épreuve de l'immigration est, selon elle, la plus angoissante qu'elle ait dû traverser. Elle en parle comme un événement traumatique de son histoire. Fatimatou dit avoir vécu l'adaptation au pays d'accueil comme un processus qui l'a menée du sentiment angoissant « de ne plus exister » jusqu'à la renaissance. Le sentiment de « ne plus exister » s'explique par le fait qu'elle ne comprenait plus le sens des symboles qui la liaient aux interactions avec les gens. Cela lui laissait l'inquiétant sentiment d'être étrangère au monde, voire absente du monde⁹⁸. L'expérience de Fatimatou réfère au phénomène de « mort de l'immigrant » (Legault et Fronteau, 2008) qui évoque les nombreux deuils que doivent faire les personnes immigrantes dans leur parcours de vie, notamment le deuil de leur un ancien « moi », celui qui serait resté « au pays ».

Fatimatou mobilise l'image de l'enfant pour désigner les sentiments qu'elle éprouvait à son arrivée à Montréal. L'image est éloquente pour comprendre l'expérience de l'immigration du point de vue de Fatimatou. Elle évoque la régression⁹⁹ qu'elle a eu le sentiment d'opérer dans sa construction identitaire durant son processus d'adaptation. Le processus d'immigration l'a épuisée psychiquement comme un enfant qui doit tout apprendre, ou tout (ré)apprendre dans son cas. Même la famille de Fatimatou ne lui était pas familière puisqu'elle avait perdu contact avec son père, immigré à Montréal depuis plusieurs années.

Dans son processus d'intégration et d'ouverture vers les autres (vers des personnes qu'elle désigne comme « des gens d'ici »), elle fut, là aussi, rapidement confrontée à des malaises et des incompréhensions.

À première vue, le processus migratoire représente certes, dans son cas, une série d'événements traumatiques qui se sont imposés à Fatimatou. Mais ces événements ont aussi entraîné de la part de Fatimatou une suite d'actions pour actualiser le sens de son rapport au monde. Fatimatou est d'une part assujettie à la nouvelle position sociale (jeune femme

⁹⁸ En fait, ce sentiment réfère au concept d'angoisse qui désigne une réaction d'un sujet qui se trouve dans une situation traumatique, c'est-à-dire soumis à un flux d'excitations qu'il ne peut maîtriser (Laplanche et Pontalis, 2007).

⁹⁹ Le retour du sujet à un stade de développement antérieur (Laplanche et Pontalis, 2007).

immigrante en situation de pauvreté) qu'elle occupe suite à l'immigration. Elle fait néanmoins usage de sa singularité psychique et développe un espace d'action. Nous verrons dans la prochaine section que pour s'adapter à sa nouvelle réalité, l'action que Fatimatou a posée fut de prendre conscience des rapports sociaux qui l'ont contraint dans son histoire. Puis, elle a mené une réflexion sur ses rapports à la famille, son mari et sa société d'accueil.

5.9.3.3 Se reconstruire dans des rapports sociaux contradictoires

La traversée de l'épreuve révèle les capacités d'initiative (mener des actions au sens de Ricoeur) que Fatimatou a dû déployer en s'appuyant sur les ressources dont elle disposait dans le processus d'adaptation.

Fatimatou entretient des liens contradictoires entre sa famille et son nouveau conjoint d'une part et les institutions d'accueil, d'autre part. Ces rapports sociaux constituent des socialisations qui traversent sa personnalité de manière contradictoire et cela provoque un conflit psychique dans son processus de construction identitaire. D'un côté, comme Fatimatou le dit, elle ne peut « dépasser » sa famille puisque c'est sa ressource la plus importante. Isolée dans ses rapports avec les institutions d'accueil et les « gens d'ici », la famille de Fatimatou est progressivement devenue l'espace mésosocial le plus rassurant. D'un autre côté, l'expérience qu'elle fait de la réalité extrafamiliale et de la culture d'accueil l'influence dans des projets bien différents de ceux que sa famille a pour elle.

Fatimatou analyse à juste titre qu'elle serait très vulnérable sans l'obtention d'un diplôme de formation générale et qualifiante dans son pays d'accueil. Elle aimerait se former pour se protéger contre le risque de vivre en situation de pauvreté et aussi pour acquérir des capacités qui lui permettraient de développer sa personnalité. Or, ce projet est contraint d'une part par Emploi-Québec qui a insisté pour la diriger dans une formation très courte pour laquelle elle n'avait aucun désir. D'autre part, ce projet est aussi contraint par sa famille. Durant son parcours, ses ambitions scolaires ont souvent été interrompues pour répondre aux besoins et aux attentes de sa famille à Montréal. Dans le récit interprétatif qu'elle fait de sa réalité, elle mentionne que sa famille a autant d'autorité sur elle que Dieu.

Le rapport à soi de Fatimatou repose sur des conceptions ontologiques bien différentes de celles des autres jeunes adultes de cette recherche. Elle s'est construite dans des repères culturels qui prévoient que la valeur des individus se mesure à l'obéissance aux valeurs imposées « de l'extérieur ». Dieu est le guide le plus influent dans sa vie. Mais ses propos et ses comportements démontrent que son père et son mari¹⁰⁰ représentent une autorité à laquelle elle doit se soumettre, sous peine d'être rejetée par sa famille. Elle dit certes avoir des désirs et des projets cohérents avec sa subjectivité. Elle « propose » ses désirs et ses projets à Dieu, mais c'est celui-ci qui, ultimement, « en dispose » : « on propose et Dieu dispose ».

Fatimatou mène un travail pour donner une place, au sein de son identité, à des figures d'elles-mêmes qui entrent en contradiction, voire en compétition : la figure d'une jeune femme occidentale conforme aux impératifs d'autonomie et la figure d'une jeune femme d'origine africaine conforme aux impératifs de soumission aux attentes de sa famille et à la guidance de Dieu.

5.9.3.5 Une position sociale contraignante

Fatimatou espère retirer de la fierté suite à l'obtention d'un premier diplôme. Elle aimerait se conformer à la nouvelle figure d'individualité de sa société d'accueil. Elle n'y arrive pas avec les ressources et le temps dont elle dispose et cela provoque des sentiments de honte. Par exemple, elle aurait aimé avoir terminé son secondaire avant d'accoucher, « mais Dieu en a décidé autrement ».

À l'opposé, Fatimatou comble les attentes de sa famille en se conformant à la figure de féminité transmise par les rapports sociaux de genre hérités de sa culture d'origine. Toutefois, elle espère qu'elle n'aura pas à subir des pressions de son mari et de sa famille pour assumer

¹⁰⁰ Par exemple, Fatimatou était spontanément très intéressée à participer à cette recherche, mais avait besoin de l'approbation préalable de son mari.

un modèle familial polygame. Ce modèle est assez commun dans son pays d'origine et elle souhaite au contraire avoir une relation exclusive avec son mari, et ce, tout au long de sa vie.

Fatimatou fait le choix de « ne pas dépasser sa famille » (c'est-à-dire se conformer à leurs attentes), non pas sans conséquences; elle en est bien consciente. Elle constate les contraintes qu'opèrent les différents espaces mésosociaux dans lesquels elle se construit. Bien que ces espaces la dépossèdent de certaines activités et de certaines ambitions (finir les études avant d'avoir des enfants, par exemple), elle assume que l'affranchissement de sa famille aurait un effet négatif supplémentaire dans son processus de construction identitaire. Fatimatou serait isolée et d'autant plus en situation de pauvreté et de vulnérabilité. D'ailleurs, Fatimatou s'est vu imposer beaucoup de distance dans sa tentative de créer des liens avec des « gens d'ici ». Il semble que ce soit avec résignation qu'elle accepte la destinée que lui impose Dieu en premier lieu, sa famille en deuxième lieu. Son combat pour l'émancipation n'a pas le même sens que les autres jeunes adultes ayant participé à cette recherche. Bien qu'elle cherche à être auteure de son histoire, dans le conflit psychique qui oppose différents idéaux, il semble que ce soit la figure d'une jeune femme conforme aux attentes de sa famille qui dicte ses comportements.

Conclusion

L'histoire de vie de Fatimatou est ponctuée de plusieurs épreuves sociales. Ces épreuves ont en commun de lui avoir imposé le défi de s'adapter à de nombreuses ruptures et bifurcations. Fatimatou peine à trouver de la mêmeté et de l'unité dans sa personnalité biographique divisée par des rapports sociaux très contradictoires. Puisque sa famille est une grande source de stabilité et de sécurité ontologique, Fatimatou « choisit » de se conformer aux comportements prescrits par sa famille, bien que cette position – elle en est consciente – l'isole et la dépossède de plusieurs développements dans sa personnalité. Il n'y a pas d'espaces alternatifs dans sa vie pour s'affranchir d'un régime de vie comme l'ont fait d'autres jeunes adultes. Ainsi, l'expérience du raccrochage scolaire ne coïncide pas, comme les histoires de plusieurs jeunes adultes participant à cette recherche, avec une dynamisation de l'ensemble de sa personnalité biographique. Néanmoins, tout le parcours de francisation qu'elle a complété et qui l'a menée à progresser en FGA constitue un acquis important et des instruments psychologiques durables.

5.10 Histoire de vie de Simon

« Je sais qu'il y en a qui l'ont eu pas mal *rough* ici. Moi je viens d'un quartier tranquille ».

5.10.1 Profil socio-démographique de Simon

Simon est un jeune homme de 23 ans. Il est né à Montréal, comme ses parents. Sa mère a quitté l'école lorsqu'elle était en 4^e secondaire. Elle ne travaille pas et reçoit des prestations d'aide sociale. Elle est reconnue comme étant inapte au travail¹⁰¹. Son père a obtenu son DES avant d'initier une formation au collégial qu'il n'a pas complétée. Il travaille à temps plein comme machiniste dans une usine et gagne un salaire de 60 000 \$ par année.

Les parents de Simon ont divorcé quand il était enfant. Il a emménagé avec sa mère lorsqu'il était jeune enfant et il habite toujours avec elle aujourd'hui. Il a une demi-sœur de dix ans.

Simon a fréquenté l'école régulière au primaire et au secondaire. Il a décroché de l'école à 17 ans, alors qu'il était en 3^e secondaire dans ses matières de base. Il fréquente le CEA à temps complet depuis sept mois. Il a passé un test de classement à son inscription au Centre, suite auquel il fut classé en 3^e en français, en 4^e en anglais et en pré-secondaire en mathématique.

Simon obtient seulement 500 \$ par mois du programme de retour en formation d'Emploi-Québec. Il a déclaré qu'il avait de l'argent de côté lors du dépôt de sa demande de financement à Emploi-Québec et cela a réduit les montants des prestations auxquelles il avait droit. Il estime avoir assez d'argent pour vivre. Il considère que sa santé globale est très bonne, tout comme sa santé mentale. Il se dit satisfait de sa vie environ deux à trois fois par semaine et considère que ses journées sont assez stressantes. Il dit consommer de l'alcool une à trois fois par mois.

¹⁰¹ Les prestations d'assistance sociale des personnes inaptes au travail sont majorées.

5.10.2. Reconstruction thématique du récit de Simon

Simon a grandi dans un quartier « tranquille » de Montréal. Sa grand-mère a presque toujours habité au-dessous de l'appartement où il logeait avec sa mère. Il a déménagé quelques fois en restant toujours dans le même quartier. Sa mère a été atteinte d'une maladie grave qui l'a rendu inapte au travail alors qu'il avait sept ans, suite à quoi Simon a commencé à éprouver des difficultés à se concentrer à l'école.

Simon sait que plusieurs jeunes qui fréquentent le CEA ont éprouvé des problèmes de dépendance et ont eu des comportements délinquants étant plus jeunes, notamment parce qu'ils proviennent d'un quartier qui les exposait à ces réalités. Il mentionne que ce n'est pas son cas et attribue cela au fait qu'il vient d'un quartier plutôt tranquille. Néanmoins, Simon a rapidement senti la nécessité de contribuer lui aussi aux revenus du ménage en allant travailler. Puisque sa mère était vulnérable, Simon a décidé de rester avec elle pour en prendre soin.

Après qu'il eut quitté l'école à 17 ans, Simon a travaillé de nuit durant une année et demie dans une épicerie. Puis, un de ses voisins lui a offert du travail comme journalier dans le milieu de la construction. Même s'il n'avait pas été formé pour exercer ce métier, Simon a accepté puisque ses « choix étaient quand même assez restreints ». Cet employeur pressait ses employés de travailler rapidement sans prendre des précautions pour rendre les opérations sécuritaires. Un jour, en faisant une manœuvre qui aurait dû être effectuée par des spécialistes, Simon s'est blessé grièvement. Il s'est échappé une vitre très coupante sur le bras et cela lui a sectionné « tous les tendons ». Puisqu'il travaillait au noir, il ne pouvait avoir accès à des prestations de la Commission de santé et de sécurité au travail (CSST). Après un an de réhabilitation, « plutôt que de sombrer », Simon a décidé de reprendre sa vie en main et de retourner aux études après six ans d'absence.

Le fait que le père de Simon ait poursuivi des études au CÉGEP l'a motivé à retourner à l'école. Son père est la seule personne qu'il connaît qui a poursuivi des études supérieures et

l'idée de se démarquer de son entourage, comme son père l'a fait, le motive à retourner aux études.

Simon a rencontré sa blonde quelques mois après l'accident et cela lui a permis de briser l'isolement et a atténué la détresse liée à la crainte de perdre son bras. Sa blonde a participé de son désir de retourner aux études, ayant elle-même complété un DEC et étant actuellement en emploi. Le fait qu'elle soit « placée » constitue une pression pour qu'il termine le plus rapidement possible.

Simon a passé un test de classement à la suite de son inscription au CEA. Il fut très découragé d'être classé en présecondaire en mathématique alors qu'il avait interrompu ses études en 3^e secondaire. Simon apprécie le CEA car il est composé « de bonnes personnes », autant chez les élèves que chez les adultes ou les intervenants. Il a le sentiment d'apprendre davantage dans ce centre que lorsqu'il était au secondaire. Les enseignants expliquent mieux et les élèves sont plus matures.

Depuis qu'il a intégré le CEA, les difficultés de Simon en mathématique se sont atténuées. Il précise qu'il y consacre des efforts, non par intérêt personnel, mais parce que c'est un contenu imposé. Aussi, il déplore ses blocages dans ses apprentissages, et ce, durant plusieurs jours complets, sans avoir accès à son enseignante parce qu'elle est trop sollicitée. Il est découragé lorsqu'il pense à tous les cahiers qu'il lui reste à compléter. Il essaie de se rappeler fréquemment que ces efforts lui permettront d'améliorer sa vie à long terme.

Simon a subi un refus lors de ses premières démarches pour obtenir du financement d'Emploi-Québec. Son père était réputé pourvoir à ses besoins, bien qu'il vivait à cette époque un épisode de chômage. Simon a dû convaincre les agents d'Emploi-Québec de sa motivation et de ses conditions de précarité à l'occasion d'une deuxième rencontre suite à laquelle il fut admis au programme. Il aurait préféré travailler et être totalement autonome pour subvenir à ses besoins lui-même. D'un autre côté, il est content de pouvoir se consacrer pleinement à ses études, car cela lui permettra de terminer rapidement.

À l'extérieur de l'école, Simon fréquente beaucoup la salle de gym où il est abonné. Cela l'aide beaucoup à évacuer le stress qu'il accumule et à se sentir « libre ». Il ne peut plus jouer au hockey depuis son accident. Sinon, il étudie à la maison ou passe du temps avec sa blonde quand elle ne travaille pas le soir.

S'il avait la possibilité de revenir en arrière, Simon n'aurait pas quitté l'école pour aller travailler. Il aurait préféré se concentrer sur son avenir afin de s'éviter la situation actuelle où il revient en formation à l'âge de 23 ans. Il aurait préféré ne pas avoir à décider entre la nécessité immédiate de s'occuper de sa mère et des projets d'avenir. Néanmoins, il se sent maintenant bien engagé dans son projet de retour même s'il se décourage souvent du travail à faire et du temps qu'il doit y consacrer. Il se motive à l'idée que ses efforts lui épargneront de « courir les jobs au salaire minimum ». Il apprécie sa vie, mais est pressé d'accéder à la prochaine étape.

5.10.3 Épreuves sociales constitutives de la personnalité biographique de Simon

5.10.3.1 Un sentiment de confiance de base acquis durant l'enfance

Les rapports familiaux de Simon lui ont permis d'acquérir le sentiment de confiance de base constituant le socle attendu de la figure d'individualité contemporaine. Ses parents (principalement sa mère) lui ont toujours assuré une présence réconfortante et Simon a pu s'appuyer sur eux à différents moments de sa vie. Simon avait le sentiment d'être digne d'amour. Très rapidement, il a intériorisé la confiance que ses parents avaient en lui aussi.

Bien que son père ait été présent affectivement, le divorce a laissé Simon et sa mère en situation de pauvreté. Son père gagnait un bon salaire et assumait un rôle de pourvoyeur durant l'enfance de Simon. Quand sa mère est tombée malade et qu'elle fut contrainte à ne pas travailler, le rôle de pourvoyeur a incombé à Simon.

5.10.3.2 Un quartier « tranquille »

Simon a bénéficié de grandir dans un quartier « tranquille » où il pouvait jouer librement et créer des relations durables sans toujours être obligé de déménager, contrairement aux histoires de vie précédentes. Les activités extrascolaires constitutives de la personnalité biographique de Simon lui ont offert un développement psychologique positif dans son histoire de vie (Sève, 2008). À l'extérieur de l'école, Simon s'est joint à plusieurs enfants du quartier pour jouer au hockey dans les rues et à l'aréna. Il a rencontré plusieurs entraîneurs de hockey qui ont joué des rôles de formateur auprès de lui. Il a pu s'identifier, dès la fin de l'enfance, à plusieurs personnes « qui savent faire fonctionner des choses » (Erikson, 1972).

5.10.3.3 Vulnérable dans sa position sociale

Simon avait un salaire très satisfaisant dans le milieu de la construction et en ce sens, il se sentait protégé financièrement. Il pouvait même prendre soin de sa mère et payer des sorties à ses amis. Cette situation masquait sa vulnérabilité et sa précarité en emploi liée à la position sociale objective qu'il occupait à l'époque. Employé au noir, sans formation en sécurité, Simon était exposé au risque de se blesser (Châtel et Roy, 2008). De fait, il a subi un accident majeur et n'a pas pu bénéficier d'indemnités puisque son travail n'était pas déclaré. *A posteriori*, Simon réalise que son employeur de l'époque a bien profité de lui.

5.10.3.4 Une personnalité unitaire

Simon est la personne ayant participé à cette recherche qui souffre le moins de discontinuités dans son identité narrative. Pour Ricoeur (1990), c'est la permanence dans le temps qui provoque une confrontation entre la mêmété et l'ipséité. Le sujet est dans une quête constante de caractère invariant pour se donner de la cohérence et de la permanence, malgré les changements parfois radicaux qui s'opèrent dans sa personnalité. Contrairement aux autres jeunes qui ont dû renverser complètement leurs rapports aux autres, aux savoirs, à l'école, aux parents et à soi-même, Simon semble progresser dans ses étapes de vie sans vivre des conflits psychiques aussi importants. Plusieurs jeunes participant à cette recherche ont dû opérer une synthèse difficile des identifications contradictoires qu'ils cumulaient. L'angoisse ressentie par

plusieurs d'entre eux était telle qu'ils eurent recours à l'idée ou au projet de mort pour se débarrasser d'anciennes identifications (Erikson, 1972). Or, la stabilité des supports dont a bénéficié Simon semble avoir un effet positif sur son sentiment d'unité et de confiance de base. Comme tous les jeunes adultes ayant participé à cette recherche, il aspire à incarner une figure d'individualité qui correspond davantage à son idéal du moi. Mais contrairement aux autres, il ne se sent pas inférieur par des sentiments de honte qui nuisent à sa confiance en soi. Il est plutôt fier des décisions qu'il a prises par le passé, notamment celle de décrocher pour aller travailler et pourvoir aux besoins de sa mère.

5.10.4 Un rapport ambivalent et aliéné à l'école des adultes

Le rapport à l'école de Simon est influencé par l'identification à ses deux parents et à sa nouvelle blonde. Sa mère n'a pas terminé son DES, mais son père, si. Ce dernier était déçu quand Simon a pris la décision d'aller travailler à 16 ans. Simon constate que les diplômes de son père lui permettent aujourd'hui de travailler dans un emploi qu'il aime et qui lui permet de vivre au-dessus du seuil de faible revenu, contrairement à tous les autres parents des jeunes de cette recherche (ceux qui connaissent les revenus de leurs parents). Il s'approprie progressivement le rapport que son amoureuse a avec les études. Comme Charlie, sa blonde est déjà « placée » et cela le motive à persévérer.

Néanmoins, il lutte constamment contre le découragement lorsqu'il est à l'école. Il préfère les récompenses à court terme; les paies qu'il reçoit lorsqu'il est en emploi et qui lui permettent d'être autonome. Pour Simon, la fréquentation scolaire constitue une perte d'autonomie, en vertu de la définition qu'il formule de l'autonomie.

Simon a un rapport à l'école qui s'apparente à celui qu'il avait avec ses employeurs. Ce rapport à l'école apparaît aussi chez Antoine. Les activités pédagogiques qui lui sont imposées, tout comme les savoirs disciplinaires qu'il doit acquérir durant sa formation, ne sont pas objets de désirs. Comme Antoine, il doit travailler très fort pour se concentrer et « offrir un rendement constant ». Il semble que rien n'ait changé entre le rapport aliénant au travail salarié qu'il vivait sur les chantiers et son rapport actuel à l'école. Comme Antoine, Simon ne

veut pas décevoir la figure de l'employeur (Emploi-Québec). Il a intériorisé la nécessité d'être constant et de performer s'il veut conserver « le privilège d'être financé ».

Conclusion

Simon a vécu moins d'épreuves sociales dans le développement de sa personnalité biographique que tous les jeunes adultes de ce corpus. Il a bénéficié de développer un sentiment de confiance de base tôt dans sa vie. Ses rapports familiaux se caractérisent par une grande confiance mutuelle. C'est la situation de pauvreté de son ménage qui, lorsque sa mère est tombée gravement malade, a forcé Simon à trouver un emploi pour lequel il n'était pas formé et dans lequel il était vulnérable et s'est blessé. Néanmoins, son rapport à l'expérience du raccrochage scolaire n'est pas positive, selon lui; du moins à ce stade. Contrairement à d'autres jeunes adultes de ce corpus, il n'a pas renversé son rapport à l'école et au savoir. Sa faible motivation est liée à l'espoir que ses efforts actuels lui permettront de choisir un emploi où il sera davantage protégé.

5.11 Histoire de vie de Jessy

« Tu sais, quand t'es le petit Jessy avec sa mère qui est sur l'aide sociale... ils n'hésiteront pas à venir te taxer chez vous ».

5.11.1 Portrait socio-démographique de Jessy

Jessy est un jeune homme de 19 ans. Il est né à Montréal, comme ses parents. Sa mère détient un DEP et a exercé le métier d'hygiéniste. Elle est sans emploi. Elle retire des revenus de 650 \$ par mois de ses prestations d'aide sociale même si elle est considérée comme inapte au travail¹⁰². Son père s'est formé à « une école de courtiers d'assurance ». Il est en emploi dans le domaine des télécommunications à temps plein et gagne un salaire de 47 000 \$ par année. Jessy a une demi-sœur et deux demi-frères. Les parents de Jessy se sont séparés lorsqu'il était

¹⁰² Elle fut reconnue coupable de frauder l'aide sociale. Elle rembourse progressivement sa dette en ayant des prestations réduites à 650\$.

jeune enfant. Il a déménagé avec sa mère au début du primaire et demeure avec elle depuis. Lui et sa mère ont résidé dans un foyer d'hébergement pour personnes en situation d'itinérance. Il a vécu sans adresse fixe durant trois mois.

Jessy a fréquenté six écoles primaires différentes durant son enfance et trois écoles secondaires durant son adolescence. Il a échoué quelques matières en 2^e secondaire. Il dit avoir été victime d'intimidation et d'en avoir été l'auteur quelques fois au primaire et au secondaire. Il a quitté l'école à 15 ans. Actuellement, il mène une troisième tentative de raccrochage scolaire. Il fréquente le CEA depuis un mois, et ce, à temps plein. Son objectif est d'obtenir son DES puis de s'inscrire au DEP en mécanique automobile.

Jessy habite avec sa mère dans un petit logement du quartier Maisonneuve. Il est très content de son logement, car il l'occupe depuis deux ans sans avoir déménagé. Il a déménagé trois fois depuis qu'il a quitté l'école à 15 ans et 18 fois depuis qu'il est né. Il reçoit 888 \$ du programme de retour aux études d'Emploi-Québec. Selon lui, ce montant ne lui permet pas d'avoir assez d'argent pour vivre, d'autant plus qu'il cumule une dette de 5000 \$. Sa mère et lui ont recours aux banques alimentaires pour survivre. Mais quelques jours avant l'entrevue, la mère de Jessy fut bannie à vie d'une banque alimentaire après avoir agressé un des bénévoles. Jessy considère que sa santé globale est très bonne, tout comme sa santé mentale. Il consomme du cannabis tous les jours, dont plusieurs doses à l'école. Il a déjà vendu de la drogue.

5.11.2 Reconstruction thématique du récit de vie de Jessy

Jessy a grandi en banlieue de Montréal jusqu'à quatre ans. À cet âge, les parents de Jessy composaient avec des problèmes de consommation et déménageaient fréquemment, car ils n'étaient pas en mesure de payer leur loyer. Ses parents se sont séparés lorsque Jessy avait huit ans en raison, notamment, de problèmes de consommation. Vers dix ans, son père l'a repris dans un appartement insalubre qui était sur le point « de s'effondrer » et où il consommait du crack. « Je ne mangeais pas les trois quarts du temps ». Durant cette année, Jessy manquait de supervision et a donc commencé « à consommer un peu marijuana, un peu de

méthamphétamine, un peu de toute... ». Pendant une période qui a duré dix ans, Jessy et sa mère sont passés d'un appartement à l'autre parce que sa mère avait subi les avances d'un propriétaire, était expulsée pour non-paiement ou battue par un nouveau *chum*. Néanmoins, Jessy appréciait le rôle de pourvoyeur que certains de ces *chums* jouaient pour eux : « on n'a jamais manqué de manger avec ce gars-là ».

Jessy spécifie qu'il n'a jamais eu de problème à l'école. « Tout ce qu'il y avait, c'était une question familiale » et des situations impliquant la DPJ. Au primaire, il s'est fait imposer des cours de guitare à chaque récréation durant une année complète afin de l'empêcher d'intimider les autres. « Surement que je n'étais pas ben *smatte* avec le monde ».

Suite à plusieurs situations où la police dut intervenir pour mettre fin aux violences conjugales et familiales, Jessy et sa mère se sont fait assigner une travailleuse sociale. « Parce que moi et ma mère, comme on n'avait pas d'argent, on s'est souvent chicanés. Ma mère... c'est quand même quelqu'un de violent ». La DPJ est intervenue dans leur famille quand Jessy a arrêté de fréquenter l'école alors que sa mère et lui étaient itinérants.

Jessy se souvient d'avoir été très « nomade » et donc plutôt seul durant le secondaire. Son seul « vrai ami » était le cannabis. Dès l'âge de 8 ans, il s'était fait une réputation, car il était le plus jeune du quartier à fumer du cannabis. Il faisait des crises quand il en manquait et cela l'amenait à s'endetter. Ses pourvoyeurs de cannabis ont abusé de la vulnérabilité de Jessy et l'ont violenté. Jessy a compris qu'il avait intérêt à se joindre à des personnes qui pourraient le protéger¹⁰³. « Tu sais, quand t'es le petit Jessy avec sa mère qui est sur l'aide sociale... ils n'hésitent pas à venir te taxer chez vous ».

Jessy rappelle plusieurs fois dans son récit qu'il n'a jamais eu de « problèmes à l'école » et qu'il a décroché car il avait des problèmes familiaux et des problèmes d'argent. Après avoir habité chez l'un de ses oncles qui vendait de la drogue et où il y avait « tellement de punaises

¹⁰³ Encore enfant, Jessy se tenait avec des gars beaucoup plus vieux (« 22 ou 23 ans »).

que son osti de bloc, ils l'ont démoli », Jessy et sa mère ont été dépossédés de leurs biens puis hébergés durant trois mois par le YMCA du centre-ville. La directrice du YMCA les a accompagnés dans la recherche d'un HLM duquel ils se sont fait évincer après n'avoir payé aucun loyer durant un an. Il pense qu'il n'aurait jamais quitté l'école, à 15 ans, s'il avait été financé plus rapidement durant son parcours scolaire afin de contribuer à payer le loyer.

Jessy a réussi à obtenir de l'aide sociale et s'est inscrit dans un Centre d'éducation des adultes deux ans après avoir quitté l'école secondaire. Parallèlement, la mère de Jessy fut référée à la CLES (Concertation des luttes contre l'exploitation sexuelle des femmes) qui s'adresse à des femmes qui ont une expérience de prostitution. Sa mère fut accompagnée par une intervenante de cette concertation puis a bénéficié d'un fonds qui lui a permis d'éliminer la majeure partie de la dette dont elle souffrait depuis des années après avoir été reconnue coupable de frauder l'aide sociale¹⁰⁴. « Alléluia qu'on a recommencé à vivre! » Jessy a dû décrocher après que sa mère et lui se soient fait expulser de deux appartements où il y avait des « coquerelles grosses comme des chats » et où sa mère a eu une « histoire avec le propriétaire ».

Jessy s'est trouvé un emploi d'opérateur dans une buanderie où les conditions étaient « épouvantables ». Il a quitté cet emploi pour travailler dans un restaurant à déjeuner où il pouvait manger un repas par jour gratuitement. Après d'importants conflits avec les patrons qu'il percevait comme des exploités, Jessy a décidé qu'un retour à l'école serait plus prometteur : « moi je me dis, les cuisines là, pour ce que t'es payé... ils vont se le fourrer dans le cul en osti ». Les employeurs de Jessy ne lui permettaient pas de faire plus de 25 heures par semaine. Pour empocher un salaire qui équivalait à une semaine pleine de travail, Jessy a décidé de continuer de recevoir ses prestations d'aide sociale en même temps qu'il travaillait. Il réalise durant son récit qu'il a dû mettre « du temps en maudit » avant d'obtenir les ressources nécessaires pour se réinscrire à l'école.

¹⁰⁴ À l'époque, afin de progressivement rembourser sa dette à l'aide sociale, la mère de Jessy retirait seulement 355\$ par mois de ses prestations. Suite à l'annulation de la dette, sa mère a retrouvé un montant « normal » pour les personnes inaptes au travail.

Jessy juge que sa situation actuelle est très appréciable comparativement à ce qu'ils ont vécu dans le passé. Il est très reconnaissant du soutien et des ressources que lui a offertes sa mère dans les dernières années. Ils ont des relations plus conflictuelles avec son demi-frère qui a été victime d'abus sexuels perpétrés par son oncle quand il était enfant. « Bien, excuse-moi, t'attends 28 ans avant de le dire, c'est ton problème ».

Jessy considère que les démarches pour obtenir le financement d'Emploi-Québec sont très dissuasives. Il déplore que les jeunes ne puissent avoir accès à du financement dès l'âge de 16 ans, au moment où ils décrochent. Il observe que cette mesure encourage les jeunes comme lui à décrocher pendant deux ans¹⁰⁵. Jessy préférerait qu'Emploi-Québec finance une plus grande gamme de métiers ou qu'ils acceptent de financer l'obtention du DES. « Ils te payent pour finir une formation qu'eux autres ont choisie pour toi ».

Jessy espère terminer sa 4^e secondaire quelques mois après l'entretien. Son plan de formation d'Emploi-Québec prévoit qu'il obtienne ses préalables pour intégrer un DEP. Ultimement, son objectif est d'avoir des « emplois valorisants ». Plus tard, il se voit « peut-être avec un enfant, une femme, un petit 4 et demi, un *golden retriever*. [...] Euh... puis plein de bouffe dans le frigo. Avec plein de steak. Oh! *Yeah man*, ça serait fort! »

5.11.3 Épreuves sociales constitutives de la personnalité biographique de Jessy

5.11.3.1 La grande misère

À l'intérieur du groupe de jeunes adultes ayant participé à cette recherche, le récit de Jessy est celui qui évoque le mieux un processus de construction identitaire en situation de « grande misère » (Bourdieu, 1993).

Des rapports familiaux marqués par la méfiance

¹⁰⁵ Une des conditions pour obtenir du financement est de ne pas avoir été inscrit à l'école durant deux années complètes.

Comme les autres jeunes adultes, Jessy a abordé la question de la fiabilité de ses parents. Jessy nomme explicitement que son père n'était pas digne de confiance et qu'il ne lui a pas assuré une présence ou une contribution matérielle suffisante durant toute sa vie. Jessy mentionne qu'il devait de plus se méfier des agissements de sa mère. Elle composait avec des problèmes de consommation et avait des comportements très violents, à l'endroit de Jessy notamment. Il fait d'ailleurs un lien entre la situation de pauvreté qu'ils vivaient et les comportements violents de sa mère. Celle-ci n'arrivait pas à combler les besoins de base (logement, nourriture, vêtements) seule et, lorsqu'elle était excédée par une situation, sa colère s'exprimait par des comportements violents. Il devait se protéger d'elle, mais, inversement, il a dû aussi la protéger plusieurs fois d'un conjoint violent.

Une histoire familiale marquée par la violence, l'abus et la négligence

Jessy mentionne que ses problèmes scolaires ne relevaient pas de problèmes d'apprentissage, mais bien de rapports familiaux problématiques. En plus de vivre en situation de grande pauvreté, les parents de Jessy composaient avec de lourds problèmes de consommation de drogue. Jessy s'alimentait à peine et imitait ses parents en consommant des drogues dures à un très jeune âge. Les représentants de la DPJ ont jugé que sa sécurité était compromise au sens de la loi sur la protection de la jeunesse puisqu'il était exposé, dans sa famille, à « des dangers réels » et à des situations graves et urgentes pour lesquels un « secours » était nécessaire (Lambert, 2014). Des intervenantes de la DPJ sont intervenues et ont obtenu des ressources pour Jessy et sa mère. Celle-ci venait de retirer Jessy de la garde de son père qui négligeait les soins à lui apporter.

Du point de vue des intervenants de la DPJ, le rôle de sa mère était néanmoins inadéquat pour assurer le développement de Jessy et il importait d'ajouter des ressources pour pallier aux manques de la famille. Du point de vue de Jessy, ce dernier se sent « privilégié » d'avoir bénéficié du soutien constant de sa mère. Il constate que de nombreux enfants du quartier d'où il vient sont littéralement abandonnés par leurs parents et préfère se compter chanceux. Jessy n'a pas eu des rapports normativement attendus avec sa mère. Très tôt, le rôle de parent est devenu mutuel et Jessy devait s'extraire d'un « rôle » de fils pour protéger sa mère et prendre

soin d'elle. Très tôt, sa mère est devenue « une amie ». Il décrit leur relation comme un partenariat dans lequel il s'allie pour faire face aux menaces.

Par contre, Jessy explique que sa mère n'offre pas toutes les formes de soutien. Un des demi-frères de Jessy a de graves problèmes de consommation de drogues dures et élève seul deux enfants. La mère de Jessy les reçoit fréquemment à manger. Elle s'assure ainsi que les enfants aient au moins un repas. Par ailleurs, son autre demi-frère leur a révélé récemment qu'il a été victime d'inceste de la part d'un de ses oncles (décédé) lorsqu'il était enfant. Jessy et sa mère refusent de lui offrir du support à cet égard. Ils considèrent qu'il en a bien profité lorsqu'il était jeune, car cet oncle lui offrait des privilèges auxquels eux n'avaient pas droit. Son frère et sa mère s'accusent mutuellement d'être responsables des gestes incestueux de l'oncle.

5.11.3.2 Le développement psychologique lié à un ensemble de rapports sociaux

L'ensemble des rapports sociaux constitutifs de l'histoire de vie de Jessy est déterminant dans son développement psychologique et psychique. Les inégalités sociales ne sont pas de mystérieux destins sociologiques. Elles sont vécues à l'échelle individuelle. Elles marquent le processus de construction identitaire et l'analyse du récit de Jessy permet d'en dégager les mécanismes.

Les violences et la situation de pauvreté vécues à travers ses rapports familiaux ont eu un effet sur le développement de Jessy. Il met beaucoup l'accent sur le fait que son « problème » n'était pas scolaire mais bien « familial ». Il fait des liens entre les violences familiales subies et son comportement à l'école où il agressait d'autres élèves. Pour Wallon (dans Clot, 1999), les émotions ont une composante sociale puisqu'elles ont une fonction d'adaptation et de communication. Or, il semble que, lorsqu'il est entré à l'école, Jessy ne détenait pas les instruments psychologiques lui permettant d'exprimer ses émotions d'une façon qui était adaptée à l'environnement scolaire.

La Loi sur la protection de la jeunesse prescrit la nécessité d'intervenir lorsque le développement de l'enfant est compromis, c'est-à-dire lorsque l'enfant est dans une situation

où il ne peut « actualiser ses capacités » (Lambert, 2014). Le récit que Jessy fait de son expérience familiale préscolaire indique en effet qu'il fut limité dans le développement de certaines capacités, notamment interpersonnelles. Le fait d'avoir été esseulé dans sa famille (étant donné les dépendances aux drogues de sa mère et l'absence de son père) et isolé des autres enfants en raison des déménagements successifs est peut-être à la source des difficultés d'adaptation dont souffrait Jessy à l'école.

Le jeu avec les autres enfants constitue une activité essentielle au développement de certaines capacités valorisées dans le cadre scolaire (John-Steiner et Panofsky, 1985). Les fonctions de la pensée apparaissent d'abord comme activité sociale, puis ensuite comme activité intrapsychique (Vergnaud, 2000). Par exemple, l'enfant apprend d'abord à jouer en groupe, à surmonter des conflits et à se conformer à des règles. De cette activité, il apprend à s'autoréguler et à interagir avec lui-même quant au discernement moral de son action. Or, Jessy devait être isolé à l'école puisqu'il constituait une menace à l'intégrité des autres élèves. L'hypothèse explicative¹⁰⁶ de ce fait est que Jessy n'a pas bénéficié d'activités sociales formatrices dans son histoire familiale : « J'étais tout seul avec un père qui consommait pis qui s'est jamais occupé d'un enfant ».

Le concept de développement psychologique invoque la temporalité du sujet ainsi que les rapports sociaux qui sont constitutifs de sa personnalité (Sève, 2008). Pour Jessy, le fait de provenir d'une famille en situation de pauvreté et d'importer ses « contenus biographiques » à son arrivée à l'école le vulnérabilisait dans ses capacités à se conformer aux attentes comportementales établies par l'école. Jessy s'exprimait beaucoup par des actes impulsifs de violence lorsqu'il était à l'école primaire. Les pédagogues de l'école ont entrepris de le former Jessy dans l'acquisition des capacités qu'ils jugeaient lacunaires en matière de régulation des relations interpersonnelles.

¹⁰⁶ Cette assertion est formulée de manière hypothétique puisque on ne peut établir de causalité avec le matériau récolté dans cette recherche. De plus, plusieurs jeunes adultes ayant participé à cette recherche ont vécu une histoire familiale similaire à celle de Jessy sans pour autant adopter des comportements aussi agressifs envers les autres.

5.11.3.3 L'équilibre psychique lié à un ensemble de rapports sociaux

Les outils de la pensée servent aussi à maîtriser la vie psychique (Clot, 1999). Les gestes impulsifs de Jessy ne relevaient pas seulement d'enjeux relatifs à son développement psychologique. Ils relevaient aussi d'enjeux relatifs à l'équilibre psychique. Au primaire, étant donné les événements marquants de son histoire familiale, Jessy ne parvenait pas à soumettre ses sentiments de colère, tel qu'attendu par le principe de réalité¹⁰⁷, à des détournements et des rationalisations, par exemple. Il exprimait de la violence sans retenue. Le principe de réalité est acquis par identifications aux personnes significatives qui constituent l'entourage de l'enfant. Il permet d'équilibrer la vie psychique de l'enfant et lui permet de composer avec des délais de satisfaction pulsionnelle. Le principe de réalité est acquis des donneurs de soin durant la petite enfance, notamment.

En somme, le développement psychologique et l'équilibre psychique s'appuient sur des processus d'abord sociaux qui, au terme d'un travail d'appropriation et de rationalisation, sont acquis par l'individu dans son devenir identitaire. L'histoire (les activités et les rapports sociaux) préscolaire de Jessy ne lui a pas permis d'acquérir les instruments psychologiques attendus à l'entrée à l'école. Cette histoire individuelle est l'autre face d'une histoire sociale. Les deux témoignent des inégalités sociales qui structurent le fonctionnement social et privent des personnes de développements psychologiques. Les activités déterminent le développement psychologique, mais sont elles-mêmes liées à la position sociale qu'a occupée Jessy. L'instabilité résidentielle dont a il souffert ne lui a pas permis de s'engager dans des activités diversifiées à l'extérieur de l'école. De plus, les quartiers où il a résidé ont eu une influence sur son emploi du temps à l'extérieur de l'école.

¹⁰⁷ Le concept de réalité est défini comme « le principe régulateur » de la vie psychique (Laplanche et Pontalis, 2007, p.336). Le principe de réalité est certes un concept de « nature » psychanalytique. Néanmoins, il interpelle un univers exogène à l'individu, en d'autres mots, les normes et les attentes sociales. L'usage du principe de réalité, en psychanalyse, témoigne des liens dialectiques qui unissent la personne et la société dont il fait partie et du caractère intrinsèquement social du comportement humain.

5.11.3.4 Une dimension invariante du processus de construction identitaire : la vulnérabilité

Pendant de nombreuses années, Jessy et sa mère se sont retrouvés en situation de survie et donc vulnérables face à des personnes, surtout des hommes, cherchant à tirer profit de leur situation. La mère de Jessy a mené des activités de prostitution durant plusieurs années pour obtenir des revenus leur permettant de survivre. Jessy constatait bien que ces hommes étaient violents ou qu'ils profitaient des rapports de dépendance (notamment à la drogue) dans lesquels lui et sa mère se trouvaient. Néanmoins, il était forcé de constater l'indispensable rôle que ces personnes jouaient dans sa vie, notamment en termes d'approvisionnement alimentaire. Ces dilemmes où la personne doit choisir la moins pire des situations caractérisent plusieurs des actions posées par Jessy dans les situations de grande misère dans lesquelles il se trouvait. Le concept de vulnérabilité souligne bien le risque plus élevé de « décrochages, d'instabilité ou d'insuffisance des supports sociaux et personnels » (Châtel et Roy, 2008) dont ont souffert les jeunes comme Jessy.

5.11.4 Se construire dans la pauvreté : un combat quotidien

Jessy et sa mère sont unis depuis toujours dans un combat qu'ils mènent au quotidien pour obtenir un minimum pour vivre et lutter contre leur situation de pauvreté. Jessy cherche à s'occuper de sa mère et prendre soin d'elle à son tour. En ce sens, un des rituels du passage à l'âge adulte, pour lui, fut d'obtenir enfin de l'aide sociale. Contrairement à Charlie, Jessy fut très fier d'encaisser ses premiers chèques et de pouvoir contribuer financièrement à l'économie familiale. Quand il a « réussi » à obtenir un financement majoré d'Emploi-Québec de 888 \$, il fut d'autant plus fier. À ses yeux, obtenir un tel montant auprès d'Emploi-Québec représente une réussite puisque les démarches administratives pour l'obtenir sont très exigeantes. Jessy et sa mère, comme tous les jeunes adultes de ce projet de recherche, vivent largement sous le seuil de la pauvreté d'un ménage de deux personnes à Montréal. Alors qu'il était en emploi, Jessy a imité sa mère et a conservé ses prestations d'aide sociale afin d'obtenir un gain supplémentaire. Il a été pris en délit de fraude et doit plusieurs milliers de dollars au Ministère du Travail, de l'Emploi et de la Solidarité sociale. En analysant les propos de Jessy, on peut difficilement assimiler ces actions à des choix. Elles correspondent davantage à ce que

Dubet (2009) décrit comme le « règne de la nécessité », c'est-à-dire des situations où l'absence de choix rend difficile le déploiement de différentes stratégies d'actions. Dubet constate dans ses recherches que beaucoup de gens demeurent dans des situations oppressantes parce que c'est la moins pire des situations pour eux. Les individus comme Jessy et Fatimatou mènent des actions à l'intérieur d'un étau qui les enserre.

Conclusion

Jessy a un rapport très complexe et contradictoire à sa mère. Il a dû se méfier d'elle toute sa vie et particulièrement durant l'enfance où son histoire fut marquée par la violence, l'abus et la négligence. Mais, du même coup, sa mère représente une partenaire stable depuis toujours. Cette méfiance, contrairement à Benoit ou Charlie, ne s'est pas traduite en comportement d'auto-isolément. Toutefois, les épreuves familiales ont entraîné des déséquilibres psychiques et des problèmes comportementaux importants à l'école où Jessy a dû être isolé pour l'empêcher de blesser les autres. On peut poser l'hypothèse que le fait d'être isolé avec sa mère dans une série de ruptures et de déménagements l'a empêché de développer des capacités à s'inscrire dans des relations interpersonnelles régulières. La vulnérabilité est un trait invariant de l'histoire de vie de Jessy. Il mène un combat quotidien pour survivre et améliorer sa situation en s'appuyant sur ses acquis. Il arrive difficilement à répondre à ses besoins minimaux avec les ressources dont il dispose et l'instabilité qui caractérise sa situation familiale. Contrairement aux jeunes adultes qui ont été présentés au début de ce chapitre, Jessy n'a pas « rebrassé les cartes » après avoir « touché le fond » (Adrien, Rosalie, Benoit, Charlie) ou après avoir expérimenté un certain moratoire (Erikson, 1972) où ils ont expérimenté différents rôles (Jean-Mathieu, Julie). La situation de grande misère dans laquelle il se trouve l'en empêche. Sa position sociale et les multiples dépendances avec lesquelles il compose lui offrent très peu de latitude pour se stabiliser et se concentrer sur ses études.

Ce chapitre donne à comprendre les processus de construction identitaire de dix jeunes gens. Chaque histoire de vie est unique et révèle la singularité de l'expérience des épreuves imposées par les positions que ces jeunes occupent socialement. Le temps que j'ai passé avec

eux m'a permis de créer un lien de confiance ayant favorisé le déliement d'une parole. Les jeunes ont compris qu'ils étaient autorisés, voire encouragés, dans le cadre de cette recherche, à parler d'événements et de relations souffrantes. À travers les lignes, j'ai pu identifier – au-delà des relations concrètes dont ils gardent les traces comme autant d'identifications constructives de leur personnalité – des rapports sociaux plus abstraits qui les ont contraints ou qui, au contraire, constituent des acquis dans leur personnalité. Les épreuves sociales sont toujours vécues par un individu dont la psyché et l'histoire sont singulières. Néanmoins, au fil de la lecture, on peut identifier des récurrences dans les histoires de vie, notamment dans le rapport à la famille. Dans le prochain chapitre, j'analyse les catégories conceptualisantes formulées pour chaque jeune afin de rassembler les éléments interprétatifs les plus substantiels.

6. Pistes d'analyse transversale

La posture clinique en sciences humaines que j'ai adoptée dans cette recherche m'a permis de poser un regard global sur la construction identitaire des jeunes adultes en situation de pauvreté dans un contexte de raccrochage scolaire. Ce chapitre vise à répondre à la question de recherche dans une logique biographique. La première partie du chapitre couvre donc les épreuves vécues durant les périodes de l'enfance et de l'adolescence. L'analyse des récits des jeunes adultes m'a permis de dégager, pour chacun et chacune, un ensemble de rapports sociaux constituant le socle du Moi. On y découvre les convergences et les divergences dans l'expérience que les jeunes adultes ont des différentes formations sociales constitutives de leur personnalité biographique : la famille, l'école et le quartier, l'emploi et les pairs. Les rapports sociaux de genre sont centraux dans le processus de construction identitaire. Une analyse portera sur les épreuves que les jeunes ont vécues en lien avec la socialisation du genre.

Étant donné les rapports sociaux qui les traversaient, les ressources dont ils disposaient, les jeunes étaient vulnérables eu égard aux épreuves imposées socialement. Dans la seconde partie du chapitre sont exposées les convergences liées à quatre épreuves qui ont marqué les jeunes dans le développement de leur Moi : l'expérience d'un moratoire spécifique à leur situation de pauvreté, l'adoption d'une identité négative pour se venger acceptablement et l'établissement d'un rapport à soi marqué par la violence et la honte.

La troisième partie du chapitre couvre l'entrée dans l'âge adulte et présente comment l'expérience du raccrochage scolaire s'articule avec leur « passé incorporé » (Lahire, 2012). Pour les jeunes adultes, le raccrochage scolaire apparaît comme un combat pour l'émancipation. Certains en retirent des acquis importants. Pour d'autres, l'expérience apparaît davantage comme la poursuite d'une série d'aliénations. Ils ont un rapport paradoxal au soutien offert par le programme de retour en formation d'Emploi-Québec. Celui-ci constitue un apport essentiel qui les maintient pourtant en situation de pauvreté. Néanmoins, pour la plupart, leur cadre de vie actuel est stabilisé et leur permet de progresser dans leurs études. Considérant leur personnalité biographique, l'approche pédagogique de la Formation générale des adultes constitue une épreuve supplémentaire pour la plupart des jeunes adultes.

6.1 L'ensemble des rapports sociaux : le socle du moi

La définition des rapports sociaux que j'ai choisie pour interroger le matériau permet de connaître l'expérience que les jeunes ont faite des positions sociales qu'ils ont occupées dans leur vie. Pour Sève, les rapports sociaux désignent le lien qui unit la personne aux formes sociales qui lui préexistent et qui déterminent le développement de sa personnalité. À ce titre, la famille, l'emploi, le quartier, le genre et la position sociale de jeune en situation de pauvreté sont tout autant de formes sociales produisant des figures d'individualité. Les activités concrètes que les personnes mènent et qui déterminent l'acquisition des capacités qui forment leur personnalité dépendent de l'ensemble des rapports avec ces formes sociales.

6.1.1 Des familles en situation de pauvreté

Les histoires familiales des personnes qui ont participé à cette recherche sont éprouvantes. Elles sont chargées d'affects et le récit des souvenirs familiaux provoque chez les jeunes adultes des sentiments de colère, de honte, mais aussi d'amour. La famille est pourvoyeuse d'acquis durables dans la personnalité, notamment la vitalité mentale (Erikson, 1972). Or, nous le verrons, plusieurs jeunes ont dû faire ces acquis à l'extérieur de leur famille. Certains jeunes travaillent encore à ce jour à s'appropriier des acquis qu'ils n'ont pu retirer de leurs expériences antérieures. En comparaison avec ce que certains appellent « les personnes normales », ils n'ont pu franchir les étapes au même rythme. Pour tous les jeunes, les difficultés scolaires s'ajoutent aux épreuves familiales.

6.1.1.1 Des rapports familiaux éprouvants

Pour Erikson, la vitalité mentale s'acquiert en bas âge et en relation avec les parents. Pour développer une personnalité saine (un Moi qui permet de se contrôler et de contrôler son environnement), l'enfant doit franchir trois stades où il vit des sentiments opposés. Les sentiments de confiance, d'autonomie et d'initiatives forment la vitalité mentale à la base d'une identité qualifiée de positive et d'unitaire par Erikson. Une identité positive à la vie

adulte est caractérisée par six éléments : un désir de contribuer à la collectivité, de prendre soin des autres, de faire fonctionner des choses par le travail, le sentiment d'être soi-même et unitaire à l'adolescence (plutôt que d'être confus entre plusieurs rôles possibles), une capacité à développer des relations intimes avec les autres (et avec soi-même) et un sentiment d'intégrité, c'est-à-dire la capacité à défendre la valeur et la légitimité de son individualité.

Le matériau traité dans cette recherche et présenté dans le chapitre précédent indique que la plupart des jeunes n'ont pas, au sein de leur famille, développé leur vitalité mentale en bas âge, structure de base fondatrice d'une identité positive. Tous, sauf Charlie et Simon, mentionnent que leurs parents n'étaient pas dignes de confiance.

Les jeunes adultes ont dû se développer, dans l'enfance, sans l'assurance fondamentale que leurs parents pouvaient prendre soin d'eux. L'engagement des parents était soit excessivement laxiste étant donné leurs problèmes de consommation (Rosalie, Jean-Mathieu, Jessy, Benoit) ou de santé mentale (Julie, Antoine), soit violent dans le cas de Jessy, d'Adrien et Jean-Mathieu. Pour ces deux derniers, les parents étaient littéralement menaçants. Ils travaillent encore à se libérer des situations de violences qu'ils ont vécues et qui se répètent dans leur vie psychique. Benoit, Rosalie et Jessy ont subi de la négligence. Six jeunes adultes (Fatimatou, Julie, Antoine, Jean-Mathieu, Benoit et Jessy) ont senti qu'ils n'étaient pas désirés par au moins un parent. Fatimatou, Jean-Mathieu et Antoine ont dû assigner à d'autres personnes la figure du parent car les leurs n'étaient pas, à leurs yeux, dignes de confiance. Les jeunes ont retiré des acquis de ces relations aux parents substitutifs afin de pallier à l'absence ou à la négligence de leurs propres parents.

Dans tous les cas, l'acquisition du sentiment de confiance de base est complexe. Ce n'est pas un phénomène qui obéit à un fonctionnement universel. Les parents peuvent constituer simultanément, comme chez Jessy, un appui important et une source d'instabilité, voire de méfiance. Charlie a développé une confiance de base dans sa famille mais le rapport aux autres à l'école secondaire a renversé les acquis de l'histoire familiale. Des sentiments de méfiance de base ont dominé sa vie psychique à l'adolescence et l'ont mené à l'isolement.

Tous les parents des personnes qui ont participé à cette recherche se sont divorcés quand les jeunes étaient enfants. Ce sont les mères ou les grands-mères des jeunes qui les ont pris en charge suite au divorce. Les pères, et spécifiquement ceux de cinq jeunes (Antoine, Jean-Mathieu, Benoit, Jessy, Charlie) ont délaissé leur responsabilité dès la naissance de leur enfant ou après le divorce des parents. Par ailleurs, Adrien a rompu la relation avec son père à l'adolescence pour protéger son intégrité. Seuls quatre pères, ceux de Simon, Rosalie, Charlie et Fatimatou, ont conservé et nourri un lien affectif avec leur enfant tout au long de leur vie.

Les familles dans lesquelles les jeunes se sont développés fondent leur caractère, la part durable de leur identité (Ricoeur, 1990). Les jeunes puisent dans l'expérience familiale le début d'un récit visant à se donner de la cohérence dans le temps, de la mêmeté. De plus, les activités que les jeunes y mènent déterminent leur développement psychologique et leur préparation à l'école. L'analyse de leurs propos indique, pour tous les jeunes, des liens significatifs entre difficultés familiales et difficultés scolaires.

6.1.1.2 Des épreuves familiales déterminantes de l'expérience scolaire

Pour tous les jeunes sauf Charlie, les problèmes scolaires coïncident notamment avec des épreuves familiales importantes. Six jeunes (Jessy, Antoine, Benoit, Jean-Mathieu, Adrien et Julie) mentionnent que leurs problèmes scolaires ne relevaient pas de problèmes d'apprentissage mais bien de rapports familiaux problématiques. Ces difficultés familiales impactaient négativement leur confiance en eux et donc, leur capacité à prendre des initiatives (Erikson, 1972). La DPJ est intervenue dans cinq familles : celles d'Antoine, Adrien, Jessy, Julie et Rosalie. Par ailleurs, notamment en raison de l'instabilité qui caractérisait sa situation familiale, Fatimatou n'a pu fréquenter l'école dans son pays d'origine. Les parents de Rosalie, Jessy, Benoit et Jean-Mathieu composaient avec d'importants problèmes de consommation lorsque les jeunes fréquentaient l'école primaire. En conséquence, ces parents n'ont pu assurer adéquatement la sécurité des enfants et développer avec eux un sentiment de confiance mutuelle. Jessy, Rosalie et Jean-Mathieu ont imité leurs parents et ont commencé à consommer au tout début de l'adolescence. À 16 ans, Simon a eu le sentiment d'être forcé de quitter l'école pour aller travailler et pallier aux insuffisances économiques familiales.

L'expérience dans la famille est déterminante du développement individuel. Les récits des jeunes adultes indiquent que les relations aux pairs au sein de l'école ou du quartier offrent aussi des conditions qui favorisent le développement, voire renversent les acquis de l'expérience familiale, ou au contraire, l'inhibent.

6.1.2 Le rapport aux pairs dans une école ou un quartier défavorisé

Le point de vue des jeunes contraste avec ce que la recherche épidémiologique appelle « des facteurs de protection » en milieu défavorisé. Une recherche effectuée par l'INSPQ (Institut national de santé publique du Québec, 2010) démontre que l'influence de la position sociale sur la santé des enfants est annulée lorsque certains facteurs de protection sont présents. La lutte aux inégalités sociales dans les « groupes socioéconomiques inférieurs¹⁰⁸ » passe donc par la valorisation de l'allaitement, la présence des grands-parents, le fait d'avoir une mère en bonne santé et de fréquenter une garderie (Paquet et Hamel, 2003). Pour les jeunes, se « protéger », lorsqu'ils étaient enfants, passait par des voies bien alternatives à celles prescrites par la recherche de l'INSPQ.

La pauvreté rend vulnérables ceux qui la vivent, particulièrement les mères monoparentales bénéficiant de l'aide sociale face à des personnes en position de pouvoir (McAll, 2008). La description que deux jeunes font du quartier où ils ont grandi s'apparente à la description que quatre autres jeunes ont faite des rapports entre pairs à l'école primaire et secondaire : un espace inégalitaire où les plus puissants dominent les plus vulnérables. En d'autres mots, « les plus vieux, ils abusent des plus petits » (Jessy). Les jeunes adultes ont en commun d'avoir vécu de l'intimidation à l'école ou dans le quartier et d'avoir posé des gestes pour se protéger. Pour eux, protéger leur intégrité signifiait de se joindre à une bande les rendant moins vulnérables aux agressions. Jean-Mathieu a joint une bande qui menait des activités de petite criminalité et a décroché de l'école. Benoit, Jessy et Charlie ont eu recours à des stratégies

¹⁰⁸ Ces groupes ont été constitués à l'aide de l'indice du statut économique composé de cinq indicateurs : le revenu brut du ménage, le niveau de scolarité du parent qui connaît le mieux l'enfant (PCM) et du conjoint, le cas échéant, le prestige de la profession du PCM, le cas échéant.

semblables pour se protéger dans une école ou un quartier où les adultes ne pouvaient assurer leur protection et punir les personnes qui les agressaient.

De l'extérieur et du point de vue des éducateurs qui se soucient du développement psychologique des adolescents, la consommation de drogue est très alarmante. La consommation de drogues en bas âge comporte des risques pour la santé physique et mentale et compromet le développement neurocognitif et les capacités d'apprentissage à une étape de vie où le cerveau subit des transformations déterminantes (INSPQ, 2010). Six jeunes (Jessy, Adrien, Rosalie, Julie, Charlie et Jean-Mathieu) ont certainement souffert de la consommation de drogue sur le plan de leur santé. Le fait de composer avec de fortes dépendances à la drogue et à l'alcool les a placés en situation de vulnérabilité (Châtel et Roy, 2008).

Toutefois, lorsqu'on comprend de l'intérieur la toile de significations (Geertz, 1972) à l'intérieur de laquelle les jeunes se sont construits, la prise de drogue a des effets paradoxaux. Selon les jeunes adultes, elle ne constitue pas une situation de vulnérabilité supplémentaire dans leur processus de construction identitaire, bien qu'elle en soit une, par ailleurs (Rosalie est en sevrage au moment où je la rencontre). De leur point de vue, la prise de drogue leur a permis d'obtenir la reconnaissance et la protection de la part de jeunes plus âgés ou plus puissants. En échange de la protection offerte, Jessy devait vendre de la drogue et dominer (« taxer ») d'autres jeunes à son tour. Jean-Mathieu a commencé à consommer quand il a joint une bande qui pouvait assurer sa protection à l'école secondaire. Adrien souffre certes des effets de la consommation aujourd'hui mais le cannabis agit comme automédication et lui permet d'inhiber des pensées souffrantes.

L'image que Simon a de lui-même contraste avec celles des autres jeunes adultes ayant participé à cette recherche. Il entend que les personnes inscrites au CEA ont vécu beaucoup d'épreuves dans leur vie. Simon se considère chanceux d'avoir bénéficié du soutien de ses parents et de ne pas avoir un passé de consommation de drogues ou de petite criminalité comme la plupart des personnes au CEA, observe-t-il. Le récit qu'il fait de l'expérience de son quartier se distingue beaucoup de celui des personnes qui ont grandi dans un milieu défavorisé.

Durant l'enfance et l'adolescence, les jeunes ont aussi fait l'apprentissage de la figure du genre à laquelle ils s'identifient. Pour certains, l'analyse des épreuves vécues dans leur processus de construction identitaire était indissociable des rapports sociaux inégalitaires auxquels sont soumises les identités de genre.

6.1.3 Des figures de genre en milieux défavorisés

Pour quatre jeunes (Rosalie, Fatimatou, Benoit et Charlie), la question de la figure de féminité et de masculinité à laquelle ils se sont fait assigner constitue une problématique importante dans leur processus de construction identitaire. Les deux jeunes hommes ont en commun d'avoir incarné une figure de masculinité qui transgressait les normes de la masculinité hégémonique attendue par leurs pairs à école. Fatimatou exprime quelles sont les attentes envers les femmes dans la religion musulmane qu'elle pratique. Elle choisit conséquemment de se conformer à ces attentes et d'assumer les rôles qui lui incombent, non sans renoncements.

Plusieurs des épreuves vécues par les jeunes sont liées à des rapports sociaux de genre inégalitaires qui structurent les interactions à l'école secondaire. La piste d'interprétation que nous proposent Bouchard et St-Amant (1996) est que ces rapports au genre sont impactés par la position sociale. Les jeunes dont les parents ont une scolarité faible ont une propension à adhérer davantage aux stéréotypes de genre. Rosalie se valorisait beaucoup par ses capacités à séduire les garçons avant de prendre conscience que ceux-ci profitaient de sa vulnérabilité. Précisons que, dans le cas de Rosalie et de la mère de Jessy, la prostitution était une activité qui leur procurait l'argent nécessaire pour survivre et se procurer de la drogue.

Étant donné leur position sociale, le rapport qu'ils ont eu à l'emploi n'a pas, ici non plus, favorisé le développement positif des jeunes adultes.

6.1.4 Des emplois aliénants à l'adolescence et à l'entrée dans l'âge adulte

Jean-Mathieu est le seul qui a vécu positivement une expérience en emploi (parmi plusieurs expériences négatives). Les expériences en emploi des jeunes, au contraire, ont accentué des sentiments d'infériorité.

Étant donné les expériences d'intimidation ou d'échecs scolaires qu'ils y ont vécues, cinq jeunes (Jean-Mathieu, Benoit, Rosalie, Charlie et Julie) ont quitté l'école secondaire pour tenter de rétablir un équilibre psychique. Ces jeunes cherchaient à fuir les sentiments de honte, de méfiance et d'infériorisation que l'école avait provoqués. C'est dans le milieu de l'emploi que les jeunes espéraient retrouver un sentiment de confiance et une place où leurs talents seraient reconnus (Erikson, 1972). Or, tous les jeunes, sauf Fatimatou qui n'a jamais travaillé, ont vécu des épreuves en emploi entre le moment où ils ont décroché et la situation actuelle.

Les jeunes ont en commun d'avoir vécu des sentiments d'aliénation en emploi. Ils se sentaient dépossédés des possibilités de développement dans leur personnalité (Sève, 2012). Charlie évoque la noirceur qui caractérisait ses pensées au moment où il travaillait à l'usine. Il compare ses anciens emplois à des prisons. Les jeunes adultes ont décrit des emplois aliénants où les tâches sont répétitives et éprouvantes pour le corps. Simon travaillait illégalement dans le milieu de la construction et n'a pas bénéficié d'indemnité pour un accident de travail lorsqu'il s'est blessé grièvement sur un chantier. Julie aussi s'est blessée sur son lieu de travail et n'a pas pu réintégrer son emploi par la suite. Les emplois de Charlie, Benoit et Antoine avaient provoqué ou exacerbé des sentiments de dépression. Rosalie a subi plusieurs violences en travaillant dans le milieu de la prostitution.

Jessy avait le sentiment de faire un travail très difficile et lassant pour un salaire de misère. Il n'arrivait pas à obtenir de ses employeurs plus de 25 heures par semaine à une époque où le salaire minimum était de 9,65 \$ de l'heure. Les emplois à temps plein au salaire minimum sont très rares et ils ne permettent pas de franchir le seuil de la pauvreté (23 298 \$) dans une ville comme Montréal (Yerochewski, 2014). Jessy a décidé de démissionner pour résister contre le caractère injuste de cette situation.

Pour Dubet (2009), l'esclavage existe encore. Il prend forme dans la pensée selon laquelle le pire emploi est toujours, tout de même, un emploi. Ainsi, pour Jessy, le moindre mal, dans le « règne de la nécessité » (idem) dans lequel il vivait, était de bénéficier de l'aide sociale. Le règne de la nécessité auquel sont soumis les jeunes de cette recherche les contraint dans leurs activités et leur développement. Cette situation les a aussi empêchés, à l'adolescence, de bénéficier d'un moratoire leur permettant d'expérimenter librement différents rôles.

6.2 Épreuves marquantes du processus de construction identitaire

Cette section présente, sous un angle principalement psychanalytique, les épreuves marquantes du processus de construction identitaire qu'ont vécu les jeunes jusqu'à la fin de l'adolescence. En regroupant les catégories conceptualisantes du chapitre précédent, il ressort des caractéristiques consistantes en ce qui concerne les éléments suivants : l'expérience du moratoire identitaire à l'adolescence, l'adoption d'une identité négative, l'intériorisation des sentiments de honte et les retombées des violences sur le rapport à soi.

6.2.1 Un moratoire spécifique en situation de pauvreté

Dans la théorie d'Erikson, l'enjeu du stade de l'adolescence est de stabiliser son identité autour de nouveaux repères au terme d'un moratoire, une période où la personne suspend les décisions sur son avenir et expérimente différents rôles. Le moratoire est à Erikson (1972) ce que l'épreuve est à Martucelli (2006) : on peut le réussir ou l'échouer. S'il réussit son moratoire, le jeune adulte en ressort « plus lui-même », c'est-à-dire doté de l'assurance renouvelée de ses désirs et des talents qui sont reconnus par la communauté (Erikson, 1972). À l'opposé, le moratoire échoue si, à son terme, la personne intègre trop rapidement une place sociale qui ne lui convient pas ou qui lui a été assignée trop tôt ou avec autorité. La condition la plus favorable pour réussir le moratoire est « de prendre le temps d'expérimenter librement différents rôles » (Erikson, 1972, p.164). Pour Erikson, le moratoire se caractérise par « des marges d'options diverses » (Erikson, 1972, p.163). Or, étant donnée leur position sociale, le

spectre des options et des rôles à la disposition des jeunes était très étroit. L'hypothèse qui en découle est que le moratoire prend des formes différenciées selon les classes sociales.

Pour les jeunes en situation de pauvreté, il semble que l'urgence de pourvoir à leurs besoins matériels ne laisse pas de temps ni d'espaces pour expérimenter différents rôles sociaux, tel que définis par Erikson du moins. Néanmoins certains jeunes disent avoir réussi le moratoire. Six jeunes adultes (Julie, Jean-Mathieu, Charlie, Adrien, Rosalie et Benoit) ont renversé leur rapport à soi, à l'école et au savoir suite à des expériences aliénantes en emploi ou dans certains cas, après avoir envisagé de se suicider. La période de délinquance que certains ont vécue apparaît comme une stratégie pour élargir le spectre des rôles sociaux optionnels durant le moratoire. Les différents rôles qu'ils ont expérimentés les ont consolidés dans la décision de raccrocher à l'école. Chaque jeune a expérimenté une transition, une période d'activités déterminées par leur position sociale (emplois précaires, déménagements multiples, prostitution, etc.). Les jeunes ont en commun d'avoir réfléchi, durant ce moratoire, à une nouvelle figure d'individualité à laquelle ils s'identifient et dont l'atteinte passe par l'école. Dans le cas de Julie, Jean-Mathieu, Charlie et Benoit, cela impliquait, en outre, de renverser une culture anti-école acquise durant leur socialisation à l'adolescence (Willis, 1977).

L'hypothèse, en analysant les quatre autres récits, ceux d'Antoine, Fatimatou, Simon et Jessy, est qu'ils sont toujours dans la période de moratoire ou qu'ils en sont sortis sans bénéficier du sentiment d'être plus eux-mêmes. Antoine et Simon ne mènent pas des activités scolaires qui correspondent à leurs désirs et pour lesquels leurs talents sont reconnus. Ils doutent de leur place à l'école. Fatimatou fait le choix conscient, mais déchirant, de se conformer au rôle attendu par sa famille : « tu ne peux pas dépasser ta famille ». Elle aurait aimé expérimenter plusieurs rôles avant de « se caser » dans son rôle de mère et d'épouse. Fatimatou se demande dans ses mots si elle a échoué le moratoire. Elle craint d'avoir intégré « un tiroir de la société » duquel il n'y a pas d'issue (Erikson, 1972).

6.2.2 L'identité négative comme vengeance acceptable

Les jeunes ayant participé à cette recherche ont eu des parents négligents ou violents, ont été victime d'abus et d'intimidation, ont été formés dans des cadres scolaires déficitaires en milieux défavorisés, ont vécu des expériences humiliantes en classes spéciales et mené des activités aliénantes en emploi. Les inégalités sociales (les épreuves inégalement réparties) sont au cœur du processus de construction identitaire de l'ensemble des jeunes rencontrés dans cette recherche. Mon hypothèse est que ces inégalités sociales sont aussi fondatrices de la colère que plusieurs ont vécue lors de différents épisodes de vie. Cette colère s'est exprimée par la violence pour plusieurs d'entre eux (Rosalie, Adrien, Jean-Mathieu, Jessy). Certains sont conscients des inégalités sociales intrinsèquement liées à leur construction identitaire. Mais aucun des jeunes n'évoque la possibilité d'exprimer socialement sa colère en menant une démarche pour lutter contre les inégalités sociales qui ont participé de sa vulnérabilité. Pour l'exprimer, l'hypothèse explicative empruntée à Mendel (1974) est que les jeunes refoulent cette colère sociale à un niveau psychologique. L'hypothèse empruntée à Erikson est qu'ils incarnent conséquemment une figure d'individualité jugée indésirable, voire dangereuse par la communauté.

Chez Erikson (1972), « l'identité négative » est un recours pour les jeunes qui, à l'adolescence, souffrent d'une confusion d'identité. Ces jeunes n'ont pas, suite à l'obtention de la reconnaissance des autres, réussi à se reconnaître pleinement comme sujet de désir et d'actions à l'intérieur des places sociales existantes. L'identité négative apparaît comme une manière inconsciente de se venger¹⁰⁹ contre l'ordre social ayant participé de leur désordre individuel.

Sept jeunes (Jean-Mathieu, comme Rosalie, Jessy, Julie, Adrien, Charlie et Benoit) ont « choisi » une identité dite négative (Erikson, 1972). Chez ces jeunes, il semble en effet qu'un conflit social s'exprime sous la forme d'une « vengeance ». C'est précisément le mot qu'emploie Jean-Mathieu pour signifier l'action où il s'est rebellé contre ceux qui

¹⁰⁹ Erikson parle d'un simulacre de vengeance (1972).

l'intimidaient. « Rebellée » est d'autre part le mot qu'emploie Rosalie pour signifier sa propre démarche. Cette figure d'individualité a laissé chez Rosalie plusieurs blessures toujours douloureuses à ce jour. Antoine, Simon et Fatimatou sont les seuls qui ne sont pas « rebellés ». Fatimatou en a eu envie mais sa famille l'a rappelée à l'ordre.

Six jeunes adultes (Julie, Benoit, Charlie, Jean-Mathieu, Adrien et Rosalie) avaient tous adhéré à une culture anti-école. Avec leurs camarades de l'époque, ils bravaient l'autorité des enseignants et travaillaient fort pour court-circuiter la mission de l'école. Julie se sentait étrangère à l'école et aux classes spéciales qu'elle a dû intégrer : « l'école c'est pas ma place ». Dans ce contexte, l'atteinte de la réussite scolaire est très improbable.

Les violences que les jeunes ont subies sont liées à celles qu'ils ont perpétrées. Ces violences vont aussi de pair avec l'adoption d'une identité négative présentée comme « dangereuse ». Rosalie est la seule qui a dirigé cette violence contre elle-même. Adrien s'est vengé contre son père¹¹⁰. Il s'est aussi vengé contre d'autres personnes (notamment la personne qu'il a agressée et qui a porté plainte) qui ont été les victimes d'une colère refoulée suite à de nombreuses humiliations. Jessy se vengeait de ce qu'il vivait à la maison sur les autres élèves de son école. Tous les jeunes sauf Fatimatou et Antoine ont subi ou observé des violences à l'école, dans le quartier ou dans la famille.

6.2.3 Violences constitutives du rapport à soi

Selon la recension des écrits qu'ont effectuée Leblanc et Desbiens (2008) dans le champ de la psychologie sociocognitive, les jeunes provenant de milieux défavorisés sont plus à risque d'être exposés ou d'être victimes de violence au sein de leur famille. Huit jeunes sur les dix ayant participé à cette recherche ont vécu (en étant soit victime ou observateur) de la violence dans leur famille. Cette situation entraîne trois difficultés dans le développement des jeunes : « des lacunes dans l'apprentissage du contrôle de soi, une faible stimulation intellectuelle et

¹¹⁰ C'est un euphémisme. Son projet, faut-il le rappeler, était de littéralement tuer son père.

des déficits dans l'apprentissage de plusieurs compétences sociales » (Leblanc et Desbiens, 2008, p.107).

Ces trois difficultés apparaissent dans le récit que les jeunes font du processus de construction identitaire vécu en rapport avec leur famille et l'école. Adrien et Jean-Mathieu disent avoir refoulé beaucoup de colère après avoir subi autant d'humiliation dans leur famille. Chez eux comme chez Jessy, cette colère était déchargée par ailleurs, à l'école et à l'endroit des enseignants ou des autres élèves : « je n'étais pas un saint ». En Centre pour jeunes contrevenants et lors des périodes de récréation, Adrien, Rosalie et Jessy ont dû apprendre « le contrôle de soi » afin de maîtriser davantage leur vie psychique (les pulsions). Adrien mentionne aussi que sa première tentative de raccrochage a échoué, car il était trop affecté par son vécu. Il semble en effet que les violences subies ont sapé le désir d'apprendre de Charlie, Simon et Julie aussi, condition préalable à la stimulation intellectuelle. En troisième lieu, Adrien et Benoit disent travailler encore à ce jour à développer certaines compétences sociales, dont leurs capacités à communiquer. Leur intérêt à participer à ma recherche était, pour Benoit, de sortir de sa « bulle » et pour Adrien, de continuer « d'apprendre à parler ».

6.2.4 Sentiment de honte constitutif du rapport à soi

Plusieurs jeunes se réfèrent davantage à eux-mêmes qu'aux rapports sociaux comme source d'individuation. Rosalie et Antoine traitent plutôt des problèmes qu'ils ont vécus comme la conséquence des tares innées de leur personnalité. Ils se trouvent anormaux, comme Jessy. Antoine est convaincu que son problème est neurologique. Ce rapport à soi est déterminé par des sentiments de honte.

La honte est un sentiment plutôt transversal dans les récits de vie des jeunes adultes. Les sources de la honte puisent à différents niveaux de la réalité sociale. À un niveau macrosocial, ils ont honte d'être pauvres (Benoit). À un niveau mésosocial, ils ont honte d'avoir décroché avant l'obtention du DES, d'éprouver ou d'avoir éprouvé des difficultés à progresser dans leurs études (Fatimatou, Benoit). À un niveau microsociale, voire au niveau de leur personnalité, ils ont honte d'avoir pratiqué la prostitution (Rosalie), d'avoir « fait des

niaiseries » (Jessy), d'avoir commis un délit (Adrien), d'être déprimés (Antoine), d'avoir été victimes de violence (Adrien) ou d'intimidation (Charlie), etc. Plusieurs ont en commun d'avoir honte de ne pas incarner leur conception (nouvelle) de la figure de « l'individu normal », de vivre un décalage humiliant entre leur Moi et leur idéal du Moi. Leurs sentiments de honte ne sont pas systématiquement liés à leur situation de pauvreté. La pauvreté est honteuse seulement lorsqu'elle cause le mépris des autres. Les personnes ont plutôt en commun de ressentir de la honte en lien avec le décalage qu'ils disent avoir avec la figure de l'individu autonome.

Aujourd'hui en Occident, les jeunes sont soumis à des « puissances normalisatrices qui posent l'inadaptation » (Moriau, 2011, p.22) et le manque d'autonomie comme des fautes individuelles. L'idée de responsabilité individuelle est puissante normativement et elle semble apparaître dans le surmoi de tous les jeunes ayant participé à cette recherche. Ce sentiment n'est-il pas lié aux prescriptions des institutions qui les forment? À titre d'exemple, dans le programme de formation de la main-d'œuvre d'Emploi-Québec comme dans les programmes d'assistance sociale analysés par Moriau, la notion d'autonomie devient le « but poursuivi, le moyen à utiliser et le principe d'évaluation [...] du jeune » (Moriau, 2011, p.23). Dans son rapport au monde, influencé notamment par les structures d'assistance sociale (comme Emploi-Québec), Jessy, comme Antoine et Rosalie, a compris qu'il a la responsabilité d'être actif et autonome. Cette responsabilité est constitutive de son surmoi et lui rappelle les fautes qu'il a commises et pour lesquelles il « devrait » avoir honte. Rosalie a honte « d'être en retard » dans son parcours de vie et d'avoir dû consacrer du temps à des activités qui l'ont éloignée de son idéal du moi.

Cette responsabilité de réussir les épreuves imposées socialement induit un haut niveau d'anxiété. Certains ne peuvent évaluer leur valeur humaine à l'aune du critère le plus important aujourd'hui : la productivité (Aubert, 2001). C'est bien ce que quelques jeunes adultes participant à cette recherche ont ressenti : la faute morale liée au fait d'être inactif, d'être incapable d'agir sur soi (Moriau, 2011). Ce sentiment de faute est exacerbé quand la personne ne prend pas en compte son histoire et le caractère éprouvant de la position sociale qu'elle a occupée.

À cet égard, d'autres jeunes adultes, nommément Julie et Adrien, font une analyse assez poussée de l'héritage de leurs parents dans le développement de leur personnalité ou des conséquences de l'intimidation sur leur expérience scolaire. Jessy et Charlie sont les seuls qui relient les épreuves vécues à l'école à leur position sociale. Pour Jessy, ce n'est pas un problème de « motivation » qui l'a éloigné de l'école durant toute sa vie. C'est le fait de vivre en situation de grande pauvreté et d'être conséquemment incapable de bénéficier d'un cadre d'action stable qui est la cause des décrochages qui ont ponctué son histoire scolaire.

6.3 Le raccrochage scolaire : un combat pour l'émancipation

En général, les jeunes qui « réussissent » à obtenir un financement d'Emploi-Québec disent que cette aide est déterminante pour leur réussite. Par contre, nous verrons qu'ils sont forcés de renoncer à l'acquisition d'une formation générale afin d'obtenir un financement et ainsi, stabiliser leur cadre d'action (Soulet, 2008). Le régime pédagogique de la formation générale des adultes pose des défis d'apprentissage importants pour ces jeunes, étant donné leur passé incorporé (Lahire, 2012).

6.3.1 Un financement source d'ambivalence

Les jeunes adultes ont un rapport à Emploi-Québec marqué par l'ambivalence. Certains disent que leurs démarches pour obtenir du financement furent assez éprouvantes. Ils ont dû faire la preuve qu'ils méritent un financement d'Emploi-Québec. Pour le mériter, ils disent avoir dû démontrer qu'ils avaient un projet qualifiant conforme à leur personnalité et aux attentes du marché de l'emploi, qu'ils étaient « motivés » et surtout, qu'ils étaient assez pauvres pour en avoir besoin. Or, la pauvreté s'accompagne d'un stigmate et les jeunes cherchent au quotidien à éviter de montrer qu'ils sont pauvres. Les démarches d'Emploi-Québec, en ce sens, obligent à un renversement de cette dissimulation quotidienne du stigmate. Non seulement les jeunes doivent montrer qu'ils sont en situation de pauvreté, mais ils doivent aussi le prouver.

Puisque très peu de jeunes adultes « réussissent » à obtenir un plein financement (qui leur permet à peine de survivre), ceux qui l'obtiennent se considèrent privilégiés et cherchent à combler les rythmes de progression imposés même s'ils ne sont pas réalistes. En acceptant ce financement indispensable à leur survie, ils doivent renoncer à leur propre rythme d'avancement et à certaines options de formation, notamment une formation générale de base par l'obtention d'un DES. La perspective du financement d'Emploi-Québec n'est pas la formation générale mais bien l'insertion professionnelle. La plupart des jeunes disent qu'ils auraient aimé pouvoir choisir leur parcours de formation, plutôt que de s'en faire assigner un. En raccrochant, les jeunes cherchent à se conformer à un nouvel idéal du moi et à s'affranchir des relations de dépendance qui les lient aux types d'emploi que leur réserve leur position sociale. Or, certains jeunes adultes réalisent que les conditions qui les lient à Emploi-Québec perpétuent une relation de dépendance. Une fois de plus, ils sont forcés de choisir l'option la moins pire à l'intérieur d'un spectre de choix étroit. Ce programme met abruptement fin au moratoire dans la construction identitaire puisque les jeunes se font assigner une place avec autorité pour combler un besoin du marché de l'emploi plutôt que leur propre désir d'école et d'insertion professionnelle. En ce sens, du point de vue d'une entrée positive dans l'âge adulte, les modalités de ce programme représentent un risque.

Comme ils sont matériellement vulnérables, ils acceptent de renoncer au temps dont ils auraient eu besoin pour expérimenter différents rôles. Ceux qui apprécient le plus le programme de retour en formation sont ceux qui, comme Benoit, Julie et Jean-Mathieu, avaient des intérêts professionnels convergents (donc finançables) avec les besoins du marché de l'emploi.

Mais dans tous les cas, le fait de bénéficier des prestations d'Emploi-Québec participe à stabiliser leur cadre d'action. Étant donné leur position sociale, les jeunes ont dû agir dans un cadre du déficit tout au long de leur vie. Au moment où ils raccrochent, plusieurs sont parvenus à intégrer un cadre de la normalité (Soulet, 2003).

6.3.2 Vers une stabilisation du cadre d'action

Pour Soulet (2003), la vulnérabilité est certes vécue à l'échelle de l'individu singulier dans ses caractéristiques personnelles. Néanmoins, l'agir en situation de vulnérabilité se déroule toujours dans un cadre d'action, lui-même lié à la « position des individus dans la structure sociale » (ibid., p.173) ; à une situation de pauvreté, dans le cas des jeunes de cette recherche. Soulet propose un modèle interprétatif composé de trois cadres d'action susceptibles d'influencer l'agir d'une personne en situation de vulnérabilité. Ces cadres peuvent exacerber l'instabilité (le cadre du déficit), annuler l'instabilité (le cadre de l'excès) ou induire une juste part de stabilité et d'instabilité (le cadre de la normalité).

Or, la plupart des jeunes se sont construits dans ce que Soulet définit comme des « cadres du déficit » où les personnes souffrent d'instabilité, d'incertitude et d'imprévisibilité (Soulet, 2003). Cette définition est à l'image de la succession de ruptures et de transitions qui se sont imposées à eux durant leurs parcours. En plus de souffrir d'un déficit de ressources matérielles, les jeunes ont vécu plusieurs épisodes de vie durant lesquels ils vivaient des événements qui les forçaient *a posteriori* à mener des actions adaptatives (Ricoeur, 1990). Ces événements (divorces, déménagements, procédures d'immigration, expulsions du logement, prise en charge des Centres Jeunesse, etc.) étaient imprévisibles et inhibaient leur capacité à mener des actions leur permettant de réaliser les désirs formulés pour eux.

Au moment où je les rencontre, les jeunes tentent une 1^{re}, une 2^e, et jusqu'à une 7^e tentative de raccrochage scolaire. Cette fois, ils estiment « fiable » le nouveau cadre d'action dans lequel ils vivent. Les jeunes aspirent à un « cadre de la normalité¹¹¹ » où la part d'imprévisibilité de leur situation est contrebalancée par une part de contrôle et de prévisibilité sur le plan relationnel, normatif et matériel.

Sur le plan relationnel, les jeunes disent travailler à stabiliser leur réseau. Rosalie a rompu avec les personnes avec lesquelles elle consommait. Adrien s'est construit une famille

¹¹¹ Jessy, Rosalie, Charlie et Adrien expriment aussi qu'ils aspirent à incarner la figure d'une « personne normale ».

alternative à la sienne. Il travaille à ce que s'apaise la relation imaginaire violente qui le lie à son père. Benoit a régularisé sa situation et habite seul, lui qui était toujours soumis aux imprévisibilités de ses colocataires. Julie travaille à stabiliser la relation conflictuelle avec sa mère et son ex. Jessy et Rosalie ont vécu beaucoup d'instabilité par le passé. Aujourd'hui, ils espèrent avoir, « comme tout le monde » un amoureux, une amoureuse, un chien et une maison, bref, un cadre d'action stable.

Ensuite, sur le plan normatif, contrairement à la confusion qu'ils ont sentie lorsqu'ils étaient adolescents, la plupart des jeunes ont le sentiment de vivre une sécurité ontologique (Giddens, 1994). C'est-à-dire que comparativement au sentiment « d'être perdue » (Fatimatou), « d'être un vide total » (Jean-Mathieu), « de virer fou » (Charlie) et aux idéations ou tentatives suicidaires que certains ont déjà vécues, les jeunes adultes ont le sentiment que leur place dans le monde a un sens. Ce sentiment de sécurité ontologique se concrétise par une adhésion et une confiance au Centre d'éducation des adultes et à d'autres milieux, comme l'emploi anticipé. Charlie a longtemps dénigré la « vie de bureau ». Mais après huit années passées dans les usines, il convoite un quotidien dans un « bureau propre ». Certains, par contre, ne bénéficient pas de ces conditions dans leur rapport au monde et cela les vulnérabilise dans l'action. Antoine et Simon sont ceux qui adhèrent le moins à l'école et à ses normes (matières générales, horaire, méthode d'enseignement).

Sur le plan matériel, certains, comme Simon, Charlie et Jean-Mathieu, ont dû consentir à une baisse importante de revenus en retournant aux études. D'autres gagnaient des revenus très variables car leur employeur ne pouvait leur garantir un nombre d'heures fixes. Or, les revenus que procure Emploi-Québec sont faibles certes, mais stables. De plus, leur stabilité résidentielle (très significative pour Rosalie, Jessy et Benoit qui ont déménagé chaque année depuis l'enfance) leur donne le sentiment d'être « autonome » dans leurs efforts. Ils vivent tous en situation de pauvreté. Néanmoins, ils se considèrent en position d'autonomie lorsqu'ils comparent leur situation actuelle à l'instabilité passée.

Leur définition de l'autonomie s'apparente à celle de Ricœur (1990), pour qui l'autonomie c'est être en mesure d'agir. Aujourd'hui, la majorité d'entre eux sont davantage en position de

pouvoir « assumer les conséquences de leurs actions » (Soulet, 2003) dans ce cadre et obtenir une reconnaissance conséquente à celles-ci. Quatre personnes (Julie, Adrien, Charlie et Jean-Mathieu) adhèrent à l'école et performant dans leurs études. Ils ont mérité la reconnaissance de la direction du Centre et de leurs pairs à cet égard. D'autres s'imposent d'adhérer à l'école pour être conformes aux attentes induites par la figure de l'individu autonome. Étant donné que Fatimatou initiait littéralement sa scolarité dans son pays d'accueil, son rythme d'avancement est beaucoup plus lent. Néanmoins, comparativement à son ancien cadre d'action, Fatimatou bénéficie d'une plus grande stabilité, quoique la venue imminente d'un enfant annonce plusieurs changements.

Au moment où je les rencontre, les sphères d'action des jeunes sont moins interdépendantes que par le passé (Soulet, 2003). À l'adolescence, le niveau d'instabilité était si élevé chez Jessy, par exemple, qu'un événement dans une sphère d'action l'engageait intégralement dans une série de conséquences qu'il ne maîtrisait pas. Aujourd'hui, l'incertitude concerne seulement le résultat de ses actions, à l'école notamment. L'incertitude ne caractérise plus l'ensemble de sa vie par une succession d'événements paralysants.

Bref, l'imprévisibilité et l'incertitude caractérisent le processus de construction identitaire des jeunes adultes ayant participé à cette recherche. Néanmoins, le cadre d'action offert par le raccrochage scolaire ainsi que les prestations dont ils bénéficient participent de la stabilisation de leur situation. Pour la plupart, ce cadre les rend moins vulnérables et plus disposés à mener des activités de travail intellectuel. Bien qu'elles constituent une épreuve, ces activités sont porteuses pour leur processus de construction identitaire à l'entrée dans l'âge adulte.

6.3.3 Une épreuve inhérente au processus de raccrochage scolaire : le travail intellectuel

En lien avec le travail intellectuel que les personnes doivent mener individuellement dans leurs cahiers, deux cas de figure ressortent des propos des jeunes adultes. Certains paralysent dans les situations d'étude et d'autres, au contraire, sont dynamisés par ces situations. Posons d'entrée de jeu que pour cinq jeunes, les difficultés à travailler intellectuellement sont liées à

des considérations matérielles et des considérations liées à la santé. Jessy mange un seul repas par jour. Benoit est très anxieux. Il fait face à des refus dans sa recherche d'un appartement car il est prestataire d'Emploi-Québec. Rosalie vit difficilement son sevrage. Elle peine à se concentrer (à se souvenir de nos rendez-vous) et elle pense avoir subi des pertes cognitives à cause de sa consommation de crack. Jessy et Adrien consomment plusieurs doses de cannabis chaque jour durant la période où ils sont à l'école.

Certains ne semblent pas avoir établi une grande distance affective avec les événements traumatiques ou les sources de honte. Les sections précédentes permettent de mesurer l'épaisseur et la densité des épreuves vécues par les jeunes. Elles sont présentes à leurs pensées et la maîtrise de celles-ci constitue un défi, notamment pour Rosalie. Elle dit être « juste elle-même » depuis qu'elle a arrêté de consommer. C'est-à-dire qu'elle n'a plus recours à la consommation pour altérer sa personnalité et inhiber les pensées qui s'imposent à elles. Les jeunes adultes disent que les élèves sont très nombreux à écouter des films ou lire l'actualité durant les cours. Ces activités nuisent certes à leur progression scolaire.

Quatre jeunes (Antoine, Adrien, Benoit et Rosalie) mentionnent que les pensées contenues dans leur langage intérieur nuisent au travail intellectuel. Les situations de solitude dans la classe sont décrites par Antoine comme d'intenses expériences de déplaisir, notamment car cette situation de travail les force à écouter les signaux d'angoisse que contient leur langage intérieur. Adrien, comme Antoine, peine à dormir la nuit. Adrien dit arriver à l'école à l'heure le matin seulement lorsqu'il n'a pas réussi à dormir de la nuit. Antoine compare les situations de préparation au sommeil à ce qu'il vit en situation de travail intellectuel. Ce sont des situations de solitude où les jeunes ont moins de défense et de sources d'évitement face à des pensées souffrantes.

Pour Benoit, l'enseignement individualisé qui domine à l'éducation des adultes revêt un caractère aliénant. Il exprime ironiquement que cette pédagogie est cohérente avec ce qui lui apparaît comme un destin inhérent à sa position sociale : assumer des tâches répétitives. Benoit a le sentiment de se préparer à son futur métier d'ouvrier qui, il l'anticipe, sera fait de tâches répétitives. Ce constat le frustre car il dit être retourné en formation pour se procurer un

emploi où il peut déployer sa créativité. Il semble toutefois douter que sa formation actuelle ou que les conjonctures futures le mènent à cet idéal.

À l'opposé, pour certains, le travail intellectuel est émancipateur et leur permet de dynamiser leurs pensées et de combler de l'espace psychique par l'acquisition de nouveaux instruments psychologiques. Julie est très étonnée d'éprouver autant de plaisir à apprendre les mathématiques et les sciences. Comme Adrien, Charlie utilise le concept de « noirceur » pour désigner son état psychique au moment où il a raccroché. Ces énoncés rappellent le sentiment qu'avait Jean-Mathieu d'être un « vide total » et les sentiments dépressifs contre lesquels Antoine et Benoit disaient lutter. Adrien précise que sa première tentative de raccrochage scolaire a échoué car il n'était pas disposé à opérer un retour aux études. « Rien n'était en place » pour recevoir la matière dans sa tête. Cet énoncé, pris au premier degré, signifie qu'Adrien ne s'estimait pas disposé à étudier. Mais le désir d'étudier qui a progressivement émergé durant le parcours de raccrochage scolaire d'Adrien semble précisément lié au besoin de combler positivement un espace où « rien n'était en place ».

Les jeunes pour lesquels l'expérience de raccrochage scolaire est émancipatrice réalisent qu'ils ont renversé leur rapport à l'école. Le fait d'intégrer une école différente les aide à opérer ce renversement. Tous les jeunes parlent du Centre d'éducation des adultes comme d'un endroit où ils se sentent en sécurité et où les personnes sont respectueuses des différences, contrairement à l'école secondaire qu'ils ont fréquentée. Dans le passé, la culture anti-école à laquelle ils adhéraient leur était « utile ». Ils pouvaient faire partie d'une bande et lutter contre les sentiments d'humiliation et de honte qu'avait générés l'école. Toutefois, cette « culture » avait par ailleurs un coût psychique important. Charlie prend certainement conscience que l'apprentissage a un caractère thérapeutique. Il l'ignorait mais d'en être privé dans son emploi antérieur le faisait souffrir. Le fait d'apprendre des contenus lui fait du bien, en contraste avec la morosité qu'il a ressentie dans les huit années passées à travailler à l'usine et à consommer. Le renversement de la culture anti-école autorise les jeunes à s'identifier au personnel de l'école, à leur intervenant psychosocial et aux enseignants qui « savent faire fonctionner des choses » (Erikson, 1972).

L'apprentissage est un vecteur essentiel de construction identitaire. C'est un acte intime mais il est en rapport dialectique avec une série de déterminants sociaux (Bélanger, 2015). Il semble que le rapport à l'apprentissage et à l'école n'est pas fixe. Les données récoltées indiquent que le rapport à l'apprentissage change en fonction des épisodes de vie, des *ipséités* qui marquent la personnalité et des toiles de significations dans lesquels ils évoluent, elles-mêmes en transformation (Geertz, 1973).

En somme, le raccrochage scolaire constitue une voie d'émancipation potentielle. Certains bénéficient de conditions psychosociales qui leur permettent d'en tirer profit. Sur le plan identitaire, ils ont vécu un moratoire duquel ils sont sortis avec une meilleure connaissance d'eux-mêmes. Ils se sont affranchis d'une culture anti-école et bénéficient de ressources leur permettant de stabiliser leur cadre d'action. À la fin de l'adolescence, ils ont développé un idéal du moi qui génère de nouveaux désirs pour certaines formes de savoir. Certains événements ont constitué des bifurcations importantes dans leur construction identitaire : une tentative de suicide, des idéations suicidaires, de graves accidents, une renaissance dans le processus d'immigration. Tous ces événements, certes dramatiques, ont amené ces jeunes à mettre fin à une part d'eux-mêmes et à investir de nouveaux rapports sociaux, un nouvel idéal du moi.

Conclusion

Au-delà du raccrochage scolaire, il semble que se construire en vertu des attentes et des normes imposées par la figure d'individualité dominante dans la société occidentale est une épreuve en soi. L'analyse des données a permis de tracer les contours du processus de construction identitaire de jeunes adultes en situation de pauvreté dans un contexte de raccrochage scolaire. J'ai tenté de cerner les convergences sans écraser les exceptions et les variations interindividuelles. On y découvre les processus par lesquels un ensemble de rapports sociaux, dont les rapports familiaux, participe du développement de la personnalité biographique des jeunes. Durant l'enfance et l'adolescence, plusieurs jeunes adultes n'ont pas développé le sentiment de confiance de base indispensable à la vitalité mentale. À l'opposé du sentiment d'autonomie et d'initiative, c'est plutôt la honte qui a structuré leur fonctionnement

psychique. Après avoir décroché de l'école par nécessité économique ou pour améliorer leur équilibre psychique, les adolescents ont expérimenté des emplois qui les ont aliénés dans leur développement. Sans pouvoir bénéficier d'un moratoire leur permettant d'expérimenter librement différents rôles, plusieurs d'entre eux formulent néanmoins un nouvel idéal du moi qui les amène à renverser la culture anti-école acquise. Les prestations d'Emploi-Québec permettent à la plupart de stabiliser un cadre d'action et donc d'être moins vulnérables dans l'imprévisibilité. Les désirs qui sont investis dans le raccrochage scolaire dépassent l'obtention d'un diplôme d'études secondaires. Les jeunes cherchent à s'émanciper de la figure d'individualité qui les contraignait dans l'acquisition de capacités et qui inhibait leurs possibilités d'action. Ils cherchent à s'approprier une nouvelle figure d'individualité, celle que certains jeunes qualifient de « normale ».

Certains jeunes adultes retirent de l'expérience du raccrochage scolaire des acquis importants. Néanmoins, étant donné le volume d'épreuves constitutives de leur personnalité biographique, le contexte du raccrochage scolaire apparaît comme une épreuve supplémentaire dans leurs parcours ; une épreuve que certains craignent d'échouer (à nouveau) avec les ressources dont ils disposent. Nous discuterons, en conclusion, des pistes d'amélioration pédagogique que les constats de cette recherche induisent.

Conclusion

La question formulée au départ de cette recherche comportait trois objectifs. Le premier objectif visait à comprendre comment les situations de pauvreté vécues par les jeunes adultes constituent des épreuves dans leur processus de construction identitaire. Le deuxième objectif visait à démontrer que ces épreuves sont vécues singulièrement, mais déterminées socialement. En cohérence avec ma formation doctorale, le troisième objectif était appliqué. Il consistait à documenter les histoires de vie de jeunes adultes qui fréquentent les Centres d'éducation des adultes dans le but de soutenir l'accompagnement qui leur est offert. Les deux premiers objectifs ont été atteints en formalisant une compréhension des processus de construction identitaire des jeunes adultes en situation de pauvreté dans un contexte de raccrochage scolaire. Pour atteindre le troisième objectif, je conclurai cette thèse en esquissant quelques pistes pour l'action. D'abord, j'offre un rappel des principaux éléments de recherche et des découvertes que j'ai faites à l'aide des différents outils de recherche utilisés.

Dans un premier temps, rappelons les éléments principaux de cette thèse. Tout d'abord, le décrochage scolaire apparaît comme un carrefour de problèmes sociaux. Le fait de vivre en situation de pauvreté prédispose les jeunes à décrocher et le décrochage consolide leur situation de pauvreté. Néanmoins, l'obtention d'un DES n'est pas une garantie contre la pauvreté. À cet égard, les jeunes qui raccrochent dans l'espoir de se sortir de la pauvreté doivent mener un combat de longue durée dans des conditions très précaires. Les revenus qu'offrent les prestations du programme de formation de la main-d'œuvre couvrent trois années maximum qui, de surcroît, maintiennent les jeunes adultes en situation de pauvreté. Cette période est d'autant plus laborieuse lorsqu'on constate que certains jeunes ayant participé à cette recherche reprennent des matières de base en 1^{re} secondaire alors qu'ils ont 23 ans. Les jeunes qui ont décroché ont fait face à beaucoup de difficultés dans leur parcours scolaire et, plus globalement, leur parcours de vie. Le raccrochage scolaire est investi de plusieurs espoirs par les jeunes adultes : se stabiliser, se former pour obtenir un métier qualifiant leur permettant de se sortir de la pauvreté, et plus globalement, pour plusieurs d'entre eux, rompre avec d'anciennes identifications et entrer positivement dans l'âge adulte.

Dans cette recherche, je voulais spécifiquement me concentrer sur les jeunes en situation de raccrochage scolaire. Les choix épistémologiques, théoriques et méthodologiques que j'ai faits m'ont permis de mieux comprendre la réalité de ces personnes.

C'est en adoptant une approche globale et clinique en sciences humaines que j'ai répondu à la question principale de cette recherche. Une posture globale a permis d'éviter de réduire les personnes participantes à leur situation de pauvreté en prenant en compte l'ensemble de leur histoire de vie. La posture clinique a permis d'entendre la parole des personnes, de la comprendre de manière singulière. C'est d'ailleurs dans cet esprit que les récits de vie sont présentés d'un seul trait. Mes interprétations succèdent à chaque récit de vie de manière à ne pas interrompre « l'écoute » des récits des personnes. Cette écoute invite à envisager des pistes de transformations sociales.

La posture clinique que j'ai adoptée a aussi eu des retombées concrètes pour les personnes qui ont participé à cette recherche. Les frontières au sein des couples recherche/intervention, entre théorie/pratique, abstrait/concret, sont utiles. Elles permettent d'identifier des domaines d'activités différenciées. Toutefois, ces frontières se brouillent en situation de terrain. Certains participants ont investi volontairement l'espace dialogique créé par la recherche car il leur est apparu comme une ressource potentielle dont ils pouvaient retirer des acquis. De plus, une approche compréhensive des phénomènes sociaux induit d'emblée une écoute sensible des récits des personnes. Il m'a semblé que d'être écouté a eu des retombées positives pour les personnes que j'ai rencontrées. Ces retombées sont indissociables de la posture clinique adoptée par des chercheurs qui, comme moi, veulent contribuer au changement par une approche compréhensive.

De plus, le cadre théorique que j'ai créé pour interroger le matériau récolté sur le terrain m'apparaît comme une avancée sur le plan théorique, un outil pour comprendre la construction identitaire de façon interdisciplinaire. J'espère pouvoir développer et réinvestir ce cadre théorique lors de futures recherches. Il comporte des forces et des limites.

La psychologie élaborée par Sève permet de prendre en compte des dimensions structurelles dans la compréhension de la psychologie de l'individu. L'usage de la théorie de Sève a représenté un défi tout au long de l'interprétation des données. Sa définition de *l'ensemble des rapports sociaux* me semble méconnue et excessivement englobante. Les sociologues qui utilisent le concept de rapports sociaux cherchent généralement à identifier la nature politique (les rapports d'oppression en premier lieu) des relations entre des représentants d'au moins deux groupes sociaux antagonistes. Chez Sève, les rapports sociaux découlent plutôt des figures d'individualité que la personne s'approprie étant donné sa position sociale objective. L'ensemble des positions sociales objectives occupées forme la personnalité biographique. C'est ce dernier concept qui permet de comprendre comment une seule personne synthétise un ensemble de rapports sociaux qui sont dynamiques au sein de sa personnalité, et évoluent sur toute la durée des parcours de vie. En ce sens, la théorie de Sève fut éclairante pour organiser les données selon les différentes positions sociales occupées par les jeunes tout au long de leur vie. L'analyse de ces positions sociales a permis de découvrir, entre autres choses, des récurrences au niveau de leur rapport à leur genre ou à leur position sociale de jeunes adultes en milieu défavorisé de laquelle ils cherchent à s'émanciper. À l'entrée dans l'âge adulte, certaines des personnes disent avoir entrepris notamment de s'émanciper des rapports liés à leur figure de genre. Ces rapports les contraignaient dans le développement de leur personnalité.

L'axe psychanalytique du cadre théorique s'avère indispensable pour comprendre l'objet « construction identitaire ». C'est le désir qui est au fondement de l'action, de la volonté de s'approprier une nouvelle figure d'individualité et de réorganiser sa personnalité en vertu de nouvelles identifications, de nouveaux rapports sociaux. C'est aussi le désir qui est à la base de l'apprentissage. Or, la notion de désir est plutôt discrète dans les théories de Sève et de Vygotsky. En ce sens, les concepts psychanalytiques sélectionnés complètent bien cette limite.

La théorie d'Erikson a permis de connaître, pour chaque jeune, les retombées de l'histoire familiale dans le développement de leur personnalité. Presque la totalité des jeunes adultes n'ont pu développer, au sein de leur famille, une confiance de base constitutive d'une identité positive. Les jeunes racontent avec colère et tristesse que leurs parents n'étaient pas outillés

pour prendre soin d'eux. Encore à ce jour, plusieurs disent travailler à acquérir les capacités relationnelles qu'ils n'ont pas développées dans leur famille. Certains ont développé des outils psychologiques importants dans le cadre d'autres relations avec les éducateurs de l'école et des Centres Jeunesse. D'autres ont retiré de leurs relations avec des amis ou les cadets des capacités qui ont participé positivement à leur construction identitaire et à leur rapport à l'école et à l'apprentissage.

Toutefois, certains concepts de la psychanalyse semblent dérangeants, comme le concept « d'identité négative » à l'adolescence. Le terme « négatif » évoque une forme d'anormalité. En présence des jeunes adultes, ceux-ci ne m'apparaissent pas comme des personnes « anormales » ou ayant une identité négative. Le concept tombe comme un stigmate, traçant la ligne entre les personnes positives et celles qui ne le sont pas. Cette différence est en fait un écart avec l'attente hégémonique fixée par « le centre » : avoir une personnalité saine dont les fondements sont les sentiments de confiance, d'initiative, d'autonomie. Avoir une personnalité saine signifie dès lors, être « normal » et pouvoir éviter des étiquettes conceptuelles comme l'identité négative.

La définition de l'identité négative que propose Erikson aide à se réconcilier avec la dénomination maladroite du concept : l'adoption de comportements qui sont jugés négativement en vertu des normes sociales. Ces comportements sont adoptés par les jeunes dans le but (conscient ou inconscient) de résister à un ordre social qui a participé du désordre individuel que vivent les jeunes à l'adolescence. Les jeunes adultes ayant participé à cette recherche disent dans leurs mots avoir adopté une identité négative et cet épisode de l'adolescence est fondateur de la figure d'individualité positive à laquelle ils aspirent au moment où je les rencontre.

Les jeunes s'attribuent ces étiquettes, ces sentiments de honte, car un ensemble de dispositifs, dont cette recherche, leur rappelle qu'ils ont un parcours atypique. Ces dispositifs leur rappellent qu'ils vivent une situation sociale problématique qui nécessite le déploiement d'une série de services d'accompagnement afin qu'ils développent une personnalité saine, une personnalité normale, disent-ils. Solliciter les récits des personnes vulnérables les expose

certes à une visibilité et à une forme de pouvoir lié au discours scientifique. À cet effet, j'ai cherché à comprendre sans juger et sans culpabiliser dans le but d'éviter que cette thèse ne serve à renforcer des stigmates à l'égard des jeunes en situation de pauvreté ou de leurs parents. C'est donc avec prudence que j'ai utilisé le concept de vulnérabilité pour éclairer le vécu des personnes.

Ce concept est utile pour désigner les nombreuses situations dans différentes dimensions de leur vie et de leur histoire où les jeunes adultes ont subi des blessures. Ces blessures, subies lors des situations éprouvantes qu'ils ont été forcés de traverser, ne sont pas seulement liées à la position sociale dans laquelle ils se trouvent. Elles ne sont pas seulement liées aux violences subies dans la famille ou par des personnes qui ont abusé d'eux. Les sentiments de honte qu'ils ressentent et qui les blessent sont aussi liés à l'échec de ne pas avoir pu parvenir à la figure de l'individu normal. Cette figure est celle d'une personnalité saine qui, conséquemment, est en mesure d'atteindre les critères de performance fixés par les normes dominantes.

La vulnérabilité, voire la grande misère, désigne bien certains épisodes de vie qu'ont vécus les jeunes adultes. Toutefois, les concepts de vulnérabilité et de misère ont pour limite d'évoquer une représentation débiliteuse des personnes qu'ils désignent. Or, la lecture et l'interprétation des récits invitent plutôt à prendre acte du caractère combatif des jeunes en situation de raccrochage scolaire. Plusieurs situations formelles et informelles vécues avec eux les montraient en situation de vulnérabilité. Or, autant de situations les montraient en maîtrise, drôles, créatifs dans l'usage qu'ils faisaient du langage et charismatiques.

Je me suis gardé, tout au long de l'analyse des données, de tracer des liens abusifs entre les situations de négligence et de violence parentale que les jeunes ont vécues et leur situation de pauvreté ou celle de leur famille. J'ai d'ailleurs éprouvé de la difficulté sur le terrain à obtenir des récits qui traitent spécifiquement de la question de la pauvreté. En interaction avec les gens lors des situations informelles et les situations d'entretien, il est apparu que la situation de pauvreté dans laquelle ils se trouvent leur semble beaucoup moins éprouvante que d'autres éléments de leur vécu. J'ai fait le choix épistémologique de les comprendre à partir du sens

qu'ils donnent à leur situation, à partir de ce qui compte pour eux. Au terme de cette recherche, la situation de pauvreté dans laquelle ils se trouvent apparaît donc comme une épreuve à franchir parmi d'autres.

Pour certains jeunes adultes ce n'est pas seulement d'être en situation de pauvreté dont ils s'inquiètent pour l'avenir, c'est aussi de ne pas arriver à avoir « l'esprit tranquille ». J'ai découvert que les épreuves, familiales notamment, qu'ont vécues les jeunes ont laissé des souffrances importantes toujours actives dans leur psyché. Ces empreintes apparaissent comme des mainmises que les jeunes adultes sont pressés de lever pour se libérer de sentiments qui minent leur vitalité mentale : la honte et la violence. Pour les jeunes, s'émanciper signifie accéder à une vie normale, celle qui est conforme à la conception qu'ils se font de l'autrui généralisé. Cet autrui (le social) est exigeant et il opère un pouvoir dans la psychologie des personnes qui ont participé à la recherche. Les jeunes adultes ont un rapport ambivalent à cet autrui. D'une part, ils cherchent à rejeter cet autrui car il provoque des sentiments de honte chez les individus qui transgressent les attentes de la figure de l'individu normal, de l'identité positive. D'autre part, il représente une figure d'individualité que les jeunes désirent s'approprier et qui constitue un moteur d'action important.

Les personnes ayant participé à cette recherche mènent un combat pour s'émanciper en tentant de s'approprier les ressources à leur disposition. Les outils psychologiques qu'ils acquièrent à l'école les aident en ce sens. La plupart des jeunes adultes disent vivre, somme toute, une expérience positive d'apprentissage à l'éducation des adultes. Les discours des jeunes à cet égard sont émouvants. Le retour en formation leur permet d'investir leur individualité et de s'approprier les acquis sociaux, des instruments psychologiques, ce que leur situation en emploi interdisait. La formation leur apparaît comme une voie privilégiée pour s'émanciper d'un ensemble de contraintes psychiques et sociales. Ils espèrent que ce parcours d'émancipation les amène à avoir une « personnalité saine » (Erikson, 1972), à s'insérer positivement et socialement.

Les jeunes espèrent se sortir de la pauvreté, une épreuve parmi d'autres, afin de lever les contraintes à l'action qui s'imposent à eux socialement. La violence désigne précisément ces

situations où une personne est contrainte dans son pouvoir d'agir (Ricoeur, 1990). La plupart des personnes ayant participé à cette recherche subissent cette violence. Elle semble être la cause de la colère qu'ils expriment. « Être obligé de ne rien faire » est un énoncé représentatif de cette colère. À cet égard, il faudrait faire du contexte de raccrochage scolaire un espace leur permettant d'avoir une gamme d'options plus diversifiées, un contexte où ils ont le temps et le pouvoir d'agir.

Ma recherche permet d'esquisser des pistes d'intervention aux niveaux des structures, de l'accompagnement individuel, de groupe et collectif. Tout au long de cette thèse, j'ai cherché à renforcer l'idée que les épreuves sociales sont vécues individuellement mais déterminées socialement. Dès lors, pourquoi les pistes d'intervention contenues dans les paragraphes qui précèdent concernent-elles à ce point l'axe individuel en travail social? Les pistes d'intervention ne devraient-elles pas cibler exclusivement les structures et les déterminants sociaux? En cohérence avec ma position sur le caractère dialectique des transformations individuelles et sociales, je propose de valoriser le potentiel de transformation sociale de l'émancipation individuelle.

Dans la foulée de Sève, j'ai tenté, dans cette recherche, de réconcilier des disciplines qui peuvent paraître antagoniques : la sociologie et la psychologie. Des débats importants ont lieu dans le champ du travail social quant à la place que chacune de ces disciplines devrait occuper dans la compréhension de l'humain. La psychologie de Sève permet de complexifier et de dynamiser ce débat. Dans ma recherche, j'ai tenté d'assouplir la distinction binaire entre psyché et social et de voir l'émancipation individuelle et collective comme un seul et même projet, ce que Sève voit comme l'émancipation de l'humain. Une telle pensée autorise la pratique en travail social à mener une science du singulier et à nous approprier la psychologie non pas comme une entité disjointe du social, mais comme une forme singulière du social. En ce sens, l'accompagnement individuel vers l'émancipation n'est pas opposé à la transformation des rapports sociaux. *C'est* la transformation des rapports sociaux. Cette perspective me semble émancipatrice... pour la discipline du travail social.

Néanmoins, la responsabilité des institutions est de fournir les conditions pour que l'émancipation individuelle soit possible. Les personnes disent toutes ne pas avoir assez d'argent pour vivre. La précarité les amène à déménager sur une base régulière et à devoir interrompre leurs études. Les structures ont la responsabilité de fournir un « cadre d'action » stable, des ressources soient suffisantes et un rythme de progression raisonnable. Les personnes apprécient de pouvoir se concentrer sur leurs études sans travailler en emploi à l'extérieur de l'école. Néanmoins, l'orientation des jeunes dans des filières imposées n'est pas compatible avec une finalité « d'autonomie émancipatrice ». C'est au contraire, comme l'ont bien exprimé les personnes, la poursuite d'une série d'aliénation où les jeunes adultes sont, une fois de plus, dépossédés de leurs désirs d'individualité.

Les personnes qui ont participé à cette recherche déplorent presque toutes de devoir échanger la liberté de choisir leur parcours de formation contre un financement qui leur apparaît essentiel pour subvenir à leurs besoins durant les études. Elles ne veulent pas être les bénéficiaires passives d'un programme qui déterminent les avenues de leur formation. Certains jeunes adultes perçoivent que le système d'éducation cherche davantage à combler des besoins de main-d'œuvre qu'à leur permettre de parvenir à leurs propres objectifs. Plusieurs déplorent d'être dirigés vers des formations qualifiantes qui ne nécessitent pas l'obtention d'un DES. Considérant les histoires de vie analysées dans cette recherche, une logique inverse pourrait s'appliquer. La formation de la personnalité a été perturbée par un grand nombre d'épreuves. Les jeunes ont été privés de développements importants. Ils devraient avoir accès à une formation longue et générale favorisant l'acquisition des capacités qu'ils souhaitent maîtriser.

Plusieurs auteurs cités dans cette thèse font un usage critique du concept d'autonomie. Bien que la finalité de cette recherche soit de mieux comprendre la construction identitaire pour mieux accompagner les jeunes adultes dans leur autonomisation, il m'est apparu indispensable de rejoindre ces auteurs dans leur critique. L'idée qui en ressort est que les pressions pour l'autonomie sont excessives et qu'elles placent les jeunes en situation d'échec et de honte. Dans un contexte où le lien social est plus fragile et où la quête de sens apparaît comme un projet individuel, se posséder, entendu au sens du développement de l'autonomie apparaît

comme une quête exigeante. La construction identitaire de certains est fragilisée par la non-atteinte du statut d'acteur normatif, par le sentiment d'incomplétude laissé par le fait d'avoir échoué aux épreuves qu'impose la société.

Néanmoins, l'autonomie ou le sens de l'initiative ne sont pas des concepts à rejeter même si des critiques légitimes leur ont été adressées. Au contraire, ce sont des concepts à investir de manière alternative en sorte de répondre adéquatement aux besoins que les personnes ont exprimés dans cette recherche. L'autonomie à laquelle aspirent les jeunes ne s'inscrit pas dans une visée de performance. Ils espèrent surtout avoir le pouvoir, l'espace et le temps de se former conformément à leurs désirs. Ils souhaitent aussi être en sécurité, stables psychologiquement et matériellement. Plusieurs cherchent aussi à reconquérir leur sentiment d'initiative. Certains l'ont déjà retrouvé suite à des épisodes de grande détresse ou de morosité. Quelques-uns disent avoir expérimenté ce qui, pour Ricœur, est une des expériences humaines les plus dramatiques : le néant, c'est-à-dire ces situations durant lesquelles la personne est incapable de trouver des réponses à la question « qui suis-je? ». Quatre personnes (Adrien, Jean-Mathieu, Charlie et Antoine) utilisent le concept du « vide » pour désigner leur état à différents moments de leur vie. La formation scolaire leur permet dès lors de dynamiser positivement la conscience.

Le sentiment d'initiative est une condition de vitalité mentale qu'ils veulent protéger. Ils constatent que c'est un sentiment psychique dynamique qui varie selon les conditions psychosociales dans lesquelles ils se retrouvent d'un épisode de vie à l'autre. L'accompagnement qui leur est offert devrait donc les aider dans leurs efforts pour se libérer des sentiments de honte et de violence qui marquent leur rapport à soi. La visée de l'autonomie individuelle devrait ouvrir un programme de transformation des rapports sociaux à grande échelle dans le but de lutter contre ce qui contraint à l'action, ce qui aliène la progression de la personnalité, dirait Sève. Des méthodes d'intervention individuelle, de groupe et collective sont pertinentes pour atteindre cet objectif.

Durant la phase de restitution de cette recherche, j'ai observé que les récits écrits avaient le potentiel de constituer un outil d'accompagnement pertinent. La psychanalyse renforce depuis

longtemps le caractère libérateur de la parole. Il me semble que ce qui empêche les jeunes adultes de dormir, ce qui les amène à consommer beaucoup, ce qu'ils ont retenu d'exprimer en interaction avec moi, réfère à des pensées qu'ils n'expriment pas, notamment dans un espace thérapeutique. Bénéficient-ils de l'espace nécessaire dans leur vie personnelle ou à l'école pour se libérer par la parole? J'estime que non, du moins pour ceux et celles qui ont investi le dispositif de ma recherche avec le plus d'engagement.

Les jeunes adultes découvrent leur individualité par les outils de la pensée transmis par le langage. À cet égard l'activité narrative est aussi une piste à envisager pour dynamiser l'accompagnement des jeunes en situation de raccrochage en CEA. L'activité narrative apparaît elle-même formative et semble faciliter des prises de conscience du sens des événements vécus. Cette activité pourrait, il me semble, soutenir l'émancipation individuelle.

La parole n'est pas seulement libératrice lorsqu'elle est racontée en situation d'accompagnement thérapeutique. Des pratiques d'aide mutuelle de groupe dans le Centre permettraient aussi de briser la solitude liée à la honte. Il est interpellant d'entendre la plupart des jeunes adultes se blâmer pour les retards et les échecs qu'ils ont accumulés. Une pédagogie favorisant la prise en compte du caractère sociologiquement construit de la personnalité aurait un potentiel émancipateur sur le plan psychique (prendre conscience de ce que mon histoire a fait de moi) et sur le plan collectif (prendre conscience que d'autres ont des vécus semblables malgré l'irréductibilité de ma vie psychique). L'écoute des récits des autres permettrait d'identifier les inégalités inhérentes aux positions sociales qu'ils occupent.

Le champ de la psychologie communautaire nous apprend aussi que la parole est libératrice lorsqu'elle est exprimée socialement. Les personnes qui ont participé à cette recherche pourraient partager leurs récits à des fins de transformation sociale. C'est d'ailleurs un des motifs qui a encouragé certaines des personnes à participer à cette recherche. Pour ces personnes, leur récit avait plutôt le sens d'un témoignage. Ils voyaient leur participation à la recherche comme une implication sociale visant à exposer une réalité. Les pratiques d'action collective ont le potentiel d'articuler plusieurs méthodes d'intervention en une seule pratique. Celles-ci me semblent révélatrices de la polyvalence du travail social quand elles permettent

aux personnes d'exprimer leur vécu individuel et d'utiliser ces récits, ces initiatives à des fins de transformation sociale. À cet égard, les Centres d'éducation des adultes peuvent s'inspirer de l'héritage des pratiques d'éducation populaire en milieu communautaire. Une prochaine recherche intéressante serait de documenter les partenariats entre les Centres d'éducation des adultes et les organismes communautaires. Quels sont les apports de ces collaborations pour la formation des jeunes qui en bénéficient?

Cette recherche comporte des limites. J'estime que j'aurais pu faire de mon cadre théorique un schéma un peu plus opérationnel pour comprendre l'objet de recherche, tout en évitant d'en faire une grille d'évaluation et de catégorisation des récits de vie des personnes. Il me semble que le cadre théorique, dans son état, fournit des outils quelque peu disparates pour interpréter les données. Cette limite est inhérente au défi que je me suis lancé de relier des univers disciplinaires très diversifiés.

L'approche des récits de vie permet de faire des découvertes très globales, de regrouper des données sur des dimensions plurielles et historiques de la vie des gens. Par contre, elle ne permet pas de se pencher sur des aspects très pointus du processus de construction identitaire. À cet égard, une recherche importante aurait été de connaître spécifiquement la place de la formation et du savoir dans la construction identitaire.

J'estime avoir dégagé des enjeux méthodologiques importants en lien avec les outils que j'ai empruntés pour mener cette recherche. Toutefois, il manque à cette recherche une présentation exhaustive des données récoltées en situation d'observation participante. L'analyse de chaque récit de vie demande beaucoup de temps, sans parler des transversalités. J'aurais souhaité investir davantage les données ethnographiques et atteindre l'objectif que je m'étais fixé dans mon plan de recherche : réaliser une authentique ethnographie du Centre d'éducation des adultes. Mais je réalise que pour ce faire, j'aurais perdu de la profondeur dans l'analyse de chaque cas. Comme je l'ai présenté plus tôt, j'ai senti sur le terrain que les jeunes étaient volontaires pour se confier parce qu'il était acquis que j'étais « de l'extérieur ». Or, pour réaliser une ethnographie, il faut maximiser davantage sa présence sur le terrain. Bref, j'ai réalisé en cours de route que pour bien comprendre l'objet construction identitaire, l'approche

biographique était plus pertinente. L'approche ethnographique est devenue un enrichissement. J'ai intégré des données récoltées en situation d'observation participante dans les récits de vie des jeunes. J'ai aussi pu expliciter les conditions intersubjectives de cette recherche dans le chapitre méthodologie. Cela me semble renforcer les conditions de scientificité de cette recherche. Plutôt que d'éluder les transformations que ma présence provoquait sur le terrain, je les ai prises en compte.

De plus, la portée généralisatrice de cette recherche est théorique. Je ne peux que dégager des hypothèses explicatives à l'effet que les jeunes adultes en situation de pauvreté dans un contexte de raccrochage scolaire aujourd'hui ont des vécus familiaux semblables aux personnes qui ont participé à cette recherche. Néanmoins, les concepts que j'ai travaillés ou réactualisés empiriquement sont transférables dans d'autres recherches afin de comparer les éclairages qu'ils fournissent.

Les jeunes adultes font face à plusieurs épreuves dans la situation actuelle. On ne peut que spéculer sur leur avenir à partir des données actuelles. Au rythme où change leur vie, certains d'entre eux ont peut-être (re)décroché, d'autres ont obtenu leur diplôme, la plupart ont dû déménager une énième fois, certains ont peut-être franchi une première année de sevrage. Le combat pour l'émancipation est une « longue marche », nous dit Sève. Je termine cette recherche en étant habité par le désir d'en initier une autre avec les mêmes personnes dans quelques années. Ainsi, nous pourrions connaître les retombées de leurs voies d'émancipation actuelle avec un peu plus de recul.

Bibliographie

- Alvesson, M. et Sköldbberg, K. (2013). *Reflexive methodology. New vistas for qualitative research*, Londo, Sage.
- Apparicio, P. (2006). « L'identification et la qualification des espaces de pauvreté à Montréal ». *Cahier de géographie du Québec*, vol.50, numéro 141, p.523-529.
- Assemblée nationale. (2016). *Projet de loi 70 - Loi visant à permettre une meilleure adéquation entre la formation et l'emploi ainsi qu'à favoriser l'intégration en emploi*, 41^e législature, en ligne: <http://www2.publicationsduquebec.gouv.qc.ca/dynamicSearch/telecharge.php?type=5&file=2016C25F.PDF>
- Aubert, N. (et coll.) (2001). *L'individu hypermoderne*, Paris, Érès.
- Barus-Michel, J. (1999). « Approche clinique en sciences sociales, psychologie sociale et sociologie clinique », Conférence présentée lors des journées d'études de l'ARSI (Association de la recherche en soins infirmiers) les 28 et 29 janvier 1999, Revue Rencontre, no59, p.1-8.
- Bastien, S. (2007). « Observation participante ou participation observante? Usages et justifications de la notion de participation observante en sciences sociales », *Recherches qualitatives*, vol. 27, numéro 1, p.127-140.
- Bauman, Z. (2000). *La vie liquide*, Le Rouergue/Chambon, Pluriel.
- Bauman, Z. (2010). *Identité*, Paris, L'Herne.
- Beaud, S. (1996). « L'usage de l'entretien en sciences sociales: plaidoyer pour l'entretien ethnographique », *Politix*, vol.8, numéro 35, p.226-257.
- Becker, H. (1958). « Inférence et preuve en observation participante. Fiabilité des données et validité des hypothèses » dans Cefaï, D. (dir.) *L'enquête de terrain*, La découverte, Mauss.
- Bélanger, P. (et al). (2007). « La diversité des trajectoires et la réussite éducative des adultes en formation de base », *Centre interdisciplinaire de recherche/développement sur l'éducation permanente de l'Université du Québec à Montréal*.
- Bélanger, P. (2015). *Parcours éducatifs. Construction de soi et transformation sociale*, Québec, Les Presses de l'Université de Montréal.

- Bellot, C. et M. Goyette. (2011). « Conclusion. Les paradoxes de l'autonomie », dans Goyette, M., Pontbriand, A. et C. Bellot, *Les transitions à la vie adulte des jeunes en difficulté. Concepts, figures et pratiques*. Québec, PUQ.
- Berger, P. et T. Luckmann. (2012). *La construction sociale de la réalité*, Paris, Armand Colin.
- Bergier, B. (2000a). *Les affranchis. Étiquetés SDF, drogués, marginaux, inemployables. Ils s'en sont sortis!*, Paris, L'Harmattan.
- Bergier, B. (2000b). *Repères pour une restitution des résultats de la recherche en sciences sociales. Intérêts et limites*. Paris, L'Harmattan.
- Bertaux, D. (2010). *Les récits de vie. Perspective ethnosociologique*, Paris, F. Nathan.
- Bidart, C. (2006). *Devenir adulte aujourd'hui. Perspectives internationales*, Paris, L'Harmattan.
- Bilge, S. (2010). « De l'analogie à l'articulation : théoriser la différenciation sociale et l'inégalité complexe », *L'homme et la société*, no 176-177, p. 43-64.
- Blaya, Catherine. (2010). *Décrochages scolaires. L'école en difficulté*. Bruxelles, Éditions De Boeck Université.
- Blaya, C. (2012). « Le décrochage scolaire dans les pays de l'OCDE ». *Regards croisés sur l'économie*, vol.12, numéro 2, p.69-80, Récupéré de Cairn: <http://dx.doi.org/10.3917/rce.012.0069>.
- Bouchard, I. (2001). *Les milieux à risque d'abandon scolaire. Quand pauvreté, conditions de vie et décrochage scolaire vont de pair*, CRÉPAS (dir.), Jonquière .
- Bouchard, P. et C. St-Amant. (1997). « Stéréotypes sexuels, pratiques sociales et rapport différencié à l'école secondaire ». *Recherches sociographiques*, no 38 (2), p. 279-302.
- Bourdieu, P. et Passeron, J.-C. (1970). *La reproduction*, Paris, Les Éditions de Minuit.
- Bourdieu, P. (1980). *Questions de sociologie*, Paris, Éditions du Seuil.
- Bourdieu, P. (1993). *La misère du monde*, Paris, Points.
- Bourgeault, G. (2003). « Si la vie ne va jamais sans risque... Jalons pour une éthique de l'intervention sociale et de la protection », *Intervention*, no. 199, p.6-14.
- Bowlby, G. (2005). « Taux de décrochage provinciaux. Tendances et conséquences », en ligne: <http://www.statcan.gc.ca/pub/81-004-x/2010004/article/11339-fra.htm>.

- Bresson, M. (2007). « La pauvreté est-elle encore une question sociologique d'actualité? Un enjeu de définition, de méthode et de théorie », *Pensée plurielle*, vol.16, p.1-10.
- Brugère, F. (2006). « La sollicitude. La nouvelle donne affective des perspectives féministes » *Esprit*, janvier 2006, p.1-13.
- Bulletin statistique de l'éducation (2015). « Les décrocheurs annuels des écoles secondaires du Québec? Qui sont les décrocheurs en fin de parcours? Que leur manque-t-il pour obtenir un diplôme? », en ligne: <http://www.education.gouv.qc.ca/>
- Bulter, J. (2007). *Le récit de soi*, Pratiques théoriques, Paris, PUF.
- Castel, R., (1991). « De l'indigence à l'exclusion, la désaffiliation », dans Donzelot, J. (dir.), *Face à l'exclusion, le modèle français*. Paris, Éditions Esprit, p. 137-168.
- Castel, R. (1995). *Les métamorphoses de la question sociale: une chronique du salariat*. Paris, Fayard.
- Cauvier, J. (2008). *La démarche autobiographique, un outil d'accompagnement de la construction identitaire d'adolescents de la 5e secondaire*, thèse déposée à la faculté d'éducation de l'Université du Québec à Montréal.
- Cauvier, J. et Desmarais, D. (2013). « L'accompagnement éducatif des jeunes en processus de rattachement scolaire à l'éducation des adultes: entre contrôle, service et relation », *Lien social et Politiques*, vol. (70), p.45-62.
- Cefaï, D. (2003). « La controverse autour du courant interprétatif en anthropologie », dans Cefaï, D. (dir.) (2003), *L'enquête de terrain*, p.181 à 207.
- Centre d'étude sur la pauvreté et l'exclusion (CEPE) (2016). *La pauvreté, les inégalités et l'exclusion sociale au Québec: état de situation*, Ministère de l'Emploi et de la Solidarité sociale, en ligne: https://www.mess.gouv.qc.ca/publications/pdf/CEPE_Etat_situation_2016.pdf
- Cicourel, A. (1979). « Contre un empirisme naïf. Une théorie plus forte et un contrôle plus ferme sur les données », dans *L'enquête de terrain*, dans Cefaï, D. (dir.) (2003) p.350-362.
- Chapoulie, J.M. (2000). « Le travail de terrain, l'observation des actions et des interactions et la sociologie », *Sociétés contemporaines*, vol. 40, p.5-27.
- Charbonneau, J. (2004) « Contexte sociétal et réversibilité des trajectoires au début de l'âge adulte », Document de recherche, Institut national de la recherche scientifique - Urbanisation, Culture et Société, Montréal.

- Charbonnel, J.-M. (2014). « Point de repère. Définir et mesurer la pauvreté: un exercice délicat ». *Informations sociales*, vol. 182, p.10-15.
- Charlebois, F-X. (2017). « Processus et apport éducatif d'un groupe de formation sur les thèmes de l'identité masculine et de la paternité des jeunes hommes », Recherche-action menée en collaboration avec La Boite à Lettres de Longueuil et le Bureau de Consultation Jeunesse, 7^e Congrès de l'AIFRIS, 4-7 juillet 2017, Montréal.
- Charlot, B. (2002). *Du rapport au Savoir. Éléments pour une théorie*. Paris, Poche Éducation, Éditions Économica, 112 p.
- Châtel, V. et S. Roy. (2008). *Penser la vulnérabilité. Visages de la fragilisation du social*, Québec, Presses de l'Université du Québec.
- Corteroso, R. (2013). « Le sujet après l'identité? Réflexions à partir de l'expérience des quartiers de banlieue en France », Gallant, N. et A. Pilote (dir.), *Regard sur la construction identitaire des jeunes*, Québec, PUL, p.15-35.
- Conseil du Statut de la femme. (2013). « Portrait des Québécoises en huit temps », Québec, Gouvernement du Québec, en ligne: https://www.csf.gouv.qc.ca/wp-content/uploads/portrait_des_quebecoises_en_8_temps_web.pdf
- Conseil supérieur de l'éducation (CSE). (2016). « Mémoire du Conseil supérieur de l'éducation dans le cadre des consultations publiques pour une politique de la réussite éducative. Cinq idées fortes pour soutenir l'élaboration d'une politique de la réussite éducative des jeunes et des adultes », sous la coordination de Suzanne Mainville, En ligne : <http://www.cse.gouv.qc.ca/fichiers/documents/publications/Avis/50-0498.pdf>, 78 pages.
- Cyrułnik, B. (2010). *Mourir de dire. La honte*, Odile Jacob.
- Darbellay, F. (2014). « L'interdisciplinarité: voyage à la croisée des cultures scientifiques », dans Lemay, V. et F. Darbellay (dir.), *L'interdisciplinarité racontée. Chercher hors frontières, vivre l'interculturalité*. New York, Peter Lang.
- Darré, J.-P. (1999). *La production de connaissance pour l'action. Arguments contre le racisme de l'intelligence*, Paris, Maison des sciences de l'homme. Institut national de la recherche agronomique.
- Delès, R. (2018). « L'analyse typologique est-elle condamnée au statisme? Réflexion à propos d'une enquête portant sur l'insertion professionnelle des jeunes diplômés français », *Recherches qualitatives*, 37(1), 4–20. doi:10.7202/1049453ar.
- de Gaulejac, V. (2008). *Les sources de la honte*, Paris, Seuil.

- de Gaulejac, V. (2009). *Qui est « je »? : sociologie clinique du sujet*. Paris : Seuil.
- de Gaulejac, V., Hanique, F. et P. Roche. (2012). *La sociologie clinique, enjeux théoriques et méthodologiques*, Érès.
- Delors, J. (1996). *L'éducation: un trésor est caché dedans*, Rapport à l'UNESCO de la Commission internationale sur l'éducation pour le 21^e siècle, Éditions UNESCO.
- Deniger, M-A. (2012). « Les politiques québécoises d'intervention en milieux scolaires défavorisés : regard historique et bilan critique », *Revue française de pédagogie*, numéro 178, jan.-mar., p.67-84.
- Deslauriers J.-M. (et coll). (2016). *Regards sur les hommes et les masculinités*, Québec, PUL.
- Desmarais, D. (1995). « Adolescences et réseaux », *L'état des lieux en Ile-de-France*, Association L'enfant dans la société.
- Desmarais, D. (et coll.) (2000). *Détresse psychologique et insertion sociale des jeunes adultes. Un portrait complexe, une responsabilité collective*, Québec, Les Publications du Québec.
- Desmarais, D. (2000b). « Avoir 20 ans et vivre de la détresse psychologique: un paradoxe contemporain », *Carriérologie*, volume 8, Numéro 1 et 2, p.173-183.
- Desmarais, D. (2003). *L'alphabétisation en question*, Les Éditions Québecor.
- Desmarais, D. (et coll.). (2012). *Contrer le décrochage scolaire par l'accompagnement éducatif. Une étude sur la contribution des organismes communautaires*, Presses de l'Université du Québec, Québec.
- Desmarais, D. et È. Lamoureux. (2012). « L'apprentissage expérientiel de jeunes adultes en processus de réinsertion sociale », dans Bélisle, R., *Écrire, lire et apprendre à l'âge adulte*, Québec, PUL.
- Desmarais, D. (2013). « École, famille, travail: des parcours de raccrochage scolaire en pointillés », Journée Pensons persévérance! organisée par Réussite Montérégie, Candiac, 26 mars 2013.
- Desmarais, D., Rhéaume, J. et Fortier, I. (2012). *Transformations de la modernité et pratiques (auto)biographiques*, Québec, Presses de l'Université du Québec.
- Desmarais et M. Merri. (2016a). *Paroles de jeunes. Retour en formation par des chemins de traverse*, recherche réalisée par l'équipe PARcours et financée par la Fondation Lucie et André Chagnon.

- Desmarais, D. (2016b) « L'approche biographique », dans Gauthier, B. (dir.) *Recherche sociale. De la problématique à la collecte de données* (dir. Benoit Gauthier), Québec, Presses de l'Université du Québec.
- Devereux, G. (1967). *De l'angoisse à la méthode dans les sciences du comportement*, Champs essais, Flammarion, 2^e édition (2012).
- Doray, P. et Bélanger, P. (2014). « Retirer à Pierrette pour donner à Alexandre », dans Potvin, M. Voyer, B. et S. Bourdon (dir.), *Revue des sciences de l'éducation*, vol. XXXX, numéro (2), p.215-251.
- Dorlin, E. (2009). « Vers une épistémologie des résistances », dans *Sexe, race, classe. Pour une épistémologie de la domination*, Paris, Presses Universitaires de France, Collection Actuel Marx confrontation.
- Doré, L. (1994). « Rupture, répétition, réparation. Enjeux thérapeutiques du placement », *P.R.I.S.M.E*, volume 4, numéro 2-3.
- Dorvil, H. (2013). « Chicago », dans Otero, M. et S. Roy (dir.), *Qu'est-ce qu'un problème social aujourd'hui? Repenser la non-conformité*, Coll. Problèmes sociaux, PUQ.
- Dorvil, H. et Boucher-Guèvremont, S. (2013). « Problèmes sociaux, populations marginalisées et travail social », dans Harper, E et H. Dorvil (dir.), *Le travail social. Théories, méthodologies et pratiques*, Québec, PUQ, p.19-45.
- Doucet, M-C. (2013). « Le champ de l'affectivité et la notion de souffrance », dans Moreau, N. et K. Larose-Hébert. (dir.). *La souffrance à l'épreuve de la pensée*, Montréal, PUQ, Collections Problèmes sociaux.
- Drolet, M. (2013). « L'intervention individuelle en travail social et son processus », dans Harper, E et H. Dorvil (dir.), *Le travail social. Théories, méthodologies et pratiques*, Québec, PUQ, p.169-190.
- Duclos, A-M. (2014). « Le néolibéralisme: une logique destructrice pour l'éducation », *Découvrir ACFAS*, octobre 2014, en ligne: <http://www.acfas.ca/publications/decouvrir/2014/10/neoliberalisme-logique-destructrice-l-education>
- Dubar, C. (2002). « L'articulation des temporalités dans la construction des identités personnelles: questions de recherche et problèmes d'interprétation », *Temporalistes*, numéro 44.
- Dubet, F. (2003). « Que faire des classes sociales? », *Lien social et politiques*, no. 49, p.71-80.
- Dubet, F. (2009). *Le travail des sociétés*, Paris, Éditions du Seuil.

- Durkheim, Émile. (1894). « Qu'est-ce qu'un fait social », dans *Les règles de la méthode scientifique*, Classique des sciences sociales, en ligne : <http://odel.irevues.inist.fr/cahierspsychologiepolitique/index.php?id=1259>
- Ehrenberg, A. (2000). *La fatigue d'être soi. Dépression et société*, Paris, Odile Jacob.
- Emploi-Québec. (2016). *Programme Alternative jeunesse, aspects normatifs et opérationnels*, Direction des mesures et des services aux individus, en ligne: http://www.emploiuebec.gouv.qc.ca/guide_mesures_services/14_Programme_alternative_jeunesse/Alternative_jeunesse.pdf
- EPTC2. (2014). *Énoncé de politique des trois Conseils 2, Éthique de la recherche avec des êtres humains*, Conseil de recherche en sciences humaines du Canada, Conseil de recherche en sciences naturelles et en génie du Canada, Conseil de recherche en santé du Canada, Gouvernement du Canada.
- Enriquez, E. et coll. (1993). *L'analyse clinique dans les sciences humaines*, Montréal, Éditions Saint-Martin.
- Erikson, E.H. (1972). *Adolescence et crise. La quête de l'identité*. Paris, Flammarion.
- Favret-Saada, J. (1977). *Les mots, la mort, les sorts*, Paris, Gallimard.
- Fédération autonome de l'enseignement. (2015) « Les conséquences du décrochage scolaire des filles, une étude exploratoire », En ligne : http://www.lafae.qc.ca/wp-content/uploads/2012/06/dcrochage-scolaire-filles_etude_201203.pdf.
- Field, S., M. Kuczera et B. Pont (2007). « En finir avec l'échec scolaire : Dix mesures pour une éducation équitable, Politiques d'éducation et de formation », Paris, Éditions OCDE.
- Flyvbjerg, B. (2001). « Methodological guidelines for a reformed social science », in *Making social science matter*, Cambridge, Cambridge University Press, p.129-140.
- Fontaine, P. (2002). « À la recherche du temps des familles défavorisées », *Cahiers critiques de thérapie familiale et de pratiques de réseaux*, no. 28, pp.175-202.
- Fréchet, G. et P. Lanctôt. (2003). « Pauvreté, inégalités et exclusion sociale au Québec ». *Santé, société et solidarité*, vol. 1, p.20-34.
- Fortin, L., Marcotte, D., Potvin, P., Royer, É. et J. Joly. (2006). « Typology of student at risk of dropping out of school : Description by personal, family and school factors ». *European Journal of Psychology of Education*, vol. 21, numéro 4, p.363-383.
- Freud, S. (1933). *Essai de psychanalyse appliquée*, Idées, NRF.

- Gagnon, C. et M.-L. Brunel. (2005). «Les raccrocheurs adultes : motivation et persistance aux études à l'ordre secondaire ». *Revue Carrièreologie*, vol. 10, numéro 2, p.305-330.
- Gagnon, É. (2009). *Exclusions et inégalités sociales. Enjeux et défis de l'intervention publique*, Québec, PUL.
- Gallant, N. et A. Pilote. (2013). *La construction identitaire des jeunes*, Québec, PUL.
- Gardes, F. et S. Langlois (1995). « Une nouvelle mesure pour analyser la pauvreté au Québec: l'indice synthétique de pauvreté-richesse », *Service social*, vol. 44, numéro 3, p.29-53.
- Gaudet, S. (2007). « L'émergence de l'âge adulte, une nouvelle étape du parcours de vie/Implications pour le développement de politiques », Gouvernement du Canada, Projet de recherche sur les politiques, 31 p.
- Gaudreault, A. et L. Cloutier. (2010). « Portrait et évolution des employés rémunérés au taux du salaire minimum ». *Regards sur le travail*, vol. 7, p.1-19. En ligne: https://www.travail.gouv.qc.ca/fileadmin/fichiers/Documents/Regards_travail/vol07-01/Portrait_et_evolution_employes_salaire_minimum.pdf
- Gauthier, M. et Mercier, L. (1994). *La pauvreté chez les jeunes, précarité économique et fragilité sociale. Un bilan*, Québec, Institut québécois de recherche sur la culture.
- Geertz, C. (1973). « La description dense. Vers une théorie interprétative de la culture », dans Cefaï, D. (dir.) (2003), *L'enquête de terrain*, p.208 à 233.
- Genest-Dufault, S. et G. Tremblay. (2016). « Cinq paradigmes compréhensifs des hommes et de la masculinités: proposition d'une classification originale » dans Deslauriers et coll. *Regards sur les hommes et les masculinités*, PUL.
- Giddens, A. (1994). *Les conséquences de la modernité*, Paris, L'Harmattan.
- Glaser, B. et Strauss, A. (2010). *La découverte de la théorie ancrée*, Paris, Armand Colin.
- Goffman, E. (1975). *Stigmates*, Paris, Les Éditions de minuit.
- Gohier, C. (2006). « Les sources du savoir-être comme finalité éducative : former et être, une injonction paradoxale? » *Nouvelles pratiques sociales*, vol.18, numéro 2, p.172-185, En ligne: <http://dx.doi.org/10.7202/013294ar>.
- Gold, R. (1958). « Jeux de rôles sur le terrain », dans Cefaï, D. (dir.) (2003), *L'enquête de terrain*, p.363-379.
- Gonin, A. et E. Jouthe (2013). « Éthiques et travail social. Enjeux, concepts et aspects méthodologiques », dans Harper, E et H. Dorvil (dir.), *Le travail social. Théories, méthodologies et pratiques*, Québec, PUQ, p.69-88.

- Goyette, M., Pontbriand, A. et C. Bellot. (2011). *Les transitions à la vie adulte des jeunes en difficulté : concepts, figures et pratiques*, Québec, PUQ.
- Handfield, S. (2017). *S'autodéterminer « dans la bonne direction »: enjeux éthiques et relationnels de l'accompagnement auprès de personnes catégorisées comme ayant une déficience ou des limitations intellectuelles et vivant en situation d'itinérance et de grande pauvreté*, Mémoire déposée en vue de l'obtention du grade de maîtrise en sociologie, Département de sociologie, Université de Montréal, 172 p.
- Hanique, F. (2012). « De la sociologie compréhensive à la sociologie clinique » dans de Gaulejac, V., Hanique, F. et P. Roche (dir.), *La sociologie clinique. Enjeux théoriques et méthodologiques*, Toulouse, Érès, p.105-130.
- Harper, E. et Dorvil, H. (2013). « Introduction », dans *Le travail social. Théories, méthodologies et pratiques*, Québec, PUQ.
- Heinrichs, R. R. (2003). « A whole-School approach to bullying: special considerations for children with exceptionalities », *Intervention in School and Clinic*, vol. 38, no 4, p. 195-204.
- Homsy, M. et S. Savard. *Décrochage scolaire au Québec : dix ans de surplace, malgré les efforts de financement*, Institut du Québec, 2018.
- Huber, W. (1977). *Introduction à la psychologie de la personnalité*, Pierre Margada Éditeur.
- Huot, F. (2013). « Interactions et pratiques du théorique en travail social », dans Harper, E et H. Dorvil (dir.), *Le travail social. Théories, méthodologies et pratiques*, Québec, PUQ, p.115-125.
- ICÉA. (2015). *Apprendre +agir*, Publication en ligne de l'ICÉA, Hiver 2015.
- INSPQ (Institut national de santé publique). (2010). « L'usage de substances psychoactives chez les jeunes Québécois. Conséquences et facteurs associés », dans Gagnon et Rochefort (auteures) *Direction du développement des individus et des communautés*, Québec, en ligne : https://www.inspq.qc.ca/pdf/publications/1102_UsageSubsPsychoativesJeunes.pdf
- ISQ (Institut de la statistique du Québec). (2010). « Conditions de vie. Portrait social du Québec, données et analyses », Sainte-Foy, Gouvernement du Québec, en ligne : http://www.stat.gouv.qc.ca/publications/conditions/pdf2010/Portrait_social2010.pdf.
- ISQ (Institut de la Statistique du Québec). (2013). « Pouvoir d'achat et durée du travail de la population non étudiante travaillant au salaire minimum », En ligne le 9 septembre 2016):<http://www.stat.gouv.qc.ca/statistiques/travail-remuneration/bulletins/pouvoir-achat-etudiant-minimum.pdf>.

- ISQ (Institut de la Statistique du Québec). (2014). « Les mises à pied au Québec: est-ce que le portrait a changé depuis 1976? », *Flash-info Travail et rémunération*, volume 15, numéro 1, en ligne: <http://www.stat.gouv.qc.ca/statistiques/travail-remuneration/bulletins/flash-info-201402.pdf>
- ISQ (Institut de la Statistique du Québec). (2015). « Les décrocheurs annuels des écoles secondaires du Québec. Qui sont les décrocheurs en fin de parcours? Que leur manque-t-il pour obtenir un diplôme? », no.43, en ligne: http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/PSG/statistiques_info_decisionnelle/BulletinStatistique43_f.pdf
- Janosz, M. (2000). « L'abandon scolaire chez les adolescents: perspective nord-américaine », *VEI Enjeux*, no.122.
- Jeanpierre, L. (2006). « Une sociologie foucauldienne du néolibéralisme est-elle possible? », *Sociologie et sociétés*, volume 38, numéro 2, p.87-111.
- John-Steiner, V. et C.P. Panofsky. (1985). « Processus sociogénétiques de la communication verbale », *Textes de base en psychologie, Vygotsky aujourd'hui*, Paris, TDP.
- Jones, P., Bunce, G., Evans, J., Gibbs, H., & Ricketts Hein, J. (2008). « Exploring space and place with walking interviews ». *Journal of Research Practice*, vol. 4, numéro 2, en ligne: <http://jrp.icaap.org/index.php/jrp/article/view/150/161>
- Jozefowicz, D.M. (2002). *Why do they leave? Why do they stay? A quantitative and qualitative examination of high school dropout*. (Ph.D.), University of Michigan, Ann Arbor (dir.).
- Julier-Costes, M. (2013). « La mort en mosaïque ou comment recomposer l'identité d'un(e) jeune disparu(e) », Gallant, N. et A. Pilote (dir.), *Regard sur la construction identitaire des jeunes*, Québec, PUL, p.111-122.
- Kamanzi, C., Zhang, X.Y., Deblois, L. et M.-A Deniger. (2007). « L'influence du capital social sur la formation du capital humain chez les élèves résilients de milieux socioéconomiques défavorisés », *Revue des sciences de l'Éducation*, vol. 33, numéro 1, p.127-145.
- Karsz, S. (2011). *Pourquoi le travail social? Définition, figures, clinique*, 2^e Édition, Paris, Dunod.
- Kergoat, D. (2009). « Dynamique et consubstantialité des rapports sociaux », *Sexe, race, classe. Pour une épistémologie de la domination*, Paris, Presses Universitaires de France, Collection Actuel Marx confrontation.

- Klein, J-L. et C. Champagne. (2011). *Initiatives locales et lutte contre la pauvreté et l'exclusion*, Québec, PUQ.
- Kusenbach, M. (2012). « Go-Alongs » dans Sara Delamont (dir.) *Handbook of Qualitative Research in Education*, Edward Elgar Publishing Limited, United Kingdom, p.252-264.
- Lachance, J. (2011). *L'adolescence hypermoderne: le nouveau rapport au temps des jeunes*, Québec, PUL.
- Lahire, B. (2001). *Héritages sexués : incorporation des habitudes et des croyances* dans La dialectique des rapports hommes-femmes (dir. Thierry Blöss), PUF, collection Sociologie d'aujourd'hui, 285 p.
- Lahire, B. (2004). « Utilité: entre sociologie expérimentale et sociologie sociale », dans Lahire, B. *À quoi sert la sociologie?*, La découverte.
- Lahire, B. (2012). *Monde pluriel : penser l'unité des sciences sociales*, Paris, Éditions du Seuil.
- Lambert, A. (2013). *La gestion des risques en protection de l'enfance. Logiques d'action et quête de sens*, Québec, Collections Problèmes sociaux et interventions sociales, PUQ.
- Laplanche, J. et J-B. Pontalis (2007), 5^e édition. *Vocabulaire de la psychanalyse*, Presses de l'Université de France.
- Laplantine, François. (2010). *La description ethnographique*, Sciences sociales, Collection 128.
- Leblanc, S. et N. Desbiens. (2008). « Milieux à risque, expérience familiale et développement de conduites agressives: une recension des écrits d'un point de vue socio-cognitif », *Revue des sciences de l'éducation*, vol. 34, numéro 1, pp.107-122.
- Lechaume, A. et D. Brière. (2014). « L'exclusion sociale: construire avec celles et ceux qui la vivent. Vers des pistes d'indicateurs d'exclusion sociale à partir de l'expérience de personnes en situation de pauvreté », *Centre d'étude sur la pauvreté et l'exclusion*, Québec, Gouvernement du Québec, en ligne: <http://www.mess.gouv.qc.ca/cepe/index.asp>
- Lechaume, A. et F. Savard (2015). « Avis sur la mesure de l'exclusion sociale associée à la pauvreté: des indicateurs à suivre », *Centre d'étude sur la pauvreté et l'exclusion*, Québec, Gouvernement du Québec, en ligne: <http://www.mess.gouv.qc.ca/cepe/index.asp>
- Legault G. et J. Fronteau (2008).« Les mécanismes d'inclusion des immigrants et des réfugiés », dans Legault G. et L. Rachédi (dir.), *L'intervention interculturelle*, 2^e Édition, Gaetan Morin Éditeur.

- Lemay, M. (2010). « Il est toujours périlleux de vouloir définir l'adolescence », dans Letendre, R. et D. Marchand (dir.), *Adolescence et affiliation : les risques de devenir soi*, Sainte-Foy, Presses de l'Université du Québec, p. 9-29.
- Lemoigne, J.-L. (2002). « Légitimer les connaissances interdisciplinaires dans nos cultures, nos enseignements et nos pratiques », dans Kourilsky (dir.), *Ingénierie de l'interdisciplinarité. Un nouvel esprit scientifique*, Paris, L'Harmattan, p. 28-36.
- Lessard, C. (2014). « Disciplinarité et interdisciplinarité dans un champ professionnel: des rapports complexes mais qui ne sont pas à somme nulle », dans Lemay, V. et F. Darbellay (dir.), *L'interdisciplinarité racontée. Chercher hors frontières, vivre l'interculturalité*. New York, Peter Lang.
- Lessard, M.-A. (1987). « L'univers des pauvres et de la pauvreté », *Les nouveaux visages de la pauvreté*, Sainte-Foy, IQRC, p.9-29.
- Lewin, K. (1946). « Action research and minority problems », *Journal of Social Issues*, volume 2, numéro 4, p.34-46.
- McAll, C. (2008). « Trajectoires de vie, rapports sociaux et production de la pauvreté », dans Roy, S. et V. Châtel (dir.), *La vulnérabilité sociale. Visages de la fragilisation du sociale*, PUQ.
- Makela, F. (2014). « Des champs et des clôtures: la métaphore et la recherche interdisciplinaire », dans Lemay, V. et F. Darbellay (dir.), *L'interdisciplinarité racontée. Chercher hors frontières, vivre l'interculturalité*. New York, Peter Lang.
- Marcotte, J., Cloutier, R. et L. Fortin. (2010). « Portrait personnel, familial et scolaire des jeunes adultes émergents (16-24 ans) accédant aux secteurs adultes du secondaire: identification des facteurs associés à la persévérance et à l'abandon au sein de ces milieux scolaires », Québec, Université du Québec à Trois-Rivières.
- Marcotte, J., Villatte, A. et G. Lévesque, (2014). « La diversité et la complexité des jeunes (16-24 ans) inscrits à l'éducation des adultes au Québec », enquête et essai de typologie, dans Potvin, M. Voyer, B. et S. Bourdon (dir.), *Revue des sciences de l'éducation*, vol. XXXX, numéro (2), p.253-285.
- Martuccelli, D. (1999). « Georg Simmel, ou la modernité comme aventure », *Sociologies de la modernité*, Paris, Gallimard.
- Martuccelli, D. (2006). *Forgé par l'épreuve : l'individu dans la France contemporaine*, Paris, Armand Colin.
- Mead, G.H. (1963). *L'esprit, le soi et la société*, Paris, Le lien social.

- Mendel, G. (1974). *Sociopsychanalyse I. Psychosociologie ou psychomanipulation*, Petite bibliothèque Payot.
- Meyor, C. (2007). « Le sens et la valeur de l'approche phénoménologique », *Recherches Qualitatives – Hors séries*, Actes du colloques Approches qualitatives et recherche interculturelle : bien comprendre pour mieux intervenir, numéro 4, p.103-118.
- Mercier, L. (1995). « La pauvreté: phénomène complexe et multidimensionnel », *Service social*, vol.44, numéro 3, p.7-27.
- Mercier, L. et J. Sévigny. (2007). « Histoire et perspective de l'approche clinique humaine et sociale », dans Mercier, L. et J. Rhéaume (dir.) *Récits de vie et sociologie clinique*. Lévis, Presses de l'Université Laval, Collection Culture et société.
- Mercier, L. et J. Rhéaume. (2007). *Récits de vie et sociologie clinique*. Lévis, Presses de l'Université Laval, Collection Culture et société.
- Messu, M. (2012). « Explication sociologique et domination sociale », *SociologieS, théories et recherches*. Consulté en ligne le 28 septembre 2015: <http://sociologies.revues.org/4198>
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (2011). *La stratégie d'intervention Agir Autrement (SIAA): contrer les écarts de réussite entre les milieux défavorisés et ceux qui sont plus favorisés*, en ligne: <http://www.education.gouv.qc.ca/>
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (2012). Régime pédagogique de la formation générale des adultes, Québec, Gouvernement du Québec, en ligne: <http://legisquebec.gouv.qc.ca/fr/ShowDoc/cr/I-13.3,%20r.%209>
- Ministère de l'Éducation du Loisir et du Sport (2014). « Taux de sortie sans diplôme ni qualification (décrochage annuel), selon le sexe, ensemble du Québec, de 1999-2000 à 2012-2013 (données officielles) », en ligne: <http://www.education.gouv.qc.ca>
- Ministère du Travail, de l'Emploi et de la Solidarité sociale. (2016). « Mesure de formation de la main d'œuvre. Section 1 : modalité du volet individu. Emploi-Québec », en ligne: http://www.emploi.quebec.gouv.qc.ca/guide_mesures_services/05_Mesures_progr_Emploi_Quebec/05_8_Mesure_formation_main_oeuvre/01Guide_MFOR_volet_individus.pdf
- Moreau, N. et K. Larose-Hébert. (2013). *La souffrance à l'épreuve de la pensée*, Montréal, PUQ, Collections Problèmes sociaux.
- Moriau, J. (2011). « Sois autonome! » dans Goyette, M., Pontbriand, A. et C. Bellot. (dir.), *Les transitions à la vie adulte des jeunes en difficulté. Concepts, figures et pratiques*, Québec, PUQ.
- Nadeau, R. (1999). *Vocabulaire technique et analytique de l'épistémologie*, Collection Premier Cycle, Paris, PUF.

- Nault, G. et N. Moreau, (2014). « Mis à l'épreuve », dans Doucet, M-C. et N. Moreau (dir.), *Penser les liens entre santé mentale et société. Les voies de la recherche en sciences sociales*, PUQ, Québec.
- Nasio, J-D. (2016). *Oui, la psychanalyse guérit!*, Payot.
- Niewiadomski, C. et G. de Villers. (2002). *Souci et soin de soi : liens et frontières entre histoire de vie, psychothérapie et psychanalyse*, Coll. «Histoire de vie et formation». Paris, Harmattan.
- Olivier de Sardan, J.-P. (2008). « La violence faite aux femmes », *La rigueur du qualitatif*. Les contraintes empiriques de l'interprétation socio-anthropologique, Louvain-la-Neuve, Bruylant Academia.
- Otero, M. et S. Roy. (2013). *Qu'est-ce qu'un problème social aujourd'hui. Repenser la non-conformité*, Québec, Presses de l'Université du Québec, Collection Problèmes sociaux et interventions sociales.
- Paillé, P. et A. Mucchielli. (2016). *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales*, 4^e édition, Armand Colin.
- Palomares, E. et A. Testenoire (2010). « Indissociables et irréductibles : les rapports sociaux de genre, ethniques et de classe », *L'homme et la société*, no 176-177, p.15-26.
- Paquet, G. et D. Hamel. (2003). « Inégalités sociales et santé des tout-petits: l'identification de facteurs de protection », *Faits saillants du rapport Conditions socioéconomiques et santé, section II - Inégalités sociales et santé des tout-petits: à la recherche de facteurs protecteurs*, Institut National de Santé Publique, en ligne: <https://www.inspq.qc.ca/publications/175>.
- Parazelli, M. (2002). *La rue attractive: parcours et pratiques identitaires des jeunes de la rue*, Québec, Presses de l'Université du Québec, Collection Problèmes sociaux et interventions sociales.
- Parazelli, M. (2004). « Le renouvellement démocratique des pratiques d'intervention sociale », *Nouvelles pratiques sociales*, vol. 17, numéro 1, p.9-32, en ligne: <http://dx.doi.org/10.7202/010570ar>.
- Paugam, S. (2013). *Les formes élémentaires de la pauvreté*, Le lien social, Paris, PUF.
- Pfefferkorn, R. (2007). *Inégalités et rapports sociaux. Rapports de classe, rapports de sexe*, La Dispute, coll. Le genre du monde.
- Piaget, J. (1970). *Épistémologie des sciences de l'homme*, Paris, Gallimard.

- Pineau, G. (1998) *Accompagnement et histoire de vie*, Paris, L'Harmattan.
- Pirès, A. (1997). « De quelques enjeux épistémologiques d'une méthodologie générale pour les sciences sociales », dans Poupart et coll. (dir.), *La recherche qualitative, Enjeux épistémologiques et méthodologiques*, Gaëtan Morin, p. 3-58.
- Potvin, M. et Leclercq, J.-B. (2010). « Trajectoires sociales et scolaires de jeunes de 16-24 ans issus de l'immigration en formation générale des adultes et analyse de deux projets de "persévérance scolaire" », Direction des services aux communautés culturelles (DSCC) du Ministère de l'Éducation de l'Éducation des Loisirs et du Sport.
- Potvin, M., Leclercq, J.-B., Steinbach, M., Vatz-Laaroussi, M., Armand, F., Ouellet, C. et B. Voyer (2014). *Les jeunes de 16-24 ans issus de l'immigration à l'éducation des adultes : parcours, processus de classements et orientation scolaires* (Rapport scientifique intégral 2009-PE-130938 pour le Programme des Actions concertées Persévérance et réussite scolaires, Fonds québécois de recherche sur la culture et la société (FQRSC) et son partenaire, le ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS).
- Proulx, C., Faustmann, S., Raïq, H. et A. Vand den Berg. (2011). « Internal diversity in social policy regimes: The case of Canada's four major provinces », dans Fréchet, G., Gauveau, D., and J. Poirier (dir.), *Statistiques sociales, pauvreté et exclusion sociale. Perspectives québécoises, canadiennes et internationales*, Presses de l'Université de Montréal, p.176-189.
- Purtschert, P. et K. Meyer (2009). « Différences, pouvoir, capital. Réflexions critiques sur l'intersectionnalité », dans *Sexe, race, classe. Pour une épistémologie de la domination*, Actuel Marx, confrontation.
- Raymond, M. (2008). *Décrocheurs du secondaire retournant à l'école*, Division de la culture, tourisme et centre de la statistique de l'éducation, Statistique Canada, no.81-595-M.
- Raïq, H. et C. Plante. (2013). « Trajectoires de pauvreté et monoparentalité: le Québec dans une perspective comparative », dans Fleury, C. et H. Raïq (dir.), *Inégalités, parcours de vie et politiques publiques*, Revue Sociologie et Société, volume 45, numéro 1.
- Renault, D. (2005). *Travail de deuil, trajet de vie et transition psychosociale : les enjeux biocognitifs d'un accompagnement*, Paris, Mare et Martin.
- René, J.-F., Goyette, M., Bellot, C., Dallaire, N. et J. Panet-Raymond. (2001). « L'insertion socioprofessionnelle des jeunes: le prisme du partenariat comme catalyseur de la responsabilité » *Lien social et Politiques*, numéro 46, p.125-139.
- Revest, S. (2009) « De la vulnérabilité aux vulnérables: approche critique d'une notion performative », dans Becerra, S. et A. Peltler (dir.), *Risques et environnement: recherches interdisciplinaires sur la vulnérabilité des sociétés*, L'Harmattan.

- Ricoeur, P. (1990). *Soi-même comme un autre*, Paris, Éditions du Seuil.
- Rocher, G. (2014). « L'interdisciplinarité: franchir des distances », dans Lemay, V. et F. Darbellay (dir.), *L'interdisciplinarité racontée. Chercher hors frontières, vivre l'interculturalité*. New York, Peter Lang.
- Rogers, C. (1972). *Liberté pour apprendre*, Dunod.
- Rousseau, N., Théberge, N., Bergevin, S., Thétrault, K., Samson, G., Dumont, M. et J. Myre-Bisaillon. (2010). « L'éducation des adultes chez les 16-18 ans: La volonté de réussir l'école et la vie! », *Éducation et francophonie*, vol. 38, numéro 1, p.154-177.
- Roy, S.N. (2009). « L'étude de cas », dans Gauthier, B. (dir.), *Recherche sociale. De la problématique à la collecte de données*, PUL, p.337-360.
- Savoie-Zajc, L. (2009). « L'entrevue semi-dirigée », dans Gauthier, B. (dir.), *Recherche sociale. De la problématique à la collecte de données*, PUL, p.337-360.
- Schlagdenhauffen, R. (2016). « Recension du livre de Raewyn Connel, Masculinités : enjeux sociaux de l'hégémonie », *Cahiers du genre*, no. 61, p.217-253, en ligne: http://cahiers_du_genre.pouchet.cnrs.fr/pdf/NLCdG61.pdf
- Schneuwly, B. (1985). «La construction sociale du langage écrit chez l'enfant », dans Schneuwly, B., Bronckart, J-P. (et coll.). (dir.), *Vygotsky aujourd'hui*, Texte de base en psychologie, Delachaux et Niestlé.
- Schneuwly, B., Bronckart, J-P. (et coll.). (1985). *Vygotsky aujourd'hui*, Texte de base en psychologie, Delachaux et Niestlé.
- Schön, D. (1994). *Le praticien réflexif*, Montréal, Les éditions Logiques.
- Sévigny, R. (1993). « L'approche clinique dans les sciences humaines », dans Enriquez, E. *et al.* (dir.), *L'analyse clinique dans les sciences humaines*, Montréal, Éditions Saint-Martin, p.13-28.
- Sève, L. (2008). *L'homme. Penser avec Marx aujourd'hui*, Clamecy, La Dispute.
- Sève, L. (2012). *Aliénation et émancipation*. Clamecy, La Dispute.
- Simmel, G. (2002). *Les pauvres*, PUF.
- Soler, L. (2009). *Introduction à l'épistémologie*, Paris, Ellipses.

- Sorell, G. et M. Montgomery. (2009). « Feminist perspectives on Erikson's Theory: their relevance for contemporary identity development research », *Identity: an international journal of theory and research*, vol. 1, numéro 2, p.97-128.
- Soulet, M.-H. (2008). « La vulnérabilité, un problème social paradoxal », dans Roy, S. et V. Châtel (dir.), *La vulnérabilité sociale. Visages de la fragilisation du sociale*, PUQ.
- Soulet, M.H. et V. Châtel. (2003). *Agir en situation de vulnérabilité*, Québec, Les Presses de l'Université Laval.
- Statistiques Canada. (2011). « Seuils de faible revenu avant et après impôt selon la taille de la communauté et de la famille, dollar constant de 2011 ». Tableau 202-0801, En ligne :<http://www5.statcan.gc.ca/cansim/a26?lang=eng&retrLang=eng&id=2020801&pattern=202-0801..202-0809&tabMode=dataTable&srchLan=-1&p1=-1&p2=31>
- Strauss, Anselm et Juliet Corbin (1990). « L'analyse de données selon la grounded theory. Procédures de codage et critères d'évaluation » dans « L'enquête de terrain », sous la dir. de Daniel Cefaï, p.363-379
- Taylor, C. (1997). *Les sources du moi*, Boréal.
- Thomas, H. (2010). *Les vulnérables: la démocratie contre les pauvres*, Paris, Éditions du Croquant.
- Tondreau, J. (2016), *L'école en milieu défavorisé*. Québec, Presses de l'Université Laval.
- Townsend P., Corrigan P. and U. Kowarzik. (1987), *Poverty and the London Labour Market: The Third London Survey, Interim Report*, The Low Pay Unit, London.
- Tremblay, H. (2004). « Programme d'aide pour favoriser le retour en formation des 16-24 » dans *Le plaisir d'apprendre. J'embarque quand ça me ressemble*, Gouvernement du Québec.
- Tremblay, P.-A. (2010). « Intervention et représentation de la pauvreté », *La société canadienne de sociologie*, p.246-271.
- Van de Velde, C. (2008). *Devenir adulte. Sociologie comparée de la jeunesse en Europe*, Le Lien social, PUF.
- Verdier, É. (2008). « L'éducation et la formation tout au long de la vie : une orientation européenne, des régimes d'action publique et des modèles nationaux en évolution », *Sociologie et sociétés*, vol XL, no. 1.
- Vergnaud, G. (2000). *Lev Vygotsky. Pédagogue et penseur de notre temps*, Paris, Hachette Éducation.

- Villers, G. (1999). « Le sujet divisé et le désir de formation », dans Bourdeois, E. et Nizet, J. (dir.), *Regards croisés sur l'expérience de formation Action et savoir*, Paris, L'Harmattan, p.81-107.
- Vinet, J. et D. Fillion. (2015). *Pauvreté et problèmes sociaux*, Fides Éducation.
- Voyer, B., Potvin, M. et S. Bourdon. (2014). « Les transformations et défis actuels de la formation générale des adultes », *Revue des sciences de l'éducation*, vol.40, numéro 2, p.191-213.
- Vygotsky, L. (1930). « La méthode instrumentale en psychologie », dans Schneuwly, B., Bronckart, J-P. (et coll.). (1985) (dir.), *Vygotsky aujourd'hui*, Texte de base en psychologie, Delachaux et Niestlé.
- Vygotsky, L. (1997). *Pensée et langage*, 4^e Édition, Paris, La Dispute.
- Weber, M. (2005). *La science: profession et vocation*, traduction d'Isabelle Kalinowski, Paris, Agone, p.39-59.
- Willis, P. (2011). *L'école des ouvriers. Comment les enfants d'ouvriers obtiennent des boulots d'ouvriers*, Coll. L'ordre des choses, Agone.
- Yerochewski, C. (2014). *Quand travailler enferme dans la pauvreté et la précarité. Travailleuses et travailleurs pauvres au Québec et dans le monde*, Coll. Problèmes sociaux, PUQ.
- Yelle, C. (et coll.) (2011). *Les histoires de vie : un carrefour de pratiques*, Québec, Presses de l'Université du Québec.
- Zwick Monney, M. et C. Grimard. (2015). « De la marginalité à la vulnérabilité : quels liens entre concepts, réalités et intervention sociale? », *Nouvelles pratiques sociales*, Volume 27, numéro 2.

Annexe I - Affiche de recrutement

Parcours de jeunes

Participation à une recherche

Tu as entre 18 et 25 ans?

Tu es inscrit au Centre d'éducation des adultes?

Tu reçois des prestations d'aide sociale ou d'un des programmes de formation d'Emploi-Québec?

J'aimerais savoir CE QUE TU PENSES de ton histoire personnelle en lien avec l'école et le financement que tu reçois.

Contacte-moi!

1. Objectifs de la recherche

- Comprendre les défis auxquels font face les jeunes qui raccrochent à l'école tout en ayant recours à des prestations d'aide sociale ou d'Emploi-Québec
- Connaître les contextes à l'intérieur desquels les jeunes adultes raccrocheurs vivent
- Mieux comprendre les réalités et les besoins des jeunes pour mieux les accompagner dans leurs vies

2. Déroulement de la recherche

- Approximativement trois journées en présence de l'étudiant responsable de la recherche (partage du quotidien, participation conjointe à des activités à l'école et à l'extérieur de l'école, visite d'endroits fréquentés, etc.)
- Entrevues individuelles avec 20 jeunes adultes (10 hommes et 10 femmes) qui fréquentent le Centre d'éducation des adultes

3. Ton implication, Les retombées

- Prendre la parole sur ton expérience de l'école et ton expérience de vie
- Comprendre les liens entre toi, ceux qui t'entourent et la société
- Participer à une recherche qui peut contribuer à améliorer l'accompagnement des jeunes adultes qui vivent une situation semblable à la tienne

Annexe II - Questionnaire socio-démographique

École de travail social
Université du Québec à Montréal
C.P. 8888, succ. Centre-Ville
Montréal, Québec H3C 3P8
Tél. 514 987-3000 #1368 - Fax 514 987-8795

*Processus de construction identitaire de jeunes adultes en situation de pauvreté dans un
contexte de raccrochage scolaire*

Questionnaire socio-démographique¹¹²

1. Pseudonyme du jeune : _____
2. Code de l'entretien : _____
3. Lieu de l'entretien : _____
4. Date de la rencontre : _____

Informations démographiques

5. Âge: _____
6. Mois et année de naissance : _____
7. Sexe: **M** **F**
8. Pays (ville, province si au Canada) de naissance : _____

Parcours scolaire au primaire

9. As-tu fréquenté la maternelle (5 ans)? **oui** **non**
10. À quel âge as-tu commencé l'école primaire? _____
11. Fréquentais-tu une école régulière? **oui** **non**
12. As-tu été en classe spéciale ou en cheminement particulier? **oui** **non**
 - 12.1. Si oui, en quelle(s) année(s) du primaire? _____
13. As-tu déjà doublé une année? **oui** **non**
 - 13.1. Si oui, laquelle ou lesquelles? _____
14. Peux-tu me nommer le(s) école(s) primaire(s) que tu as fréquentée(s)?
 - 14.1. _____
 - 14.2. _____
 - 14.3. _____
15. As-tu déjà changé d'école en cours d'année?

¹¹² Ce questionnaire socio-démographique a d'abord été utilisé dans le cadre du projet de recherche *Paroles de jeunes – Projet de recherche sur les parcours atypiques* mené par l'Équipe PARcours coordonnée par Danielle Desmarais, professeure à l'École de travail social de l'UQAM. La version soumise ici a été l'objet d'un ajustement mais elle est largement inspirée du travail de l'équipe PARcours.

- 15.1. Si oui, en quelle(s) année(s) du primaire: _____
Si oui, pour quelle raison?
- 15.2. **Déménagement**
- 15.3. **Décidé par l'école**
- 15.4. **Autre** : _____
16. Durant l'école primaire, à quelle fréquence as-tu été victime d'intimidation?
- 16.1. **Jamais**
- 16.2. **Une fois**
- 16.3. **Quelques fois**
- 16.4. **Souvent**
- 16.5. **Très souvent**
17. Durant l'école primaire, à quelle fréquence as-tu été victime de cyberintimidation?
- 17.1. **Jamais**
- 17.2. **Une fois**
- 17.3. **Quelques fois**
- 17.4. **Souvent**
- 17.5. **Très souvent**
18. Durant l'école primaire, à quelle fréquence as-tu fait de l'intimidation?
- 18.1. **Jamais**
- 18.2. **Une fois**
- 18.3. **Quelques fois**
- 18.4. **Souvent**
- 18.5. **Très souvent**
19. Durant l'école primaire, à quelle fréquence as-tu fait de la cyberintimidation?
- 19.1. **Jamais**
- 19.2. **Une fois**
- 19.3. **Quelques fois**
- 19.4. **Souvent**
- 19.5. **Très souvent**

Parcours scolaire au secondaire, avant d'avoir quitté l'école

20. Fréquentais-tu l'école régulière? **oui non**
21. As-tu été en classe spéciale ou en cheminement particulier? : **oui non**
- 21.1. Si oui, en quelle(s) année(s)? _____
22. As-tu déjà doublé une année? **oui non**
- 22.1. Si oui, laquelle ou lesquelles? _____
23. As-tu déjà échoué une matière? **oui non**
- Si oui, laquelle ou lesquelles et de quel niveau?
- 23.1. _____
- 23.2. _____
- 23.3. _____

- 23.4. _____
 23.5. _____
24. Peux-tu me nommer le(s) école(s) secondaire(s) que tu as fréquenté(s)?
 24.1. _____
 24.2. _____
 24.3. _____
25. As-tu déjà changé d'école en cours d'année? **oui non**
 25.1. Si oui, en quelle(s) année(s) du secondaire

 25.2. Si oui, pour quelle raison? _____
26. Durant l'école secondaire, à quelle fréquence as-tu été victime d'intimidation?
 26.1. **Jamais**
 26.2. **Une fois**
 26.3. **Quelques fois**
 26.4. **Souvent**
 26.5. **Très souvent**
27. Durant l'école secondaire, à quelle fréquence as-tu été victime de cyberintimidation?
 27.1. **Jamais**
 27.2. **Une fois**
 27.3. **Quelques fois**
 27.4. **Souvent**
 27.5. **Très souvent**
28. Durant l'école secondaire, à quelle fréquence as-tu fait de l'intimidation?
 28.1. **Jamais**
 28.2. **Une fois**
 28.3. **Quelques fois**
 28.4. **Souvent**
 28.5. **Très souvent**
29. Durant l'école secondaire, à quelle fréquence as-tu fait de la cyberintimidation?
 29.1. **Jamais**
 29.2. **Une fois**
 29.3. **Quelques fois**
 29.4. **Souvent**
 29.5. **Très souvent**

Parcours à partir du moment où tu as quitté l'école

30. À quel âge as-tu quitté l'école secondaire (ou le secteur jeune)? _____
 31. À quel moment dans l'année scolaire ça s'est produit (le mois)? _____
 32. Quel était ton niveau dans les matières suivantes au moment de quitter?
 32.1. Anglais: _____
 32.2. Français: _____
 32.3. Math : _____

33. Entre le moment où tu as quitté l'école et aujourd'hui (excluant ta situation actuelle de retour en formation), as-tu tenté ou effectué un retour à l'école ou en formation? **Oui** **non**
- 33.1. Si oui, quoi? _____
- 33.2. Quel type d'école? _____
- 33.3. Si oui, quoi? _____
- 33.4. Quel type d'école? _____

Situation au CEA

34. Nom du CEA fréquenté: _____
35. Quand as-tu commencé à fréquenter le CEA (date)? _____
36. Est-ce la première fois que tu t'inscris à ce CEA? **oui** **non**
- 36.1. Si tu as répondu non, combien de fois t'es-tu inscrit à ce CEA au total? _____
37. Fréquentes-tu le CEA... **à temps complet?** **à temps partiel?**
38. Est-ce toi qui a pris la décision de venir ici? **Oui** **non**
- 38.1. Si oui, quelqu'un t'a référé au CEA? **Oui** **non**
- 38.1.1. Qui? _____
- 38.2. Si non, qui l'a fait? _____
39. Connaissais-tu ce centre avant? **oui** **non**
40. As-tu passé un test de classement?
- 40.1. Si oui, à quel niveau as-tu été classé? _____
- 40.2. Si non, à quel niveau as-tu été classé suite à ton inscription? _____
41. Quel est ton niveau actuel? _____
42. Est-ce que tu recommanderais ce centre à tes amis ou à des jeunes qui en auraient besoin? **oui** **non**
43. Est-ce que l'adaptation au code de vie du centre t'a demandé un gros effort? **oui** **non**

Scolarisation actuelle

44. Si ça ne dépendait que de toi, quel diplôme aimerais-tu obtenir?

45. Dans combien de temps auras-tu atteint ton objectif? _____

Logement et conditions de vie

46. Avec qui vivais-tu durant ton école primaire?
- 46.1. **Père**
- 46.2. **Mère**
- 46.3. **Compagnon ou compagne de mon père et/ou de ma mère**
- 46.4. **Frère(s) et/ou sœur(s)**
- 46.5. **En hébergement**
- 46.6. **En famille d'accueil**
- 46.7. **Autre :** _____

47. Combien de fois es-tu déménagé au cours de ton primaire? _____
48. Avec qui vivais-tu durant ton école secondaire?
- 48.1. **Père**
 - 48.2. **Mère**
 - 48.3. **Compagnon ou compagne de mon père et/ou de ma mère**
 - 48.4. **Frère(s) et/ou sœur(s)**
 - 48.5. **SeulE**
 - 48.6. **Avec un/des colocataire(s), combien : _____**
 - 48.7. **En couple**
 - 48.8. **En hébergement**
 - 48.9. **En famille d'accueil**
 - 48.10. **Autre : _____**
49. Combien de fois es-tu déménagé au cours de ton secondaire? _____
50. Avec qui vis-tu en ce moment?
- 50.1. **Père**
 - 50.2. **Mère**
 - 50.3. **Compagnon ou compagne de mon père et/ou de ma mère**
 - 50.4. **Frère(s) et/ou sœur(s)**
 - 50.5. **SeulE**
 - 50.6. **Avec un/des colocataire(s), combien : _____**
 - 50.7. **En couple**
 - 50.8. **En hébergement**
 - 50.9. **En famille d'accueil**
 - 50.10. **Autre : _____**
51. Es-tu content de ton logement? **Oui Non**
52. Du moment où tu as quitté l'école jusqu'à aujourd'hui, combien de fois as-tu déménagé? _____
53. As-tu un/des enfants? **Oui non**
- 53.1. Si oui, quel âge a-t-il/ont-ils? _____
 - 53.2. Avec qui vit-il/vivent/ils? _____
54. As-tu vécu une période sans adresse fixe? **Oui non**
- 54.1. Si oui, à quel âge? _____
 - 54.2. Pour combien de temps? _____

Emploi/Emploi-Québec/Budget

55. De quel programme d'aide sociale ou d'Emploi-Québec bénéficies-tu? _____
- 55.1. Quand le programme a-t-il commencé? _____
 - 55.2. Quand le programme se terminera-t-il? _____
 - 55.3. Quelle est la formation qui est financée par ce programme? _____
 - 55.4. Quel est le montant que tu reçois par mois? _____
56. As-tu d'autre(s) source(s) de revenus? **Oui non**
- 56.1. Si oui, laquelle ou lesquelles?

- 56.2. Un.e conjoint.e qui contribue à te soutenir? **Oui non**
 56.2.1. Quelle est sa contribution : _____
57. As-tu un emploi actuellement? **oui non**
 57.1. Si oui, quel type d'emploi? _____
 57.2. Si oui, peux-tu énumérer tes tâches?

58. Combien d'heures/semaine? _____
 59. Quel est ton salaire horaire? _____\$/h
 60. Combien de temps passes-tu en transport en lien avec ton emploi? _____
 61. Considères-tu que tu as de bonnes conditions de travail? **oui non**
 62. Es-tu content de ton emploi? **oui non**
 63. As-tu assez d'argent pour vivre? **oui non**
 63.1. Si oui, as-tu assez d'argent pour t'offrir des trucs qui te font plaisir (ou tout l'argent passe dans des besoins de base comme l'alimentation, le transport, le logement, les vêtements)? **oui non**
 63.2. Quelles sont tes principales dépenses, à part l'alimentation, le logement, les vêtements?

64. Combien d'argent consacres-tu au transport par mois? _____
 65. Combien d'argent consacres-tu à ton loyer par mois (en incluant les comptes)?

 66. Combien d'argent consacres-tu à l'alimentation par mois? _____
 63. Combien d'argent consacres-tu aux vêtements par mois? _____
 67. À combien s'élève tes dettes financières en ce moment? _____
 68. Depuis quel âge travailles-tu pour te faire de l'argent? _____
 69. Utilises-tu les banques alimentaire? _____

Réseau social et loisirs

70. Considères-tu que tu as de bonNEs amiEs? **Oui non**
 70.1. Si oui, combien de bons amis as-tu? _____
 71. Tes bonNE(s) amiE(s), peux-tu me dire :

	M/F	Âge	Dernière année de scolarité complétée	Statut (emploi, études, chômage, etc.)
71.1.				
71.2.				

71.3.				
-------	--	--	--	--

72. Si tu as un emploi, y a-t-il des collègues avec qui tu as créé des bons liens? **Oui (Combien_____)**

Non

73. Pratiques-tu des loisirs/as-tu des intérêts qui prennent une place importante dans ta vie ? **oui**

non

73.1. Si oui, lequel ou lesquels?

74. Es-tu membre d'une association? **oui non**

75. Es-tu inscrit à des activités sportives?

Famille d'origine

76. Dans quel pays ta mère est-elle née? _____

77. Quel est le dernier diplôme complété par ta mère? _____

78. A-t-elle commencé une formation qu'elle n'a pas complétée? **Oui non**

78.1. Si oui, dans quel domaine? _____

78.2. Si oui, à quel niveau? _____

79. Est-ce qu'elle est retournée aux études depuis que tu es néE? **Oui Non**

80. A-t-elle un emploi actuellement? **oui non**

80.1. Si oui, lequel? _____

80.2. À temps **plein** ou **partiel**?

80.3. Salaire (horaire, hebdomadaire, annuel): _____

81. Dans quel pays ton père est-il né? _____

82. Quel est le dernier diplôme complété par ton père? _____

83. A-t-il commencé une formation qu'il n'a pas complétée? **Oui Non**

83.1. Si oui, dans quel domaine? _____

83.2. Si oui, à quel niveau? _____

84. Est-ce qu'il est retourné aux études depuis que tu es néE? **Oui Non**

85. A-t-il un emploi actuellement? **oui non**

85.1. Si oui, lequel? _____

85.2. À temps **plein** ou **partiel**?

85.3. Salaire (horaire, hebdomadaire, annuel): _____

86. Si tu as des frères et/ou sœur, peux-tu me dire :

	M/F	Âge	Dernière année de scolarité complétée	Statut (emploi, études, chômage, etc.)
86.1.				
86.2.				
86.3.				
86.4.				
86.5.				
86.6.				

Participation citoyenne/Réseau institutionnel-organisationnel

87. Fais-tu du bénévolat? **oui non**
88. Votes-tu aux élections? **oui non**
89. Adhères-tu ou t'identifies-tu à un parti politique? **oui non**
90. Suis-tu l'actualité et en discutes-tu (journaux, nouvelles, discussion, lectures, etc.) **oui non**
91. Participes-tu à des activités communautaires? **oui non**

Santé générale et santé mentale¹¹³

92. En général, dirais-tu que ta santé est?*
- 92.1. **Excellente**
- 92.2. **Très bonne**
- 92.3. **Bonne Passable**
- 92.4. **Mauvaise**
93. En général, dirais-tu que ta santé mentale est ... ?*
- 93.1. **Excellente**
- 93.2. **Très bonne**
- 93.3. **Bonne Passable**
- 93.4. **Mauvaise**
94. Au cours du dernier mois, à quelle fréquence t'es-tu senti satisfaitE à l'égard de ta vie?*
- 94.1. **Tous les jours**
- 94.2. **Presque tous les jours**
- 94.3. **Environ 2 ou 3 fois par semaine**
- 94.4. **Environ 1 fois par semaine**
- 94.5. **Une fois ou deux**
- 94.6. **Jamais**

¹¹³ L'astérisque (*) indique une comparabilité possible avec résultats de StatCan.

95. En pensant au niveau de stress dans ta vie, dirais-tu que la plupart de tes journées sont... ?*
- 95.1. **Pas du tout stressantes**
 - 95.2. **Pas tellement stressantes**
 - 95.3. **Un peu stressantes**
 - 95.4. **Assez stressantes**
 - 95.5. **Extrêmement stressantes**
96. Habituellement, as-tu des douleurs ou malaises?*
- 96.1. **Oui**
 - 96.2. **Non**
97. Si oui, comment décrirais-tu l'intensité des douleurs ou des malaises que tu ressentes généralement?*
- 97.1. **Faible**
 - 97.2. **Moyenne**
 - 97.3. **Forte**
98. Si oui, combien d'activités tes douleurs ou tes malaises t'empêchent-ils de faire?*
- 98.1. **Aucune**
 - 98.2. **Quelques-unes**
 - 98.3. **Plusieurs**
 - 98.4. **La plupart**
99. Selon toi, est-ce que tu souffres de l'un ou l'autre des problèmes de santé suivants (encercler « médecin » si le problème de santé a été confirmé par un médecin ou un spécialiste de la santé)?
- 99.1. Trouble de l'attention avec ou sans hyperactivité : **Oui non médecin**
 - 99.2. Anxiété : **Oui non médecin**
 - 99.3. Dépression : **Oui non médecin**
 - 99.4. Trouble alimentaire (anorexie, boulimie) : **Oui non médecin**
 - 99.5. Autres : _____
- médecin**
100. Au cours des 2 dernières semaines, as-tu pris un médicament prescrit par un médecin pour soigner la dépression ou l'anxiété (ex. : Celexa, Effexor, Paxil, Prozac, Luvox, Wellbutrin, Zoloft, Rivotril)?
- Oui non**
101. Au cours des 2 dernières semaines, as-tu pris un médicament prescrit par un médecin pour te calmer ou t'aider à mieux te concentrer (ex. : Ritalin, Ativan)? **Oui non**

Alcool et drogues¹

102. As-tu déjà consommé ... ? Si oui, au cours des 12 derniers mois à quelle fréquence c'est arrivé? (Si le répondant déclare que sa consommation a beaucoup varié au cours des 12 derniers mois, demander de répondre en fonction de la période où il consommait le plus.)	Jamais	Moins d'une fois par mois	1 à 3 fois par mois	Une fois par semaine	Plus d'une fois par semaine	Tous les jours
102.1. Alcool						
102.1.1. Être sous l'effet de l'alcool à l'école?						
102.2. Marijuana, haschich						
102.2.1. Être sous l'effet de marijuana ou haschich à l'école?						
102.3. Boisson énergisante						
102.4. Cigarette*						
102.5. Des stimulants (amphétamines, Ritalin, speed, cocaïne, etc.)						
102.6. Des hallucinogènes (LSD, champignons, PCP, etc.)						
102.7. Des dépresseurs (sédatif, antidépresseur, GHB, valium, codéine, opiacé, demerol, etc.)						
102.8. Des perturbateurs (colle, la peinture, l'essence. Etc.)						

Pour ceux qui ont déjà consommé de la marijuana ou haschich

103. As-tu déjà vendu de la drogue à l'école? **Oui non**

Judiciarisation

104. As-tu été arrêtéE par la police pour conduite sous l'effet de la marijuana ou du haschich ou à cause de ton comportement sous l'effet de la marijuana ou du haschich?³ **Oui Non**

105. As-tu un casier judiciaire? **Oui Non**

106. As-tu des infractions non-payées **Oui Non**

Merci!!!

Annexe III - Outils de cueillette de données qualitatives

Objet de recherche : Processus de construction identitaire des jeunes adultes en situation de pauvreté dans un contexte de raccrochage scolaire
Étudiant : François-Xavier Charlebois
Programme : Doctorat en sciences humaines appliquées de l'UdeM

Structure du document

Préalable: Mise en contexte de la recherche

Section I. Récit de vie

1. Schéma d'entretien biographique

1.1 Enfance

1.1.1 Construction identitaire

1.1.2 Expériences scolaires au primaire

1.1.3 Situations de pauvreté

1.2 Adolescence

1.2.1 Construction identitaire

1.2.2 Expériences scolaires au secondaire

1.2.3 Situations de pauvreté

1.3 Entrée dans l'âge adulte/situation actuelle

1.3.1 Construction identitaire

1.3.2 Expériences scolaires à l'éducation des adultes

1.3.3 Situations de pauvreté

1.4 Rapport à l'avenir

Section II. Les espaces hors-scolaires et au centre d'éducation des adultes

2. Grille d'observation participante

2.1 Construction identitaire

2.2 Expériences scolaires à l'éducation des adultes

Mise en contexte

Cette recherche traite des histoires de vie des jeunes raccrocheurs qui vivent et/ou qui ont vécu de l'aide sociale. Je t'encourage à me dire tout ce que tu as vécu et que tu vis qui va m'aider à comprendre comment on grandit, comment on a vécu et comment on vit dans une situation de pauvreté. Il n'y a pas de bonnes ou de mauvaises réponses. Je ne vais pas t'interrompre. Je t'invite à me raconter l'histoire de ta vie comme tu la vois, toi. Les situations en famille, avec les amis et à l'école m'intéressent particulièrement. J'aimerais ça que tu m'expliques comment ça s'est passé pour toi par rapport à ça. Tes réussites, ce qui a été plus difficile... quelles solutions tu as trouvées pour aller mieux... **Au fond, ce qui m'intéresse... ce sont les défis auxquelles tu as fait face et la manière dont tu leur as fait face...** Quelles sont les personnes qui ont été importantes pour toi? Et surtout... qu'est-ce que ça a voulu dire pour toi, de grandir alors qu'il te manquait de l'argent? Qu'est-ce que ça veut dire en ce moment aussi de vivre avec peu d'argent... Quel effet ça a sur toi, sur ta vie?

C'est vraiment une histoire que tu me racontes... Et tu peux commencer où tu veux, au moment où tu le juges important. C'est vraiment toi qui décides comment tu veux m'expliquer qui tu es et ce que t'as vécu dans ta vie.

Section I – Le récit de vie

1. Schéma d'entretien biographique

1.1 Enfance

1.1.1 Construction identitaire (liens sociaux)

- La familiale (parents et frères et sœurs)
 - ... Peux-tu décrire un peu comment était ta relation avec tes parents, frères et sœurs?
 - ... Liens entre la famille et l'école... Tes parents, que pensaient-ils de l'école?
 - ... Qu'est-ce qui est important pour eux dans la vie?
 - ... Des vacances en famille?
 - ... Quand tu étais enfant, est-ce qu'il y a des personnes à qui tu voulais ressembler?
- Des événements marquants, des situations qui t'ont marqué et dont tu voudrais me parler?
- Les activités à la maison, à l'extérieur de la maison?

- Les amis
 - ... Avais-tu de bonnes relations avec les autres?
 - ... Qu'est-ce qui était important pour tes amis dans la vie?
 - ... Y a-t-il des amis à qui tu voulais ressembler? À qui tu ne voulais pas ressembler?
 - ... Qu'est-ce que vous faisiez quand vous vous retrouviez entre amis

- Le(s) quartier(s)
 - ... Peux-tu me parler un peu du quartier où vous habitez? Est-ce que tu t'y promenais? Tu t'y sentais bien ? Y avait-il des amis proches?

- La santé
 - ... Peux-tu me parler un peu de ton état de santé au primaire?

1.1.2 Parcours scolaires

- ... Les matières, la réussite, les autres élèves, les enseignant.e.s., l'autorité, les ressources d'aide, le cas échéant...
- ... Peux-tu me parler d'événements, de situations qui ont été marquantes pour toi au secondaire?
- ... Des expériences heureuses et difficiles que tu as vécues à l'école?
- ... Aimais-tu l'école, les matières quand tu étais enfant, aimais-tu apprendre? Qu'est-ce que tu voulais faire dans la vie, qu'est-ce que tu voulais étudier à l'école quand tu étais enfant?

1.1.3 Situation de pauvreté de la famille (ressources financières, santé, liens sociaux et emploi)

- Peux-tu me parler de ce que tes parents faisaient dans la vie pour gagner de l'argent? Ont-ils eu plusieurs emplois?
- Est-ce que tu avais assez de nourriture, de vêtements pour te sentir bien?
- Vivais-tu dans une maison, un appartement? Y avait-il assez d'espace dans la maison, pour jouer?
- Est-ce que tes parents avaient des amis, de la famille qui venaient à la maison? Qu'est-ce que tu pourrais me dire sur ces relations? Comment pourrais-tu les décrire?
- Peux-tu me parler de la santé de tes parents alors que tu étais au primaire?

1.2 Adolescence

1.2.1 La transition du primaire au secondaire

- Peux-tu me parler un peu du moment où tu as quitté l'école primaire? Comment ça s'est passé pour toi?

1.2.2 Construction identitaire

- Vie familiale (parents et frères et sœurs)
 - ... Peux-tu décrire un peu comment était ta relation avec tes parents, frères et sœurs?
 - ... Liens entre la famille et l'école... Tes parents, que pensaient-ils de l'école?
 - ... Qu'est-ce qui est important pour eux dans la vie?
 - ... Des vacances en famille?
 - ... Quand tu étais enfant, est-ce qu'il y a des personnes à qui tu voulais ressembler?
- Des événements marquants, des situations qui t'ont marqué et dont tu voudrais me parler?
- Les activités à la maison, à l'extérieur de la maison?

- Les amis
 - ... Avais-tu de bonnes relations avec les autres?
 - ... Qu'est-ce qui était important pour tes amis dans la vie?
 - ... Y a-t-il des amis à qui tu voulais ressembler? À qui tu ne voulais pas ressembler?
 - ... Qu'est-ce que vous faisiez quand vous vous retrouviez entre amis? Peux-tu me parler de quelques situations que vous avez vécues ensemble?

- Les relations amoureuses
 - ... Est-ce que tu as vécu des relations amoureuses au secondaire? Peux-tu m'en parler un peu?

- Le(s) quartier(s)
 - ... Peux-tu me parler un peu du quartier où vous habitez? Est-ce que tu t'y promenais? Tu t'y sentais bien ? Y avait-il des amis proches?

- La santé
 - ... Peux-tu me parler un peu de ton état de santé au secondaire?

- Le temps « libre »
 - ... À quoi consacrais-tu ton temps libre quand tu étais au secondaire? Qu'est-ce que vous faisiez, avec les amis, quand tu étais seul?

1.2.3 Expériences scolaires

... Les matières, la réussite/les échecs, les autres élèves, les enseignant.e.s., l'autorité, les ressources d'aide, le cas échéant...

... peux-tu me parler du moment où tu as décidé de quitter l'école secondaire... comment ça s'est passé pour toi?

... Peux-tu me parler d'événements, de situations qui ont été marquantes pour toi au secondaire?

... Des expériences heureuses et difficiles que tu as vécues à l'école?

... Aimais-tu l'école, les matières... quand tu étais adolescent? Aimais-tu apprendre? Qu'est-ce que tu voulais faire dans la vie, qu'est-ce que tu voulais étudier à l'école quand tu étais adolescent?

1.2.4 Situation de pauvreté de la famille (ressources financières, santé, liens sociaux et emploi)

- Peux-tu me parler de ce que tes parents faisaient dans la vie, pour gagner de l'argent?

- Peux-tu me parler de ce que tu as fait à l'adolescence pour gagner un peu d'argent? Est-ce que tu aimais cet emploi? Quel était ton rôle? Ce que tu faisais avec ton argent?

- Est-ce que tu avais assez de nourriture, de vêtements pour te sentir bien?

- Vivais-tu dans une maison, un appartement? Appréciais-tu cette maison, cet appartement? Peux-tu décrire des situations marquantes qui ont été vécues dans la maison?

- Est-ce que tes parents avaient des amis, de la famille qui étaient présente dans votre/ta vie?

- Peux-tu me parler de l'état de santé de tes parents lorsque tu étais au secondaire?

1.3 Entrée dans l'âge adulte (commence à 18 ans)

1.3.1 Construction identitaire

- Vie familiale (parents et frères et sœurs)

... Qu'est-ce que tu peux me dire sur tes relations actuelles avec ta famille?

... Des événements marquants, des situations qui t'ont marqué et dont tu voudrais me parler

... Des activités à la maison, à l'extérieur de la maison

- Les amis : peux-tu me parler un peu de tes amis... ce qu'ils font dans la vie, les activités qu'ils font, ce qui compte pour eux?

- Les relations amoureuses

- Le(s) quartier(s)

- Le temps libre

- La santé

- Situation actuelle : comment décrirais-tu ta situation actuelle? Dirais-tu que ça va bien? Est-ce que ça pourrait aller mieux? Comment te décrirais-tu comme personne? Qu'est-ce qui est important pour toi?

1.3.2 Expériences scolaires

- Comment s'est déroulée ton entrée à l'éducation des adultes? As-tu passé des tests de classement? As-tu rencontré des personnes qui t'ont guidé? Comment ça se passe ici pour toi

avec les matières, les enseignants, les autres élèves? Peux-tu me parler des enseignants ici? Est-ce que tu apprends bien?

- Est-ce que tu fréquentes d'autres lieux de formation, des maisons de jeunes? Comment ça se passe pour toi dans ces endroits?

1.3.3 Pauvreté

- Peux-tu me parler un peu de ton budget? Est-ce que tu réussis à bien vivre avec les prestations d'assistance sociale? Peux-tu me parler de tes démarches pour obtenir de l'aide sociale? Comment ça s'est passé pour toi? Comment tu t'en sors avec le transport, les vêtements, la nourriture? Est-ce que tu peux te payer des trucs qui te font plaisir?

- Peux-tu me parler des gens qui t'entourent? Est-ce qu'ils ont assez de sous pour bien vivre?

- As-tu déjà senti que tu avais besoin de l'aide? Y as-tu eu accès?

Une étape sur la transition scolaire? Qu'est-ce qu'ils ont fait entre le décro et le raccro.

Quelle est la différence entre les recueils de données sur la situation actuelle et dans le schéma d'entretien.

1.4 L'avenir

- Quand tu passes à ton avenir, qu'est-ce qui te vient en tête?
- Ce serait quoi, pour toi, faire une bonne vie?

Section II – Les espaces hors scolaire et le centre d'éducation des adultes

2. Grille d'observation participante

2.1 Espaces hors-scolaire

2.1.1 Liens sociaux

2.1.1.1 Espace des interactions

2.1.1.2 Personnes impliquées dans les interactions

2.1.1.3 Contenus des interactions

2.1.1.4 Thèmes des interactions

2.1.1.5 Temps des interactions

2.2 Les actions

2.2.1 Espace où a lieu l'action

2.2.2 Ce que le sujet-acteur fait

2.2.3 Le récit qu'il en fait

2.3 Les événements

2.3.1 Espace où a lieu l'événement

2.3.2 Ce qui arrive au sujet-acteur

2.3.2 Le récit qu'il en fait

2.4 Espace scolaire

2.1.1 Liens sociaux

2.1.1.1 Espace des interactions

2.1.1.2 Personnes impliquées dans les interactions

2.1.1.3 Contenus des interactions

2.1.1.4 Thèmes des interactions

2.1.1.5 Temps des interactions

2.2 Les actions

2.2.1 Espace où a lieu l'action

2.2.2 Ce que le sujet-acteur fait

2.2.3 Le récit qu'il en fait

2.3 Les événements

2.3.1 Espace où a lieu l'événement

2.3.2 Ce qui arrive au sujet-acteur

2.3.2 Le récit qu'il en fait

Annexe IV – Formulaire de consentement éthique

« Processus de construction identitaire de jeunes adultes en situation de pauvreté dans un contexte de raccrochage scolaire »

Qui dirige ce projet?

Moi, François-Xavier Charlebois. Je suis étudiant au doctorat à l'Université de Montréal au Département de sciences humaines appliquées. Mon directeur de recherche est Jean-Baptiste Leclercq, professeur au Département de sociologie et ma co-directrice est Danielle Desmarais, professeure à l'École de travail social de l'UQAM.

Décrivez-moi ce projet

Mon projet a pour but de mieux comprendre les parcours de jeunes raccrocheurs en situation de pauvreté. Pour ce faire, je compte rencontrer une vingtaine de personnes, comme toi, qui raccroche à l'école tout en bénéficiant de prestations d'aide sociale ou des prestations d'Emploi-Québec.

Si je participe, qu'est-ce que j'aurai à faire?

Tu aurais à partager l'équivalent de deux journées en ma compagnie. Durant ces journées, nous pourrions passer du temps à l'école où tu étudies ou dans des endroits que tu fréquentes avec tes amis ou tes proches. Je te poserais des questions sur ton histoire personnelle et les défis auxquels tu as fait face en lien avec l'école et la manière de subvenir à tes besoins. Par la suite, je te demanderais de répondre à une entrevue qui ne devrait pas durer plus de 90 minutes et avec ta permission, je vais l'enregistrer sur magnétophone afin de pouvoir ensuite transcrire ce que tu m'auras dit sans rien oublier. Suite à l'entrevue, un petit questionnaire avec des questions courtes te sera soumis.

Y a-t-il des risques ou des avantages à participer à cette recherche?

Certaines de mes questions traitent d'aspects personnels de ta vie, comme la santé. De plus, il se peut que certaines expériences de vie aient été difficiles et que cette entrevue te rappelle des épreuves. Si tu le souhaites, tu peux simplement décider de ne pas répondre à certaines questions et même de mettre fin à l'entrevue. Si l'entretien provoquerait la nécessité de solliciter de l'aide, je t'invite à rencontrer les intervenants du Centre. Pour les consulter, il suffit de prendre rendez-vous au secrétariat du Centre (514.596.4514). Les intervenants sont informés de ce que nous faisons ensemble pour ce projet de recherche. Si, pour une raison ou une autre, tu ne souhaites pas les solliciter ou s'ils ne sont pas disponibles au moment où tu en aurais besoin, je joins au verso de cette page une liste de centre d'écoute qui pourrait t'entendre à n'importe quel moment.

Tu ne seras pas payé pour ta participation. Ta participation pourrait cependant nous aider à mieux comprendre les parcours des jeunes raccrocheurs qui vivent de prestations d'aide sociale.

Que ferez-vous avec mes réponses?

Je vais analyser l'ensemble des réponses que tous les participants m'auront données afin d'essayer de voir quelles sont les épreuves que rencontrent les jeunes raccrocheurs qui ont recours à l'aide sociale dans leurs parcours. Les résultats feront partie de ma thèse de doctorat. Dans celle-ci, je ferai des recommandations aux écoles afin de faciliter les parcours scolaires des jeunes.

Est-ce que mes données personnelles seront protégées?

Oui! Aucune information permettant de t'identifier d'une façon ou d'une autre ne sera publiée. De plus, les renseignements recueillis seront conservés de manière confidentielle. Les enregistrements et les transcriptions seront gardés dans un bureau fermé et seuls mon directeur, ma co-directrice de

recherche et moi-même en prendront connaissance. Les enregistrements et toute information permettant de t'identifier seront détruits 7 ans après la fin de mon projet. Ensuite, je ne conserverai que les réponses transcrites, mais sans aucune information concernant les personnes qui me les auront données.

Les résultats généraux de mon projet pourraient être utilisés dans des publications ou des communications, mais toujours de façon anonyme, c'est-à-dire sans jamais nommer ou identifier les participants.

Est-ce que je suis obligé de répondre à toutes les questions et d'aller jusqu'au bout?

Non! Tu peux décider de ne pas répondre à une ou plusieurs questions. Tu peux aussi à tout moment décider que tu ne veux plus participer à l'entrevue et que tu abandonnes le projet. Dans ce cas, tu pourras même me demander de ne pas utiliser tes réponses pour ma recherche et de les détruire. Cependant, une fois que le processus de publication des données sera mis en route, je ne pourrai pas détruire les analyses et les résultats portant sur tes réponses, mais aucune information permettant de t'identifier ne sera publiée.

À qui puis-je parler si j'ai des questions durant l'étude?

Pour toute question, tu peux me contacter au numéro suivant 514-XXX-XXXX ou à l'adresse suivante francois-xavier.charlebois@umontreal.ca.

Ce projet a été approuvé par le Comité d'éthique de la recherche en arts et en sciences de l'Université de Montréal. Pour toute préoccupation sur tes droits ou sur les responsabilités des chercheurs concernant ta participation à ce projet, tu peux contacter le comité par téléphone au 514 343-7338 ou par courriel l'adresse ceras@umontreal.ca ou encore consulter le site Web : <http://recherche.umontreal.ca/participants>.

Si tu as des plaintes concernant ta participation à cette recherche, tu peux communiquer avec l'ombudsman (c'est un « protecteur des citoyens ») de l'Université de Montréal, au numéro de téléphone 514-343-2100 ou à l'adresse courriel ombudsman@umontreal.ca (**l'ombudsman accepte les appels à frais virés**).

Comment puis-je donner mon accord pour participer à l'étude?

En signant ce formulaire de consentement et en me le remettant. Je te laisserai une copie du formulaire que tu pourras conserver afin de t'y référer au besoin.

CONSENTEMENT

Déclaration du participant

- Je comprends que je peux prendre mon temps pour réfléchir avant de donner mon accord ou non à ma participation.
- Je peux poser des questions à l'équipe de recherche et exiger des réponses satisfaisantes.
- Je comprends qu'en participant à ce projet de recherche, je ne renonce à aucun de mes droits ni ne dégage les chercheurs de leurs responsabilités.
- J'ai pris connaissance du présent formulaire d'information et de consentement et j'accepte de participer au projet de recherche.

Je consens à ce que l'entrevue soit enregistrée : Oui Non

Signature du participant : _____

Date : _____

Nom : _____ Prénom : _____

Engagement du chercheur

J'ai expliqué les conditions de participation au projet de recherche au participant. J'ai répondu au meilleur de ma connaissance aux questions posées et je me suis assuré de la compréhension du participant. Je m'engage, avec l'équipe de recherche, à respecter ce qui a été convenu au présent formulaire d'information et de consentement.

Signature du chercheur : _____ Date : _____

Nom : _____ Prénom : _____

Centres de crise des différents territoires de Montréal**

Organisme	Numéro de tel.	Territoire couvert
Service d'écoute – Laval	811, option 2	Laval
Le Transit	514-282-7753	Sous-région Centre-Est de l'Île de Montréal (au nord l'autoroute Métropolitaine; au sud : le fleuve Saint-Laurent; à l'est : la rue D'Iberville; à l'ouest : la rue Hutchison)
Tracom	514-483-3033	Centre-Ouest de l'Île de Montréal (Parc-Extension, Outremont (en partie), Ville-Marie (en partie), Westmount, Côte-des-Neiges/Notre-Dame-de-Grâce, Côte-St-Luc/Hampstead/Montréal-Ouest, Saint-Laurent (population anglophone), Mont-Royal)
L'Entremise	514-351-9592	Est de l'Île de Montréal (Rivière-des-Prairies/Pointe-aux-Trembles, Montréal-Est, Anjou, Mercier—Hochelaga-Maisonneuve, Rosemont, Saint-Michel (en partie), Saint-Léonard)
IRIS	514-388-9233	Nord de l'Île de Montréal (Ahuntsic, Montréal-Nord, Bordeaux—Saint-Laurent, Cartierville)
Ouest de l'Île	514-684-6160	Ouest de l'île de Montréal (Beaconsfield, Baie d'Urfé, Kirkland, Pointe-Claire, Dorval, Pierrefonds/Roxboro, Île Bizard/Ste-Geneviève, Senneville, Ste-Anne-de-Bellevue, Dollard-des-Ormeaux)

** Ces ressources sont des centres de crises qui sont ouverts 24 heures par jour. Les personnes qui répondront au téléphone t'apporteront une aide immédiate et, dépendamment de ta situation, ils pourraient t'offrir de te rencontrer, de t'offrir une démarche en psychothérapie ou de t'héberger temporairement.

Annexe V – Certificat éthique



N^o de certificat
CERAS-2015-16-246-D

Comité d'éthique de la recherche en arts et en sciences

CERTIFICAT D'APPROBATION ÉTHIQUE

Le Comité d'éthique de la recherche en arts et en sciences (CÉRAS), selon les procédures en vigueur, en vertu des documents qui lui ont été fournis, a examiné le projet de recherche suivant et conclu qu'il respecte les règles d'éthique énoncées dans la Politique sur la recherche avec des êtres humains de l'Université de Montréal.

Projet	
Titre du projet	Construction identitaire de jeunes adultes en situation de pauvreté dans un contexte de raccrochage scolaire
Étudiant requérant	François-Xavier Charlebois (1048990), Étudiant au doctorat, FAS-Sciences humaines appliquées
Sous la direction de	Jean-Baptiste Leclercq, professeur associé, FAS-Département de sociologie, Université de Montréal & Danielle Desmarais, professeure, École de travail social, UQAM.

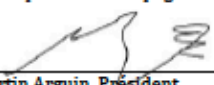
Financement	
Organisme	CRSH
Programme	Bourse de doctorat Joseph-Armand-Bombardier
Titre de l'octroi si différent	
Numéro d'octroi	
Chercheur principal	
No de compte	

MODALITÉS D'APPLICATION

Tout changement anticipé au protocole de recherche doit être communiqué au CÉRAS qui en évaluera l'impact au chapitre de l'éthique.

Toute interruption prématurée du projet ou tout incident grave doit être immédiatement signalé au CÉRAS.

Selon les règles universitaires en vigueur, un suivi annuel est minimalement exigé pour maintenir la validité de la présente approbation éthique, et ce, jusqu'à la fin du projet. Le questionnaire de suivi est disponible sur la page web du CÉRAS.


Martin Arguin, Président
Comité d'éthique de la recherche en arts
et en sciences
Université de Montréal

15 février 2016
Date de délivrance

31 mai 2021
Date de fin de Validité

adresse postale
C.P. 6128, succ. Centre-ville
Montréal QC H3C 3J7

adresse civique
Pavillon Lionel-Groulx
3150, rue Jean-Brillant
Local C-9104
Montréal QC H3T 1N8

Téléphone : 514-343-7338
ceras@umontreal.ca
www.ceras.umontreal.ca

