

**Direction des bibliothèques**

**AVIS**

Ce document a été numérisé par la Division de la gestion des documents et des archives de l'Université de Montréal.

L'auteur a autorisé l'Université de Montréal à reproduire et diffuser, en totalité ou en partie, par quelque moyen que ce soit et sur quelque support que ce soit, et exclusivement à des fins non lucratives d'enseignement et de recherche, des copies de ce mémoire ou de cette thèse.

L'auteur et les coauteurs le cas échéant conservent la propriété du droit d'auteur et des droits moraux qui protègent ce document. Ni la thèse ou le mémoire, ni des extraits substantiels de ce document, ne doivent être imprimés ou autrement reproduits sans l'autorisation de l'auteur.

Afin de se conformer à la Loi canadienne sur la protection des renseignements personnels, quelques formulaires secondaires, coordonnées ou signatures intégrées au texte ont pu être enlevés de ce document. Bien que cela ait pu affecter la pagination, il n'y a aucun contenu manquant.

**NOTICE**

This document was digitized by the Records Management & Archives Division of Université de Montréal.

The author of this thesis or dissertation has granted a nonexclusive license allowing Université de Montréal to reproduce and publish the document, in part or in whole, and in any format, solely for noncommercial educational and research purposes.

The author and co-authors if applicable retain copyright ownership and moral rights in this document. Neither the whole thesis or dissertation, nor substantial extracts from it, may be printed or otherwise reproduced without the author's permission.

In compliance with the Canadian Privacy Act some supporting forms, contact information or signatures may have been removed from the document. While this may affect the document page count, it does not represent any loss of content from the document.

Université de Montréal

Jeux d'adolescence et enjeux de société : de l'appropriation du monde à sa transmission.  
Regard anthropologique sur l'adolescence masculine dans le Québec contemporain

par  
Marguerite Soulière

Département d'anthropologie

Faculté des arts et des sciences

Thèse présentée à la Faculté des études supérieures  
en vue de l'obtention du grade Ph. D. en anthropologie.

Juillet, 2008

© Marguerite Soulière, 2008



Université de Montréal  
Faculté des études supérieures

Cette thèse intitulée :

Jeux d'adolescence et enjeux de société : de l'appropriation du monde à sa transmission.  
Regard anthropologique sur l'adolescence masculine dans le Québec contemporain

présentée par  
Marguerite Soulière

a été évaluée par un jury composé des personnes suivantes :

M. Robert Crépeau  
président-rapporteur

M. Gilles Bibeau  
directeur de recherche

Dr Marc Girard  
codirecteur

Madame Deirdre Meintel  
membre du jury

M. Henri Dorvil  
examineur externe

M. Jacques Hamel  
représentant du doyen de la FES

Dans le Québec contemporain, l'adolescence des garçons est le plus souvent appréhendée à partir des problèmes, des pathologies, des risques et des dérives. Ainsi morcelée en toxicomanie, décrochage scolaire, dépression, suicide, conduites à risque, sida, violence etc., l'adolescence en vient, par association discursive, à être traitée comme une question de santé publique.

Un survol historique de la construction de l'adolescence en Occident nous montre que l'intérêt porté à l'adolescence, comme objet d'étude et de préoccupations, est étroitement lié à des contextes historiques et sociopolitiques de transition, au tournant du 20<sup>e</sup> siècle, à l'après guerre, et maintenant, au tournant du 21<sup>e</sup> siècle. Les inquiétudes qui se cristallisent sur l'adolescence donnent à lire les enjeux majeurs des sociétés occidentales lors des moments charnières de leur histoire.

Cette étude anthropologique, conjuguant les analyses critiques et interprétatives, propose une approche croisée de l'adolescence des garçons. Elle se fonde sur le double intérêt de comprendre à la fois comment et pourquoi « du dehors » on en est venu à une pathologisation de l'adolescence des garçons, en dégageant les enjeux qui sous-tendent cette représentation; et « du dedans », l'expérience des adolescents entre 14 et 17 ans et l'interprétation qu'ils en font.

Prenant appui sur une recherche ethnographique, c'est d'abord à partir d'entrevues de groupes et individuelles, d'observations participantes dans divers lieux et champs sociaux, de lectures savantes et populaires, de visionnements de films et de documentaires, entre 2000 et 2007, que l'adolescence « du dehors » fut documentée.

Ensuite, l'entrée dans l'univers des adolescents s'est faite à partir de vidéos réalisées collectivement par trois groupes de jeunes de l'Estrie au Québec, entre 2004 et 2005. Les contenus et les processus de création furent également objet d'intérêt et d'analyse. Ces données filmiques ont été complétées par des entrevues de groupe, et individuelles avec chacun des participant.

L'analyse des films et des récits des adolescents donne à voir et à comprendre une nouvelle appropriation du monde par ces jeunes ayant grandi avec les transformations familiales et sociales des dernières décennies. C'est dans la présence, à ce qui s'offre à eux dans leur environnement physique, humain, technologique et institutionnel, qu'ils se construisent comme personne, comme homme et comme adulte. Des analyses croisées de l'ensemble des données, se dégage une préoccupation majeure pour la transmission, dont l'enjeu de continuité et de changement se pose avec force dans les sociétés occidentales actuelles en profondes et continues mutations.

Mots-clés : adolescence, rites de passage, masculinités, transmission, éducation, famille, parenté, risque, Québec.

## ABSTRACT

---

In modern Quebec, male adolescence is most of the time conceived through problems, pathologies, risks and dramatic issues. Bit by bit the teenage span, through toxicomania, schooling drop-out, depression, suicide, risky behaviours, aids, violence, etc. ends up being regarded as a matter of public health.

A bird's eye view of the build up of adolescence in the Western world shows the interest it generates mainly as a subject of studies and preoccupations, how it is intimately linked to historical and socio-political contexts of transition, at the turn of the 20<sup>th</sup> century, during the after-war and actually at the turn of the 21<sup>st</sup> century. Anxiety crystallizing upon adolescence induces into a lecture of the major stakes of Western societies during the pivotal periods of their history.

Such an anthropological study conjugating both critical and interpretative analysis, proposes and intertwined approach of young boys' specific teenage period of life. The study is based on a double interest, one helping to understand, "from outside" how and why male adolescence has been pathologized through emerging stakes underlying such a representation; and "from within", the teenage experience itself between age 14 and 17 and the interpretation of it by the teenagers boys.

Based upon and ethnographical research, it was at first through group and then individual interviews, participating observations in various places and social fields, scientific and popular readings, films and documentaries viewing, between 2000 and 2007, that the teenage period from the outside was documented.

Then, the entrance into the teenage world was achieved through collectively produced videos by three teenage groups of boys, from the Eastern Townships in Quebec, between 2004 and 2005. Contents and production process were both considered as points of interest and analysis. These movie data were completed through group interviews and individual encounters with each one of the participants.

The analysis of these teenagers' films and narratives helps perceive and understand the new world appropriation by these boys who grew up through family and social changes of the last decades. Their build up as men and adults takes place within what is available to them, meaningly their physical, human, technological and institutional environment. A major preoccupation for the transmission, the high stakes of which for continuity and changes become a strong challenge within today's Western societies in profound and perpetual mutations, emerges from the intertwined analysis of the overall data.

**Key Words:** adolescence, rites de passage, teenage, masculinities, transmission, education, family, kinship, risk, Quebec.

## DÉDICACE

---

À Adrien, Zacharie et Marion



## REMERCIEMENTS

---

À la fin de ce voyage, à la fois solitaire et merveilleusement accompagné, je tiens à dire ma gratitude à toutes ces personnes qui furent là, avec moi, tout au long de la route. D'abord à mon directeur de thèse, M. Gilles Bibeau, mentor et professeur au département d'anthropologie de l'Université de Montréal, pour l'inspiration, la confiance et l'encouragement à tracer mon propre parcours. À mon co-directeur, Dr Marc Girard, chef du département de pédiatrie et praticien en médecine de l'adolescence à l'Hôpital Sainte-Justine de Montréal, pour la confiance, l'ouverture et la curiosité lors de nos séances de travail.

J'ai le bonheur d'être rattachée à l'Unité de pédiatrie interculturelle (UPI) de l'Hôpital Sainte-Justine depuis 2003. Tout au long de mon doctorat, en plus de la bourse d'études, cette affiliation m'a procuré un environnement soutenant, stimulant et chaleureux. Merci à toutes les membres de cette équipe pour l'indéfectible support et pour la joie des amitiés solidaires. Merci aussi au Département de Médecine de l'adolescence, pour le temps consacré à ma recherche, la finesse et l'intelligence du regard.

Une recherche ethnographique repose en grande partie sur la bonne volonté des participants. Pour cette étude sur l'adolescence, des remerciements particuliers vont à l'École La Ruche de Magog, l'école La Montée de Sherbrooke, l'école La Source de Windsor ; aux intervenants, jeunes adultes et parents, à tous ceux-là qui se prêtèrent en toute intégrité au jeu de l'entrevue. Pour la dimension filmique, de chaleureux mercis au Collectif Sans Sens Sûr de Sherbrooke, pour leur engagement festif et sérieux, auprès des jeunes participants. Grâce à eux, l'entrée dans l'adolescence fut riche et colorée. Une chaleureuse pensée aux trois groupes d'adolescents dont les mots et les mondes furent jusqu'à la toute fin ma profonde source d'inspiration.

Je suis aussi entourée de merveilleux amis, des grandes femmes, des hommes uniques, qui par leurs gestes, leurs paroles et leur si grande confiance, m'ont permis de faire de ce périple, par moments souffrant et ardu, une occasion de me dépasser. Grâce à leur présence dans ma vie, la joie fut du voyage jusqu'à la fin : dans la solitude de l'écriture, leur tendresse et leur amitié

étaient toujours là. Un immense et tendre merci pour tout, à vous toutes et tous, à chacune et chacun d'entre vous.

Mes ultimes pensées de gratitude vont à mes trois adolescents pour avoir bouleversé mon monde et m'avoir donné le courage de l'agrandir et le transformer.

## TABLE DES MATIÈRES

---

<i>Résumé</i> .....	<i>iii</i>
<i>Abstract</i> .....	<i>v</i>
<i>Dédicace</i> .....	<i>vii</i>
<i>Remerciements</i> .....	<i>viii</i>
<i>Avant-propos : Position de parole</i> .....	<i>1</i>
<b>1. Introduction</b> .....	<b>6</b>
<b>1.1 Puberté et liminalité</b> .....	<b>6</b>
<b>1.2 Adolescence et cristallisation des enjeux sociopolitiques</b> .....	<b>8</b>
<b>1.3 L'adolescence des garçons aujourd'hui : une question de recherche</b> .....	<b>9</b>
<b>2. Cadre conceptuel : Le Corps Adolescent</b> .....	<b>14</b>
<b>2.1 L'époque : le corps exalté</b> .....	<b>14</b>
2.1.1 Les inspirations philosophiques .....	17
2.1.2 Les thérapies corporelles.....	20
<b>2.2 Le corps en anthropologie</b> .....	<b>21</b>
2.2.1 Le corps dialogue .....	23
2.2.2 Une perspective individuelle du corps .....	25
2.2.3 Une perspective sociopolitique du corps.....	28
<b>2.3 Le corps adolescent</b> .....	<b>34</b>
<b>3. Démarche méthodologique ou Le temps long de la recherche</b> .....	<b>40</b>
<b>3.1 Adolescence du dehors : corpus de données multi sites</b> .....	<b>41</b>
3.1.1 Le terrain.....	42
3.1.2 Les publications sérieuses .....	56
3.1.3 Expression populaire et artistique .....	58
3.1.4 Lecture des données .....	63
<b>3.2 L'adolescence du dedans</b> .....	<b>65</b>
3.2.1 Constitution de l'échantillon .....	66
3.2.2 Recueil des données .....	72
3.2.3 Analyse des données .....	79

<b>3.3 (dés)Enchantement du Corps adolescent : analyses transversales.....</b>	<b>92</b>
3.3.1 L'écriture .....	93
3.3.2 La présentation des résultats .....	93
<b>4. Pathologisation de l'adolescence.....</b>	<b>95</b>
<b>4.1 La pensée du risque.....</b>	<b>95</b>
<b>4.2 Quête de sens et condition masculine.....</b>	<b>102</b>
<b>4.3 Transformations des solidarités sociales .....</b>	<b>109</b>
<b>5. À l'école .....</b>	<b>115</b>
<b>5.1 Au fil des réformes : accès, qualité, succès... ..</b>	<b>117</b>
<b>5.2 L'Ère des deux R : la réforme et la réussite.....</b>	<b>120</b>
5.2.1 Le projet pédagogique : vers le XXIe siècle .....	120
5.2.2 Le plan stratégique : réussite institutionnelle et obligation de résultats .....	121
<b>5.3 Les établissements : institutions et lieux de vie.....</b>	<b>125</b>
5.3.1 Les acteurs .....	125
5.3.2 Deux écoles secondaires .....	133
<b>5.4 Traversée du secondaire, traversée de l'adolescence .....</b>	<b>143</b>
5.4.1 La sortie de l'enfance : l'entrée à l'école secondaire .....	144
5.4.2 Les gangs : secondaire 1 et 2 .....	146
5.4.3 L'entre-deux : le passage du premier au deuxième cycle.....	150
5.4.4 Sémiologie des Maths 436 : entrée dans le deuxième cycle .....	153
5.4.5 Le présent porteur du passé et de l'avenir : secondaire V.....	157
5.4.6 Performer à l'école : ombres et bémols.....	168
<b>5.5 Pour conclure.....</b>	<b>176</b>
<b>6. À la maison.....</b>	<b>180</b>
<b>6.1 De la notion de famille à la notion de parenté : les ancrages théoriques.....</b>	<b>181</b>
6.1.1 La sociologie et la famille.....	182
6.1.2 L'anthropologie et la parenté .....	184
<b>6.2 Du privé politique aux politiques du privé : perspective historique .....</b>	<b>189</b>
6.2.1 Rupture idéologique et désir d'être soi .....	189
6.2.2 Incertitude des transitions et paradoxes actuels .....	194
<b>6.3 « La maison » chez les adolescents :.....</b>	<b>200</b>

6.3.1 La maison comme un lieu .....	201
6.3.2 La maison comme un réseau de relations essentielles .....	207
6.3.3 La maison comme un héritage .....	238
<b>6.4 Pour conclure .....</b>	<b>244</b>
<b>7. Les territoires adolescents .....</b>	<b>248</b>
<b>7.1 Ouverture de soi .....</b>	<b>249</b>
7.1.1 Les premiers pas .....	249
7.1.2 Le Pour soi : lieux et moments de solitude .....	252
7.1.3 Musique et habillement .....	255
<b>7.2 Ouverture aux autres .....</b>	<b>263</b>
7.2.1 Le regard public .....	263
7.2.2 L'Être- ensemble « On fais-tu de quoi? » .....	265
7.2.3 Passions communes : jeux et enjeux identitaires .....	280
7.2.4 Pollutions inutiles, plaisirs et jeux de frontières : les « conduites à risque » .....	283
7.2.5 Se lier, se confier, s'aimer .....	298
<b>7.3 Ouverture au monde .....</b>	<b>309</b>
7.3.1 L'avenir et la planète .....	310
7.3.2 L'avenir et l'argent .....	314
7.3.3 L'avenir et la politique .....	316
<b>7.4 Pour conclure : les modèles des adolescents .....</b>	<b>322</b>
<b>8. Conclusion générale .....</b>	<b>333</b>
<b>8.1 Les conduites à risque .....</b>	<b>334</b>
<b>8.2 Le décrochage scolaire .....</b>	<b>339</b>
<b>8.3 L'identité masculine .....</b>	<b>342</b>
<b>8.4 Dans ce contexte, comment comprendre la transmission? .....</b>	<b>347</b>
<b>Bibliographie .....</b>	<b>362</b>

## **AVANT-PROPOS : POSITION DE PAROLE**

---

Lorsque l'anthropologue croit écrire à propos de l'Autre, il est aussi beaucoup question de lui ou d'elle-même. En grande partie à son insu, sa propre altérité se révèle dans son déplacement dans le monde de l'Autre (Bibeau, 2006). Elle transparait, s'échappe dans l'acte d'écrire pour étrangement se laisser apprivoiser.

Le point de départ d'une recherche est en effet souvent issu du monde particulier du chercheur qui l'initie. C'est en quelque sorte poussé(e) par le désir de comprendre, d'élucider une partie obscure de son existence ou de transcender une énigme que survient et prend forme un projet de recherche (Corin, 2005). Aussi, le regard particulier que pose le chercheur, l'approche théorique et la méthodologie qu'il adopte s'inscrivent dans une trajectoire personnelle empreinte d'une vision du monde et d'une position sociopolitique qu'il occupe dans sa société.

L'écriture anthropologique pourrait se lire, en somme, comme une survenance féconde d'altérités multiples. L'apprivoisement, le rapprochement, la compréhension, la mise en dialogue de ces altérités constituent le travail de l'anthropologue et son mode particulier de produire des connaissances. C'est aux confins de mondes intérieurs et extérieurs, les siens propres et ceux de l'Autre, que le texte anthropologique prend forme et s'inscrit dans un grand texte disciplinaire sur l'horizon d'un méta-texte, celui de son époque.

Pour situer les connaissances issues d'une recherche dans le lieu et le moment particulier de leur production, une étape préalable d'objectivation des subjectivités est nécessaire. La position de parole de la chercheuse et l'intention qui fondent sa démarche, qui lui donnent souffle reste ainsi toujours accessible au lecteur. Elles lui servent de points de repères, pour saisir le choix des perspectives et méthodes adoptées, les attentions particulières apportées à telle ou telle facette parmi les innombrables possibles que comporte un sujet de recherche.

Ce projet de thèse sur l'adolescence des garçons s'est développé autour de réalités et de sensibilités qui sont les miennes. J'en identifie trois principales qui ont touché mon inspiration de chercheuse et ancré ma démarche dans une triple position: 1- des préoccupations citoyennes liées

à l'époque de mouvances qui touche l'Occident du nord et le Québec notamment, lieu d'où je suis originaire, où je vis et où grandissent mes enfants; 2- des questionnements plus personnels étroitement liés à mon expérience de mère chef de famille de trois enfants nés entre 1987 et 1991; et 3- des intérêts anthropologiques pour saisir ce qui est, le réel dans toute sa plénitude, ses multiples composantes et sa complexité.

*Ce qui est* (Maffesoli, De Certeau) ne fait que rarement les manchettes, ne suscite aucun intérêt particulier et tend à disparaître derrière une représentation du réel issu essentiellement d'expériences périphériques ou exceptionnelles, des drames et des catastrophes. C'est le plus souvent à partir des marges, des anomalies, des phénomènes hors de l'ordinaire et de la norme que se pensent et se formulent les objets de la recherche (Canguilhem, Foucault). L'effet pervers de ce mode de construction des connaissances se produit lorsque l'éclairage apporté sur une situation problématique, vécue par un nombre limité de personnes, arrive dans l'espace public, transformée par le truchement médiatique comme étant une réalité propre à l'ensemble. Ce constat s'applique, avec plus de justesse que partout ailleurs, dans les connaissances véhiculées autour de l'adolescence.

À travers trois bribes de récits de vie, je raconte comment chacune de ces dimensions a été introduite dans la mise en forme de mon projet de recherche.

L'idée de travailler sur l'adolescence m'est venue la première fois lors d'un retour de terrain à La Havane, dans le cadre de mon mémoire de maîtrise<sup>1</sup>. C'était la Saint-Jean ici, la fête nationale des Québécois. Je me souviens avoir été frappée par les paroles : « Je suis Québec, mort ou vivant » de la chanson de Claude Gauthier, *Le plus beau voyage*, chantée avec enthousiasme dans le feu des festivités. Le contraste était frappant : je rentrais d'une île où les textes, les références communes, les contes, les chansons, tout racontait l'histoire et faisait l'éloge des nombreux héros cubains depuis la guerre de l'Indépendance jusqu'à aujourd'hui. Toujours vainqueur dans ses combats contre l'ennemi (colonialiste et impérialiste), le peuple cubain se représentait lui-même en David tenant tête à Goliath. Au Québec, l'idée de mort galvaudait celle implicite d'un pays à

---

<sup>1</sup> J'ai fait plusieurs séjours à La Havane entre 1999 et 2000 pour étudier la ménopause chez les femmes cubaines. Pour en savoir plus : « La construction socioculturelle de la ménopause à Cuba : du corps politique à l'expérience subjective » se trouve à la bibliothèque de l'Université de Montréal.

l'état naissant. Je suis devenue curieuse de voir de quelle manière, dans quelle mesure cet encodage culturel interférait dans le processus de subjectivation des adolescents, dans leurs représentations d'eux-mêmes et leur projection dans l'avenir... J'ai abandonné le projet d'une étude comparative sur l'adolescence entre Cuba et le Québec, mais je suis restée curieuse de voir l'impact à la fois de l'histoire et du terreau actuel (culturel, social, technologique, économique et politique) sur le devenir homme des adolescents québécois.

Par la suite, mais presque simultanément en termes chronologiques, mon fils aîné est entré au secondaire et m'a annoncé un soir d'automne qu'il fumait du pot. Ce fut une rude entrée dans l'adolescence, en ce qui me concerne tout au moins. Toutes les peurs de dérapages les plus catastrophiques (je le voyais en train de se piquer sous un pont) m'apparurent et m'aveuglèrent. J'avais été jusque-là une mère calme qui s'était simplement laissée guider par son instinct, persuadée que j'étais d'avoir en moi tout ce qu'il fallait pour élever mes enfants, même seule, comme c'était le cas. Cela m'avait permis d'affirmer mes choix et mes manières de faire avec eux, même si parfois, cela ne correspondait pas toujours aux choix de la majorité ni aux prescriptions des experts. Je ressentais cette bénéfique certitude d'être « branchée » sur mes enfants et je recevais en retour, de mon entourage (mes enfants et mes amis) un regard très valorisant sur la « bonne mère » que j'étais.

Cette béatitude maternelle fut abruptement interrompue, presque du jour au lendemain, ce même soir de septembre, moment marqueur de ma deuxième entrée dans l'adolescence, cette fois dans la position de parent. La monoparentalité a commencé à faire sentir son poids, dans tous les sens : d'abord être seule à porter l'inquiétude et à décider quoi faire : quand faire confiance, quand serrer la vis et comment? Comment rester proche de mes enfants tout en restant leur poteau? Quand ont-ils besoin d'écoute, de souplesse et de compassion et quand nécessitent-ils des limites claires non négociables? Comment tenir le coup et sortir indemnes des tempêtes, etc.? Ces questions que j'ai entendues des dizaines de fois au cours de ma recherche, elles sont au cœur de la vie de nombreux parents d'adolescents.

Ensuite, à un autre niveau, je dirais plus social, la connotation de vulnérabilité « d'être à risque » qui est associée aux familles monoparentales me touchait pour la première fois. J'avais bien senti



quelque pression, quelque doute dans le ton, entendu des remarques de certains professeurs à propos de vêtements ou de signatures oubliés, mais je ne m'étais jamais appropriée cette « condition ». Il en était tout autrement avec le début de l'adolescence. Je prenais conscience des failles et des manques : je me rappelais tout ce que j'avais entendu sans vraiment écouter, une phrase comme par exemple : « les enfants qui n'ont pas eu de père présent s'effondrent à l'adolescence. ». Je faisais connaissance avec la peur : la peur associée à la maternité, qui pourtant avait été jusque-là porteuse de si grande joie.

Une grande partie de l'inspiration et du souffle de cette thèse vient de là : survivre, comme le suggère Winnicott, à l'adolescence de mes enfants et participer à faire de l'adolescence une expérience moins traumatique, tant dans la manière de se la représenter comme une catastrophe annoncée que celle de la vivre dans le désarroi et l'inquiétude au moindre signe d'écart à la norme. Il m'a semblé, tout au long de la recherche et de l'écriture de cette thèse, que les connaissances produites à partir de cette posture particulière, immergée à la fois dans la société qui produit les représentations et dans l'expérience de l'adolescence dans la vie de tous les jours, garderaient des traces de cet ardent désir de comprendre, d'aimer et d'inspirer.

Finalement, au plan des intérêts anthropologiques, cette thèse s'inscrit dans un projet intellectuel fondé sur une intention éthique que ma formation m'a permis de préciser et de développer. Nous vivons une époque troublée, ou plutôt les sociétés occidentalisées se développent de manière troublante, faisant côtoyer l'assujettissement mortifère de Soi et de l'Autre aux impératifs boulimiques de la croissance économique, avec de fabuleux déploiements du vivant, des consciences et des possibilités technologiques. L'anthropologie m'a enseigné à appréhender et à tenter de comprendre les humains dans l'interrelation individu/société/espèce (Morin, 2000). Elle m'a inspirée à regarder la mouvance qui caractérise notre époque au-delà de la perte, la désagrégation et l'anomie et à chercher à comprendre les mutations sociales, économiques et politiques dans leurs fondements et leurs paradoxes, dans toute leur complexité. Elle m'a amenée à concevoir l'incertitude au-delà de l'insécurité qu'elle génère et à l'intégrer comme levier de transformations; à positionner les acteurs sociaux comme des auteurs dans cette complexité, cette incertitude et cette imprévisibilité, génératrices de multiples possibilités de création et de développement (Morin, 2000; Pourtois et Desmet, 2000).

À travers mon travail de chercheuse et d'anthropologue, je souhaite participer à ma manière à la poursuite de l'émancipation du sujet, individuel et collectif, dans lequel nous nous sommes engagés de manière plus tangible depuis un demi-siècle.

Un dernier mot au sujet d'une fascination personnelle pour les marges et les chemins de traverse, pour les entre-deux et les transitions; curiosité que j'ai développée au fil des années à travers ma propre expérience et celles d'autres personnes et d'autres groupes dans divers lieux, milieux et cultures. Tout cela apparaît de manière exquise lors des événements des cycles de vie. De là aussi ma fascination pour l'adolescence. Ce qui me touche et m'inspire particulièrement dans ces espaces d'incertitudes où se frôlent sans cesse les forces et les vulnérabilités, c'est que ces passages obligés à travers les morts symboliques, débouchent sur des renaissances, pleines et porteuses du pouvoir d'être et de devenir. De là toute la joie et le désir de les voir se déployer.

## 1.1 Puberté et liminalité

La puberté est un événement du cycle de vie, comme la naissance, la ménopause, la maladie et la mort. Ces étapes de transition d'un statut ou d'un état à un autre sont ritualisées différemment et de manière plus ou moins intense suivant les époques et les sociétés. S'appuyant sur des études transculturelles, Van Gennep (1960) segmente les rites de passage en trois phases : 1- l'éloignement d'un état ou statut initial, la *séparation*; 2- le moment entre les deux, la *transition*<sup>2</sup>; 3- la renaissance ou la *réintégration* dans le groupe dans un nouvel état (parent, adulte, aîné, santé, etc.). L'étape de transition est perçue comme un moment de grande vulnérabilité : moment liminal, entre deux, au seuil d'un inconnu. Placé dans un non-lieu, fragile, le sujet se retrouve symboliquement entre la vie et la mort dont l'issue est toujours incertaine. Ce non-lieu dans lequel est projeté l'individu représente un danger potentiel (réel ou symbolique) pour la personne et pour son groupe d'appartenance. De cette incertitude découlent un ensemble de rites, de pratiques et de représentations. Elles ont pour but d'encadrer la traversée, d'orienter le passage dans un sens qui assurera son issue heureuse tant pour l'individu que pour le groupe dont il fait partie.

Variante selon les endroits et les époques, les manières de définir, interpréter et accompagner les événements des cycles de vie sont toujours étroitement liées au contexte économique et culturel, aux enjeux sociopolitiques. C'est lors de ces moments charnières dans la vie des personnes que se reformulent et se transmettent la vision du monde du groupe d'appartenance, des rapports sociaux, des valeurs fondamentales, etc.

En ce sens, les rituels pratiqués dans de nombreuses sociétés pour encadrer le passage de l'enfance à l'âge adulte des garçons enseignent à ces derniers ce qui est attendu d'un homme dans ce lieu et ce moment particuliers. En plus de dévoiler les positions sociopolitiques des hommes, les rapports entre les sexes et les générations, les rites de passage mettent en évidence des conceptions corporelles qui reflètent les conceptions du monde.

---

<sup>2</sup> Ce terme se traduit en anglais par *margin*.

“Men are manly and they must be that way. Warfare demands it, hunting requires it. Women expect it. This is the Sambia view: it is the consuming impetus of masculine ritual. A man is the sum of his forceful vitality or strength and masculine behaviours. Strength is a product of heritage and semen and successive initiations, it is synonymous with masculinity itself. And from strength comes manhood [...] It is apparent that Sambia hold radical ritually induced conception of the nature and ontogeny of maleness and masculinity. Neither adult reproductive competence [...] nor masculine gender [...] are natural products. Instead, these (postnatal) attributes must be behaviourally created anew in the individual boys of each Sambia generation. Oral ingestion of semen by boys is essential to the growth of manhood. Adult ritual procedures, then simply help sustain the masculinization brought on by constant semen ingestion and careful preadolescent and post adolescent initiation” (Herdt, 1987).

Au fil du temps et des changements, en plus de marquer le passage entre l'enfance et la vie adulte, l'adolescence est devenue un espace pour déconstruire et reconstruire, rejeter et recréer de nouveaux agencements du *déjà là* et de *l'ici et maintenant*. Étape cruciale permettant aux individus de définir et renforcer leur individualité propre, le processus d'appropriation et de distanciation qu'opèrent les adolescents dans leur entourage, se transpose au niveau sociétal. Les acceptations et les rejets que fait la génération montante, en regard de l'héritage moral, religieux, social, culturel, économique et politique avec lequel elle entrevoit sa vie adulte, la suite de son histoire et celle du monde, réactivent les enjeux de continuité et de changement, inhérents au mouvement perpétuel des cultures et des sociétés.

Aujourd'hui, dans les sociétés occidentales, cet événement de passage, entre le monde des petits et celui des grands, l'*adolescence*, est devenu une réalité sociale, reconnue et étudiée. Nous devons l'ampleur (en durée et en préoccupation sociale) qu'a prise cette transition de la vie, à des contextes d'incertitude lors de moments charnières et de transition des sociétés occidentales modernes.

## **1.2 Adolescence et cristallisation des enjeux sociopolitiques**

Le terme « adolescence » vient du latin *adolescens* « qui est en train de grandir ». C'est un mot très ancien que l'on retrouve dès l'Antiquité chez Platon dans les dialogues socratiques, *Le Banquet*, *La République*, chez Ovide dans *l'Art d'aimer*, chez Cicéron dans *De senectute* (Fize, 2002 :15). Le terme adolescence prend cependant toute sa force en Occident, au point d'être associé à un nouveau phénomène de la modernité au XIX<sup>e</sup> siècle lors de l'ouverture des écoles secondaires pour les garçons de la bourgeoisie. Ces nouvelles institutions poursuivaient le double objectif d'instruire les enfants de la classe privilégiée en les tenant à distance de l'espace public et de garder sous surveillance ces jeunes pubères aux prises avec les tentations de la chair, « contenir les forces souterraines de la génitalité à l'œuvre à cet âge » (Gutton, 1985 dans Fize, 1998; 13).

Or, cette nouvelle classe d'âge s'est formée à une époque où la sexualité est considérée comme une sérieuse menace, tant pour les individus que pour la société. Dans *l'Histoire de la sexualité*, Foucault (1976) rappelle que durant le XIX<sup>e</sup> siècle la sexualité est devenue un objet d'intérêt de recherche scientifique et de contrôle social. La médecine, les sciences sociales et les administrations publiques, transformèrent la sexualité en concept clé pour la santé, la pathologie et l'identité (Dreyfus et Rabinov, 1983 : 168). En ce sens, l'idée « d'âge critique » est reprise tout au long du XIX<sup>e</sup> siècle. L'adolescent est synonyme de danger. Danger pour l'individu qui doit assumer sa capacité sexuelle. Danger pour la société qui redoute les révoltes de ces êtres « excessifs ». Les médecins portent ce discours « de crise » avec beaucoup de détermination et de constance. Il s'agit pour eux de « protéger les adolescents des menaces qui les guettent, des débordements sexuels qui les submergent» (Fize, 1998 : 14-15).

C'est au lendemain de la Seconde Guerre mondiale que la notion d'adolescence en Occident prend de plus en plus d'espace dans la pensée sociale, comme un intervalle significatif dans le développement psychologique et sociologique des personnes. À ce moment, une classe de jeunes se distancie de manière critique des valeurs dominantes de la société. La jeunesse est de plus en plus considérée socialement comme une masse étrangère, un groupe à part, une caste, une tribu et plus sympathique, une sous-culture. À la fin des années 1950, l'adolescence est devenue un état légal et social, qu'il faut discipliner, encadrer et protéger (Passerini, 1996 : 378). Durant les

années 1960, la classe privilégiée de la société américaine s'inquiète des capacités de sa progéniture de poursuivre le rôle de leader de leur pays dans le monde occidental. En toile de fond de ces préoccupations, le contexte de la guerre froide et ses « profondes anxiétés » liées à l'imminence possible d'un conflit atomique. Le procès et l'exécution des époux Rosenberg<sup>3</sup> ainsi que l'envoi des missiles soviétiques vers Cuba exacerbèrent ces angoisses. À cela se sont ajoutés les profonds changements qui commençaient à ébranler les sociétés occidentales à cette même époque : ruptures dans un ordre social hiérarchique et sectaire à travers de vastes mouvements de libération sexuelle, raciale, nationale et religieuse, notamment. L'adolescence devint donc la cible de l'expression des craintes et des angoisses inhérentes à cette époque de profondes mutations (Passerini, 1996 : 387).

Ces deux moments clés dans le développement de l'adolescence en Occident laissent entrevoir un autre niveau de lecture du concept moderne de l'adolescence. Les transformations psycho-bio-sociales accompagnant le processus de puberté que vit chaque garçon au sortir de l'enfance, se retrouvent depuis la fin du siècle dernier chargées de nouvelles dimensions politiques. Issue de l'incertitude des moments charnières des sociétés occidentales, l'adolescence actuelle apparaît comme une cible pour projeter les préoccupations d'une société, y canaliser les peurs et les inquiétudes d'une part et de l'autre pour justifier un contrôle accru. D'un point de vue anthropologique, cet interstice dans le déroulement de la vie des personnes et des sociétés devient par ailleurs un site privilégié pour y lire les enjeux majeurs d'un lieu et d'une époque.

### ***1.3 L'adolescence des garçons aujourd'hui : une question de recherche***

L'adolescence des garçons est aujourd'hui d'entrée de jeu appréhendée à travers une logique de risque (comportements, pratiques et conduites à risque, groupes, milieux, familles, enfants à risque), issue en grande partie de la peur. De ce fait, l'adolescence est pensée à partir d'une multitude de problématiques (toxicomanie, violence, suicide, décrochage scolaire.). Renforcée par les médias, cette priorité donnée à la pathologie et aux dysfonctionnements réels ou potentiels

---

<sup>3</sup> Julius et Ethel Rosenberg furent jugés coupables d'espionnage au profit de l'URSS et exécutés en 1953. Ils auraient transmis des informations permettant aux Russes de confectionner la bombe atomique.

dans les discours dominants sur l'adolescence participe à en construire une piètre image et à l'apparenter, par association discursive, à un problème de santé publique.

En effet, malgré le fait que nombre de textes et rapports de recherche s'entendent pour dire, chiffres à l'appui, que la grande majorité des adolescents « vont bien », les représentations qu'on se fait de ces derniers sont beaucoup plus inquiétantes que rassurantes. Les problèmes rencontrés chez une minorité d'entre eux<sup>4</sup> se transforment en drames qui les menacent tous. Bien que ce mode particulier de production des connaissances et de leur appropriation sociale débordent ce champ de l'adolescence et qu'en général, il soit plus souvent question des risques de dérapages que des potentialités de développement, l'ampleur de la dramatisation de l'adolescence des garçons va au-delà des pratiques courantes.

L'incertitude de l'entre-deux qui apparaît dans la vie des personnes au moment de l'adolescence, ramène les sociétés occidentales dans le vif des représentations qu'elles se font d'elles-mêmes dans cette époque de rapides et profondes transformations. La représentation fragile, en danger, dangereuse voire toxique des adolescents actuels renvoie à l'incertitude et au sentiment d'impuissance des collectivités qui se disent et se pensent elles-mêmes à la fois fragiles, toxiques et en danger. À défaut d'avoir prise sur un monde de paradoxes à l'avenir incertain (qui soit leur échappe, les confronte ou les indiffère), jumelé au sentiment d'échouer à donner un sens, une direction aux adolescents, les adultes (parents, professionnels, intellectuels) se replient, se désolent et s'inquiètent.

Si l'adolescence cristallise les préoccupations et les inquiétudes (et les espoirs?) d'une génération adulte, c'est qu'autour de l'adolescence se pose avec force et acuité la question de la transmission. Dans ce contexte de mouvance, au passé trouble<sup>5</sup>, au présent entre-deux et à l'avenir imprévisible, l'incertitude est vécue et exprimée le plus souvent avec angoisse, résignation et frustration. Cela transparaît avec force dans les discours sur l'adolescence qui réitèrent l'échec d'une société (la famille et l'école) à transmettre un héritage culturel et

---

<sup>4</sup> Il faut évidemment prendre aux sérieux les données qui documentent les difficultés des adolescents et les moyens proposés pour y faire face. Il s'agit plutôt de prendre une distance quant à l'utilisation politique de ces données et ou leur détournement en appui idéologique.

<sup>5</sup> Ce rapport incertain à l'histoire touche particulièrement le Québec contemporain et fait l'objet de débats entourant les enjeux identitaires.

personnel à la génération montante : que veut dire « transmettre » aujourd'hui? Comment transmettre? Quoi transmettre?

Au moment des changements majeurs qu'a connu l'Occident à la fin des années 1960, l'anthropologue américaine Margaret Mead (1970) observait déjà que les changements qui étaient en train de bouleverser l'ordre des sociétés et des institutions faisaient bouger l'ordre des rapports entre les générations. S'appuyant sur des études transculturelles, elle proposa trois modèles d'une transmission culturelle étroitement liés aux contextes de développement de différentes sociétés. Il devenait impérieux de comprendre le processus en cours dans les sociétés occidentales, à un moment où de spectaculaires ruptures s'opéraient entre les générations : « *Ne faites confiance à personne au-dessus de trente ans* ».

Le premier modèle *pré-figuratif*, appliqué aux sociétés traditionnelles, écrivait une transmission unidirectionnelle allant des aînés vers les jeunes; le deuxième, *co-figuratif*, exposait les modes d'échanges qui s'opèrent à la fois des aînés aux jeunes, mais aussi entre pairs, entre jeunes et entre aînés (ce modèle s'applique bien dans les contextes migratoires (Perreault et Bibeau, 2003); et enfin un modèle *post-figuratif* inspiré des sociétés contemporaines en constante mutation : dans ce cas, les plus jeunes sont les mieux placés pour saisir de l'intérieur les rouages du monde en rapide transformation. Ce sont les enfants qui guident les aînés à travers les mutations sociales. Ce sont eux qui sont le plus à même de saisir le présent de l'intérieur, d'y choisir valeurs et nouveaux repères, ceux-là qu'ils se forment à travers une multitude de ressources à leur portée, qui incluent et débordent le cadre de la famille et de l'école. Ils bâtissent leur identité au sein de leur vie propre et suivent leur trajectoire dans un monde changeant qu'ils intègrent et partagent avec les autres générations.

Dans une perspective plus politique, à cette même époque Hannah Arendt aborde dans *La Crise de la culture* (1972) ce qui mine le processus de transmission culturelle en termes de rapport à l'autorité et à la liberté. Depuis le 19<sup>e</sup> siècle, les postures idéologiques dominantes défendues par les libéraux d'une part et les conservateurs de l'autre, érigent en dichotomie ces principes qui, avance-t-elle, ne sont pas nécessairement en opposition. L'oscillation de l'opinion publique entre l'un et l'autre de ces pôles depuis le début du 19<sup>ème</sup> siècle, devant ceux qui tentent d'installer soit



la liberté soit l'autorité a eu pour résultat « de saper davantage les deux, de mélanger les questions, d'effacer la ligne de démarcation entre la liberté et l'autorité et finalement de détruire la signification politique des deux (133). C'est de cette manière que se sont constituées « les deux faces de la même médaille », les idéologies du progrès ou de la catastrophe correspondant « aux deux directions possibles du processus historique » qui mènent « soit au paradis, soit en enfer » (134).

L'empreinte politique de cette opposition de principes se retrouve dans le regard que pose la sociologie sur la transmission et forcément sur les approches sociologiques de l'adolescence. Les unes se fondent sur l'idée de société comme structure et fondement du lien social, garantissant à travers les institutions de la famille et de l'école et ses relations intergénérationnelles sa continuité et sa stabilité. Les individus sont liés notamment par une histoire et par le sentiment d'appartenance qui en découle. Le passé est donc un constituant décisif d'une société qui se tient : « En chacun de nous, suivant des proportions variables, il y a de l'homme d'hier : et c'est même cet homme d'hier qui, par la force des choses, est prédominant en nous puisque le présent n'est que bien peu de choses comparé à ce long passé au cours duquel nous nous sommes formés et d'où nous résultons (de Singly et Durkheim dans de Singly, 2003 : 28)

Les autres (de Singly, Pourtois, Dubet) prennent le parti de repenser le lien social à partir des transformations des institutions et de l'émergence du sujet individuel comme principe d'organisation sociale. Dans ce cadre, la transmission est conçue comme un processus dynamique, au sein duquel les individus sont les acteurs clés qui reçoivent et font le tri de ce qu'ils comptent garder et laisser tomber. À l'inverse de considérer l'expérience comme une « répétition du passé » (de Singly, 2003 : 35) cette perspective propose la notion d'expérience en termes de regard sur le passé : « Ce qui distingue l'expérience, c'est d'avoir transformé ce qui s'est passé, de pouvoir l'actualiser, d'être saturée de réalité, d'intégrer à son propre déroulement des possibles actualisés ou manqués » (Koselleck dans de Singly, 2003 : 35) Il s'agit ici d'une transmission sous le mode de la réflexivité.

L'intérêt porté aux adolescents dans les sociétés occidentales actuelles, en termes de productions de connaissances et de discours populaires et dominants, reflète avant tout le regard et les

préoccupations que les adultes entretiennent au sujet de l'adolescence (des garçons) (Wulf, 1995). Les points de vue des adolescents sur eux-mêmes, ce qu'ils vivent et ressentent, ce qu'ils reçoivent de leur entourage, ce qu'ils réfutent et s'approprient, comment ils se perçoivent et se projettent dans ce monde dans lequel ils vivent n'y apparaissent pour ainsi dire pas.

Comme le rappelle Lock (1993), dans la production des connaissances on ne peut mesurer les expériences subjectives des personnes mais on peut les raconter. Cette sorte d'information, souvent négligée par les scientifiques de la biologie et des sciences sociales, donne accès à l'intérieur de la vie et permet de se mettre à la place des individus. Les récits de subjectivité ne permettent pas de faire des généralisations et des abstractions mais constituent des brèches, questionnent la performativité (Butler, dans Baril, 2004, 2007) des discours dominants et des totalisations statistiques. En introduisant une part de l'expérience vivante d'être un adolescent dans la compréhension de l'adolescence aujourd'hui, les grands énoncés constamment réitérés et qui font office de vérités, sont questionnés. Cela donne la possibilité de repenser l'adolescence en dialogue avec ce qui provient de l'intérieur, dans le temps présent de l'adolescence.

Ce qui amène la question de recherche : quels sont les préoccupations et les enjeux majeurs sous-jacents qui se cristallisent sur l'adolescence des garçons dans les sociétés occidentales actuelles et dans quelle mesure font-ils écran à l'appropriation que font les adolescents de leur environnement physique, humain, institutionnel, technologique pour se construire comme personne, comme homme et comme adulte; dans le contexte actuel comment comprendre le processus de transmission?

## **2. CADRE CONCEPTUEL : LE CORPS ADOLESCENT**

---

Pourquoi utiliser le corps comme concept central dans une recherche sur les adolescents masculins? Ce corps adolescent que l'on devine le plus souvent, dissimulé qu'il est dans ses kilomètres de pantalons, sous ses *ouatés* trois pointures au-dessus, capuchon rabattu, bien entendu. Et ce qu'il entend là-dessous lui vient de son *Ipod* collé à ses oreilles, à son linge, à sa peau. Il faudra bien trouver l'issue, les issues.

Ce paradigme du corps est-il la meilleure porte d'entrée dans l'univers des jeunes aujourd'hui? Nous sommes loin de l'euphorique époque de son émergence. À l'inverse du contexte sociopolitique qui a fécondé cette nouvelle entrée dans le monde, l'environnement social actuel se caractérise par un alarmisme, une fatigue, un enthousiasme en sourdine pour quelque espoir de changement. C'est du moins ce qui se fait entendre, ce qui marque le plus fortement les représentations qu'on s'en fait.

C'est précisément pour conjurer cette grisaille nostalgique dont s'enduit une génération adulte et pour laisser aux adolescents cette porte d'entrée multiple sur leur vie que *le corps adolescent* est au cœur de cette recherche. Tout au long de ce chapitre, je présenterai la provenance, l'épaisseur et les avenues possibles du « corps pour penser ».

Je commencerai par suivre les traces qui ont mené la théorie corporelle à l'avant-scène des sciences humaines et sociales dans les années 1970. Ensuite je suivrai la trajectoire du « corps pour penser » en anthropologie et m'arrêterai sur les fondements théoriques de deux perspectives du corps : individuelle et sociopolitique. Et finalement j'introduirai le concept de corps adolescent.

### **2.1 L'époque : le corps exalté**

Les événements marquants des années 1960-1970 ont propulsé le corps à l'avant-garde des concepts pour penser les humains et le monde. Cette conjoncture se caractérisait par deux urgences historiques. La première fut l'émergence du sujet, acteur central de son devenir, en

rupture avec un passé et un carcan normatif étroit, répressif et moralisateur. La deuxième, une conséquence de la première, fut la dénonciation, la déconstruction des pouvoirs qui avaient aliéné et qui tenaient encore en laisse les corps, entravant ainsi le plein advenir des sujets libres.

Ce furent des femmes, des féministes, qui comprirent en premier lieu la centralité, la richesse et la fécondité qu'offrait le corps pour se penser comme humains (féminins) et se situer dans le monde. Le corps fut la trajectoire qu'ont privilégié les femmes, tant dans l'action militante pour définir les enjeux socio-politiques que dans la littérature savante pour se penser autrement. Il s'agissait à la fois, de faire entendre la parole subjective des femmes en tant que sujet pensant, ressentant, agissant et rêvant d'un monde plus juste; et à la fois d'objectiver la position d'iniquité de la grande majorité des femmes, « la condition des femmes ».

C'est ainsi que les féministes de la deuxième vague<sup>6</sup>, celles qui allaient ouvrir la voie au mouvement gigantesque qui déferla sur l'Occident (et le transforma) à la fin des années soixante, posèrent d'entrée le corps féminin comme enjeu central de leur libération.

Le coup d'envoi fut donné par le lancement du livre de Kate Millet (1969) *Sexual Politics* et fut suivi quelques années plus tard par *Our Bodies, Our Selves*, publié par le Collectif des femmes de Boston (1973) et *Le rapport Hite* (1974) sur la sexualité féminine. Cette mise à découvert de la sexualité et du corps des femmes sous-tendait l'intention implicite de se réapproprier et se redécouvrir comme femmes-sujets, maîtres d'œuvre de leur destin. Elles cherchaient de cette manière à s'affranchir de la position d'objet représenté et contrôlé par le patriarcat. Elles le feraient prioritairement en reprenant le contrôle de leur corps et trouvant les mots pour parler de leurs désirs et leurs plaisirs (Suleiman, 1986).

C'est sans doute le contrôle de la reproduction, la contraception d'abord et, très vite après, l'avortement qui a été au cœur de la révolution du corps féminin. À cela s'est ajoutée la réappropriation de la santé, développant autour du corps des femmes de nouveaux discours et des pratiques alternatives. Pour certaines, les menstruations, la grossesse, l'accouchement, l'allaitement, la ménopause (un peu plus tard) sont devenues autant d'occasions à la fois de

---

<sup>6</sup> Je me limite aux féministes nord-américaines.

célébrer la spécificité (parfois même jusqu'à l'essence) féminine, de la rendre vivante et la faire sienne dans les mots, les symboles et les gestes. Tout cela a participé à développer une solidarité entre les femmes, une sororité ancrée dans l'appartenance à un sexe particulier, issue d'une position socio-politique similaire.

Cette force de changement que représentaient les femmes en révolution s'est déployée aussi dans leur détermination à réclamer les réformes sociales, juridiques et politiques, nécessaires à leur libération. Des manifestations gigantesques pour la légalisation de l'avortement, l'humanisation des naissances, les garderies, l'égalité des chances à l'emploi, les luttes contre l'avilissement du corps féminin dans la pornographie, contre la violence faite aux femmes, dans la rue et les maisons privées, l'utilisation de la beauté et la grâce des femmes à des fins commerciales, la conformité à une beauté définie et redéfinie par les hommes.

L'advenir subjectif (individuel et collectif) des femmes a cheminé sur ces deux fronts : un espace privé plus circonscrit à l'exploration du corps féminin dans toutes ses dimensions et un espace public où se mesure la résolution des femmes à faire tourner autrement les rouages du pouvoir.

Parallèlement au mouvement des femmes, les jeunes québécois de la contre-culture s'acharnaient à rompre avec l'ordre social et l'autorité du patriarcat. Le devenir-soi (individuel et collectif) « *Je ne veux pas vivre la vie de mon père* »; « *Maîtres chez nous* », a pris des formes multiples, de la libération sexuelle à l'engagement militant pour affronter toute domination sociale et politique (clergé, armée, colonisation, impérialisme américain)<sup>7</sup>. La jeunesse de cette époque a fait sauter une multitude de barrières en s'adonnant ouvertement à une nouvelle sexualité sensuelle et libre<sup>8</sup>, aux plaisirs de vivre et aussi, à un désir de justice sociale et de dignité nationale.

---

<sup>7</sup> Militantisme pour la fin des oppressions et des violences institutionnalisées : violence raciale aux États-Unis, guerre du Vietnam, coups d'États au Chili et en Argentine, embargo contre Cuba, guerre froide et menace de guerre nucléaire...sur un fond d'inégalités entre pays industrialisés et pays « en voie de développement » (Bangladesh).

<sup>8</sup> Dans cette vague de retour à soi (et au corps), les gais et lesbiennes ont aussi été interpellés : la redéfinition des rôles des hommes et des femmes ont ouvert la voie aux revendications des communautés homosexuelles, à la reconnaissance de leur préférences amoureuses et sexuelles. Ce qui avait été considéré jusqu'alors comme une maladie mentale ou une déviance sexuelle (un mal, un péché) allait être reconnu comme une orientation sexuelle possible.

### 2.1.1 Les inspirations philosophiques

Nul ne peut s'étonner alors de la popularité de Nietzsche et de Marcuse auprès des jeunes à cette époque de la contre-culture et du féminisme, et de l'importance de ces auteurs dans la place que prit le corps dans la théorie sociale. C'est à ce rappel historique que nous convie Bryan Turner dans *Recent Developments in the Theory of the Body* (1991).

Il nous rappelle que c'est sur le corps, les sens et les émotions dans la vie des humains et des sociétés que Nietzsche fonde sa critique de l'Allemagne conformiste et puritaine de la fin du 19<sup>e</sup> siècle. Dans le contre-coup de la Révolution française, la classe moyenne allemande (petits fonctionnaires, professeurs) se tourne vers l'éducation et plus particulièrement l'esthétisme comme alternative à la révolution. C'est en se replongeant dans les valeurs classiques grecques de vertu, de liberté et de retenue, que la nouvelle classe éduquée entend actualiser sa réforme sociale (Turner, 1991 : 12).

Or Nietzsche attaque sur deux fronts cette culture de la classe moyenne. En premier lieu il démontre que l'expérience esthétique véritable ne peut se vivre qu'à travers le corps. En ce sens elle est beaucoup plus apparentée à l'extase sexuelle, à l'état de contemplation et à la fougue des danses primitives qu'à l'observation solitaire impersonnelle et rationnelle d'une œuvre d'art (Turner, 1991 : 12). Tout le cœur de l'expérience esthétique se situe, selon Nietzsche, dans la réponse sensuelle et érotique du corps plutôt que dans une recherche désincarnée et purement mentale.

En second lieu il s'en prend à l'hellénisme de la classe moyenne qui prend la tranquillité et la stabilité comme les valeurs dominantes de l'ancien monde. Contrairement à l'Allemagne religieuse et morale, Nietzsche soutient que les principales institutions grecques, les jeux et la compétition rhétorique dans la *polis*, encourageaient une forme de violence interpersonnelle. À ce chapitre la race allemande apparaît plutôt dégénérée, en sublimant la violence et la sexualité derrière une moralité protestante. Il critique aussi la pensée socratique qui nie l'importance des émotions et des sentiments dans la perception qu'ont les humains de la réalité (Turner, 1991 : 13).

Cette classe impuissante à laquelle Nietzsche s'en prend est la même qui hante Weber sur le plan éthique. Plongé dans l'analyse des liens qui existent entre différentes formes de sociétés et la formation des personnalités, Weber ne peut que constater que les modes de production capitalistes produisent « des pièces de la machine, des bureaucrates sans cœurs et des officiers sans âmes » (Turner, 1991 : 14). Ce sont précisément ceux-là que Nietzsche nomme « *despisers of the body* », les théologiens, les bureaucrates et les nationalistes.

Nietzsche se donne la mission d'apporter de nouvelles valeurs pour contrer le nihilisme et le négativisme ambiants. C'est en promouvant la création artistique comme action à la fois thérapeutique et politique, pense Nietzsche, que l'humain pourra retrouver ses capacités de s'émouvoir, de sentir, de toucher, de goûter. C'est inévitablement par l'affirmation du corps que se formulera selon lui une vision optimiste du monde (Turner, 1991 : 13).

Le thème que l'on retrouve dans la théorie sociale de Nietzsche (et qui sera repris par Foucault, par la suite) est une intense critique de la société capitaliste; c'est le prix que l'homme doit payer pour survivre dans les sociétés modernes. L'homme est extirpé d'un univers naturel par la création de sociétés civilisées qui fondent leur stabilité sur la violence et particulièrement la violence sexuelle. La civilisation prend de l'expansion en contrôlant et restreignant le corps et s'assurant que les personnes développent des caractères qui sont dans l'intérêt de la stabilité sociale. L'instrumentalisation rationnelle qui s'installe dans les sociétés et qui se développe autour de la production industrielle engendre la suppression du désir, donc l'étouffement de l'art, l'imagination et la créativité. La civilisation nécessiterait par conséquent un processus d'autodestruction, d'« *autodefeat* » de l'humain. Ce déclin, cette désintégration, cette dégénérescence de l'espèce humaine, serait les résultats inattendus, les « dommages collatéraux » de l'ordre et de la paix sociale (Turner, 1991 : 14).

Marcuse reprend ce thème dans *Éros et civilisation* (1963). Le contrôle social s'exerce par la répression sexuelle. Or l'organisation des sociétés simples demande un certain contrôle de la sexualité, mais les sociétés industrielles qui génèrent des surplus de gigantesques productions y arrivent au prix d'un surplus de répression sexuelle. La libération sexuelle serait donc un moyen

extraordinaire pour défier le capitalisme, parce que la libération du désir sexuel (libido) serait une menace directe à la régulation ascète de la population.

Marcuse part de la théorie de Freud pour réfuter sa philosophie. Le principe de répression des pulsions et des instincts, inhérent à la notion de civilisation (ou de culture), reporte dans leur dimension sociologique les catégories de la psychologie individuelle. Pour diriger sa pensée dans l'utopie d'une société non répressive, Marcuse ramène au niveau social, comme indices des maux de sociétés, ce qui s'exprime dans les névroses individuelles.

Il se demande si le principe de civilisation doit nécessairement être tributaire de la répression? Ou cela correspondrait-il plutôt à une conjoncture historique, économique qui s'organise dans une logique de profits d'un groupe dominant aux dépens d'activités aliénantes de subsistance qui, elles, demandent cette répression de la sensualité, de l'énergie sexuelle?

Freud est central à la théorie non-répressive de Marcuse, parce que selon ce dernier, « la conception théorique de Freud lui-même semble réfuter sa négation constante de la possibilité historique d'une civilisation non-répressive; ensuite les réalisations même de la civilisation répressive semblent créer les conditions préalables à l'abolition progressive de la répression » (Marcuse, 1963 : 17).

Marcuse théorise l'utopie d'une société non répressive en rattachant Éros à un nouveau principe de réalité qui n'entraverait pas, par la répression, le passage du ça (pulsionnel érotique) au moi par lequel le désir peut se réaliser. Ce principe de réalité /plaisir qui laisserait l'énergie sexuelle s'érotiser dans de multiples sphères de la vie, individuelle et sociale engendrerait, selon lui, une toute autre organisation sociale qui transformerait la raison répressive en « rationalité de la satisfaction ». La lutte pour l'existence devient alors « coopération pour le libre développement et l'accomplissement des besoins individuels » (Marcuse, 1963 : 194).

Nietzsche et Marcuse furent des inspirateurs pour de nouvelles théories sociales. On pourrait ajouter Wilhelm Reich et Georges Bataille pour qui le corps était le siège du désir, de l'émotivité et de la passion sexuelle, devenant ainsi un symbole défiant la rationalité capitaliste et la



régulation bureaucratique (Turner, 1991 : 15). En jetant de la lumière sur le repli où se retirent le plaisir, la sensualité et l'énergie érotique dans ces sociétés « civilisées », ces auteurs donnent un ancrage pour ainsi dire, une forme et une légitimation à la violence des désirs d'une génération montante. Le corps, les émotions et la sensualité intrinsèquement liés au principe même de changement social a fait du corps un chemin à suivre pour théoriser une société qui se pensait de plus en plus en changement et en mouvement.

### **2.1.2 Les thérapies corporelles**

L'apparition d'un « registre corporel » dans les nouvelles approches thérapeutiques se manifeste dans ces mêmes années 1970. La psychologie se joint aux autres champs en mouvance pour faire du corps un site central d'expression des changements en cours. Le désir d'advenir comme sujet et par le fait même de se libérer des entraves à ce projet individuel et collectif, a donné lieu à de nouvelles explorations de l'intériorité. C'est ainsi que les théories freudiennes, entourant les traumatismes de l'enfance, débordent l'espace pathologique où se pratique la psychanalyse pour se répandre dans une compréhension plus large de la logique relationnelle du social.

Perdant pour ainsi dire ses lettres de noblesse, le registre intellectualiste de la psychanalyse réservé à un cercle restreint de praticiens, se défragmente dans l'élaboration de « nouvelles thérapies » collectivement baptisées sous le nom de « mouvement du potentiel humain ». Ces théories « post-psychanalytiques » dérivent de la psychanalyse tout en rejetant leur référence analytique. On y retrouve entre autres le Cri primal, l'analyse transactionnelle, la Gestalt-thérapie (Castel, 1981). Cette démocratisation, cette popularisation de la guérison se rattache au mouvement de l'époque et aux valeurs de la contre-culture : « critique de l'autorité, des contraintes et des hiérarchies, culte de la spontanéité, de l'authenticité, de la non-directivité et de la convivialité informelle » (1981 : 165). C'est ainsi que, réfutant les méthodes longues, sinueuses et rigoureuses de la psychanalyse, sans parler de la connotation anti-féministe et anti-plaisir qui la caractérise à l'époque, la nouvelle culture psychologique ouvre paradoxalement l'accès à l'inconscient comme site de connaissance de soi et de guérison.

Les nouvelles approches thérapeutiques se basent sur la « conception d'une énergie bio-physique qui lie indissociablement le registre psychique inconscient et le registre corporel » (1981 : 165).

Les difficultés psychologiques provenant de traumatismes vécus dans l'enfance ou exprimant des déséquilibres dans la vie actuelle se lisent sous la forme de « blocages corporels ». La démarche thérapeutique consiste donc à libérer le corps de ces nœuds de souffrances par des séances d'expression corporelle. Ces activités, faites le plus souvent en groupe, permettent la libération des charges émotionnelles emprisonnées dans le corps.

Dans l'enthousiasme à la fois des promesses de l'innovation créatrice et de la transgression des théories classiques, cette nouvelle école humaniste holistique invite l'ensemble des sciences humaines et sociales à s'inspirer de ces pratiques. Comme en fait foi ce texte tiré d'un prospectus d'invitation du « *Troisième congrès européen de psychologie humaniste* » à Genève en juillet 1979.

« Nous nous ouvrons à la politique, la philosophie, la sociologie, la religion, la science, l'économie, et nous tendons nos mains aux personnes concernées par ces domaines pour leur offrir le meilleur de nos valeurs et de nos techniques humanistes, à savoir l'intégration de la totalité de la personne : ses émotions et son intelligence, son corps et son âme, le développement des sciences humaines selon des modes qui reconnaissent nos qualités humaines intrinsèques et qui travaillent à l'accomplissement de nos capacités innées d'individus ou de membres coopératifs d'une société coopérative » (Castel, 1981 : 166).

Ne retrouvons-nous pas ici dans sa reformulation technique nord-américaine l'idée que proposait Marcuse 20 ans plus tôt? La poussée de changement de cette époque traverse la frontière et les champs comme une nappe d'eau en crue et (dés)altère en des profondeurs diverses l'imaginaire et les pratiques sociales.

## **2.2 Le corps en anthropologie**

C'est le plus souvent à Marcel Mauss (1872-1950) que les anthropologues font remonter les origines du corps comme catégorie heuristique pour penser les humains et les sociétés. Mauss observe les différentes manières d'utiliser le corps, de nager, par exemple, qui varient selon les cultures et à travers le temps. Il est le premier à théoriser le corps en le liant étroitement à la

pensée et en en faisant une expression, une manière d'entrer en contact avec les réalités et les organisations sociales.

« Le corps est le premier et le plus naturel instrument de l'homme » (Mauss, 1966).

C'est à travers l'étude des techniques du corps définies par Mauss comme « les façons dont les hommes, société par société, d'une façon traditionnelle, savent se servir de leur corps », qu'il propose le corps pour saisir les interrelations entre le biologique, le psychologique et le sociologique. Contrairement à son oncle, Émile Durkheim, il ne transpose pas le biologique sur le social, ni n'imprime directement en relation causale le social sur le biologique. Entre ces deux dimensions, il insère le psychologique, comme engrenage entre les deux. La transmission consciente des manières appropriées d'utiliser le corps dans un espace social donné à un moment de son histoire s'opère par l'imitation de gestes que l'enfant ou l'adulte a vu réussir par des personnes en qui il a confiance ou qui ont autorité sur lui. Pour comprendre l'intégration par les individus des diverses manières de nager, de marcher, de courir, de manger, il faut y lire une vie symbolique de l'esprit, telle que Mauss concevait la conscience « comme étant avant tout un système de montages symboliques ».

Si leur apprentissage s'acquiert consciemment, les techniques du corps s'activent avec le temps de manière inconsciente chez l'individu (*habitus*). C'est une « adaptation constante à un but physique, mécanique, chimique poursuivie dans une série d'actes montés chez l'individu, non pas simplement par lui-même, mais par toute son éducation, par toute la société dont il fait partie, à la place qu'il occupe. » « Nous nous trouvons partout en présence de montages physio-psycho-sociologiques de séries d'actes. Ces actes sont plus ou moins habituels et plus ou moins anciens dans la vie de l'individu et dans l'histoire de la société » (Mauss, 1966 : 365-383). Pour Mauss, le corps serait en quelque sorte une *tabula rasa* sur lequel s'impriment et s'expriment des cultures spécifiques.

## 2.2.1 Le corps dialogue

Ce qui marque la transition du concept de corps en anthropologie est sans aucun doute les possibilités qu'il offre à la fin des années 70 de repenser les relations entre la nature et la culture.

Comme nous le dit Margaret Lock, anthropologue médicale :

“Decentering the physical body of the basic sciences and questioning the epistemological assumptions entailed in the production of natural facts has radicalized and relativized our perspective on several recalcitrant dichotomies, in particular, nature/culture, self/other, mind/body, while at the same time inciting increased reflexivity with respect to anthropological practices as a whole. [...] This type of research has brought us to radical position with respect to the truth claims of the medical and epidemiological sciences. My objective in emphasizing this approach is not to create an impasse with scientific knowledge, but to move toward an improved dialogue, while remaining inherently suspicious of universal truths, entrenched power bases, and intransigent relativisms” (Lock, 1993 : 134).

L'approche féministe du corps influence le développement du paradigme corporel en anthropologie. Peu de textes féministes utilisant le corps pour penser échappent à la mise en perspective du dualisme cartésien. La réconciliation entre le corps et l'esprit et entre les éléments dissociés<sup>9</sup> sous le principe de binarité est à la fois une étape incontournable et un détour plein de promesses. Rattachant la manière occidentale de penser le corps au développement de la philosophie essentiellement masculine et dominante, les féministes ont dénoncé la scission hiérarchique sur laquelle se fonde la pensée occidentale.

“Dichotomous thinking necessarily hierarchizes and ranks the two polarized terms so that one becomes the privileged term and the other is suppressed, subordinated, negative counterpart” (Grosz, 1994 : 3)

L'auteure poursuit en rappelant que Descartes

---

<sup>9</sup> La séparation du corps et de l'esprit est souvent mise en corrélation avec la distinction entre la passion et la raison, la sensibilité et le sens, l'extérieur et l'intérieur, l'Autre et le Soi, la surface et la profondeur, l'apparence et la réalité, le mécanisme et le vitalisme, l'immanence, et la transcendance, la spatialité et la temporalité, la physiologie et la psychologie, la forme et la matière, la nature et la culture etc. (Grosz, 1994 : 3)

“distinguishes two kinds of substances : a thinking substance (res cogitans, mind) from an extended substance (res extensa, body); only the latter, he believed, could be considered part of nature, governed by its physical laws and ontological exigencies. The body is a self moving machine, a mechanical device, functioning according to causal laws and the laws of nature. The mind, the thinking substance, the soul or consciousness, has no place in the natural world. This exclusion of the soul from nature, this evacuation of consciousness from the world is the prerequisite for founding a knowledge, or better a science, of the governing principles of nature, a science which excludes and is indifferent to considerations of the subject. Indeed, the impingement of subjectivity will, from Descartes’ s time on, mitigate the status and value of scientific formulations. Scientific discourse aspires to impersonality, which it takes to be equivalent to objectivity” (Grosz, 1994 : 6)

Peut-être Descartes a-t-il été réduit à tort à ce dualisme et injustement reconnu pour son apport à la philosophie occidentale, il n’en reste pas moins qu’il demeure au centre des nouvelles constructions des théories corporelles. Il apparaît clairement que l’advenir du sujet (féminin) comme catégorie autonome producteur de sens et de savoir nécessite une distanciation de la pensée dualiste et un rapprochement d’autres inspirations philosophiques (Nietzsche, Vico, Spinoza). Ce dernier fut une référence intéressante pour théoriser le corps autrement :

“As in a burning candle, the permanence of the flame is a permanence, not of substance but of process in which at each moment the “body” with its “structure” of inner and outer layers is reconstituted of materials different from the previous and following ones so the living organism exists as a constant exchange of its own constituents and has its permanence and identity in the continuity of this process” (Jonas, in Spicker, 1970: 55)

“The Spinozist account of the body is of a productive and creative body which cannot be definitely « known » since it is not identical with itself across time. The body does not have a “truth” or a “true nature” since it is a process and its meaning and capacities will vary according to its context. We do not know the limits of this body or the powers that it is capable of attaining. These limits and capacities can only be revealed in the ongoing interactions of the body and its environment” (Gatens, 1988 dans Grosz, 1994: 12).

Cette démarche épistémologique signifie, au-delà du dualisme qui l'illustre ici, que le concept de corps, les conceptions corporelles débordent largement la surface du corps. Un corps pour penser ramène à un ensemble philosophique, mythique, historique, social, culturel, économique et politique, ce qui en fait toute l'épaisseur, la texture et la profondeur. Pour s'affranchir des barrières imposées par un savoir partiel, morcelé et hiérarchique, le corps offre cette possibilité de réconcilier les multiples composantes de la réalité humaine dans leurs interrelations subjectives et objectives, intérieures et extérieures.

Ceci m'amène à la présentation des diverses perspectives du corps privilégiées par les anthropologues. Leur mise en commun fait converger sur le corps, l'expérience, l'environnement, les petites et les grandes histoires, les conjonctures économiques, socioculturelles et politiques. Ces approches permettent de créer et de faire entendre de nouveaux dialogues au sujet du corps.

Les perspectives anthropologiques du corps dialoguent sur les manières dont s'opèrent les relations entre les individus et les sociétés. Chacune des approches se caractérise par le biais privilégié par lequel elles abordent ces relations. Certaines portent leur attention d'abord sur l'individu, tandis que d'autres placent celui-ci en périphérie de leurs analyses. La perspective individuelle fait transiter sur le corps individuel et l'expérience l'expression du savoir culturel. Les approches privilégiant le groupe d'abord, se complètent en produisant diverses analyses sur les manières dont la culture du groupe imprègne les personnes.

Le paradigme corporel peut s'articuler autour de ces deux perspectives centrales : une perspective individuelle du corps et une seconde, qui est sociopolitique. Ces deux approches ne constituent pas deux entités distinctes mais des composantes d'une même réalité humaine. Réalité en constante mouvance entre un ordre social et culturel visant la stabilité à travers la normalisation des corps des personnes, tandis que ces dernières incarnent, reformulent et négocient cet ordre chacune à leur manière, suivant leur histoire, leurs forces et leurs vulnérabilités.

### **2.2.2 Une perspective individuelle du corps**

La première approche, qui donne la primauté à l'individu, part du principe que chaque individu a un sens de soi incorporé et distinct des autres individus. Cependant, les composantes du corps -

l'esprit, la matière, l'âme, le self - les relations qu'elles ont entre elles, les perceptions et les expériences, varient considérablement d'un individu à l'autre (Scheper-Hughes & Lock, 1987 : 7). L'approche théorique qui est le plus étroitement liée à une perspective individuelle du corps est la phénoménologie.

Une des références les plus importantes de ce courant phénoménologique est Merleau-Ponty. Les concepts qu'il a développés et qui ont le plus inspiré l'anthropologie sont sans doute son profond engagement à dépasser les dissociations cartésiennes découlant de la séparation entre le corps et l'esprit. Son œuvre se développe autour d'une pensée réflexive, d'un nécessaire échange voire d'un dialogue entre ces principes jusque là binaires. Le visible et l'invisible, le vu et le voyant : je ne peux voir que si je suis vu par l'autre; l'autre me voyant voir confirme ma position de voyant. L'interpénétration de l'objectif et du subjectif, du matériel et du sensible, du visible et du tactile. Il s'engage dans une vaste tentative d'interrelier un monde extérieur et un monde intérieur pré-objectif, ses incarnations objectives et subjectives qui prennent forme à travers un corps fait à la fois de conscience, de ressenti et d'expérience vécue. Ce qui a sans doute suscité le plus grand intérêt chez les anthropologues (et les féministes), c'est sa vision du corps comme un « nœud de significations vivantes ».

Selon Merleau-Ponty, le corps propre est appréhendé de l'intérieur, mais pas complètement, « à quelques mètres de distance », de l'extérieur aussi. L'unité de corps est donnée d'abord, elle est toujours « déjà là et c'est de ce fond homogène que se détachent les divers contenus sensoriels [...] ». La subjectivité elle-même doit être comprise comme corporelle. En réalité, c'est seulement parce que j'ai un corps orienté qu'il y a pour moi un espace objectif. Il faut donc dire « je suis mon corps » (Lévine et Touboul, 2002 : 91).

Le corps vécu, le corps propre, est « le lieu immanent de la subjectivité en tant que celle-ci est en prise avec le monde » (Lévine et Touboul, 2002 : 91). Le corps phénoménal est lui-même un sujet. La subjectivité chez Merleau-Ponty est une subjectivité corporelle. Un sujet toujours tourné vers le monde qui possède à ce titre « une structure transcendante et, par là-même, « une structure signifiante » (2002 : 92).

Mais il n'est pas qu'un sujet. « Pas plus qu'un objet le corps n'est pas un pur sujet, il est plutôt le lieu où sujet et objet échangent continûment leurs rôles » (2002 : 92). C'est pour cela que l'œuvre d'art est l'analogie qui convient le mieux au corps : « elle est le lieu d'une signification vivante par laquelle l'idée est à même les couleurs, les mots ou les sons. De la même façon, le corps propre est le lieu où naturellement est subsumée la scission entre le sujet et l'objet, le soi et le monde, le dehors et le dedans, il est notre expérience fondamentale, celle de la vie même, par laquelle nous nous rapportons au monde » (2002 : 92).

Pour les anthropologues, l'expérience vécue et son expression (qui donne forme à l'expérience tout en étant une en elle-même) est le matériau de base avec lequel ils entrent dans l'univers qu'ils veulent étudier. L'importance que la discipline accorde à l'expérience subjective rapportée dans les ethnographies à travers les entrevues et les observations participantes trouvent chez Merleau Ponty un espace de légitimité et un espace théorique pour interrelier les savoirs et la compréhension plus large de la provenance, la destination, le sens, la relation au monde qui ressort de la parole au « je » des personnes étudiées. Grosz (1994) dégage trois éléments qui font de la notion d'expérience de Merleau Ponty, une ouverture sur la complexité.

Merleau-Ponty accorde une importance fondamentale à l'expérience vécue, au savoir expérientiel. Il pose en ce sens trois préalables épistémologiques. En premier lieu, l'expérience vécue doit être problématisée, elle ne peut être une source statique de vérité; bien que l'expérience participe à la production des connaissances, elle n'est pas une position pour juger des savoirs et des pratiques sociales dans lesquels elle est produite et insérée. L'expérience est ancrée dans le social, le politique, l'historique et la culture et en ce sens ne peut être un point de vue valable pour en juger (Grosz, 1994 : 94).

En deuxième lieu, Merleau-Ponty fait ressortir la nature construite de l'expérience, à la fois active et passive; elle peut tout aussi bien perpétuer que contester les valeurs socio-politiques (Grosz, 1994 : 95).

En troisième lieu, l'expérience doit être prise au sérieux, elle n'est pas qu'un produit idéologique, comme l'avancent les post-structuralistes (nous y reviendrons). L'expérience doit être comprise,



expliquée. Elle doit être le point de départ des analyses et aussi le repère pour éviter les divagations théoriques. L'expérience se situe à la jonction du corps et de l'esprit, chez Merleau-Ponty. Tout en rattachant l'expérience au site privilégié de la conscience, il fait la démonstration que l'expérience est nécessairement toujours incorporée (embodied), elle se constitue au moyen du corps et est à la fois partie prenante et processus de l'incarnation du sujet. L'expérience ne peut être que comprise dans sa traversée du corps et de l'esprit, dans une rencontre vivante entre les deux (Grosz, 1994 : 95).

La perspective individuelle du corps, à la fois singulière et plurielle, la prise en compte des perceptions et de l'expérience des individus est au cœur de la démarche anthropologique de compréhension des cultures et de leur transformation. Diverses personnes, occupant des positions socio-politiques différentes ou similaires, agissent et perçoivent la réalité de manières semblables, distinctes ou originales. C'est dans les interrelations sociales que se consolide, se conteste et se réinvente une culture. L'ordre socio-politique qui la sous-tend est maintenu au moyen de mécanismes et de dispositifs de pouvoir qui s'imprègnent dans les personnes de manière consciente et inconsciente. Pour saisir dans leur complexité, la construction et la dynamique des enjeux de pouvoir qui se cristallisent autour de l'adolescence des garçons, je présente ici des auteurs et des idées qui abordent le corps dans sa dimension sociale et politique.

### **2.2.3 Une perspective sociopolitique du corps**

Les portes d'entrées qu'offre cette perspective sociopolitique du corps sont multiples, elle regroupe différentes écoles de pensée. Sont présentées ici le symbolisme, le matérialisme historique et le post-structuralisme.

Une approche symbolique aborde le corps comme une source de métaphores du monde environnant et nous amène à lire sur le corps un ensemble de symboles conscients et inconscients, illustrant les échanges constants, les liens intimes, les intrications entre le naturel et le social. Le corps et ses produits naturels comme le sang, le sperme, les larmes se lisent comme des cartographies cognitives pour saisir des relations naturelles, sociales, surnaturelles et même spatiales (Douglas, 1966).

Les premiers développements de cette notion en anthropologie, nous les devons à Mary Douglas : « The body is a model which can stand for any kind of bounded system » (Douglas, 1966 dans Strathern, 1996 : 13).

Selon cette anthropologue, le corps joue un rôle fondamental de catégorisation sociale. Sur le corps, les humains circonscrivent le désordre (le risque, l'incertitude, la contradiction), maintiennent et restaurent l'ordre<sup>10</sup> (Turner, 1991 : 6).

“...we cannot possibly interpret rituals concerning excreta, breast milk, saliva and the rest unless we are prepared to see in the body a symbol of society, and to see the powers and dangers credited to social structure reproduced in small in human body” (ibid.)

Cette perspective socioculturelle du corps, chère aux anthropologues, s'est inspirée des sociétés primitives qui utilisaient la surface du corps pour marquer (à l'aide de tatouages, scarifications, modifications) les statuts et le passage de l'un à l'autre, la position familiale et sociale, l'appartenance à un sexe et un groupe d'âge. Dans ces sociétés, les corps sont des sites d'inscription, d'organisation, de compréhension et de lecture de la structure sociale et bien au-delà : les marques sur le corps et les rituels mettant le corps en action symbolique donnent à comprendre à quel point le corps des humains est de la même essence, procède de la même logique que celle qui organise le cosmos. Le corps biologique individuel est un monde extérieur particulier; la maladie relève du même (dés)ordre que les secousses qui ébranlent la montagne. Il n'existe pas de réelles frontières cognitives entre le corps individuel et l'environnement naturel, l'espace de vie.

Les anthropologues médicaux se sont également intéressés aux transpositions de l'organisation et du climat social et politique sur les interprétations des processus corporels, de la santé et de la maladie : “Toutes les sociétés produisent une conception utopique de la santé qui peut s'appliquer métaphoriquement de la société au corps et vice-versa” (Janzen, 1981 dans Scheper-Hughes et Lock, 1987).

---

<sup>10</sup> Cette idée du corps comme une métaphore centrale de l'ordre social et politique est largement répandue en sociologie et en anthropologie (Barkan, 1975; Kantorowicz, 1957; Mac Rae, 1975; O'Neil, 1985 dans Turner, 1991 : 5)

Il est fréquent de retrouver des équations symboliques entre les conceptions du corps et de la société en santé, entre des problèmes de santé et des troubles de société. Le corps se situe comme un prolongement ou une partie prenante de son environnement. À ce titre, Emily Martin nous montre comment aux États-Unis (et peut-être ailleurs) les discours sur le corps, la santé et la maladie se reformulent dans les mouvances des transformations économiques et politiques.

“I have sketched a transformation in embodiment, from fordist bodies held by disciplined order in time and space and organized for efficient mass production, to late capitalist bodies learning flexible response in rapidly collapsing time and space, bodies which nonetheless contain (contradictorily) increasingly sharp and terrible divisions” (Martin, 1990 : 134)

Dans une perspective matérialiste historique, Terence Turner(1995) émet deux réserves importantes face à la direction phénoménologique que prend le paradigme corporel dans les sciences humaines et sociales. En premier lieu il rappelle que la place du corps (l'individu) comme unité de base, au détriment de catégories plus collectives pour penser le monde, illustre le désintérêt grandissant pour la critique des conditions sociales et culturelles d'existence. Le corps pour penser vient donc, selon lui, combler le vide laissé par le retrait du social, du culturel et du politique dans la théorie sur la condition humaine (Turner, 1995).

Turner déplore le fait que la notion de corps exprime la primauté donnée à l'expérience subjective, à l'unicité de la perception de la réalité telle que vécue par l'individu. Le corps pénètre l'étude de l'humain, dans sa matérialité et ses frontières, consignait ainsi l'expérience humaine à une entité première et singulière, l'individu. Le corps, parce qu'il nous livre dans sa concrétude une réalité vécue devient l'outil de connaissance (nouveau porteur de vérité) pour comprendre le social et le culturel.

“The unconscious, the body and the subjective have been emphasized in a critique of knowledge understood as speculative and rational, and as a product of a consciousness that might know the whole... My concern here has been to argue that the body provides the basis for a different conception of knowledge: we know with our bodies. In this regard, the authentic of experience might be reclaimed; if there is any truth, it is the truth of the body” (Game dans Turner, 1995).

Or, pour les anthropologues à tendance marxiste comme Terence Turner, le corps est intrinsèquement social. Le sujet individuel exprime une subjectivité incorporée dans des conditions sociales et culturelles particulières d'existence. Ce que nous livre le corps, qui ne peut être que social, c'est la position de l'individu dans un réseau de relations déterminées par ses activités de production. Les frontières d'un corps individuel ne sont pas si franches pour Turner, en ce sens que l'interdépendance des individus dans l'espace social, ne laisse pas le champ complètement libre pour théoriser l'humain en le considérant dans son individualité.

Turner constate que les changements de catégories sociales se médiatisent dans toute culture par des signes extérieurs portés principalement par le corps. Dans les sociétés plus complexes, les conditions sociales apparaissent dans le rapport aux objets, dans la consommation, mais aussi principalement dans la définition et la codification culturelle de la corporéité. Les notions de beauté, de santé, les manières de se vêtir, se coiffer, se tatouer, sont autant de notions corporelles et de signes extérieurs qui possèdent au sein d'un groupe une signification.

Cette notion de corps d'abord social prend appui chez Turner sur l'étude de la corporéité des Kayapo, une société indigène du Brésil. Les changements dans les corps individuels (croissance physique, potentiel sexuel, maturité) qui correspondent directement aux principales articulations de l'organisation sociale (division du travail, la famille, la division sexuelle) s'accompagnent de transformations du corps qui à la fois régulent les rapports sociaux et à la fois confèrent à l'individu son identité qui détermine ses nouveaux rapports sociaux (Turner, 1995).

Turner pose d'entrée le corps dans son imbrication dans une praxis sociale, à travers laquelle les individus se constituent et se définissent à la fois comme sujets et comme objets, reproduisant ainsi leurs corps et leur société. Turner reconnaît ici la réalité objective du monde matériel et la nécessaire construction de cette réalité par les humains. Ce qui apporte une compréhension historique des changements de cette réalité sociale et de l'identité individuelle, y compris celle de la corporéité. L'analyse de Turner débouche sur une conscience des possibilités que génère une action politique collective pour maintenir ou transformer les conditions sociales et politiques.

Par ailleurs, le post-structuralisme se caractérise par les notions de corps politique et de bio-pouvoir développées par Michel Foucault. Elles apportent une nouvelle perspective de l'exercice du pouvoir, de la surveillance et du contrôle social en matière de reproduction, de sexualité, de travail et de loisir, de maladie et des autres formes de déviations et de différences entre les humains. En effet d'après Foucault, peu importe la manière dont s'organise le pouvoir, sa stabilité repose sur sa capacité de réglementer la société et de discipliner les corps individuels; chaque société reproduit et socialise la sorte de corps dont elle a besoin : « Les cultures sont des disciplines qui fournissent des codes et des inscriptions sociales pour domestiquer le corps individuel en conformité avec l'ordre social et politique » (Lock, 1987 : 26).

Le pouvoir ne serait pas exercé verticalement de haut en bas, par un État omnipotent sur une population impuissante et captive, mais plutôt de manière horizontale et omniprésente, maintenu et consolidé par l'ensemble et chacun des individus. C'est par l'adhésion des individus et des groupes aux discours de pouvoir et par la perpétuation dans la vie de tous les jours des pratiques qui en découlent que se forment, s'enracinent et se consolident les visions du monde, les rôles et les définitions, les balises d'action, la morale et l'éthique, etc.

Foucault refait une lecture de l'émergence des institutions psychiatriques et du développement d'un savoir médical entourant le corps des femmes, la répression des pulsions sexuelles chez l'enfant et celui de l'utilisation des statistiques dans la démographie et l'épidémiologie. Selon lui, ces disciplines et institutions naissantes à la fin du XVIII<sup>e</sup> siècle avaient comme but la surveillance et le contrôle social sur deux échelles : celle des populations et celle des individus. Cela coïncidait avec le début de la modernité, du capitalisme et du patriarcat. Les corps deviennent disciplinés surveillés et punis. Le pouvoir est diffus dans les rouages de l'organisation sociale capitaliste. Mais plus que cela encore, les individus ont incorporé et intériorisé des mécanismes d'auto-contrôle, d'auto-restrictions. Les technologies du Soi prennent leur origine dans les technologies du corps. Les écoles, les usines, les lieux de travail, les casernes militaires, les hôpitaux psychiatriques sont autant d'institutions qui œuvrent à modeler et discipliner les corps à des activités, des comportements, des attitudes admises et garantes de l'ordre social et culturel.

L'analyse des formes de pouvoir chez Foucault est aussi celle de la constitution des subjectivités. Pour lui le pouvoir est un type de relation entre les individus, une structure qui les précède et les constitue dans leur subjectivité. Ce qu'on appelle « sujet » n'est pour Foucault que l'effet d'un processus de subjectivation. Il n'existe pas « d'intériorité bavarde de la conscience, mais une énergie qui se matérialise en forme d'intériorisation, de domination, de souffrance et de plaisir » (Defert, 1996).

La question importante que soulève le post-structuralisme est de savoir comment les sujets ainsi constitués peuvent-ils être autre chose que des pâtes modelées par des discours et des pratiques. En reprenant une notion de Giddens, plutôt que de considérer les discours de pouvoir comme *déterminants* dans la corporéité, il s'agit plutôt d'un pouvoir qui *forme*, qui *investit* les corps par la contrainte mais qui en même temps *rend possible* (*enables*) des expériences, des activités et des apparences extérieures particulières. C'est dans la dynamique entre la contrainte du pouvoir et le champ de possibilités qu'il génère que s'articulent la résistance au pouvoir, les innovations et les transformations sociales et politiques (Schatzki et Natter, 1996 : 8)

La relation individu/société s'opère ici dans l'instabilité permanente des rapports de pouvoir. Foucault insiste sur le fait que les rapports de pouvoir, tels qu'il les conçoit, n'existent que dans la mesure où les sujets sont libres, qu'ils ont la possibilité de résister. Les semences de la résistance et des transformations sont toujours présentes dans les pratiques et les discours dominants. On les retrouve principalement dans la marginalité, dans la multiplicité des discours et des pratiques, dans les interstices inexplorés des discours et des pratiques individuelles et dans la pluralité et la divergence des champs d'actions, de valeurs et d'expérience (Schatzki et Natter, 1996 :9).

Les perspectives individuelles et socio-politiques du corps s'agencent entre elles pour composer des cadres conceptuels qui permettent de saisir les interrelations individu/société. Plus concrètement, ces cadres aident à capter les réalités comme étant à la fois vécues et interprétées du dehors et du dedans, dans leurs constructions-représentations et leur expérience. Le corps adolescent en est une illustration.

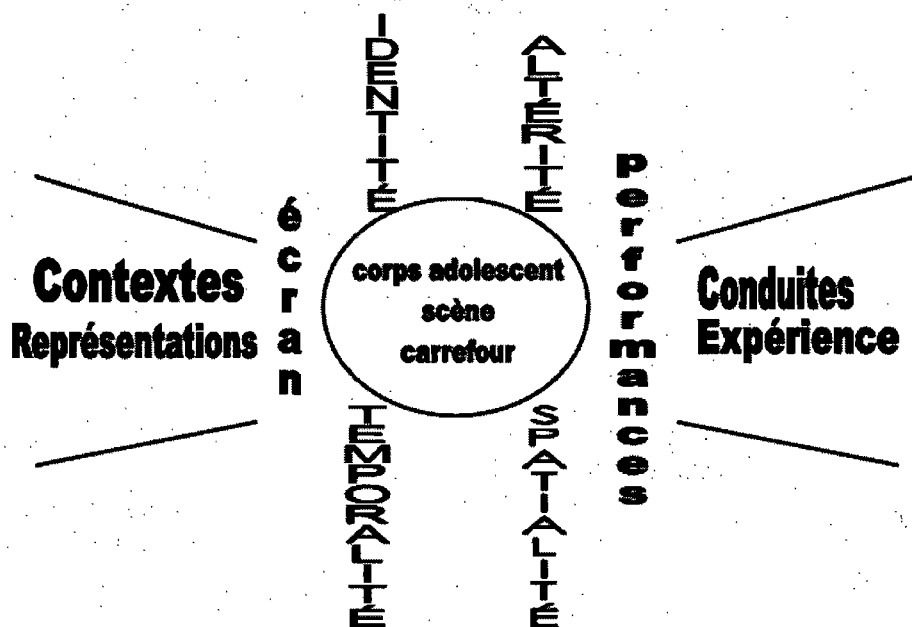
### **2.3 Le corps adolescent**

D'une part, ce *Corps adolescent* souhaite inscrire l'adolescence des garçons dans la/ les sociétés qui la produi(sen)t à travers la structure sociale et les relations de pouvoir, auxquelles n'échappent nulle démarche, nulle expérience personnelle. Ce regard critique (et constructiviste) (Michel Foucault (1997), Margaret Lock (1993), Gilles Bibeau (1999), Deborah Lupton (1998)), « du dehors » invite à prendre une distance à l'égard des vérités qui nous apparaissent comme inéluctables et allant de soi. Il attire l'attention sur les dimensions construites, organisées, sur les représentations incorporées du monde, par ailleurs étroitement liées à l'ordre social, économique et politique.

De l'autre, dans un mouvement inverse, le *Corps adolescent* s'intéresse à ce qui prend sa source à l'intérieur des personnes, à ce que vivent les adolescents eux-mêmes (et les personnes à proximité) et le sens qu'ils leur donnent. Ce regard proche, permet de saisir toute la complexité de leur expérience. Au moyen d'instruments conceptuels et méthodologiques inspirés de la phénoménologie et de l'herméneutique (Corin et Bibeau (1995), Turner et Bruner (1986), Kleinman (1995), Young (1981 ; 1982), de la sémiotique et la sémiologie (Corin (1993) Good (1994), Barthes (1985), Vygotsky (1962) l'interprétation permet de faire ressortir et rendre intelligibles les multiples strates de sens qui se superposent et constituent les réseaux sémantiques que tissent, souvent à leur insu, les adolescents et les personnes à proximité.

Finalement, le *Corps adolescent*, c'est la rencontre de la double dimension de l'existence, du dehors et du dedans de l'adolescence. La mise en dialogue et en tension de ces deux perspectives permet de saisir les jeux d'appropriation, de distanciation et de transformation des modèles dominants d'être, de faire et de se représenter qui se négocient toujours dans la vie des personnes (Comaroff, 1991). Les multiples expériences s'appréhendent alors comme des textes insérés entre d'autres et qui se lisent en intertextualité. Cette lecture dialogique permet du même coup de s'approcher du sujet dans sa position propre et aussi au-delà : dans ses intersubjectivités avec une multitude d'autres. Cela donne accès à une compréhension complexe des réalités et ouvre sur des voies de libération et de création de nouveaux modes d'être et d'exister.

« Ce moment critique est en effet un moment décisif, au sens où la crise-du sens grec -krisis- exprime d'abord le mouvement même, au présent de la décision; mouvement ontologique qui défait le réel autant qu'il le fait et qui ne peut le faire que parce qu'il le défait. Cette force inquiète, comme puissance d'exister et d'agir, est le mouvement même de la vie: c'est le présent vivant et « catastrophique » de la constitution du monde. C'est par là qu'il y a histoire, différence et altérité. C'est par là que surgit indéfiniment de l'être nouveau. C'est le temps renouvelé d'une histoire qu'anime l'éternité puissante d'une affirmation. Le temps de l'adolescence, ou l'adolescence comme temps, c'est donc l'être-temps producteur du vivant humain social-historique » (Bove dans Le Breton, 2003 : 223)



Le corps adolescent se conçoit comme une scène sur laquelle une génération crée, à même sa culture, l'immédiat, son temps et son espace. Sur ce corps-scène se déroulent au jour le jour les numéros d'habileté et d'ivresse, les jeux de forces et d'amour, les fragilités et les souffrances, les rêves, les apprentissages et les défis, la beauté et les rites, les révoltes et les ruptures. Sur cette même scène-carrefour, une société bousculée et dérangée par le présent qui se joue projette son malaise, ses inquiétudes, ses incertitudes et ses paradoxes. Comme la voix-off du narrateur qui ponctue ou annonce le déroulement de l'histoire, un ensemble de discours institutionnels, dominants et populaires interprètent la création d'un présent qui semble lui échapper.



En prenant quelques pas de distance de la scène, il est possible de voir se dérouler en continu une pluralité de performances mettant en scène les défis majeurs d'une société, racontant une époque et son histoire, théâtralisant, donnant voix et sens aux microhistoires des adolescents. L'histoire se déroule au début de ce siècle dans le Québec d'aujourd'hui.

Quatre composantes centrales organisent *Le Corps adolescent* : l'identité (le rapport à soi), l'altérité (le rapport à l'autre), la temporalité (le rapport au temps) et la spatialité (le rapport à l'espace)

### **IDENTITÉ (RAPPORT À SOI)**

L'identité est conçue ici dans une triple dimension : les processus identitaires; la construction de l'identité à l'adolescence; l'identité masculine.

#### ***Les processus identitaires***

Suivant une perspective psychologique, l'identité s'établit et se transforme à partir de quatre variables :

- les représentations de Soi;
- les représentations des représentations de Soi par autrui
- les rôles sociaux qui nous sont proposés
- les rôles sociaux que nous adoptons.

#### ***La construction de l'identité à l'adolescence***

À la fois a) comme individu, inspirée de la psychologie et de la psychanalyse et à la fois b) comme membre d'une collectivité dans un temps et un lieu donnés dans une perspective plus sociologique, historique et anthropologique.

- Identité personnelle : en termes de « lutte [qui] se situent sur deux fronts : le monde intérieur des conflits, qui doivent être résolus »; et la relation au monde

extérieur « c'est-à-dire l'environnement, le plus proche comme le plus éloigné, qui demande à être stabilisé » (Deutsch, 1991 : 18).

- Identité collective : nature et importance des appartenances identitaires des adolescents: la génération, le sexe/genre, la culture d'origine, la langue, le local/global.

### ***L'identité masculine***

- Approche plurielle de la masculinité, en dissociant l'être et le devenir un homme d'une masculinité unique et hégémonique; et en reconnaissant l'existence de plusieurs masculinités (Brod, 1987).

## **TEMPORALITÉ (RAPPORT AU TEMPS)**

- Le temps adolescent, temps entre-deux : à la fois hors-temps et saturé de temps
- Intensité du temps de présent et rencontre du passé et du futur.
- Multiples dimensions du temps adolescent : linéaire et circulaire, impératif et conditionnel; subjectif et relatif
- Multiples perspectives du temps : intergénérationnel

## **LA SPATIALITÉ (RAPPORT À L'ESPACE)**

Le rapport à l'espace est abordé à partir de concepts propres à la géographie humaine

### ***L'espace de vie***

- « L'espace de vie se confond pour chaque individu avec l'aire de ses pratiques spatiales. Il correspond à l'espace fréquenté par chacun avec un minimum de régularité (Frémont, Hérin, Renard, 1984 dans Di Méo, 1998 : 106) [...] et rend compte d'une expérience concrète des lieux, indispensable à la construction du rapport qui se tisse entre la société et son espace (Ley, 1983 dans Di Méo, 1998 : 106).

### ***L'espace social***

- Il s'agit de « l'imbrication des lieux et des interrelations sociales spatialisées » (Frémont, 1984 dans Di Méo, 1998 : 106). Chargé de « signification sociale et collective, [...] il peut s'agir d'une étendue compacte et continue, soit d'éléments, d'aires dispersés, organisés ou non en réseau » (Di Méo, 1998 : 106).

### ***L'espace perçu***

- Le sens donné à l'espace de vie à partir des représentations que s'en font les personnes. L'espace de vie « imprégné par la psyché et l'information sociale ».

### ***L'espace vécu :***

- « ...l'espace vécu se profile comme un espace total et global dont on peut définir [...] trois dimensions emboîtées : « l'ensemble des lieux fréquentés par l'individu, c'est-à-dire l'espace de vie; les interrelations sociales qui s'y nouent (espace social); les valeurs psychologiques qui y sont projetées et perçues (Frémont, 1984 dans Di Méo, 1998 : 106) ».

### ***Le territoire***

- « décrit [...] l'insertion de chaque individu dans un groupe, voire dans plusieurs groupes sociaux de référence. Au bout de ces parcours, au terme de ces trajectoires personnelles se construit l'appartenance, l'identité collective.

Peut-être est-ce le désir de capter, de réhabiliter l'adolescence, moment passionné de l'existence humaine, qui m'a fait remonter le chemin théorique du « corps pour penser » et qui m'incite à le reprendre pour penser l'adolescence masculine à ce moment-ci de l'histoire du Québec contemporain. Ainsi s'ébauche *un Corps adolescent* en désir de réappropriation de sa subjectivité

propre, dans son époque et sa société. Pour y arriver, il doit d'abord saisir d'où viennent les peurs et les inquiétudes qui le façonnent dans la tête des adultes.

Il s'agit de dépathologiser l'adolescence. Sans nier les problèmes ni minimiser les difficultés plus sérieuses que vivent certains d'entre eux, il s'agit de se donner la chance de pénétrer l'adolescence et saisir depuis l'intérieur toute l'amplitude et la diversité de son univers. Celle aussi d'aller à la rencontre d'un temps, celui de l'adolescence : un temps liminal, un temps de changement, de ruptures et de continuités, d'ambivalence et d'affirmations, de contradictions et de contraintes. Il s'agit en fait de se rendre dans un temps éminemment présent par la double rencontre de personnes et d'institutions sociopolitiques et économiques afin d'en dégager les particularités, les contingences et les possibles.

Cette intention de départ a une double portée. La première, plus pragmatique, consiste à fournir aux personnes à proximité, les familles, les intervenants sociaux, les éducateurs et les soignants une trame de sens dans laquelle s'inscrivent les trajectoires des adolescents actuels. La rencontre des dimensions privée et publique, individuelle et collective, personnelle et sociale que suscite la mise en commun des individualités, elles-mêmes inscrites dans leur contexte de croissance, permet de comprendre de l'intérieur l'univers des adolescents masculins et de reconstituer une adolescence des garçons, jusqu'alors fragmentée en problèmes.

Étroitement liée à la première, la deuxième est d'apporter par ce biais de l'adolescence masculine un éclairage anthropologique sur le Québec contemporain, une société occidentale et nord-américaine particulière dans une économie politique mondiale. Comme lors de toute transition que traversent les membres d'un groupe humain, les sociétés organisent et dirigent le passage d'un état ou d'un statut à un autre d'une manière qui la protège et assure sa stabilité. Les définitions, les prescriptions et les orientations qui se formulent et s'installent lors des événements des cycles de vie sont des sites privilégiés pour saisir de manière plus large les valeurs, la vision du monde et les enjeux sociopolitiques et économiques qui se jouent dans cette culture à ce moment donné de son histoire.

### **3. DÉMARCHE MÉTHODOLOGIQUE OU LE TEMPS LONG DE LA RECHERCHE**

---

Dans le prolongement du cadre conceptuel, *le corps adolescent*, dans le croisement des enjeux majeurs d'une société et l'expérience vivante des personnes, je présente la démarche méthodologique suivant cette double perspective de recherche. La première partie rend compte de la provenance et du traitement des données sur lesquelles repose l'adolescence « du dehors » telle que construite, perçue et abordée dans le Québec contemporain; tandis que la seconde fait état de la méthodologie utilisée pour aller à la rencontre des adolescents, pour pénétrer leur univers, pour saisir « du dedans » et comprendre, de leur point de vue, le monde dans lequel ils ont 14, 15, 16 et 17 ans aujourd'hui.

Comme le titre de ce chapitre l'indique un temps long fut nécessaire pour chercher, rassembler, analyser, mettre en dialogue et approfondir des données de types et de provenances diverses. Ce large spectre de sources de connaissances se subdivise en deux thèmes pivots, l'adolescence et la masculinité<sup>11</sup>, qui sont aujourd'hui deux immenses portes d'entrée sur une prolifique production de mots, d'images, d'idées illustrant plusieurs points de vue différents. Le sujet de ma thèse a été tout au long de mon travail et encore aujourd'hui, un sujet d'intérêt public, voire de préoccupation sociale et politique. Pour dépasser le survol des idées toutes faites et constamment répétées, pour aller au-delà de la surface et des pensées dichotomiques, cela a demandé du temps. D'abord le temps de faire le tour et d'arriver à une certaine « saturation » des données; ensuite pour en comprendre le sens et les mettre en rapport; et enfin pour laisser émerger les multiples liens sémantiques qui sous-tendent notre appréhension collective des adolescents masculins aujourd'hui et les agencements mis en œuvre par les adolescents garçons pour donner forme et sens à leur sortie du monde de l'enfance et leur devenir homme dans le monde des adultes. Tout cela demande aussi le temps de laisser décanter les données pour que se placent les fondements, qu'apparaissent les interstices et que se manifestent les silences.

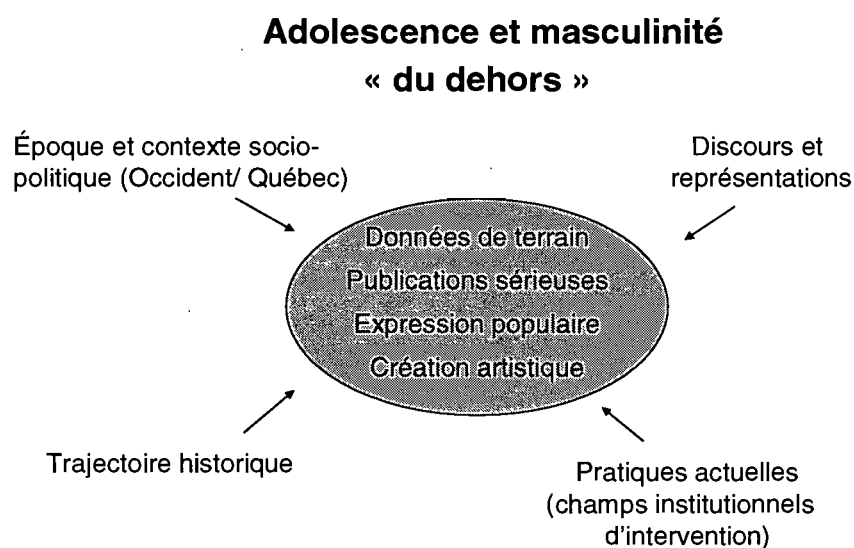
---

<sup>11</sup> Mon projet de thèse comportait au début deux axes bien définis, l'adolescence et la masculinité. En cours de recherche, j'ai fondu les deux thèmes pour présenter l'ensemble en termes d'adolescence masculine; parce que cela reflétait plus fidèlement l'importance qu'accordaient les garçons à cette dimension particulière dans leur vie et que prenait la dimension de l'appropriation et de la transmission.

Le processus de recherche, une alternance de lectures, observations, réflexions, écoutes, participations s'étend de manière progressive de 2000 à 2007. À partir du début 2007, je me suis considérée (décrétée) en « retour de terrain » et j'ai volontairement fait la sourde oreille, du mieux que j'ai pu, à toutes informations touchant l'adolescence, les garçons et les hommes. Par contre, mais j'y reviendrai dans cette partie, je suis restée intéressée aux adolescents participants de ma recherche.

Je présente l'ensemble de ma démarche méthodologique sous la forme d'un récit, parce qu'effectivement, cette plongée dans l'univers de l'adolescence et des garçons se compare à un voyage. Le point de départ : la perspective sociale et politique.

### **3.1 Adolescence du dehors : corpus de données multi sites**



Le schéma donne un aperçu des portes d'entrée et des diverses sources auxquelles j'ai eu recours dans ma quête de comprendre comment et pourquoi nous sommes arrivés aujourd'hui à pathologiser l'adolescence des garçons. Quatre grands axes composent les contenus recherchés (contexte socio-politique global, perspective historique de l'adolescence et de la question masculine, pratiques sociales (institutionnelles) actuelles et enfin discours et représentations entourant les garçons, l'adolescence et la masculinité en général. Les données sont de quatre

natures différentes : les données de terrain, les publications sérieuses, l'expression populaire et la création artistique<sup>12</sup>.

### 3.1.1 Le terrain

Les données de terrain proviennent 1- d'observation participante; 2- d'entrevues de groupes; et 3- d'entrevues individuelles

#### i) L'observation participante

Durant ces sept années de collecte de données, j'ai assisté à divers congrès, colloques, à des journées de réflexion et de formation. J'ai aussi été, en tant que parent, membre de comités d'écoles et participante à un groupe de support et un autre d'action-réflexion. Enfin, quelques autres expériences d'observation<sup>13</sup>, dans les écoles secondaires visitées pour ma recherche ont ajouté à mes connaissances sur les perceptions des garçons et des adolescents. Bien que le choix des événements se soit fait de manière aléatoire à partir d'informations reçues, d'intuition et de possibilités de temps, de transport et d'argent pour y assister, l'ensemble de l'observation participante couvre de manière étonnamment équilibrée les trois champs institutionnels ciblés par ma recherche : la santé, l'éducation et l'intervention psychosociale; et les questions plus spécifiques touchant les adolescents, les jeunes, la masculinité, le masculin-féminin. Chaque participation à un groupe ou à un événement fut accompagnée d'une réflexion écrite faite de

---

<sup>12</sup> Le classement de certaines productions audio-visuelles dans l'expression populaire ou la création artistique n'est pas toujours évident. Je pense à des séries à la télé, qui tout en étant des œuvres d'auteur, des créations de personnages et de scénario doivent répondre à des critères de rentabilité, donc de cotes d'écoute. Les personnages et les histoires doivent donc plaire, avoir une certaine résonance dans la vie des personnes. Comme il s'agit très souvent d'une théâtralisation du quotidien, leur place à la télé reflète aussi l'expression populaire, un certain consensus tout au moins à recevoir, reconnaître et suivre avec intérêt l'évolution des personnages et de l'action. Par exemple, la présence de plus en plus fréquente de couples homosexuels ou de scènes de masturbation masculine.

<sup>13</sup> Celle qui me vient en tête se passe dans le bureau de réception de l'école La Ruche, c'est la distribution des immenses T Shirts noirs aux jeunes filles qui dérogeaient au code vestimentaire : interdiction de bretelles spaghetti, de chandails découvrant le nombril, etc. J'étais étonnée de la désinvolture avec laquelle se pratiquait cette stigmatisation, tant de la part des élèves, prendre ou rapporter le T shirt que de celle de la secrétaire, de noter très administrativement le retour du matériel. Un décalage, me semblait-il entre la teneur hautement morale de la pratique et le contexte anodin de son exécution. Quelques mois plus tard, alors que je consultais un site de productions vidéographiques réalisés par des jeunes du secondaire, je tombai sur un clip réalisé par les filles de cette même école : une caricature de la chasse aux filles aux jupes courtes qui ne font dis-ent-elles que suivre la mode. Les filles sont poursuivies et arrêtées par des policiers en uniforme...

questionnements reliés à son contenu particulier et de son intégration à un *on going thinking* sur l'adolescence et la masculinité qui m'habite depuis l'an 2000.

Colloques et congrès : ces lieux et moments d'échanges de connaissances, d'analyses et de débats auxquels j'ai participé ont été des sources vivantes d'information, sur la production des discours dominants et des pratiques dans chaque champ visité. Ils ont été aussi des occasions d'observation plus fondamentale, un peu à l'extérieur, des références socioculturelles, de ce qui pour les québécois francophones aujourd'hui est considéré comme la norme, la vérité ou l'allant de soi.<sup>14</sup>

Je me contente ici de dresser une liste des événements pour donner un aperçu des préoccupations de l'heure et des thèmes abordés. En Santé, un *Forum Éducation – Santé et Services Sociaux*. « Vers un partenariat renouvelé pour de meilleurs services aux jeunes » (Sherbrooke, mars 2002); *2<sup>e</sup> Journée de Pédiatrie interculturelle*, « L'adolescence en contexte montréalais (CHU Sainte-Justine, Montréal, février 2004). En éducation, le 4<sup>e</sup> Congrès international Recherche en Éducation (Sherbrooke, juin 2000). En intervention psycho-sociale, un colloque organisé par le *Regroupement des organismes communautaires autonomes jeunesse du Québec (ROCAJ)* « Ouvrir une brèche à la parole des jeunes. Le difficile dialogue avec les services de protection de la jeunesse » (Longueuil, avril 2005). Sur les jeunes, un colloque organisé par *l'Observatoire Jeunes et Sociétés et le Conseil de développement de la recherche sur la famille du Québec (CDRFQ)*, « Qu'attend-on des jeunes aujourd'hui? Les jeunes et leurs valeurs » (Trois-Rivières, novembre 2004). Et enfin sur la question masculine : le 2<sup>e</sup> Congrès international sur la condition masculine *Paroles d'hommes* sous le thème Féminisme +Hominisme = Humanisme (Montréal, avril 2005); *Grande conférence de Radio-Canada La Presse* « Comment ça va les hommes? » (Montréal, novembre, 2006).

Ateliers de formation et de réflexion : à Coaticook, une municipalité rurale de l'Estrie, j'ai participé en janvier 2005, entourée d'intervenants en santé et en intervention psychosociale, à un

---

<sup>14</sup> Cette double posture d'observatrice et de participante est nettement plus compliquée dans un travail « chez soi ». Par ailleurs, les sous-cultures (bien que ce terme ne soit pas le bon) professionnelles, militantes, d'âge ou de sexe, majoritaires dans ces événements et l'observation répétée dans des contextes semblables, autour de questions brûlantes et actuelles, font forcément ressortir des constantes.



atelier de formation *Pères en mouvement, pratiques en changement* sur la sensibilisation au rôle de père et à la place à faire aux pères dans les services sociaux et de santé et dans les organismes communautaires. Je fus particulièrement sensibilisée par les témoignages unanimes des intervenants masculins sur la perdurance des rôles traditionnels hiérarchiques dans les familles rurales. Il fut beaucoup question de l'obstacle que représentent les difficultés du père à accepter de l'aide et des soins particuliers pour un de ses enfants : « *Moi aussi j'ai eu d'la misère pis je m'en suis sorti tout seul* ». Le constat d'échec ou le sentiment de perte, d'amoindrissement rattaché à la demande d'aide revient abondamment dans la littérature; ce que cette incursion dans la famille rurale m'a appris cependant, c'est que le refus du père de consentir à des soins, un suivi ou des services pour un enfant, entraînent l'arrêt des procédures prises en charge par la mère. Ces mêmes intervenants par ailleurs déploraient le fait que lors des journées d'activités organisées pour les familles, leurs collègues féminines faisaient preuve de peu de souplesse et d'ouverture en regard des manières de faire des pères avec leurs enfants : descentes musclées en toboggan, pertes de mitaines et de tuques, dîner dehors sur le banc de neige, etc. Bref, la manière de faire des pères avec leurs enfants était interprétée comme une prise de risque et mal tolérée par les intervenantes en service.

En octobre 2004, je fus invitée à la maison des femmes de Windsor, une petite ville industrielle de l'Estrie, à animer une réflexion lors de la Journée québécoise des Centres de femmes. Intitulée *À la rencontre du masculin et du féminin*, j'ai eu l'occasion de palper de manière tangible la peur de certaines femmes, militantes féministes depuis de nombreuses années, à ouvrir sur une réflexion mixte la question des relations entre les hommes et les femmes. Inspirée de cette expérience j'organisai dans cette même période un brunch philosophique sur la même question avec des amis et connaissances de différents milieux. Cette délicate posture d'incertitude face à une ouverture à la « condition masculine » dans les milieux féministes est au cœur des débats extrêmes, je m'en rendis compte à plus d'une occasion.

Les comités et les groupes : j'ai été pendant deux années (2000-2002) membre de la commission pédagogique, d'une école privée en Estrie; ce qui m'a permis de me familiariser de l'intérieur avec les enjeux et les effets de la réforme et des palmarès des écoles dans la gestion des établissements. Mon rôle de parent m'a aussi amenée à rencontrer au moins deux fois par année

cinq professeurs du secondaire dans trois établissements scolaires différents, toute la durée du secondaire de mes trois enfants (1999-2008). Durant cette période, j'ai eu des contacts répétés (et cordiaux) avec trois responsables de l'encadrement disciplinaire.

En 2002, je participai à titre d'usagère à une série de rencontres de parents offerts par le Centre Jean-Patrice Chiasson, à Sherbrooke, organisme de prévention et d'intervention en toxicomanie.

Un peu plus tard (2005-2007), j'ai assisté à un groupe de parents et /ou professionnels de provenances et de milieux variés, soucieux d'accompagner les jeunes dans le passage à la puberté. Plusieurs cercles mères-filles ont eu lieu durant cette période; les cercles pères-fils sont restés en gestation. Les rencontres auxquelles j'étais présente permettaient aux animatrices des groupes de raconter leur expérience avec les filles et aux hommes du groupe de faire le point sur les étapes à franchir, entre eux, avant d'organiser et animer des cercles pères-fils. Ces riches rencontres guidées par l'ouverture et l'acceptation furent des occasions de réflexion partagée sur les identités de femme et d'homme aujourd'hui et sur les rôles des adultes dans la construction de ces identités chez les adolescents. Tenue les dimanches matins, autour de somptueux brunchs communautaires, regroupant parfois plus de vingt personnes, ce groupe d'échange s'inspire des cercles de paroles dans la tradition amérindienne.

Autres observations participantes: ayant été boursière de recherche de l'Unité de pédiatrie interculturelle (UPI) de l'hôpital Sainte-Justine de Montréal (2003-2007), j'ai rencontré régulièrement l'équipe multidisciplinaire en médecine de l'adolescence pour présenter l'avancement de mon travail. Ces moments d'échange et de discussion furent, tout au long de ma réflexion, une source d'inspiration et d'encouragement à poursuivre sur la voie anthropologique. Étant de spécialistes de la pathologie oeuvrant dans un centre de santé de troisième ligne, ces professionnels avaient par ailleurs une impressionnante sensibilité et une ouverture à ma quête de sortir de la pathologisation de l'adolescence.

J'ai eu l'occasion d'assister en mai 2004 dans un Centre Jeunesse du Nord de l'Île à un atelier de documentation pour une création du théâtre Parminou<sup>15</sup>. L'objectif du spectacle était de

---

<sup>15</sup> Le théâtre Parminou est une troupe de théâtre d'intervention qui se consacre en grande partie à la création de

sensibiliser les jeunes filles des écoles secondaires de certains quartiers sensibles, aux pratiques d'abus et de violence de membres de gangs de rue criminalisées. Avec l'auteur et la metteuse en scène, je suis donc allée participer à des ateliers d'improvisation avec des jeunes filles mineures qui avaient vécu des expériences les ayant menées à la privation de leur liberté. Les stéréotypes masculins et féminins furent à l'avant-scène, et les manières personnelles d'interpréter les expériences dramatiques dans des contextes particuliers furent d'indéniables enseignements. Le processus de pathologisation externe, ne tient visiblement pas compte du processus d'échanges qui a cours dans le vécu de l'expérience. Le morcellement de la situation en bourreau et en victime, ce qui est pertinent pour la pratique de l'intervention, l'est par contre un peu moins pour la compréhension du phénomène<sup>16</sup>. Enfin bref, les discussions électriques sur le chemin du retour ont doublement nourri l'écriture du spectacle et mon « *on going thinking* ».

Finalement, de 2003 à 2007, j'ai loué au Centre-ville de Sherbrooke, un bureau dans les locaux d'un organisme communautaire de prévention à la toxicomanie. De nombreux échanges, formels et informels sur les politiques gouvernementales, municipales, scolaires, les pratiques et les partenariats entre les intervenants de différents milieux, les différentes approches, etc., m'ont mise et gardée à jour sur le traitement actuel de certaines pratiques « à risque ».

J'ai assisté à cinq tournois de basketball interrégionaux, dont les jeux du Québec à Amos en 2005, d'une équipe de garçons du Séminaire de Sherbrooke (2005-2006). Ce fut pour moi une plongée, le terme est juste, dans l'énergie masculine du jeu. J'ai littéralement été absorbée par ces moments où le mental laisse toute la place à une sorte d'instinct concentré vers le désir ultime de gagner. Les voyages d'aller et de retour avec des jeunes, le côtoiement d'autres parents (et leur rapport au sport et à la compétition) firent partie de mon expérience d'observation.

---

spectacles commandés par des acteurs dans différents champs sociaux préoccupés par une question ou un problème particulier. L'objectif poursuivi est de présenter les enjeux aux personnes touchées de proche ou indirectement pour les sensibiliser, proposer ou trouver avec elles des pistes de solution.

<sup>16</sup> Je me réfère ici à l'étude de Gilles Bibeau et de Marc Perrault sur les gangs de rue afro-antillaises à Montréal. Pour en savoir plus *Une chimère à apprivoiser* (2003) Boréal, Montréal.

Je me suis rendue à quelques reprises aux soirées KINO à Sherbrooke<sup>17</sup>, lieu de rencontre et de présentation de vidéos de jeunes amateurs. Le visionnement d'une série de courts métrages créés et réalisés par les jeunes, de toutes provenances, touchant des thèmes et des styles variés furent des occasions de familiarisation avec l'imaginaire et les préoccupations des jeunes aujourd'hui. En plus des œuvres, en tant que telles, les réactions d'un public homogène, « en famille » je dirais et les présentations des films par les réalisateurs furent des éléments intéressants à observer.<sup>18</sup>

Tout au long de ma recherche, ces immersions sporadiques dans ces univers particuliers, furent autant d'expériences de « déplacement », essentiel au travail de l'anthropologue. L'exercice d'entrer dans les milieux autres que le mien, avec un certain abandon de mes propres repères, goûts et préférences a toujours pour moi l'avantage de faciliter l'incorporation de nouvelles connaissances, à dimensions anthropologiques. Apprendre par la présence, par le corps et les sens imprègne de toutes leurs nuances et leurs subtilités les simples constats de pratiques et de discours particuliers.

### **i) Les entrevues de groupe**

Des entrevues de groupes avec des personnes concernées d'une manière ou d'une autre par l'adolescence et/ou la masculinité ont été menées en deux phases : une première phase exploratoire, faite de deux *focus group* et une deuxième phase structurée, où les quatre groupes rencontrés avaient été clairement définis et les thèmes à explorer déjà cernés et élaborés dans des guides d'entrevue. Toutes les entrevues de groupe menées depuis le tout début de la recherche ont été retranscrites intégralement.

Ceci dit, la technique des *focus group* consiste en elle-même à laisser une marge de manœuvre aux pistes que suivent les participants. Les dynamiques et les interactions dans les groupes,

---

<sup>17</sup> Ces deux derniers événements relèvent plus de l'adolescence « du dedans ». Je les laisse ici pour faciliter la présentation de l'ensemble.

<sup>18</sup> Deux des trois groupes de la recherche sont allés présenter leur vidéo lors d'une de ces soirées; ce qui représentait à la fois une sorte de « consécration » pour le groupe amateur de vidéo et une certaine « épreuve » (une prise de risque) à présenter un produit dont ils connaissaient d'ores et déjà les faiblesses, principalement sur le plan technique. Les rires et les applaudissements de la salle ont par ailleurs montré la résonance du contenu politique qui se révèle à la fin surtout, auprès de leurs pairs (J'y reviens).

toujours constitués sur la base d'une certaine homogénéité, d'un fondement communs sont des sources de connaissances qui débordent les réponses obtenues aux questions de l'animateur/trice. D'autres informations se révèlent en creux dans les silences et les évitements.

### *Phase exploratoire*

#### UN GROUPE D'HOMMES

En automne 2003, j'ai eu l'ultime privilège de me faire inviter à une rencontre d'un groupe d'hommes du Réseau hommes Québec (RHQ) pour tenir mon premier *focus group*. Comme un de leurs membres avait déménagé dans mon quartier avec une de mes amies et que je soulevais la question des hommes et des adolescents lors d'à peu près tous nos soupers d'amis durant cette période, il me proposa de venir rencontrer « son » groupe d'hommes qu'il voyait régulièrement depuis plus de dix ans. Je fus ainsi acceptée à l'une de leurs rencontres qui eût lieu à Longueuil chez l'un d'entre eux.

Le *focus group* s'est déroulé autour de quatre concepts-clés qui m'apparaissaient être des portes d'entrée intéressantes dans l'univers des hommes et des adolescents : 1- le rapport au corps; 2- le rapport à la parole; 3- le rapport à l'identité (modèle-paternité-transmission) et 4- le rapport à l'Autre et la question (qui me fascinait particulièrement dans l'univers masculin) de la frontière entre soi et l'Autre. Il s'est agi pour moi de suivre les chemins qu'empruntaient les répondants à partir de ces déclencheurs. Cette phase a pour objectif de débusquer et de prendre en compte les catégories, les éléments clés, là où il semble y avoir des « nœuds de signification »<sup>19</sup> du point de vue des personnes participantes.

#### LES ORGANISATEURS DU *GARS SHOW*, À L'ÉCOLE SECONDAIRE LA RUCHE

Ma curiosité avait été aiguïlée par tout le battage médiatique qui avait entouré la tenue de cette journée « pour les gars » dans une école secondaire de Magog, en Estrie. Je trouvais surtout le débat retranché dans ses deux extrêmes : d'un côté, ceux qui voyaient dans cet événement des hommes réclamer un espace et un moment pour eux, entre eux, pour échanger et tripper sur des

<sup>19</sup> Cette expression vient de la littérature phénoménologique, où selon Merleau Ponty, le corps est un nœud de signification vivante (Levine et Touboul, 2002).

choses « de gars », ne voyant pas en quoi cet événement pouvait nuire aux femmes; de l'autre, celles<sup>20</sup> qui y voyaient le retour en force des stéréotypes masculins, le projet fomenté par certains hommes de redémarrer la fabrication des « vrais mâles » québécois. Les prises de position se sont cristallisées sur la peur d'un mouvement de volte face, de « ressac<sup>21</sup> » face à l'extension du pouvoir des femmes d'une part et de l'autre celle d'un complot féministe pour éliminer toute prise d'espace et de paroles des hommes dans la société québécoise aujourd'hui<sup>22</sup>. Toujours est-il que je voulais connaître de l'intérieur l'histoire de cette journée, ce qui me faisait une excellente entrée en matière pour apprendre sur les réalités des garçons dans le cadre scolaire : et cela du point de vue d'adultes qui côtoient les adolescents garçons depuis plusieurs années.

J'ai contacté les organisateurs et j'ai rapidement obtenu un rendez-vous pour faire une entrevue de groupe avec eux, à l'école après les heures de classe. Un compte-rendu de cette journée apparaît dans le chapitre sur l'école.

### ***Phase de recueil de données***

Il m'a semblé important de donner aux discours et aux pratiques entourant l'adolescence, ce que j'appelle l'adolescence « du dehors », la texture de l'expérience vécue de personnes à proximité. Sur le plan méthodologique, je situe l'expression de ces personnes entre les perceptions dominantes et populaires (souvent construites à l'extérieur des vécus quotidiens de la grande majorité des adolescents) et le vécu « du dedans » de l'adolescence des garçons de 15-17 ans. Les personnes à proximité sont en quelque sorte des médiateurs entre les représentations sociales et les prescriptions institutionnelles d'une part et de l'autre la diversité et la spécificité des réalités et des trajectoires des adolescents. À travers leur pratique, ces dernières bâtissent des ponts entre leur rôle institutionnel d'adulte et l'expérience, la leur et celles des adolescents qu'elles côtoient tous les jours.

---

<sup>20</sup> Exception faite de Martin Dufresne, véritable icône québécoise d'un certain féminisme au masculin qui a adopté cette position.

<sup>21</sup> Le ressac est le nom donné par les féministes aux mouvements antiféministes en réaction face aux avancées des droits et pouvoirs des femmes dans les sociétés occidentales modernes.

<sup>22</sup> À ce sujet, voir « La petite histoire d'une journée pour les gars dans une école secondaire de Magog » (Soulière, M et N. Métiviers dans Sylvie Fortin (dir) *Adolescence en milieux urbains cosmopolites. Regards anthropologiques et implications cliniques*, Éditions CHU Sainte-Justine, Montréal, 2007.

Ainsi, pour enrichir mon corpus de données de perspectives intermédiaires entre le dehors et le dedans et faciliter la compréhension des réseaux de sens (Geertz, 1973) qui se tissent entre les deux corpus de données, j'ai rencontré en groupe et individuellement des personnes qui sont à proximité des jeunes et/ou dont le travail les positionne dans un champ d'intervention ou de gestion de programmes pour les adolescents.

Quatre entrevues de groupe ont donc été tenues rassemblant respectivement : 1- des parents; 2- des intervenants; 3- des professeurs; et 4 des jeunes hommes entre 20 et 25 ans<sup>23</sup>. J'ai cherché à regrouper des décideurs comme j'avais prévu de le faire dans le canevas initial de ma recherche. Je n'ai pas réussi à rencontrer, même individuellement, des responsables de programmes à la santé publique.<sup>24</sup> Par ailleurs, j'ai eu un long entretien avec une gestionnaire au Ministère de l'éducation dans son bureau de Sherbrooke. J'y reviens plus loin.

Les entrevues de groupe, semi-dirigées ont été faites avec l'aide de guides d'entrevue. Bien qu'adaptés à chaque groupe, ils ont été construits avec les trois mêmes composantes : 1- le contexte particulier (professionnel ou familial, selon les cas) 2- l'expérience (pratiques, discours, croyances, perceptions, positionnement et relations avec les adolescents qui les entourent et 3- les représentations sociales des jeunes dans la société actuelle.

### LE GROUPE DE PARENTS

Pour recruter des parents d'adolescents garçons intéressés à participer à une recherche, j'ai fait passer une annonce à deux reprises pendant trois jours dans le quotidien de Sherbrooke. Je n'ai reçu que deux réponses, deux mères dont les fils étaient, à leurs yeux presque parfaits, du moins en ce qui concerne les critères de réussite scolaire et d'évitement des conduites « à risque ».

---

<sup>23</sup> La constitution de ce dernier groupe fut une suggestion apportée par une psychologue et une médecin du département de médecine de l'adolescence de l'hôpital Sainte-Justine, amenant l'idée qu'à cet âge les jeunes ont encore tout frais le souvenir de leurs 15-17 ans tout en ayant une distance assez grande pour en parler avec un certain recul et en faire une analyse de leur position actuelle.

<sup>24</sup> Je n'ai eu aucun retour d'appel durant une année et demie de tentatives. Lorsque par hasard, je suis tombée sur la personne vers laquelle j'avais été orientée à la réception des appels, elle était extrêmement rébarbative, tentant constamment de me renvoyer au site Internet, aux documents officiels. Mon intérêt pour sa propre expérience, les nuances de la réalité vécue, lui apparaissaient comme évidemment suspectes et elle est restée jusqu'à la fin de la conversation sur ses gardes et même agacée. Elle a aussi refusé de me donner le nom de la responsable des programmes jeunesse, préférant lui donner le choix de me rappeler ou non. Ce qu'elle n'a jamais fait, on pouvait s'y attendre.

Comme aucun père ne s'était proposé, j'ai demandé dans mon entourage, à un ami et au père d'un ami de mon fils de participer au groupe. Bien qu'homogène du fait de leur rôle de parent, l'histoire et la provenance des quatre participants étaient très diversifiées : une mère vivant avec ses deux enfants et leur père; une mère immigrée vivant avec son nouveau conjoint québécois et un de ses trois enfants (les deux autres étant retournés étudier au pays d'origine où vit leur père); un père vivant avec ses deux fils et la mère du plus jeune (garde complète de son aîné avec droits de visite habituels<sup>25</sup> de la mère); un père vivant seul avec ses deux enfants, avec arrangements à l'amiable pour les visites chez la mère. J'avais convoqué le 20 juin 2005 les parents dans les locaux de l'organisme communautaire où je loue un bureau, pour un souper échange. Nous n'avons pas eu le temps de discuter tous les points prévus dans le guide d'entrevue. Malgré le fait que les mères parlaient avec plus d'aisance au départ, il fut néanmoins possible d'entendre tous les participants et de constater surtout les grandes différences des méthodes d'éducation, des préoccupations et finalement du sens que prend la « réussite » des enfants dans leur propre trajectoire de vie.

### LE GROUPE D'INTERVENANTS

Le 26 avril 2005, j'ai rencontré dans les locaux attenants à mon bureau au Centre-ville de Sherbrooke, cinq intervenants auprès de jeunes : un policier, deux intervenants dans un centre communautaire, un intervenant dans une maison de jeunes et enfin un administrateur du club de hockey mineur. J'avais recruté les participants en téléphonant directement aux organismes communautaires, à divers services municipaux (police, arénas), aux équipes sportives, aux CLSC, aux centres de conditionnement physique fréquentés par les jeunes, aux maisons de jeunes, etc. Je cherchais à regrouper, une diversité des personnes œuvrant en première ligne dans des champs d'intervention variés, auprès de toutes sortes d'adolescents. Je voulais avoir la possibilité de comparer les différentes pratiques dans différents contextes et les fondements de leurs applications. Plusieurs ont répondu, se sont montrés intéressés à participer, les contraintes d'horaires ont finalement restreint le groupe à cinq participants. J'ai cependant rencontré individuellement deux d'entre eux qui ne pouvaient se rendre au moment finalement fixé.

---

<sup>25</sup> Une fin de semaine aux quinze jours et la moitié des vacances.



Tous les intervenants se sont exprimés avec passion sur leur engagement, qui pour tous est beaucoup plus qu'un emploi, auprès des jeunes. Ce qui est ressorti très fortement, c'est l'écoute et l'ouverture sur ce que sont et vivent les jeunes aujourd'hui. Ce qui se traduit par une attitude de non jugement, une recherche de rapports égalitaires et de confiance. Le constat d'échec de la répression et des rapports autoritaires était unanime. Au contraire de déplorer l'absence de balises des adolescents aujourd'hui, chacun dans sa sphère d'intervention trouvait des manières de devenir signifiants et d'influencer en étant reçu et entendu et... aimé par les adolescents.

### LE GROUPE DE PROFESSEURS

Pour recruter les professeurs, je me suis inspirée de l'idée de l'auteur de *Les affranchis*, Bertrand Bergier (2000). Chercheur en éducation, il avait eu l'idée de tourner à l'envers la question du décrochage : plutôt que de toujours chercher pourquoi les jeunes décrochent de l'école, il s'est demandé qu'est-ce qui fait que certaines personnes réinsèrent (et souvent avec force) la société, après s'en être ou en avoir été exclus. Il raconte dans *Les affranchis* quatre de ces parcours inversés.

Je suis donc partie du désir de connaître par la marge des écoles de raccrocheurs, par les « miracles » de réussite des cas désespérés, les creux des écoles régulières.

J'ai demandé à une amie, enseignante dans une école de raccrocheurs, de m'introduire à ses collègues pour une entrevue de groupe. Je fus convoquée le 11 février 2005 à une de leurs journées hebdomadaires de rencontre d'équipe, lors desquelles les enseignants discutent entre eux des cas plus difficiles, des stratégies à adopter pour améliorer l'encadrement. Les élèves sont ici traités individuellement par une équipe-école qui travaille en collectif pour donner à chacun ses meilleures chances de réussite. Je me suis donc rendue à Windsor, une petite ville industrielle de l'Estrie. Nous avons convenu une durée de deux heures, incluant le dîner, mais nous avons largement dépassé le temps prévu.

Les professeurs jouissaient visiblement de l'effet bénéfique de l'exercice de réflexivité de l'entrevue ethnographique, du recul, de la distance nécessaire à la mise en récit de leur pratique. En s'éloignant de ses composantes spécifiques, l'existence d'une pratique dans sa globalité

prenait de plus en plus forme au fil de l'entrevue, rendant tangible et réelle une oeuvre d'éducation dont ils étaient eux-mêmes les artisans. Cette entrevue fait l'objet d'une section du chapitre sur l'école.

### **LE GROUPE DE JEUNES HOMMES DE 20-25 ANS**

J'ai recruté le groupe de jeunes par l'entremise d'un collègue de mon groupe de recherche. Il avait proposé à ses amis d'adolescence de sa ville natale sur la Rive sud de Montréal, aujourd'hui résidants de Montréal, de participer à la recherche sur l'adolescence d'une de ses collègues. C'est autour d'un souper de pizzas et de bières (encore très importantes à cet âge) sur la terrasse arrière d'une maison de Verdun, une belle soirée de juin que ces six jeunes adultes ont raconté leurs souvenirs d'adolescence, la relation avec leur père, les relations avec les filles, le monde du travail, leur devenir homme, leur devenir adulte. Comme ils avaient été témoins les uns des autres de cette époque de leur vie, l'entrevue rendait compte à la fois du milieu de leur croissance, de la vie de la gang, des trajectoires individuelles empruntées par chacun et des influences mutuelles qu'avaient été leurs expériences communes.

Dans le processus d'analyse croisée de ma recherche, cette riche entrevue renforce les propos, les préoccupations qu'expriment, mais avec moins d'assurance et de clarté, les jeunes de 14-17 ans.

#### **ii) Les entrevues individuelles**

Les entrevues individuelles tenues avec des personnes à proximité des jeunes et des gestionnaires ont été tenues suivant le même déroulement : d'abord lors d'une étape préparatoire et ensuite dans le cadre du recueil des données de la recherche.

#### ***Phase exploratoire***

Au tout début de la recherche, dans le courant de l'été et de l'automne 2003, je cherchais à faire parler des personnes que je jugeais stratégiques pour me guider à sortir des fils conducteurs significatifs dans ce monde de l'adolescence et des garçons. Les deux premiers participants rencontrés dans la phase préliminaire de la recherche ont été deux hommes intervenants psychosociaux : un premier travaillant auprès de jeunes contrevenants, et en milieu carcéral; un

deuxième dans un Centre de prévention en toxicomanie. Outre leur fonction d'intervention auprès de personnes marginalisées à différents degrés, leur propre expérience d'enfance, de révolte adolescente, de parentalité, d'homosexualité, de résilience leur conférait un regard large et nuancé sur « les problèmes des adolescents ». J'avais rencontré ces intervenants lors de ma participation à un groupe de parents et lors d'un forum sur la santé et l'éducation tenu à Sherbrooke. Ils acceptèrent sans hésiter l'entrevue qui se tint dans leur lieu de travail respectif. Déjà ces premières rencontres me signifiaient de manière évidente la pluralité des parcours des adolescents et des expériences d'être un homme et d'être en relation avec d'autres hommes et des femmes. Issus de deux générations (un premier dans la mi-trentaine et un second dans la cinquantaine) et deux orientations sexuelles dominantes, chacun d'entre eux posait un regard fort différent sur le masculin et le masculin/féminin.

### *Phase de recueil de données*

Les quelques entrevues individuelles formelles ayant pour but de documenter l'adolescence « du dehors » ont été menées avec des personnes qui ne pouvaient participer à l'entrevue de groupe : des intervenants et des gestionnaires à la Direction de Santé Publique et au Ministère de l'éducation.

Les deux entrevues avec les gestionnaires se sont déroulées au téléphone, à la convenance de mes interlocutrices. Comme mentionné plus haut, même une entrevue individuelle ne fut pas possible avec la gestionnaire de programme jeunesse à la Santé Publique. Visiblement peu habituée ou méfiante à parler de sa vision de l'adolescence et de la manière dont celle-ci est représentée et abordée en Santé publique, la dame fut extrêmement sèche, me référant aux politiques accessibles via Internet. Elle refusa même de me donner le nom de sa collègue affectée plus spécifiquement au programme jeunesse.

Dans un tout autre registre, une gestionnaire au Ministère de l'éducation m'entretint longuement à deux reprises au téléphone sur les priorités mises de l'avant dans l'implantation de la réforme. Cette entrevue renforça ce qui apparaissait dans tous les documents relatifs à l'implantation de la réforme. Cette question est traitée en profondeur dans le chapitre sur l'école. J'aurais aimé organiser un groupe avec les gestionnaires des trois champs d'intervention auprès des

adolescents. Cependant les très concrètes difficultés à rejoindre et à organiser une telle activité me forcèrent à y renoncer (après plusieurs mois d'essais).

Comme ils ne pouvaient se libérer le jour de la tenue de l'entrevue de groupe, un grand-père gardien d'aréna et un jeune adulte travailleur de rue furent rencontrés individuellement. Je choisis de le faire pour avoir justement cette perspective de proximité sur les contradictions qui ressortent du monde du sport junior et à l'autre bout du spectre de nos représentations des adolescents, ceux qui vivent dans la rue ou dans une grande précarité sociale et économique. Chacun de ces deux intervenants posait aussi sur leur travail et leur engagement auprès des adolescents un regard générationnel : le premier, se référant très souvent au changement à travers le temps et le second, lui-même à peine sorti de l'adolescence, étant extrêmement conscient de ce que vivent les jeunes et ce qui les attend dans leur vie adulte.

Le gardien d'aréna fut rejoint par téléphone et l'entrevue avec le travailleur de rue se fit dans mon bureau au centre-ville. La particularité et la richesse des entrevues individuelles sont rattachées au climat de confiance et d'ouverture qui s'installe assez rapidement avec une personne qui en a long à dire sur ce qu'elle vit tous les jours.

À ces deux entrevues semi-dirigées, se sont ajoutées des dizaines de rencontres informelles avec des parents, enseignants, hommes, femmes qui m'ont raconté leur propre expérience d'adultes auprès d'adolescents (faisant souvent le parallèle avec leur propre adolescence). L'évocation du sujet de ma recherche a éveillé chez plusieurs parents qui avaient vécu un passage particulièrement difficile avec leur enfant, le désir d'en parler, encore dans une sorte de soulagement étonné qu'il s'agisse bel et bien d'une chose passée. Ceux qui appartenaient à un milieu socioéconomique confortable et dont aucun signe extérieur ne laissait présager d'un tel écart à la norme, la brutale rupture qu'avait choisi de faire leur enfant les laissaient encore sonnés après quelques années.

### 3.1.2 Les publications sérieuses

#### i) Littérature disciplinaire

Mes lectures savantes ont eu comme point de départ le double axe de l'adolescence et de la masculinité et sont issues de plusieurs domaines : l'anthropologie, la sociologie, les études féministes, la psychologie et la psychanalyse, la philosophie, l'histoire et la géographie. Des publications disciplinaires en santé, éducation et intervention psychosociale furent également consultées.

Je voulais ainsi nourrir, documenter et élaborer chaque composante de mon cadre conceptuel *le corps adolescent* qui comporte à la fois des éléments de perspective historique et philosophique; de compréhension sociopolitique, culturelle et économique et d'autres qui touchent le développement personnel des adolescents, les processus identitaires en cours à cet âge, les rapports à soi, à l'autre, à sa lignée, au temps et à l'espace.

À cela s'ajoutent les analyses critiques plus sociologiques des transformations sociales (sociologie du risque, de la famille et de l'adolescence) et les champs d'études plus spécifiques sur les femmes et plus récemment les hommes (Les Men's Studies)<sup>26</sup>.

Finalement bien qu'une recherche interdisciplinaire soit incontournable dans une démarche anthropologique, mon ancrage disciplinaire est indéniable, ce sont les théories, les approches et les méthodes développées par les anthropologues qui ont inspiré et guidé ce travail, principalement les tenants des approches critique et interprétative.

#### ii) Documentation institutionnelle

La documentation du Ministère de l'éducation sur la réforme fut la base du chapitre sur l'école qui en fait état. Sur le site Internet du Ministère, toute la trajectoire des projets de réforme depuis

---

<sup>26</sup> Nés à proximité des études féministes au début des années 1980 les Men's Studies explorent des nouveaux objets/sujets de recherche en lien avec la transformation des réalités des hommes; comme ce fut le cas à la naissance des études féministes.

le rapport Parent illustre bien les changements de préoccupations au fil du temps, des gouvernements en place et des contextes politiques et économiques.

Une documentation plus spécifique à certains établissements (privés et publics) de l'Estrie sert d'appui à la description des codes d'éthique et de vie, à l'organisation de la vie scolaire et aussi aux enjeux politiques et économiques auxquels doivent faire face les établissements scolaires aujourd'hui. Finalement, la question des garçons a fait également l'objet de plusieurs avis, concernant principalement la réussite des garçons et la lutte contre le décrochage.

Dans le champ de la santé et de l'intervention psychosociale, les documents sur la santé des hommes et des adolescents produits par l'OMS, Santé Canada et le Centre d'information sur la violence dans la famille accessibles sur les sites des organisations furent consultés. La sensibilisation aux fragilités en santé physique et mentale que vivent les hommes et les adolescents y est articulée dans un rappel constant de celles que vivent les femmes. Les fondements de la souffrance des hommes (et en partie des femmes) sont, du point de vue des institutions nationales et internationales en santé, imputables, dans une large part, aux exigences et contraintes qui pèsent sur les hommes (et sur l'ensemble de la société) que transmet la socialisation masculine traditionnelle. Contrairement à l'évocation des souffrances féminines, face auxquelles il revient aux femmes de se prendre en main pour mettre un terme aux situations de détresse et d'oppression, quand il s'agit de celles des hommes, elles sont abordées, tant pour les expliquer que pour les traiter, en lien étroit avec celles des femmes. Point de vue qui s'insère (sans nécessairement faire le pont) entre les deux postures extrêmes sur la question.

### **iii) Publications syndicales et communautaires**

Principalement dans le domaine de l'éducation et de la réforme, différents avis publiés par les syndicats de l'enseignement du Québec ont été consultés dans le but d'abord de comprendre les préoccupations syndicales en ce qui concerne le système d'éducation aujourd'hui; et ensuite savoir quelle vision des professeurs et des élèves y est produite; et enfin faire ressortir les enjeux, de pouvoir et de résistance qui apparaissent dans ces prises de position. En ce qui touche plus spécifiquement la question des hommes et des femmes, les syndicats produisent un ensemble de données et de discours sur l'équité salariale et la parité dans les représentations.

Dans le domaine de la prévention des conduites à risque chez les jeunes, différentes approches proposées par les milieux communautaires<sup>27</sup> ont été consultées. L'intérêt porté à ces documents avait comme objectif de saisir dans quelle mesure les pratiques et les discours produits dans les milieux communautaires reprennent et soutiennent les discours dominants et quelles alternatives sont proposées pour s'en démarquer.

### 3.1.3 Expression populaire et artistique

#### i) Sites Internet

Une consultation périodique des sites masculinistes *L'entre-gars* et *L'après-rupture* des sites féministes, *Cybersolidaires* et *Sisyphé* fut effectuée. Le site de *L'entre-gars* présente, avec une volonté de militance et de regroupement, les prises de positions d'hommes qui se définissent prioritairement comme victimes d'un complot des féministes qui nient la souffrance masculine. Les hommes sont ici posés en victimes d'une société où ils sont bâillonnés et injustement traités. À titre d'exemple : *La semaine du suicide : enfin notre semaine!*. Le propos est étayé par des lettres, des rubriques, des extraits de livres ou de journaux, dénonçant des injustices et des inégalités. La référence à ce site donne accès à une position certes radicale, mais qui néanmoins s'insère dans les analyses des problèmes que vivent les garçons aujourd'hui. Les thèmes abordés sont justement la détresse au masculin (suicide, décrochage, etc.) la dénonciation des sites de pornographie juvénile, la paternité, etc.

Le site de *L'après-Rupture*<sup>28</sup> est de ton et de positionnement idéologique similaire, à la différence près qu'il se consacre en très grande partie aux thèmes relatifs aux injustices faites aux pères. Le

<sup>27</sup> Depuis la réforme du système de santé à la fin des années 1990, le réseau communautaire au Québec doit composer avec de nouvelles formes de gestion qui octroient les subventions dans la mesure où les organismes remplissent des mandats précis que le réseau de la santé n'arrive pas à remplir. Tout un débat entoure ces nouvelles formes de gouvernance : la dimension politique des organismes communautaire, associés à l'origine à un mouvement de résistance et de contestation de l'ordre en place (en proposant des pratiques alternatives) se voit ainsi anesthésiée par la récupération de son expertise d'intervention dans une foule de domaines sociaux tels l'intervention auprès des jeunes, la prévention en matière de décrochage scolaire.

<sup>28</sup> Voici le texte qui décrit l'organisme sur son site Internet : « L'après-rupture est un organisme sans but lucratif fondé en 1998 dont l'objectif est de venir en aide aux pères en situation de rupture familiale, des pères qui désirent maintenir un lien tangible et significatif avec leurs enfants. Voici Au fil des ans, nous avons été consultés par plus de 4 000 pères. Leurs demandes d'aide et d'informations portaient particulièrement sur les sujets suivants : le respect des droits d'accès, la garde partagée, les fausses allégations, l'aliénation parentale, l'autorité parentale, le manque de ressources adaptées aux besoins des pères séparés, les graves contraintes financières reliées à la

terme « parents secondarisés » provenant d'un militant belge est évocateur de la perception que ces militants ont d'eux-mêmes et des pères dans la société actuelle. Prenant comme référent central et idéal le modèle de famille traditionnelle, les avancées des féministes ne sont envisagées que sous l'aspect des pertes encourues par les hommes.

Au-delà du ton radical, hargneux, cynique et rancunier, choquant dans ses analyses biologisantes justifiant la violence des hommes et le retour de la famille traditionnelle, au-delà du réel danger politique que représentent de telles positions, il n'en demeure pas moins que se concentre et s'exprime sur ces sites une grande souffrance personnelle que vivent et partagent ces hommes. Souvent liée à une rupture conjugale, la détresse vécue peut être critiquée dans la forme de son expression et la posture politique de ses revendications, mais en aucun cas, elle ne doit être banalisée, voire ignorée.

Des deux sites féministes visités, le premier profitait des facilités de communication et de réseautage que permet l'Internet pour présenter sous un même toit, dans un lieu commun virtuel, un grand nombre de groupes qui œuvrent dans une grande diversité de sphères (politiques étrangères en regard des droits des femmes, place des femmes dans la politique, travail du sexe, équité salariale, hypersexualisation, pratiques obstétricales, etc.); ce qui a pour effet de donner au mouvement une nouvelle visibilité solidaire. C'est le nom d'un prolifique site québécois, *Cybersolidaire*.

Sur ce site, le positionnement des féministes en regard des avancées des groupes masculinistes apparaît en périphérie des préoccupations des groupes et des militantes: aucune rubrique ne leur est consacrée. J'y ai cependant trouvé l'appel à la diffusion à travers la province d'un texte publié en 2005 par le regroupement de groupes de femmes de Laval. Cette publication proposait des arguments pour contrer le discours de victimisation de masculinistes militants.

---

pension alimentaire, les obstructions à l'implication du père dans l'éducation de ses enfants et les lourds frais juridiques ». À cela s'ajoute l'analyse de phénomènes sociaux tels « les échecs scolaires des garçons, l'abus du Ritalin, l'absence de modèles masculins positifs, la croissance des cas de suicides chez les moins de 20 ans et chez les pères en situation de brisures familiales ».



Dans un autre site *Sisyphé*, comme son nom l'indique, conçoit le féminisme comme un éternel recommencement, une constante vigilance à sauvegarder les acquis des femmes qui, à tous moments, peuvent se perdre dans un monde où la domination masculine systémique tient lieu de phare. Les préoccupations concernant les avancées masculinistes y sont parfois ridiculisées dans la pauvreté de leur analyse et leur stratégie tout en étant prises au sérieux et déconstruites historiquement et politiquement. Par ailleurs, apparaît sur ce site à tendance féministe radicale<sup>29</sup> des discussions internes au sujet du mouvement féministe, où se pose ouvertement la question de sa pluralité. Assiste-t-on à une « troisième vague » du mouvement féministe? Influencé par les théories post-modernes de la philosophe féministe (Judith Butler, 1990; Baril, 2005), ce courant actuel propose plutôt une conceptualisation d'un continuum entre les différences sexuelles, considérant les catégories homme et femme comme étant elles-mêmes les marques de la domination hétérosexuelle blanche. En se penchant sur les identités sexuelles, leur pluralité et leur flexibilité, ce courant post-moderne brise les catégories de genre sur lesquelles reposent les théories féministes radicales. Certaines s'inquiètent de l'association de ce courant à une rupture intergénérationnelle (entre les jeunes féministes et celles issues des années 1960-1970) et, par voie de conséquence, au risque de fragilisation du mouvement féministe.

## ii) Médias (journaux périodiques, livres-essais)

Comme je l'ai écrit plus haut, tout au long de ma recherche, la question des garçons et de la masculinité en général fut un sujet d'intérêt public, un thème à la mode. Ce furent donc des années prolifiques sur le plan médiatique, tant dans la presse quotidienne, dans les périodiques, que dans les livres-essais. J'ai été curieuse et avide de connaître ce qui se publiait ou se produisait sur les adolescents et sur la question masculine. Je ne ferai pas ici l'inventaire exhaustif de tous les textes parcourus (bon nombre d'entre eux sont en bibliographie), mais je ferai plutôt ressortir la diversité et l'homogénéité des paroles transmises.

Je me suis abonnée au quotidien *La Presse* et au *Devoir* électronique pendant trois ans (2004-2007). J'y ai parcouru ou lu avec plus d'intérêt, suivant les articles, tout ce qui était en rapport avec mon double sujet d'étude. Certains ont attiré plus particulièrement mon attention, comme

---

<sup>29</sup> Le féminisme radical conceptualise le monde dans une radicale division opposant les oppresseurs hommes et les opprimées femmes.

celui paru dans La Presse en 2003, « S.O.S Garçons ». L'auteure, Nathalie Collard reprenait l'ensemble des inquiétudes des adultes en regard de l'éducation (école et transmission de valeurs), l'influence des médias sur les valeurs que développent les jeunes, la santé (obésité troubles dus à la sédentarité). Rapportant une réalité dans quatre pays (États-Unis, Canada, Angleterre et Australie), le dossier situait son propos dans le modèle de famille idéale, blanche, de classe moyenne.

Ou encore, le dossier *Ados porno* paru dans *Le Devoir* qui peignait la sexualité des jeunes aujourd'hui comme un gouffre de perte, des pratiques malsaines et dégradantes. De quoi inquiéter n'importe quel parent, le plus ouvert soit-il... Il fut frappant de constater la manière trouble avec laquelle la plupart du temps il était question des adolescents et des garçons : violence scolaire (*Tempêtes dans les classes*), consommation de drogue, pratiques sexuelles (*Sexe à risque*), pratiques alimentaires (*Malbouffe à l'école. Malbouffe des jeunes*), suicide, négligence, difficultés scolaires des garçons, stéréotypes masculins et rôles des pères (*Délivrez-nous du mâle*, janvier, 2005). Il est très rarement question d'une nouvelle tendance prometteuse, d'un constat d'amélioration de quelque chose. L'orientation des quotidiens d'information est indéniablement axée sur les problèmes, accentuant le discours dans des dossiers chocs sur des constats (ou des risques) de dérapage.

Du côté des périodiques, des numéros dédiés à un thème touchant spécifiquement les hommes couvraient l'ensemble des préoccupations au sujet des hommes tout en présentant une diversité de points de vue. Les revues *Châtelaine* et *Clin d'œil* publièrent en 2003 chacun un numéro : « L'homme dans tous ses états. La tête, le cœur, le corps...Ça va les gars? » (janvier 2003) et « Nos vrais hommes » (novembre 2003). Les styles de revue (femme et mode) orientaient le niveau de contenu (identité masculine, relations hommes-femmes, santé, apparence physique) dans un mélange de confiance et de légèreté. Tout en donnant la parole à certains hommes (beaux, articulés, etc.), il en ressortait un point de vue de femmes sur les hommes en questionnement en tant que groupe et comme partenaires, en tant que compagnons d'amour et de vie. À un autre niveau de lecture, la manière dont les femmes choisissent d'aborder la question des hommes et de s'exprimer sur le sujet informe sur un positionnement social de femmes dans la société québécoise actuelle. De là l'intérêt de ces numéros.

À cela se sont ajoutés des numéros thématiques de quelques revues à grand tirage : *Le Nouvel Observateur* « Les nouveaux ados » (Juin, 2000); *Psychologie* « Être un homme aujourd'hui » (avril, 2005); *L'actualité* Palmarès des écoles secondaires du Québec (novembre 2006); *Sciences humaines* « Une société face à sa jeunesse » (trimestre no4, 2006); *Québec Science* « Ados, pourquoi ils peuvent mal tourner. Gangs de rues, obésité, dépression, anorexie, MTS, drogue » (septembre 2006). Publiés en France et au Québec, ces dossiers approfondis, en plus de dévoiler les préoccupations et les points de vue dominants sur les adolescents et les masculinités, furent d'indéniables sources d'informations et de références.

Parmi les livres publiés sur et par des hommes, j'en consultai quelques-uns un peu plus en profondeur, m'intéressant plus particulièrement aux hommes québécois : *Paroles d'hommes* de Mathias Brunet (2002); *Échecs et mâles Les modèles masculins au Québec, du marquis de Montcalm à Jacques Parizeau* de Matthieu Robert Sauvé (2005) ; *Les monologues du pénis* de Michel Pruneau (2007). La plupart de ces textes rapportent une parole au « je » prise par des hommes d'ici. Elle touche la position des hommes dans la société québécoise et aussi les questions qui les préoccupent en tant que mâles, humains, pères, époux, amants. Entre les paroles qui émergent des discours dominants d'une culture et celles issues de l'expérience des joies, des difficultés, des défis d'être un homme aujourd'hui, ces textes furent inspirants, touchant les fondements de la vulnérabilité au masculin.

Je rajoute *Homme et fier de l'être* de Yvon Dallaire (2005), qui dans un tout autre registre, celui de la victimisation des hommes, tente de motiver ces derniers à « mettre leur culotte » et imposer leur manière d'être (rationnel et réfléchi, entre autre, contrairement à celle émotive et bavarde des femmes). Le livre se veut une volonté de rectifier les inventions des féministes, telles le patriarcat ou l'éjaculation précoce d'une part; et de l'autre de donner aux hommes des conseils pour reprendre leur pouvoir sur leur vie, dans leurs relations avec les femmes. Sa position réitérée en faveur de l'égalité entre les hommes et les femmes, semble fléchir lors de la description détaillée, étape par étape, de la marche à suivre pour « faire l'amour à une femme ». Au-delà des inévitables montées de lait que ce livre a suscitées chez moi, il reste un repère intéressant au sein des prises de paroles d'hommes aujourd'hui : entre celles des compagnons de luttes des femmes,

en quête de leur propre liberté d'être soi et celles de divorcés en colère et en souffrance extrêmes des blessures personnelles et/ou des pertes de pouvoir.

### iii) Fictions et documentaires (télé et cinémas)

J'ai été particulièrement touchée par une nouvelle parole d'hommes au « je » qui a traversé les productions filmiques, documentaires et fictionnelles (séries télé et longs métrages) des récentes années. Pour en nommer quelques-unes auxquelles je fais référence : *Le ring intérieur* de Dan Bigras; *Québec, Montréal*, de Ricardo Trogi; *Gaz Bar Blues*, de Louis Bélanger; *La vie avec mon père*, de Sébastien Rose pour les longs métrages; *Ni rose ni bleu*, un documentaire de cinéma-vérité de Joël Bertomeu et un autre, dans un tout autre registre, *La machine à broyer les hommes* de Serge Ferrand. À la télé, j'ai suivi les séries *Minuit, le soir* et *Les Invincibles*. En plus de toutes ces productions faites par des hommes sur des hommes, j'ai été attentive à la manière dont les hommes étaient présentés dans l'ensemble des films que je suis allée voir durant cette période.

Ce que je nomme une nouvelle parole au « je » concerne l'évocation des limites, des fragilités, des écarts des hommes sans que ces derniers en soient pour autant marginalisés ou présentés en périphérie du destin de leurs proches, femmes et enfants. C'est au contraire sur l'expérience charnelle et psychique masculine que se braque la caméra. Les héros sont imparfaits sans être les losers de notre histoire, ils sont tels qu'ils sont, humains et masculins entrelacés, sensibles et vivants<sup>30</sup>.

#### 3.1.4 Lecture des données

Le vaste corpus de données que constitue l'adolescence « du dehors » a été traité de manière différente suivant leur nature, teneur et portée. L'ensemble cependant a toujours été abordé à travers le concept du *Corps adolescent* qui rappelle la rencontre d'une multiplicité de voix qui parlent dans un même texte.

---

<sup>30</sup> La mise en scène de ces hommes m'est apparue comme une reformulation d'un nouvel être masculin hybride. Il échappe aux modèles hégémoniques tout en conservant des parcelles plus ou moins grandes de virilité triomphante, entre lesquelles se glissent des filaments (plus ou moins grands) d'échecs, de limites, de souffrances, de défaillance, sans pour autant que cela laisse une impression de fondations lézardées, sur le point de s'effondrer.

Dans un premier temps, dans chaque élément de mon corpus de données, j'ai cherché à départager :

- Ce qui s'apparente à une description de la réalité (quantification et qualification): taux d'incidence et de prévalence; pourcentages divers; description des situations et des phénomènes, etc.;
- Ce qui est de l'ordre du discours de pouvoir : savoir incorporé et allant de soi; positions idéologiques qui apparaissent comme des vérités;
- Ce qui relève d'un savoir de proximité (professeurs, intervenants sociaux, médecins, parents, etc.): connaissance empirique des enjeux dans le vécu quotidien des contextes institutionnels; manières d'être et de faire au jour le jour dans la pluralité et la complexité des réalités;
- Ce qui appartient à l'expression personnelle : savoir expérientiel qui émerge d'une prise de parole au « je » où s'entremêlent les récits et les interprétations d'une expérience propre et celle des autres.

Ce découpage du matériel ethnographique à partir des quatre niveaux de lecture issu de mon cadre conceptuel, est effectué à des fins d'analyse et de compréhension. Dans le réel ces différentes perspectives ne se captent pas comme des entités effectivement séparées, elles se superposent ou se chevauchent. Elles tiennent lieu de repères pour mieux saisir ce qui n'apparaît pas à la surface des discours, des pratiques, des récits, des images, etc.

Dans un deuxième temps, certains textes (dans le sens large de ce qui se donne à lire) qui me paraissaient plus fondamentaux, cristallisant des enjeux ou explicitant plus essentiellement une position, ont fait l'objet d'une analyse plus serrée. Il s'agissait de faire ressortir les informations sur ce que vivent les adolescents et les hommes d'une part; et de l'autre, la construction des articles (introduction, angles d'approche, références) et des reportages (les contenus explicites et implicites les rationalités/émotivités sous-jacentes). En ce sens, la provenance et la construction

des textes furent d'un point de vue anthropologique d'un aussi grand intérêt (parfois plus) que les contenus (déjà trouvés ailleurs) (Corin et Bibeau, 1995).

Le traitement analytique de ce corpus de données « du dehors » s'est fait au fur et à mesure de leur recueil. Au bout d'un certain temps, à force d'accumulation et de recoupements d'énoncés, de constats, d'images, de symboles, de figures dans divers types de données (des récits de personnes aux publications ministérielles) des pistes de rencontre entre les différents niveaux de lecture ont commencé à s'ouvrir, à faire apparaître les contours des divers portraits d'adolescences et de masculinités. C'est à travers ce mouvement d'aller et de retour entre les données de terrain, les publications écrites et audiovisuelles et les références théoriques que s'est précisée et affinée, tout au long du processus, la démarche théorique et méthodologique de la recherche. J'y reviens dans l'analyse des données à la fin de la section qui suit

### **3.2 L'adolescence du dedans**

Après la présentation des natures, des provenances et du traitement des données ayant servi à camper cette étude de l'adolescence des garçons dans son lieu et son époque, voici la démarche suivie pour aller cette fois à la rencontre des adolescents eux-mêmes, pour comprendre leur univers et le monde dans lequel ils vivent. D'entrée de jeu, j'avais identifié deux assises essentielles sur lesquelles devaient reposer ma méthodologie pour répondre à l'intention de ma recherche d'aller « en dedans » de l'adolescence. D'abord l'échantillon devait se découper de la population adolescente dans une logique/un tracé qui suit l'expérience vécue de l'adolescence aujourd'hui.

Ensuite, je souhaitais une démarche méthodologique adaptée aux adolescents, une manière originale et inspirante d'entrer dans leur univers. Au départ, je craignais (à tort) qu'il eût été difficile de faire parler les garçons dans une entrevue individuelle, suivant le préjugé répandu que les ados ne s'expriment que par monosyllabes, qu'ils n'ont pas grand chose à dire et qu'en général « les hommes ne parlent pas »<sup>31</sup>. Bon. J'ai dû me rendre compte que tout cela relevait en

---

<sup>31</sup> On entend régulièrement ces trois énoncés au sujet des garçons. Je pense cependant qu'ils peuvent s'appliquer pour certains dans certains contextes, mais ce n'est pas parce qu'un adolescent répond en monosyllabes à son père ou à sa mère qu'il est incapable par ailleurs d'entretenir de longues conversations où on « se dit les vraies

grande partie de la légende, ou du ciment que l'on enduit par couches minces, des centaines de couches à travers le temps transformant des images hélas, en des icônes immobiles. Mais les vraies personnes vivantes sont toujours en mouvement et heureusement empêchent le ciment de prendre.

Je voulais aussi profiter de l'occasion unique qu'est une recherche doctorale, pour explorer d'autres voies méthodologiques que celles qui m'étaient familières, à savoir, l'observation participante, les entrevues ethnographiques individuelles et de groupes. Inspirée de Bruner et de Turner (1993), j'ai eu envie d'inclure des données faisant appel à d'autres dimensions des personnes, d'autres moyens que l'expression de la pensée. Je voulais toucher la sensibilité, l'imagination, la créativité des garçons. Encouragée et appuyée financièrement par mon directeur et mon co-directeur et par l'Unité de pédiatrie interculturelle (UPI) de l'hôpital Sainte-Justine de Montréal à laquelle je suis rattachée, j'ai développé une méthode de recueil et d'analyse de données ethnographiques basée sur la création de vidéos par les jeunes.

Avant de commencer la description du recueil des données, voyons d'abord la constitution de l'échantillon.

### **3.2.1 Constitution de l'échantillon**

#### **i) Penser les catégories**

Pour éviter d'orienter mon étude dans la catégorisation classique qui découpe le réel à partir des problèmes socio-sanitaires, j'ai commencé, au tout début de la préparation de mon projet de recherche, en septembre 2003, par m'intéresser aux catégories qu'utilisent les jeunes pour se penser eux-mêmes, penser leur univers et le monde dans lequel ils vivent. J'ai porté dès le début une attention particulière à tout indice qui pouvait représenter une sorte de démarcation entre un Soi et un Autre, entre un Ici et un Ailleurs, entre un Temps présent, un Temps intérieur, à soi et un autre temps, celui qui découpe de l'extérieur. En lisant, en écoutant, en observant, je cherchais

---

affaires » avec ses meilleurs amis. Ou encore comme me le dit un homme d'âge mûr en entrevue : « c'est avec nos femmes qu'on parle pas, parce qu'on se fait toujours critiquer ».

à saisir comment s'organise l'univers adolescent, où se situent les points de rupture et les frontières et quels en sont les marqueurs.

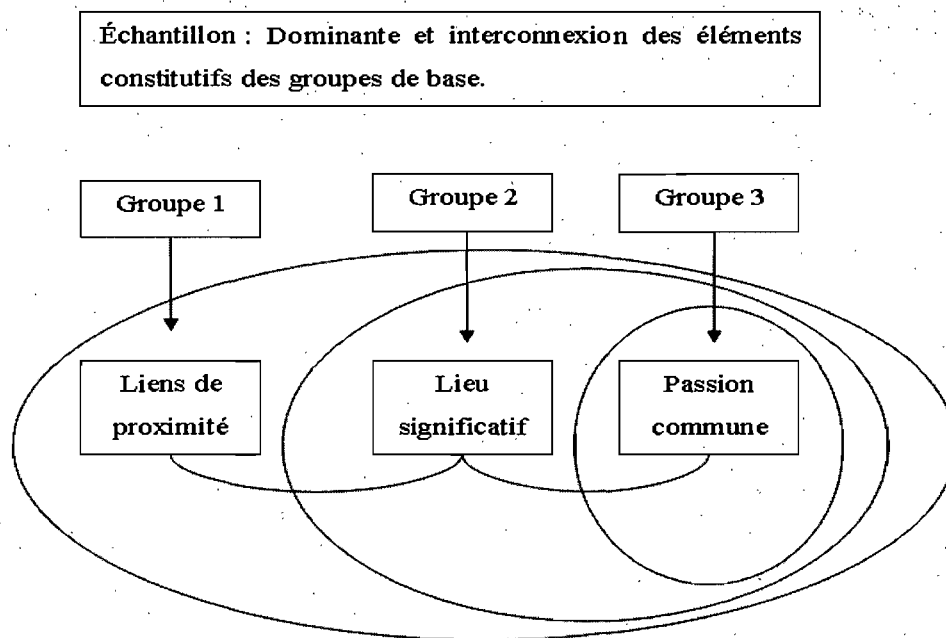
Pour formaliser et encadrer l'exercice d'observation, j'ai organisé une entrevue de groupe avec la « gang » de mon fils aîné qui avait 14 ans et demi à l'époque. Je connaissais les huit jeunes participants, pour les avoir vus défiler régulièrement à la maison depuis déjà deux ans. Malgré la gêne normale de mon fils face aux « questions d'anthropologue » de sa mère, les jeunes se sont prêtés avec gaîté et enthousiasme au jeu de l'ethnographie. J'avais préparé, avec la co-directrice artistique du théâtre Parminou, des jeux de rôles et des mises en situation, qui m'éclaireraient sur les perceptions de mes jeunes interlocuteurs. J'avais comme points de départ les mêmes catégories que j'avais explorées avec le groupe d'hommes rencontré durant ce même automne (voir plus haut); j'y avais ajouté des questions plus explicites par rapport aux filles comme référents identitaires, aux modèles de familles et aux catégorisations internes et fonctionnelles entre les jeunes.

## **ii) Trois groupes de base**

Au fil de cette exploration, il est apparu clairement que les catégories sont des fractures artificielles dans un monde complexe composé d'individus diversifiés et en mouvement. Néanmoins, à des fins heuristiques inhérentes à la démarche de recherche, il est possible de tracer des lignes, de proposer des balises pour capter l'objet au plus proche de ses manifestations dans le réel et de le situer dans son temps et son lieu. C'est dans ce découpage du réel que s'effectue le processus de recherche, la production de connaissances anthropologiques, qui ne détiennent aucune prétention d'exclusivité, comme le rappelle Balandier, mais qui peuvent « permettre de cheminer mieux vers une réponse » (1988 : 19).

Toujours est-il que trois catégories sont ressorties des premières explorations et se sont affinées, nuancées et renforcées au cours du processus de recherche : 1- les endroits significatifs où se déroule leur vie : l'école, la maison, les territoires adolescents; 2- les liens, de natures, de niveaux et d'intensités différentes, que créent les adolescents entre eux et avec les personnes qui les entourent dans ces différents lieux; 3- les activités multiples que pratiquent les adolescents, dans divers lieux avec diverses personnes





Il s'agit d'une catégorisation croisée constituée d'un agencement pluriel et particulier de ces trois éléments : les lieux, les personnes et les activités. Cette catégorisation de départ a pris chair et forme tout au long de la recherche pour finalement devenir les axes d'organisation de la présentation des résultats. Mais voyons d'abord les premiers pas de cette démarche : recruter les participants en fonction de ces trois axes.

### iii) Le recrutement

Le choix des créations collectives de vidéos comme approche centrale du recueil de mes données auprès des adolescents imposait de lui-même la formation de groupes. J'ai donc cherché à ce qu'elle reflète au mieux les catégories significatives identifiées dans l'étape préliminaire. Je suis donc partie des trois catégories : liens/ lieux/ activités sur la base desquelles j'ai constitué les trois groupes de ma recherche.

Un premier groupe devait avoir comme caractéristique dominante les liens de proximité existant entre les membres. Ils arriveraient en groupe déjà formé, régi par leurs dynamiques et leurs codes internes. J'ai alors demandé à la « gang » de mon deuxième fils (qui avait 14 ans durant cet été 2004) de constituer le premier groupe de création d'une vidéo. Ils étaient pour les uns et les

autres « les meilleurs amis ». Le temps passé ensemble à « rien faire » et à faire des expériences, à s'écouter et se parler par bribes au fil des événements de leur vie, a fait que cette petite bande aux apparences errantes, sans- « ambition-ni-vocabulaire » s'est soudée pour précieusement devenir pour chacun « mes amis ».

Ils acceptèrent. Dire qu'ils le firent avec enthousiasme serait un peu fort, mais ce qui est sûr, c'est qu'aucune pression ne fut exercée, aucune perte ou gain de jouissance n'étaient rattachés à leur participation et qu'ils furent présents jusqu'à la fin du processus. Ce groupe pouvait se caractériser, « en mode mineur »<sup>32</sup> par son territoire, à proximité de la maison. Le noyau de cette « gang » était des amis d'enfance et leurs lieux de fréquentation étaient situés dans un périmètre ne dépassant pas, la plupart du temps, les frontières du quartier. Lorsque l'un d'entre eux déménagea dans une famille d'accueil dans une autre partie de la ville, il y eût bien quelques incursions dans le resto du nouveau coin, mais le port d'attache, le territoire restait dans le giron des domiciles familiaux d'origine.

Le deuxième groupe a été constitué sur la base du rattachement commun à un endroit, leur école secondaire. Je tenais cette fois à ce que l'expérience de création s'insère dans le cadre structuré de l'apprentissage, dans un lieu et un moment où les règles et les codes ne sont pas définis par les jeunes.

Suite à la rencontre avec les organisateurs de la journée du « Gars Show », à l'école secondaire La Ruche de Magog, j'ai fait la demande à la direction de l'école, appuyée par ces animateurs et professeurs, de constituer un groupe pour la réalisation d'une vidéo à l'école. La réponse fut positive et il ne fut pas difficile de convaincre les professeurs de libérer quelques étudiants pour participer à la recherche. Pour une fois que quelque chose s'adressait spécifiquement aux garçons (les mal aimés et les déserteurs des activités parascolaires), tous ont vu d'un bon œil, tant l'opportunité pour les jeunes de faire une expérience inusitée que la recherche sur l'adolescence des garçons.

---

<sup>32</sup> Cette délicieuse expression vient de Roland Barthes qui s'intéresse à une sémiotique de l'image et qui déniche, au-delà de la surface d'une photo par exemple, des éléments sur les gens et leur histoire à travers des petits signes à peine perceptibles. Présentation à CASCA de M. Brésil, Toronto, mai 2007.

Les participants choisis provenaient tous de l'un ou l'autre volet du programme des vocations particulières basket-étude (3), théâtre-étude (2), arts plastiques-étude (2). C'est sur une base volontaire que les élèves allaient substituer pour huit semaines une matinée hebdomadaire dans la matière de leur concentration pour participer au projet. Lorsque le nombre d'intéressés a dépassé le nombre de places disponibles, c'est par tirage au sort que les participants furent désignés.

Au début de l'expérience, certains étaient de très grands amis à l'école et en dehors de celle-ci, tandis que d'autres ne se connaissaient que de vue. L'importance dans la constitution de ce groupe était accordée au lieu. Centrale dans la vie des adolescents, l'école est à la fois un lieu de vie et un environnement structuré pour l'apprentissage. En cela il se caractérisait de la première expérience de création, qui elle, avait regroupé des jeunes en vacances, régis par leurs propres lois et une dynamique relationnelle déjà existante.

Après un premier groupe constitué sur la base d'une prédominance accordée aux liens de proximité entre les personnes, d'un deuxième au lieu (cadre institutionnel et humain significatif), restait à former un troisième sur la base d'une passion commune. Je fis donc passer des annonces dans les écoles secondaires, dans les maisons de jeunes, les cafés, les soirées Kino, pour inviter des jeunes intéressés à la vidéo, à venir réaliser en groupe leur propre court métrage<sup>33</sup>. Les réponses furent longues à venir. Les négociations pour le renouvellement des conventions collectives et de l'implantation de la réforme scolaire occupaient, souvent à l'extérieur, le personnel de la direction. De toute évidence, dans ce contexte une proposition de recherche n'était pas une priorité. Comme l'approbation de mon projet par la direction de l'école était incontournable pour avoir accès aux élèves, j'ai dû être patiente. Aussi les jeunes m'ont appris (après coup) que les affiches sur les babillards, même sur des cartons de couleurs vives, n'attirent pas leur attention et ne sont que rarement lues.

Les cinq participants à ce groupe ont finalement été recrutés à deux endroits. Trois d'entre eux étaient des élèves de secondaire IV à l'école secondaire La Montée de Sherbrooke, là où un professeur de morale, passionné de cinéma, initiait depuis quelques années des jeunes de

---

<sup>33</sup> L'activité la plus importante, voire la passion, était le critère de base. En ce sens, cela aurait pu aussi être un sport ou une autre activité artistique.

secondaire 3, 4 et 5 à la réalisation de films. Ces trois qui acceptèrent de participer avec grand enthousiasme terminaient leur secondaire 4. Ils se connaissaient très bien et étaient liés d'une solide amitié. Deux autres avaient répondu à une annonce lancée lors d'une soirée Kino<sup>34</sup> par un des vidéastes animateurs des ateliers de création. N'ayant aucun lien entre eux ou avec les trois autres, l'un venait de compléter son secondaire 5 et enfin le dernier, plus jeune, était en transition entre le secondaire 2 et 3. Un sixième participant, vivement intéressé par le projet a dû se désister, ses horaires de travail étant incompatibles avec la tenue des ateliers.

#### **iv) Pour finir : reconstituer un monde**

J'ai présenté dans cette partie les principes de sélection et les stratégies de recrutement de l'échantillon de ma recherche. Une catégorie dominante a orienté la sélection des garçons dans chacun des trois groupes. Selon mes prospections préliminaires, la complémentarité des critères utilisés allait couvrir les multiples facettes de la vie des garçons. Dans cette démarche de catégorisation et de recrutement, il s'agissait avant tout de proposer une alternative aux catégorisations des jeunes sur une échelle de normalité graduée à partir de leurs comportements ou de leurs histoires de famille.

La constitution de l'échantillon donne un aperçu d'une perspective circulaire de la pluralité des contextes dans lesquels évolue l'ensemble des adolescents aujourd'hui. Socialement, dans le Québec contemporain, ces contextes sont souvent étanches. Seuls les jeunes eux-mêmes possèdent cette perspective globale de leur vie, les parents ne connaissent pas leur enfant à l'école, ni en relation d'intimité avec ses amis; les professeurs ne peuvent qu'imaginer à partir de leurs propres références et une certaine expérience, le contexte familial des adolescents qu'ils côtoient tous les jours, etc.

C'est en suivant mon objectif de reconstituer ce monde adolescent, démantelé par le découpage institutionnel des approches par problème, que j'ai d'abord établi ces trois catégories dominantes. M'appuyant sur celles-ci, j'ai ensuite constitué trois groupes en vue de permettre à chacun de réaliser un court métrage, de faire des entrevues en groupe et individuelles. Ces catégories de

---

<sup>34</sup> Les soirées Kino sont des occasions mensuelles pour des jeunes vidéastes amateurs de venir présenter leurs créations. Voir première partie sur les observations participantes.

base seront tout au long de la recherche inclusives et perméables aux interactions et aux expériences diverses. Ce qui laissera apparaître le sens, la logique interne et la cohérence de l'univers adolescent.

### **3.2.2 Recueil des données**

Cette section est consacrée à la description du travail de terrain avec les adolescents réalisé de l'été 2004 à l'été 2005. Il se divise en trois sous-sections correspondant chacune à une étape de la recherche et à un type de données : 1- la création de vidéos par les jeunes; 2- les entrevues de groupe; et 3- les entrevues individuelles.

#### **i) La création de vidéos**

L'idée d'utiliser la création avec les jeunes a commencé à prendre forme dès le choix de mon sujet de thèse et a germé tout au long de la conception de mon projet de recherche. L'élaboration de la méthodologie et la construction du cadre conceptuel de la recherche se sont faites ensemble, les possibilités de l'une inspirant le développement de l'autre.

Les adolescents ont grandi avec l'explosion de la technologie informatique et digitale. De plus leurs références culturelles sont multiples et complexes, aux frontières souvent troubles, à la fois locales, nationales et globales, réelles et fictionnelles, tangibles et virtuelles, sensuelles et digitales (Niesyto, 2000). Pour mieux saisir l'expérience des adolescents et leurs points de vue sur ce qui apparaît à la génération adulte comme un environnement créolisé sous plus d'un rapport, il me semblait que l'utilisation de la technologie de l'image en faciliterait l'expression. C'était par le fait même reconnaître, je l'ai réalisé après coup, l'existence d'une grammaire hybride propre à leur époque.

C'est à travers l'ensemble de ces repères socioculturels que les adolescents construisent aujourd'hui leur vision du monde et leur perception d'eux-mêmes, leur être et leur devenir. Capturer l'agencement particulier de l'ensemble de ces références ne pourrait qu'apparaître dans un travail de création, où l'imaginaire et le symbolique prennent forme en dehors de la conscience et la rationalisation (Niesyto, 2000).

Dans un tout autre ordre d'idées, la création collective de vidéos allait être une occasion d'observer les garçons en interaction, dans la réalisation d'une œuvre commune. L'être-ensemble et le faire-ensemble sont sans conteste des espaces de croissance pour les adolescents garçons et souvent associés au plaisir des jeux de force et de compétition. Cela allait être une porte d'entrée vivante, une présence dans l'univers de « l'entre-gars ».

L'utilisation de la création de vidéos comme outil de recueil de données en est à ses premiers pas en anthropologie<sup>35</sup>. C'est en sociologie visuelle que je trouvai en janvier 2004 les bases théoriques et méthodologiques pour penser et organiser les créations de vidéos par les jeunes en vue de les utiliser comme données ethnographiques. J'ai été prioritairement inspirée par quatre projets pilotes en recherche qualitative menés en Allemagne à l'Institut des Sciences de l'éducation de l'Université Ludwigsburg au département de l'enseignement médiatique par le professeur Dr. Horst Niesyto<sup>36</sup>.

C'est donc à partir de ces repères méthodologiques que j'ai élaboré la méthode de recueil de données centrée sur la création de vidéos de ma recherche. Elle s'est déroulée en trois phases : 1- la préparation des séances de création; 2- le processus de création; 3- les réalisations

### ***La préparation des séances de création***

Il a fallu en tout premier lieu trouver des jeunes hommes vidéastes, disponibles et intéressés à animer des ateliers de création dans une perspective de recherche. Je trouvai par l'entremise d'une amie active dans le milieu culturel de Sherbrooke, un collectif de vidéastes qui venait d'ouvrir boutique dans le nouveau Centre d'Arts, l'église de mon quartier, en fait, récemment transformée grâce à un mécène, en centre de création artistique (joaillerie, peinture, sculpture, vidéo, photo, hall d'exposition, salle de spectacle, etc.) .Formé de deux gars et de deux filles dans

---

<sup>35</sup> Historiquement (et méthodologiquement) l'utilisation de la caméra en anthropologie a été prioritairement utilisée pour rendre compte du passé, pour filmer des techniques avant qu'elles ne se perdent ou filmer des vieilles personnes avant qu'elles ne s'éteignent. La caméra des anthropologues capte aussi des lieux, des événements en support à un travail ethnographique classique d'entrevue et d'observation participante. Parfois la caméra peut être mise entre les mains des sujets à l'étude, pour permettre la prise d'images « du dedans ».

<sup>36</sup> Vous trouverez la description de quatre projets dans son article intitulé *Youth Research on Video Self Production* paru dans « Visual Sociology », en 2000.

la mi-vingtaine, le collectif *Sans Sens Sûr*<sup>37</sup> partageait une passion commune pour la vidéo. Ce fut donc avec enthousiasme qu'ils acceptèrent de se prêter à l'expérience, complètement neuve pour eux.

Pour m'assurer de la validité méthodologique du processus et éviter les écueils possibles dans le mariage Anthropologie –Cinéma, une étape de préparation avec les vidéastes me paraissait très importante. Une fois conclues les ententes sur les échéanciers et la rémunération, il s'agissait de bien s'entendre sur deux choses : 1) la forme que devait prendre le processus de création, c'est-à-dire en laissant toute la place à l'expression des jeunes dans toutes les étapes et les aspects de la réalisation; 2) les objectifs et les thèmes que je souhaitais approfondir dans l'ensemble du recueil de mes données.

Le travail d'animation a été préparé pendant quatre rencontres lors desquelles nous fîmes connaissance et où je présentai d'abord une introduction au travail de l'ethnographe et plus spécifiquement aux objectifs de cette dimension de ma recherche d'aller au cœur de l'univers des adolescents garçons. Je présentai le cadre conceptuel du corps adolescent pour que les animateurs<sup>38</sup> aient en tête une bonne idée des concepts autour desquels je voulais organiser le recueil des données.

---

<sup>37</sup> Les quatre membres de *Sans sens sûr* ont commencé leur carrière en réalisant et produisant une cinquantaine d'émissions, échelonnées sur un an, à la radio communautaire de Sherbrooke (2002). Plus de 250 sketches et capsules audio humoristiques ont été créés et diffusés sur les ondes de CFLX. L'émission fut d'ailleurs en nomination dans la catégorie « meilleure émission » au Gala reconnaissance de CFLX en novembre 2002. Ensuite, l'équipe a fondé avec d'autres passionnés de vidéo le regroupement de vidéastes amateurs Kino Sherbrooke (2003). Un événement mensuel visant la promotion et la diffusion des films de réalisateurs sherbrookoïses. En outre, *Sans sens sûr* siège sur le comité Événement et diffusion du Collectif des arts médiatiques en Estrie (2003). Ce collectif, plus connu sous le nom de Camestrie, a pour but de soutenir la création dans le domaine des arts médiatiques ainsi que leur diffusion. Aussi, *Sans sens sûr* fait partie du regroupement d'artistes multidisciplinaires un local dans le nouveau centre d'arts La Nef, ancienne Église Sainte-Thérèse d'Avila (2003). C'est dans ce lieu que l'équipe produit la plupart de ses films, dont 2 courts métrages de fiction, un documentaire ainsi qu'un vidéo corporatif. *Sans sens sûr* réalise présentement un vidéo promotionnel, une fiction et un reportage. Toutes les réalisations du groupe sont produites sur support DVD, grâce à la technologie numérique. Finalement, nous sommes les partenaires de la Course Haut-Saint-François, un organisme oeuvrant dans la promotion de jeunes vidéastes (2004).

<sup>38</sup> Il fut assez facile de faire comprendre ma préférence pour une animation faite par les deux jeunes hommes du collectif. Les jeunes femmes pour leur part, se sont surtout consacrées à la préparation des contenus et du découpe du travail d'animation.

Ensuite une rencontre fut organisée de concert avec la co-directrice artistique du théâtre Parminou, Maureen Martineau. Il s'agissait d'une formation à des techniques d'animation d'ateliers de création. Une étape préalable à la création collective d'un scénario de film consiste à improviser des personnages, dans divers lieux et actions. Ces préliminaires me paraissaient, sur le plan ethnographique, tout aussi importants que les réalisations de films eux-mêmes. Basés sur les composantes du corps adolescent et inspirés de l'expérience du Parminou en théâtre d'intervention, du travail d'Augusto Boal et de Paulo Freire, des exercices d'improvisation nous furent proposés pour tester différentes approches et entrées en matière. Il s'agissait d'expérimenter et d'inventer pour arriver à trouver lesquelles nous semblaient les plus pertinentes. Cette rencontre avait pour but de tester entre nous ce que nous allions demander aux adolescents de faire : se dire, s'ouvrir, se révéler avec des mots et des mouvements. Les quatre vidéastes partirent enchantés avec le sentiment d'être mieux équipés pour préparer les ateliers de création.

Enfin, ces rencontres avaient aussi permis d'établir une bonne communication et des liens de confiance qui furent présents tout au long de notre collaboration. J'avais aussi pu constater dès le départ leur très bonne maîtrise de la technologie, leur sens des responsabilités et de l'organisation et leur amour partagé pour la création et la réalisation de vidéos. De plus, leur style convenait parfaitement à l'expérience : un judicieux mélange de souplesse, de d'humour et d'ouverture avec une organisation serrée et une habitude de rencontrer des échéances.

### ***Le processus de création***

L'ensemble du processus avait été soigneusement préparé, planifié et organisé par les animateurs. Il se présentait en deux parties : la première axée sur la préparation à la création : la formation technique pour l'utilisation du matériel, les étapes de création d'un film, les rôles donnés aux différents acteurs d'une part, et de l'autre, la recherche des formes et des contenus du vidéo à réaliser (familiarisation avec différents types et styles de films; visionnement de court métrage, improvisation, etc.). La deuxième est consacrée à la création du film (« remue-méninges », improvisations, écriture de scénario, répartition des rôles, pré-production, tenue du journal de bord, tournage, post-production, etc.)



Les trois films furent réalisés comme prévu entre l'été 2004 et l'été 2005. L'expérience du premier groupe s'est échelonnée sur huit semaines pendant les vacances d'été à raison de trois heures par semaine, les mardis soirs. Le lieu de rassemblement était le local des vidéastes, situé au cœur du territoire de ce groupe, une gang d'amis déjà existante. Bien qu'ils aient imposé plusieurs pauses et que leur attitude fut souvent plus à la rigolade qu'au travail à une réalisation commune, ils se présentèrent néanmoins à toutes les séances jusqu'à la fin, jusqu'à l'obtention d'un produit fini, *Scooter Story*.

Le deuxième film, *Amen...Larry* a été réalisé à l'école les lundis matins pendant huit semaines (de la mi-mars à la mi-mai). Les jeunes étaient dispensés de leur cours de concentration (basket, théâtre ou arts) pour participer au projet. L'esprit du groupe et de chacun était en grande partie orienté sur la production et la réalisation. Par ailleurs, l'humour et même l'envie de franchement déconner, toujours prêts à faire surface, étaient visiblement contenus, sans doute par la présence d'un animateur de l'école qui a tenu à assister aux premières séances de création. Les vidéastes aussi, forts de leur première expérience, arrivaient avec plus d'assurance et entendaient ne pas perdre de temps.

Le troisième film, *Mégasurface* fut aussi réalisé sur une durée de vingt-quatre heures, mais cette fois, échelonnées sur quatre jours. C'était la fin juin, juste après la fin des classes et il faisait un temps de canicule. Le lieu de rassemblement était le local des vidéastes, qui était, pour ce troisième groupe, dans un quartier éloigné de chez eux et qui nécessitait un transport motorisé. Cette fois, l'esprit était tout autre : les participants avaient déjà une très bonne base en cinéma, ce qui allégeait la partie formation et se reflétait dans les rapports (de collègues, presque) entre ces derniers et les vidéastes.

L'ensemble du processus a été filmé par une caméra témoin, ce qui donnait par la suite la possibilité d'observer le déroulement des séances, la démarche de création et les interactions entre les participants.

Voici brièvement quelques *points* saillants qui recoupent les trois créations. Elles sont des fictions (elles auraient pu être des documentaires, des clips, des reportages). Toutes traitent de

questions qui touchent les créateurs (vol de moto et règlement de compte, rejet vécu à l'école, usage du tabac, consommation d'alcool, environnement social incitant à la surconsommation). Le thème du film est abordé sous un angle dramatique et présenté dans un style humoristique et/ou absurde. Enfin, les trois se terminent par une mort (mort de l'assassin dans Scooter Story, mort causée par une seringue infectée, conséquences des coupures dans le système de santé dans Amen... Larry et mort subite du jeune consommateur suite à une vive émotion à son retour à la maison, à la fin de Mégasurface).

## ii) Les entrevues de groupe

Après chaque expérience de création, une fois le film terminé, les garçons ont été invités à participer à une entrevue de groupe. Pour le premier groupe, qui réalisa le film durant l'été 2004, la rencontre eut lieu à mon bureau au centre-ville en août 2005; pour le groupe scolaire, elle se déroula à l'école, un lundi matin, intégrée au bloc dégage pour l'expérience de création-recherche, telle que présentée à la direction scolaire. Enfin le dernier groupe fut réuni à la fin de l'été 2005, à mon bureau quelques semaines après avoir terminé son film.

D'abord les trois entrevues de groupe permirent un retour intéressant sur l'expérience vécue. Indéniablement fiers de leur réalisation et forts de cette prise de parole, ils furent ouverts à échanger sur les idées soulevées dans leur film et ceux des deux autres groupes qui furent tous visionnés. Ensuite, cette rencontre était pour moi une occasion de faire discuter entre eux les jeunes à partir des composantes du *Corps adolescent* : le rapport à soi (à l'identité masculine, notamment), aux autres (aux filles, notamment), au temps, à l'espace. Et finalement, de retour à leur film, je les invitai à sortir du thème abordé et d'explorer d'autres idées qui les inspireraient aujourd'hui dans la création d'un autre film : style, thèmes, lieux visités.

À toutes ces données issues des échanges entre les participants, s'est ajoutée l'observation *in vivo* (après les avoir observées *in vitro* tout au long du processus) des relations entre les gars et des partages de territoire. Lors de cette dernière rencontre, une certaine liberté et désinvolture régnaient et libéraient la parole en quelque sorte. Tous les groupes sont devenus très spontanés et peu timides dans leurs propos, leurs critiques et la manière d'être les uns avec les autres.

Ce fut aussi à cette occasion qu'on organisait les rendez-vous pour les entrevues individuelles, qui suivirent de près cette rencontre de groupe.

### **iii) Les entrevues individuelles**

Contredisant mes appréhensions initiales, la grande majorité des garçons acceptèrent d'emblée les rencontres individuelles et s'y dédièrent avec enthousiasme et intégrité. Sauf pour ceux du groupe scolaire, tous se rendirent par leurs propres moyens dans mon bureau au centre-ville, ce qui leur demandait de prévoir et d'organiser leur déplacement. Aucun ne se fit attendre. Trois des seize participants aux créations se sont cependant soustraits à l'expérience.

Un premier refusa d'entrée de jeu, s'opposant à cet exercice de « psychanalyse », disait-il. Comme c'était un ami de mon fils participant au premier groupe, je compris sa légitime posture de résistance, ayant déjà, selon lui, assez donné. Un deuxième, le plus jeune du troisième groupe qui avait eu de la peine à s'intégrer (l'entrevue de groupe fut particulièrement pénible pour lui), avait d'abord accepté et ensuite annulé par téléphone cellulaire au dernier moment. Je respectai son choix sans trop spéculer sur ses motivations. Finalement, après avoir reporté plusieurs fois l'entrevue avec mon fils, sentant qu'il n'en avait pas très envie, je finis par accepter que l'ouverture et la confidentialité ne s'exerceraient que très gauchement dans ce cadre. J'ai choisi de ne pas insister, comme je le faisais naturellement en tant que mère.

Pour compenser ces désistements, j'ai fait une entrevue avec un jeune aussi passionné de vidéo, qui avait en ce sens une expérience similaire aux participants du troisième groupe. J'ai aussi commencé une entrevue avec un autre ami de la première gang, qui avait accepté avec enthousiasme. Cependant, après le visionnement du film et quelques commentaires spontanés établissant des liens entre le règlement de compte du film et le milieu fréquenté par l'un des protagonistes, il partit rapidement. J'ai interprété son excuse improvisée comme un choix de respecter des règles d'éthique internes (ce qui se confirma dans les autres entrevues).

Les entrevues, semi-dirigées, furent introduites par un questionnaire sociodémographique et conduites à l'aide d'un guide d'entrevue construit sur la base du cadre conceptuel de la recherche, *le Corps adolescent*. Pour explorer la composante spatiale (qui était ressortie dans la recherche

préliminaire, les participants ont été invités à tracer une carte mentale<sup>39</sup> des endroits les plus souvent et/ou agréablement fréquentés.

Tout au long des entrevues individuelles, je fus émerveillée de la confiance avec laquelle les garçons se confiaient et avec quelle aisance ils parlaient d'une foule de sujets. Une fois franchie, pour certains, la barrière des mots pour se dire, tous en avaient long à raconter sur eux-mêmes, leur entourage, leur provenance, leur avenir, le monde...etc. Les entrevues, d'une durée variable entre 45 à 102 minutes furent enregistrées et retranscrites intégralement.

### **3.2.3 Analyse des données**

Je présente en trois parties les méthodes et les théories qui ont guidé l'analyse de ce deuxième corpus de données. Chacune rend compte du processus d'analyse d'une des trois étapes du recueil de données entourant l'adolescence « du dedans » (les créations vidéos, les entrevues de groupes et les entrevues individuelles avec les adolescents réalisateurs). Bien qu'une ultime partie sur les analyses transversales close cette section, il me semble important d'aborder la lecture de l'ensemble dans une perspective circulaire, de mise en dialogue, de renvoi de l'un à l'autre des deux corpus, « du dehors » et « du dedans » et des multiples types de données.

Les analyses sont décrites séparément du fait de la nature spécifique des données mais c'est réellement dans leur traitement synergique que toutes les données récoltées ont pris leur force et leur sens.

#### **i) La création de vidéos**

L'expérience inédite d'utiliser la création de vidéos comme démarche pivot de la collecte de données fut passionnante et riche en créativité. Je me rendis vite compte cependant que sur le

---

<sup>39</sup> À propos des cartes mentales, je cite Anne Fournand (2003 : 537) « La carte mentale est une représentation de l'espace vécu, perçu, voire rêvé ou imaginé de chaque individu [...] Les constructions spatiales sont des constructions mentales qui permettent d'appréhender le réel, de connaître un espace, un lieu. Elles sont individuelles et collectives. Elles dépendent du lieu lui-même, bien sûr, mais aussi de la culture, des liens affectifs que les individus entretiennent avec le territoire et des réseaux amicaux et familiaux qui y existent.[...] Elles sont constituées d'un « noyau dur » auquel s'ajoutent des éléments périphériques. Les représentations spatiales sont collectives car elles dépendent du contexte spatial, économique, culturel et social d'un groupe». Les cartes produites par les adolescents furent extrêmement éloquentes. Comme elles ne sont pas spécifiquement traitées dans cette thèse, je compte en faire l'objet d'un article subséquent.

plan de la recherche anthropologique, trois petits films et quelques 70 heures de tournage des séances de création ne prendraient tout leur sens ethnographique qu'à travers une analyse en profondeur. Je devais en tirer du matériel significatif et utilisable pour mettre en écho leurs contenus sémantiques avec ceux des données plus classiques d'entrevues de groupes et individuelles. Cela prit du temps.

Je dus déborder les méthodes qualitatives classiques et les théories propres à l'anthropologie médicale et l'analyse des récits. À tâtons, je dirais, mais pas complètement, je me dirigeai en premier vers les études en communication sociale (Mucchielli, 2005) pour analyser les processus de création dans leurs multiples dimensions. Ensuite, de fil en aiguille, je parcourus les études cinématographiques, dont Lever (1992), qui considère « le cinéma, aussi bien comme un code de communication culturelle que comme une expérience esthétique » (p.14); les études littéraires de Larivaille (1974), la sémiologie de l'image d'après Peninou (1972) laquelle se réfère largement aux concepts clés de linguistique (Jakobson, de Saussure) et enfin la sémiolinguistique avec Odin (1990) et la sémiopsychanalyse du cinéma avec Metz (1977 ; 1983). Je présente ici le déroulement de l'analyse des créations vidéos, réparti sur cinq niveaux de lecture :

### ***Premier niveau de lecture : processus de création collective de vidéos***

Avant de visionner le processus de création, filmé par une caméra témoin, parfois posée sur trépied, parfois tenue par un participant ou un vidéaste, il me fallait des repères pour faire ressortir ce que je cherchais précisément. Mes objectifs se situaient à un double niveau : 1) d'abord au niveau des relations. Je voulais documenter les interactions entre les gars dans leur généralités, leurs spécificités et leurs diversités ; observer et comparer dans les trois lieux et contextes de création les participations de chacun, les interactions, les négociations pour choisir tel thème, tel personnage, tel scénario, la distribution des rôles et des tâches ; documenter la pertinence des catégories de la recherche basées sur les lieux d'appartenance et les liens d'attachement en faisant ressortir les différences et les similitudes entre les trois contextes de création qui donnent lieu à des rapports interpersonnels particuliers prenant vie dans des lieux et des moments distincts autour d'une même activité. 2) Ensuite, au niveau de l'imagination, je voulais capter le processus d'évolution et de transformation des idées, des images, des symboles et des formes à partir des intentions de départ et les choix définitifs dans les réalisations

Une série de questions guidèrent la recherche des contenus :

Qui sont les adolescents à l'œuvre?

D'où viennent-ils?

Comment se positionnent-ils les uns par rapport aux autres?

Qu'est-ce qui leur est proposé?

Comment chaque groupe s'approprie-t-il la proposition et la technologie?

Comment se font les interactions dans le groupe et avec les animateurs?

Quels sont les contextes particuliers de temps et d'espace dans lesquels les créations se déroulent?

Quelle est leur intention de départ?

Sur quelles idées démarrent les projets?

Qu'est-ce qui en ressort comme produit fini?

Comment cette idée se construit-elle dans le processus de création?

J'empruntai à Alex Mucchielli et Claire Noy (2005) un modèle, issu des approches constructivistes en communication sociale, utilisé pour évaluer des interactions dans le cadre d'implantation d'un nouveau projet. Ce qui se rapprochait de mon matériel à analyser, c'était la prise en compte à la fois de l'immédiat (les personnes présentes et le contexte où se déroulent les interactions) et du bagage personnel avec lequel arrive chacun des participants (vision du monde, trajectoire, caractère, etc.) J'adaptai les quatre séquences du cadre initial (les acteurs, les contextes, le dispositif, le projet) aux entrelacs effectifs dans les processus de création des vidéos. Le prochain tableau illustre cette adaptation.

## ANALYSE DU PROCESSUS DE CRÉATION

<i>Concepts et définitions</i>	<i>Opérationnalisation</i>
<b>ACTEURS</b>	
<p>Les acteurs sont les sujets invités à réaliser collectivement un projet de film court dans un contexte particulier de temps et d'espace.</p> <p>L'acteur est porteur d'une vision du monde mais il EST aussi au monde avec certaines convictions et manières de faire particulières.</p>	<p>Groupes de base constitués à partir de lieux d'appartenance et de liens.</p> <p>Données socio-démographiques</p> <p>Âge /Niveau scolaire/Style</p> <p>Positionnement dans le groupe dans le processus de création</p> <p>Compétence préalable en vidéo, en impro, en création collective</p>
<b>DISPOSITIF</b>	
<p>Le dispositif comprend : l'organisation et le déroulement, des séances; l'animation (dans l'être et le faire des vidéastes); la technologie (vidéographie : caméra //son // éclairage// logiciel de montage).</p>	<p>Les vidéastes et leur travail: préparation des séances et adaptation en cours de processus; collaboration/formation avec la chercheuse; outils pédagogiques; approche et expérience d'animation.</p>
<b>CONTEXTES</b>	
<p><b>Spatial</b> : Lieu des ateliers, Disposition des lieux, entourage, symbolique du lieu</p> <p><b>Temporel</b> : Année/saison/mois /jours/temps pour participants. Échelonnage des séances</p> <p><b>Relationnel</b> : Positionnement des acteurs (personnel et de la part du groupe) ; relation sociale immédiate. Qualité de la relation</p> <p><b>Normatif</b> : Références aux normes et aux règles collectivement partagées</p> <p><b>Identitaire</b> : Intentions et enjeux des acteurs en présence</p>	<p>Utilisation créative de l'espace</p> <p>Éloignement du centre</p> <p>Diversité des lieux</p> <p>Déplacements (hors-lieux)</p> <p>Effet du temps (pression/stimulation)</p> <p>Séquences d'échange/enchaînement</p> <p>Signes de positionnement /construction des positions</p> <p>Règles relationnelles implicites</p> <p>Utilisation/transgression des règles</p> <p>Système interactionnel</p> <p>Données normatives présupposées</p> <p>Conduites, langage, paralangage</p> <p>Éléments connus des enjeux et des préoccupations des acteurs.</p>
<b>PROJET</b>	
<p>Projets de créations collectives de vidéos par les acteurs à l'aide du dispositif vidéographique dans les trois contextes donnés.</p> <p>Intentionnalité et conscience : moteur et médiateur d'action; va-et-vient incessant entre la perception du monde extérieur et l'univers intérieur.</p> <p>Mise en rapport de la projection de l'immédiateté (ici et maintenant) des interactions avec la représentation symbolique dans la création.</p>	<p>Le film et ses étapes de création :</p> <p>Improvisations</p> <p>Scénarisation</p> <p>Tournage (caméra et jeu)</p> <p>Montage</p> <p>Interrelations entre les mises en situations et les rôles créés, et l'expérience de création vécue dans le « ici et maintenant » et le « déjà là ».</p>

Adaptation de la *Méthode de contextualisation par les champs de l'expérience et de l'inter-action* (Muccielli et Noy, 2005).

Ce tableau servit de repères concrets pour l'observation des séances de création prenant en compte la double dimension de l'expérience des acteurs : ils sont déjà porteurs d'un monde et d'une histoire et c'est à partir de ce « déjà là » qu'ils s'engagent dans un processus collectif de création « ici et maintenant ». Ces quatre blocs servirent de guide et d'organisation à la prise de notes manuscrites tout au long des visionnements des séances; ils furent aussi les axes suivis pour la mise en rapport des trois processus de création les uns avec les autres.

### *Deuxième niveau de lecture : les personnages et l'histoire*

Le film est réalisé. Il s'agit maintenant de documenter la position de parole qu'adoptent les adolescents dans leurs créations. Il s'agit de comprendre leur vision d'eux-mêmes et du monde dans lequel ils vivent à travers la mise en scène des personnages, les actions, les thèmes traités, les opinions énoncées et les formes utilisées. Je me suis d'abord inspirée de l'analyse filmique proposée par Yves Lever (1992) pour établir les repères à partir desquels je regardai les vidéos. À ce texte méthodologique de base, j'ai ajouté un outil conçu en études littéraires (le schéma narratif de Larivaille, 1974) pour analyser la structure dramatique, la construction du scénario.

#### **Quelques questions de départ furent utiles :**

De quoi ça parle ?

---

Autour de quels personnages et quelles actions, les jeunes ont-ils construit leur fiction?

---

Qui est le personnage principal et quelle est sa quête?

---

Qui sont les personnages et quelle est leur évolution,

---

Quelles sont les interrelations entre le personnage principal et les personnages secondaires?

---

Quel est le scénario? l'action? les temps forts, la structure dramatique de l'histoire?

---

Suivant l'ordre proposé par Lever, j'ai fait ressortir dans un premier temps les caractéristiques des personnages, nom, âge, sexe, provenance, apparence (style, habillement, coupe de cheveux) caractère, attitudes, interactions, évolution (ou non) à travers les rencontres et l'action. J'ai porté



une attention à la manière dont les personnages étaient documentés, ce qui était présenté à l'écran et aussi à l'absence d'information sur une personne, par exemple son nom, sa provenance, etc.

Dans un deuxième temps, je me suis d'abord concentrée à décrire l'histoire du film, les situations dramatiques, les dialogues essentiels. Et ensuite, j'ai tracé la structure dramatique du scénario : l'agencement entre les temps forts, les étapes importantes de l'action, de la réflexion et des émotions, les transitions, les différents lieux et moments. À cet effet, le schéma narratif de Larivaille fut utilisé

## SCHÉMAS DE LARIVAILLE

Amen... Larry				
Avant les événements État initial –	Pendant les événements Provocation	Action	Sanction	Après les événements État terminal
Jeunes discutent dans une cour d'école Larry arrive	Ils rient de lui, le bousculent et repartent en se moquant.	Larry dépressif va chercher de l'aide // Il reçoit de l'aide du médecin qui lui prescrit des cigarettes solutions = problèmes 1-fumer = popularité à l'école + asthme + doigts jaunes + mauvaise haleine. 2-Well respirator = fin de l'asthme + cauchemar + retour dépression 3-Retourne voir le médecin qui lui prescrit de l'alcool Alcool = sommeil retrouvé + alcoolisme	Larry sort de son isolement, prend confiance, devient utile à la société : Il part donner du sang, se fait infecter par une seringue.	Mort de Larry des suites de l'infection, due aux coupures dans le système de santé Après sa mort : Ses poumons pleins de goudron servent à réparer les nids de poule.

Mégasurface				
Avant les événements État initial –	Pendant les événements Provocation	Action	Sanction	Après les événements État terminal
C'est le matin, un jeune homme se réveille, se lève et se prépare à déjeuner	Il constate qu'il n'a plus de pain.	Il part acheter du pain en solde pour la journée dans un magasin qu'il connaît. Pendant qu'il est aux toilettes, transformation magique du magasin en mégasurface. Il se perd, cherche la sortie pendant trois jours. Tout au long de sa quête, il se fait harceler et subit de la pression à acheter.	Il retrouve son chemin, arrive à la caisse, on refuse de lui vendre le pain au prix en solde, il n'a pas assez d'argent, il repart avec le projet de revenir plus fort	Il entre chez lui, trouve un pain dans son armoire et meurt subitement d'une crise cardiaque

Scooter Story				
Avant les événements État initial –	Pendant les événements Provocation	Action	Sanction	Après les événements État terminal
Promeneur en moto	Il se fait attaquer et assassiner par un type qui lui vole sa moto	Le voleur vend sa moto à un deuxième type qui le dénonce au frère de la victime en échange de \$1000	Le frère retrouve le meurtrier, le poursuit, ils se battent et finit par le tuer	Son frère est vengé.

Je regardais les films des dizaines de fois. J'en pris connaissance par couches, je dirais, parce que certaines informations ne me sont apparues qu'après plusieurs visionnements et, évidemment, parce que j'ajoutais au fil des projections, de nouvelles observations.

Déjà à travers ce deuxième niveau de lecture, les films prirent de la texture et de l'épaisseur. Je fus en mesure de comprendre le personnage principal, sa quête, ses relations avec les personnages secondaires, son évolution à travers le temps, les interactions et l'action. Ensuite je pus caractériser les personnages secondaires, les positionner les uns par rapport aux autres et saisir comment ils interféraient dans la quête du personnage principal.

Je pus suivre la structure dramatique de l'histoire et faire ressortir la trame souterraine du scénario. Tout cela permit de tracer les premières lignes de force, les contradictions et les ambivalences, les silences (ce qui ne s'est pas dit) dans la construction du scénario et la création des personnages.

### ***Troisième niveau de lecture : le monde : du fictionnel au réel***

À ce troisième niveau de lecture, il s'agissait dans un premier temps de saisir le monde fictionnel dans lequel les jeunes font vivre leurs personnages et leurs aventures; et dans un deuxième, de documenter le monde réel auquel font référence les données contextuelles des films.

#### **Quelques questions de départ furent utiles :**

Dans quel espace, dans quelle temporalité les jeunes ont-ils mis leurs personnages et leur histoire en scène?

---

Dans quel monde se déroulent les fictions?

---

À quels contextes particuliers les films font-ils référence?

---

Qu'est-ce qui ressort comme information sur le monde dans lequel les jeunes vivent?

---

Quels liens établir entre le monde imaginaire des jeunes et le monde réel dans lequel ils vivent?

---

À travers plusieurs visionnements, je pus décrire et caractériser les lieux, les moments, les décors, les objets qui constituent l'univers du film. Il fut ensuite possible d'inventorier les référents contextuels (local, national, global) issus des mondes réels et fictionnels qui entourent les jeunes aujourd'hui. Ce travail en profondeur permet de tracer un portrait de l'ensemble des références (religion, vie économique, vie sociale, conjoncture politique, communications, etc.) dont les jeunes s'approprient pour créer, pour reconstituer un monde fictif. Ce qui frappe leur imagination est forcément en rapport avec ce qui les entoure, le touche et/ou les préoccupe. Leur expérience du monde dans lequel ils vivent transparait dans la manière originale dont ces références au monde réel sont agencées pour constituer le monde fictif des vidéos. Bien que les trois fictions réfèrent à des contextes différents, ils constituent ensemble une rencontre des enjeux de l'expérience d'être adolescent aujourd'hui<sup>40</sup>.

#### ***Quatrième niveau de lecture : le langage cinématographique***

Et finalement, la sémiologie ou sémiotique de l'image, imprégnées des principes de linguistique structurale (Peninou, 1972; Odin, 1990) et la psychanalyse du cinéma (Metz, 1977) furent les deux axes théoriques qui ont inspiré ce dernier niveau de lecture. Vu le cadre académique et disciplinaire de la thèse, je dus m'imposer des limites à ce niveau de l'analyse qui, en études cinématographiques auraient pris une tout autre ampleur. Apprendre à décoder le langage du cinéma fut pour moi une expérience fascinante, d'autant plus qu'au fur et à mesure de cet apprentissage, je pénétrai dans les subtilités des films, dans ce qui échappe aux créateurs tout en révélant les structures mêmes de leur monde intérieur. En effet, l'expression humaine est ainsi faite que « les constructions imaginaires, imaginatives des individus et des groupes portent la marque de leur personnalité et plus précisément de leur monde privé ou encore de leur structure affective profonde [...] La construction qu'ils font à partir de ce matériel fait nécessairement intervenir les catégories profondes de leur structuration du monde » (Mucchielli, 1991 : 41-42). J'ai eu à cette étape la réelle impression d'entrer dans l'univers adolescent<sup>41</sup>.

---

<sup>40</sup> Ces multiples lectures sémantiques des productions vidéos se sont faites en allers retours avec les analyses des entrevues de groupe et individuelles.

<sup>41</sup> Les analyses détaillées des films n'apparaissent pas de manière explicite dans cette thèse. Elles feront l'objet de présentations et d'articles plus spécifiques de méthodologie. Cependant tout ce long processus permet de saisir en profondeur des éléments édificateurs de l'univers des adolescents actuels ; et lorsque renforcés par les récits individuels et les entrevues de groupe, ils en sont devenus des pièces maîtresses.

Pour débusquer tous les secrets que contiennent les films dans et par-delà les personnages mis en scène et l'histoire racontée, il me restait à me pencher sur la création des formes, la composition, les agencements particuliers des images (prises de vue, plans, éclairages, montage, transitions, effets spéciaux) et du son (paroles et silences, musique, bruitage), tout ce qui constitue le langage cinématographique.

Comme mentionné plus haut, je me limitai à l'analyse de certains éléments, qui m'apparaissaient les plus pertinents. D'abord, en cohérence avec le cadre conceptuel du *Corps adolescent* et en écho des récits recueillis dans les entrevues individuelles et de groupe, je portai une attention particulière à la mise en scène des corps (posture, angles de prises de vue, éclairage, plans). Ensuite, je m'intéressai particulièrement aux ponctuations, aux transitions entre les scènes, aux effets spéciaux utilisés pour les produire, aux changements de rythme, à l'utilisation des plans et éclairages, de codes sonores particuliers. Finalement, je fis ressortir les moments marquants, les images percutantes, les symboles et les codes particulièrement signifiants à l'intérieur de chaque film.

C'est au moyen des éléments de sémiologie (signifiant/signifié; syntagme/paradigme, dénotation/connotation; rhétorique (métaphores et symboles), je pus saisir les modalités de production de sens de ces images et ainsi m'en imprégner. Cela me permit d'aller au-delà de l'intention du message transmis par le destinataire (Jakobson) : le traitement d'un thème (tabagisme, surconsommation, règlements de compte). L'étude des agencements des images et des sons me conduisit à capter l'expression préconsciente d'une structure du monde intérieur. À titre d'exemple, les films sont particulièrement éloquents sur la traversée de l'adolescence dans sa triple dimension temporelle : 1) un processus éminemment présent comportant des étapes délimitées par des frontières symboliques; 2) un processus de séparation avec le passé, la sortie de l'enfance; 3) l'entrée prochaine dans le monde adulte, qui n'est pas encore apprivoisé.

Tout au long de ces analyses, j'invitais différentes personnes positionnées de manière distincte face aux adolescents d'aujourd'hui : professeurs du secondaire dont un retraité, intervenants de première ligne auprès des adolescents : médecins, pédiatres en médecine de l'adolescence, travailleurs sociaux, psycho-éducateurs, psychologues, diététicienne, parents, psychanalyste (Guy

Corneau), jeunes hommes, jeunes vidéastes à visionner avec moi et commenter les films. Chacun faisait ressortir les éléments qui le choquaient ou le touchaient; tout ce qui faisait sens pour lui ou elle. Ce fut fascinant de constater la diversité des interprétations suivant les positions, les personnalités, les champs de compétence et leur rapport aux adolescents d'aujourd'hui. Par exemple, les jeunes cinéastes décelèrent dans les vidéos une quantité de références empruntées au cinéma, de clins d'œil à des films particuliers. Tandis que les professionnels de la santé du département de médecine de l'adolescence furent prompts à y lire, en dessous de la surface, des enjeux propres à l'adolescence.

Ces séances de visionnements des créations vidéos dans différents univers me permirent d'engager des dialogues sur les films et d'enrichir les pistes de leur analyse. À un autre niveau, la résonance que les films suscitaient chez chacun pouvait se lire sur fond du *Corps-scène adolescent* sur lequel je tente de faire rencontrer les projections de l'expérience des adolescents et celles des enjeux de l'époque actuelle.

## **ii) Les entrevues de groupes**

Les entrevues de groupes ont été retranscrites et les observations recueillies furent notées pendant et après l'entrevue. L'entrevue comportait trois blocs : 1-retour sur l'expérience de création (processus et réalisation); 2-exploration des composantes du corps adolescent (identité, altérité, temporalité, spatialité); retour sur le film et extrapolation thématique.

Dans un premier temps, les données furent codées en fonction de leur correspondance à l'un ou l'autre de ces blocs. Ensuite les idées fortes de chaque entrevue furent mises en exergue. Les entrevues de groupe servirent de confirmation/infirmation de renforcement/affaiblissement de pistes esquissées dans la collecte de données jusqu'alors sans faire l'objet d'analyses textuelles approfondies, comme ce fut le cas des entrevues individuelles.

### iii) Les entrevues individuelles

- Les entrevues individuelles furent d'abord retranscrites intégralement (imprimées sur la moitié verticale d'un seul côté des pages) et reliées par groupe de trois. Le tout pour faciliter leur traitement et leur manipulation.
- Un résumé de chacune des entrevues fut rédigé, incluant la trajectoire et les caractéristiques de chaque participant. Au fur et à mesure des analyses ces résumés furent commentés (points saillants, pistes d'analyses) et servirent de repères tout au long des analyses.
- Ensuite les textes d'origine furent codés une première fois au moyen des composantes du *Corps adolescent* : rapport à soi, à l'Autre, au temps et à l'espace sur les quatre horizons étudiés : contextes, conduites, représentations et expérience. Lors de chaque lecture, les pistes d'analyses qui émergeaient par induction-association furent notées sur la page de gauche. Cette première codification (en lien avec celles des autres corpus et types de données) permit l'ébauche d'une première table des matières.
- Une deuxième codification fit ressortir toutes les portions de texte qui touchaient ou pouvaient être mises en rapport avec le thème central de chaque chapitre, par exemple l'école, la maison (famille) et les territoires adolescents,
- La troisième codification s'est faite séparément, à l'intérieur de chaque groupe de codes thématiques. Il s'agissait maintenant d'identifier les sous-thèmes abordés dans chacun des grands axes thématiques. Ceux-ci furent identifiés par des *post-it* de couleur ou nommés avec des mots repères (père, modèles, harcèlement, etc.)
- Les portions de textes identifiées par les mêmes codes furent repérées dans la version électronique des transcriptions et rassemblées au moyen du logiciel de traitement de texte. Cette juxtaposition des données extraites de chaque récit

offrait un portrait d'ensemble des propos tenus à partir d'un thème donné et leurs ramifications dans des sous thèmes<sup>42</sup>.

Cette appropriation des récits en thèmes et sous-thèmes; leur éventrement, leur transformation en « matériel ethnographique » a permis d'étaler un ensemble de points de rencontre et de rupture; de similarité et de diversité; de particularités et de pluralité dont est constituée l'expérience adolescente.

À un tout autre niveau de lecture, celui du langage des formes, certaines stratégies narratives récurrentes furent relevées. L'évidence de chacune de celles-ci apparut soudainement au milieu d'une des multiples relectures des récits. Par exemple, l'ambivalence : le fait de dire l'une après l'autre deux choses contradictoires en apparence; ou encore le fait de diminuer l'impact de propos à peine énoncés en les répétant avec des diminutifs « je sais pas », « un peu », « peut-être »; ou encore l'emprunt d'expression au discours religieux : « succomber à la tentation » (en parlant de consommation de drogue), etc.

Pour finir, j'ai décelé ce que j'ai nommé, « les récits énigmatiques », inspirée du modèle de Corin et Bibeau (1995). Sans vraiment le chercher, est apparu dans presque toutes les entrevues, un récit dans le récit. Il décrit une anecdote, un événement, un problème ou un rêve avec force de détails, qui se démarque de la forme d'expression empruntée pour de l'ensemble du récit. Il est raconté avec une émotion, une insistance ou une intensité particulière. En en faisant une lecture attentive et en le mettant en parallèle avec l'ensemble du récit, chacun des petits récits renvoie de manière implicite à une énigme dans la vie du narrateur, un conflit, un obstacle, un paradoxe<sup>43</sup>...

---

<sup>42</sup> J'exécutai manuellement ce que fait un logiciel d'analyse qualitative. J'ai fait ce choix pour entrer en profondeur dans chacun des récits, les multiples relectures que ce procédé facilitent sans aucun doute une meilleure incorporation du texte. Le fait de considérer chacun des récits comme une entité propre, permet d'en saisir la logique de sa structure et sa cohérence interne et par le fait même, d'en avoir une meilleure compréhension.

<sup>43</sup> Ces petits récits ne sont pas présentés pas dans cette thèse. Je dus laisser de côté ce matériel parce que le temps me manquait. Ils seront analysés en profondeur avec en trame de fond l'univers adolescent de cette étude dans une étape ultérieure.



### **3.3 (dés)Enchantement du Corps adolescent : analyses transversales**

C'est maintenant chargé de données de toutes natures que prend vie, que se déploie le *Corps adolescent*. Il s'appuie plus que jamais sur son double fondement, constitué de catégories de base de la pensée humaine (le Soi, l'Autre, le temps et l'espace,) et de composantes reflétant son appropriation actuelle du vivant (contextes, représentations, conduites et expérience). L'ancrage anthropologique que cela lui confère, s'articule aussi sur le double horizon du temps long de l'histoire et de l'impermanence de l'époque présente.

Les analyses qui émergent de ces données font ressortir les « formes sous-jacentes des conduites et des faits sociaux » entourant l'adolescence masculine telle que représentée et vécue aujourd'hui. Ces formes prennent de la consistance à travers « la saisie de récurrences et de constantes qui apparaissent par-dessous le foisonnement des contenus qui captivent toujours la conscience immédiate » (Mucchielli, 1991 : 49). La recherche « de systèmes formels sous-jacents aux phénomènes humains » est une préoccupation constante des recherches en sciences humaines (Mucchielli, 1991 : 49).

À travers tout le déroulement et le processus de cette recherche, ce souci s'est doublé de l'enjeu de l'*incertitude*, propre à l'époque de mutations qui est la nôtre. Il s'agit de penser les phénomènes humains en y insérant l'incertitude, non pas comme un accident circonscrit de l'histoire, mais comme un état de fait propre à notre époque avec lequel nous sommes amenés à composer. Cette incertitude se manifeste de multiples manières, à travers des paradoxes, des contradictions, des fragmentations, de nouvelles expériences, des partialités, des quêtes faites d'essais et d'erreurs. Plutôt que d'aborder les analyses en cherchant à construire un modèle de clarté, d'ordre et de cohérence, j'ai pris le parti de contempler (Maffesoli, 1996) l'œuvre sociale et culturelle en cours : le politique et le privé, la génération adulte et les adolescents, le devenir homme et le masculin. Je l'ai fait dans la traversée des espaces vécus par les adolescents, soulevant chacun leurs propres enjeux.

C'est dans cette posture théorique, résolument ancrée dans une curiosité et une ouverture sur tous les possibles, que s'est effectuée, au-delà des techniques spécifiques utilisées pour approfondir chacun des corpus de données, le processus d'analyses transversales. L'appropriation en

profondeur de l'ensemble a permis de laisser un espace de plus en plus grand pour la rencontre, le renvoi de l'une à l'autre, la confirmation, la contradiction, le renforcement, l'invalidation des éléments des multiples textes à l'œuvre.

### 3.3.1 L'écriture

C'est véritablement dans le processus d'écriture que l'ethnographie a pris sa forme définitive, que des liens se sont consolidés et que l'ensemble a pris son sens. D'abord dans la préparation de l'écriture des chapitre : l'ordre, la logique interne et transversale furent guidées par ceux que les adolescents donnent à leur univers; de celle-ci sont ressortis les points saillants des différents corpus des données. L'écriture fut guidée et organisée autour de la parole des adolescents, sous toutes ses formes; parole à laquelle j'ai tenté d'être le plus fidèle dans l'importance qu'eux-mêmes avaient accordé à l'un et l'autre des points abordés.

C'est véritablement sur le *Corps adolescent* que s'est formulée la rencontre entre le dehors et le dedans de l'adolescence. C'est dans ce regard jeune et neuf sur un monde en mutation qui, pour la génération montante, constitue le site et le terreau de sa croissance.

Cet ancrage de l'ethnographie dans le *Corps adolescent* a influencé, tout au long de l'écriture le cadrage théorique de la recherche. C'est en effet dans un dialogue continu, à travers de multiples allers et retours entre l'analyse des données et les références théoriques, que le tout s'est éclairé et articulé. Les ajustements théoriques viennent aussi du souci de situer le plus justement la thèse dans une continuité de la production des connaissances, en regard des enjeux majeurs de notre époque de mutation.

### 3.3.2 La présentation des résultats

Les résultats de la recherche sont présentés suivant les deux perspectives qui l'organisent. Le « dehors » : *Pathologisation de l'adolescence* présente les contextes historiques, les circonstances et les stratégies qui concourent à pathologiser l'adolescence des garçons aujourd'hui suivant trois substrats qui supportent l'ensemble des discours: 1- la pensée du risque; 2- la perte de repères et la condition masculine; 3- la quête de sens et l'effritement des solidarités. Vient ensuite la

perspective du « du dedans » des institutions et des personnes à proximité et des adolescents eux-mêmes.

Dès la phase exploratoire de la recherche, dans les observations et la manière dont les jeunes garçons parlaient d'eux-mêmes et de ce qu'ils vivaient, il est vite apparu qu'il s'agissait d'abord d'une question de lieux différents, que l'univers adolescent s'ordonnait à partir de sa dimension spatiale. Un ensemble de lieux régulièrement fréquentés par l'ensemble d'entre eux : de l'école à la maison, au gymnase ou au parc; de la salle de répétition au coin de garage transformé en salon, de la maison d'un ami à l'épicerie pour travailler, à pied, en voiture, en scooter ou à vélo, tous ces endroits s'ordonnent pour chacun en un tracé particulier et constituent leur espace de vie (Frémont, 1984 dans Di Méo, 1998 :106).

Ces lieux possèdent leur organisation propre, leurs règles, leurs commodités, leurs avantages et leurs contraintes; à chacun de ces endroits sont associés des souvenirs, des difficultés et des plaisirs. Les adolescents s'y rendent pour y faire des choses différentes, dans des états d'esprit qu'influence chacun des endroits. Ils y côtoient régulièrement des personnes différentes, qu'ils ne font que croiser ou avec qui ils entretiennent et développent des relations plus profondes.

En suivant les adolescents dans les différents lieux qu'ils fréquentent, je présente d'abord l'école, ensuite la maison et enfin, ce que j'ai appelé les territoires adolescents, parce qu'ils débordent les lieux tangibles et précis cette fois, pour entrer plus largement dans ce qui délimite les adolescents de l'extérieur et plus profondément dans ce qui les habite de l'intérieur.

Le chapitre de l'école et celui de la maison se divisent en trois parties. La première partie présente une mise en contexte et une partie théorique qui rappelle et approfondit la perspective « du dehors » de l'éducation et de la famille au Québec aujourd'hui; elle est suivie de la perspective apportée par les personnes à proximité des adolescents, les enseignants et les parents; et la troisième est consacrée à l'expérience vécue de l'école et de la famille des adolescents.

Enfin les territoires adolescents se définissent ainsi de par la mise en scène de l'espace social qu'occupent les adolescents aujourd'hui et l'espace vécu par eux, entre eux dans leur vie de tous les jours. Ce qui fait l'objet de ce dernier chapitre. Mais pour commencer, un détour par un regard « du dehors » de l'adolescence.

## 4. PATHOLOGISATION DE L'ADOLESCENCE

---

Les discours dominants sur l'adolescence des garçons sont traversés par des postulats communs. Ces convergences s'organisent autour de trois axes. Le premier s'inscrit dans la logique du risque. L'ensemble des discours intègre comme un allant de soi, cette appréhension « à risque » de ce que font et sont les personnes; découlant du premier le deuxième touche plus particulièrement les inquiétudes liées à la quête de sens et la « condition » masculine aujourd'hui; le troisième met en rapport étroit l'adolescence et la « crise » des sociétés occidentales modernes. Les transformations familiales et sociales des dernières décennies y sont décrites comme des fractures dans les repères fondamentaux, soit l'effritement des solidarités sociales d'une part et de l'autre des canaux de transmission entre les générations.

L'état des lieux qui suit présente les dimensions contingentes et contextuelles qui se dégagent des discours dominants et qui participent à la manière dont se construit la connotation de fragilité toxicité entourant l'adolescence masculine en Occident et au Québec.

### **4.1 La pensée du risque**

L'adolescence des garçons s'inscrit dans le paradigme dominant qui ravine avec de plus en plus de force le rapport au monde en Occident. En effet l'adolescence est pensée à partir d'un idéal de santé, d'un épanouissement optimal qui nous fait interpréter les écarts à cette « pureté » d'être à de troublants signes de dérives et de déroute. En juxtaposant les prescriptions des experts, l'adolescent parfait au Québec en 2008 devrait ressembler à ceci : étudier avec enthousiasme, réussir au-dessus de la moyenne, participer aux activités de l'école, avoir des projets d'avenir et travailler pour les réaliser, manger équilibré et éviter le *junk food*, faire du sport (pas extrême) en se protégeant, dormir suffisamment mais pas trop, s'habiller convenablement sans signes apparents de violence ou de rébellion (ou de séduction, pour les filles), éviter le tabac, les drogues et l'alcool, réduire au minimum les heures de télé et d'ordinateurs, lire, dialoguer avec ses parents, exprimer ses émotions et ses états d'âme, être plutôt optimiste, tout en étant préoccupé par les problèmes de consommation excessive, d'environnement et d'injustice, se montrer autonome et responsable à la maison, à l'école, au travail, en amitié et en amour, etc.

Lorsque les adolescents dérogent de la ligne droite de cette optimale normalité (Hacking, 1990), les parents naviguent entre la culpabilité, la colère, la peur, la gêne et le déni même, mais ils cheminent toujours avec une inquiétude : la colère, l'agressivité de leur enfant est-elle saine, normale ou est-ce celle de l'adulte violent en puissance? Leur solitude et leur mutisme sont-ils normaux à cet âge ou sont-ce des signes de dépression menant peut-être au suicide? La pipe trouvée dans le sac à dos est-elle un signe d'un penchant autodestructeur? Et la liste s'allonge. Une insistante dichotomie entre le « trop » et le « manque » s'installe et brouille la compréhension du processus, de cet événement du cycle de vie : le passage de l'enfance à l'âge adulte. Devant les écarts, on se demande pourquoi et à qui la faute : la mienne, la leur, la nôtre? De quoi peut-on être coupable pour que ses propres enfants ne suivent pas le chemin tracé de la santé et de l'épanouissement?

L'aide est possible mais accessible par problème, par conduite à risque : décrochage scolaire, santé mentale, dépression, suicide, toxicomanie, violence, paternités adolescentes, infections sexuellement transmissibles, sida, troubles alimentaires, etc. Chaque champ (la santé, l'éducation, l'intervention psychosociale notamment) travaille à comprendre les causes de ces difficultés de parcours, les manières de les prévenir et d'y faire face. Chacun s'y prend avec ses outils et sa perspective disciplinaire. Ayant l'avantage de développer des expertises spécifiques d'intervention, ce morcellement par problème donne cependant de l'adolescence une compréhension fragmentaire et essentiellement « à risque ».

« L'adolescence est un risque : il n'y a pas d'adolescence sans prise de risque. Par elle-même, l'adolescence, du fait des changements qu'elle suscite dans le corps et la psyché de l'individu, est une période de flottement, d'incertitude qui par conséquent inclut une part de risque... [...] Tout adolescent doit donc faire face à un risque : le risque pubertaire » (Choquet, Marcelli et Ledoux, 1993 : 120)

L'omniprésence de la notion de risque dans l'approche du vivant en général et du corps en particulier relève certes de son efficacité instrumentale (un concept mathématique simple et facilement utilisable) mais aussi symbolique. En effet, le risque ne désigne pas « une catégorie d'événements particuliers, mais une façon de se représenter les événements, de les objectiver, étendue sans cesse à de nouveaux objets » (Peretti-Watel, 2000 p.48).

Les études transculturelles sur la santé, la maladie et les conceptions corporelles ont démontré à quel point le corps est une métaphore qui illustre la vision du monde et les enjeux sociaux en cours dans les sociétés qui les produisent (Douglas, 1970). Les humains transposent le fonctionnement de leur société sur la manière qu'ils ont de concevoir leur corps, un corps en santé, un corps malade. Selon Janzen (1981 dans Scheper-Hughes et Lock, 1987 : 20), on retrouve dans toute société une vision utopique de la santé qui se reporte et se projette symboliquement à la fois sur le corps et la société. Or, en Occident aujourd'hui, le risque est une notion permutable autour de laquelle s'articule autant ce qui relève du privé, de l'intimité individuelle (manger, boire, bouger, aimer, s'amuser, être parent, etc.) que de la sphère publique, des intérêts collectifs (protection de l'environnement, développement socio-économique, etc.). D'intéressants liens sémantiques et politiques se dessinent ainsi entre les deux.

Au début des années 80, après la croissance économique sans précédent de l'après-guerre, les sociétés occidentales modernes ont été forcées de faire face à l'incertitude. En effet la modernité s'était construite sur la base des certitudes promises par la rationalité positiviste. Les penseurs de la modernité voulaient mettre fin aux peurs irrationnelles générées par l'incapacité des humains à prédire et à expliquer les événements et le vivant en général autrement que par le surnaturel. La modernité, pensaient ces sociétés émergentes, allait capter le réel, le prédire, le gérer et le transformer en s'appuyant sur les promesses de vérité de la méthode scientifique. Le développement rapide et efficace de ces connaissances, au cours des deux siècles qui suivirent, permit effectivement l'explosion industrielle et technologique que nous connaissons et sur laquelle s'est bâtie la richesse de l'Occident.

Cependant une suite d'accidents technologiques majeurs survint au début des années 1980 (Three-mile Island, en 1979; Bhopal en 1984; Tchernobyl en 1986), suivie durant les années 1990-2000 de graves crises liées à la contamination du sang, des eaux et des animaux, dont il avait été impossible de prédire l'occurrence ni après coup de connaître la durée et l'étendue des effets dévastateurs (Burton-Jeangros, 2004). Deux piliers des sociétés occidentales se lézardèrent alors : la science comme certitude et le progrès technologique comme principe moteur du développement.

Ces événements critiques marquèrent en Occident la transformation des sociétés industrielles en des sociétés du risque, faisant ainsi référence à « cette étape du processus de modernisation dans laquelle les risques sont le produit même du développement industriel et échappent au contrôle des institutions » (Burton-Jeangros, 2004 : 41). Pour la première fois de l'humanité, nous dit Ulrich Beck (2001), la plus évidente menace qui pèse sur les sociétés du risque ne viendrait pas de l'extérieur mais plutôt de l'intérieur. Le risque d'accident nucléaire, de contamination de l'eau et de l'air, de la mort des forêts pèse désormais sur l'ensemble des membres des sociétés, dans une répartition (presque) égale et diffuse. Contrairement aux sociétés industrielles, organisées autour d'une logique de classes, qui poursuivaient un idéal d'égalité, les sociétés du risque recherchent avant tout la sécurité. Beck poursuit : « Tandis que l'utopie de l'égalité est riche d'une quantité d'objectifs de transformations sociales à contenu positif, l'utopie de la sécurité reste singulièrement négative et défensive : au fond, il ne s'agit plus d'atteindre quelque chose de bien, mais simplement d'empêcher que ne se produise le pire » (Beck, 2001).

Ce climat d'incertitude et cette double perspective de menace intérieure et d'évitement du pire qui en découle se retrouvent également avec force au niveau géopolitique et économique. Le nouvel ordre du monde, mis en place depuis la dissolution du bloc de l'Est, ébranle aussi les certitudes en regard du pouvoir des États-Nations et de leurs frontières. L'expansion des pouvoirs des institutions économiques transnationales (FMI, OCDE, BM), l'explosion des communications et des ententes de libre-échange, la mondialisation généralisée des marchés, les déplacements des populations et des entreprises, tout cela participe à une reconfiguration des forces géopolitiques et économiques et contribue au sentiment de perte d'emprise sur le présent et d'incertitude face à l'avenir.

Les politiques institutionnelles, en éducation notamment, se développent sous la pression de vouloir « faire face à la puissante compétition mondialisée<sup>44</sup> ». Se mouvant de plus en plus à ces nouveaux impératifs, les États entretiennent un rapport au monde au sein duquel chaque nation est avant tout menacée d'être exclue et laissée pour compte dans l'échiquier mondial. Sous ce

---

<sup>44</sup> Les introductions des plans stratégiques amènent très souvent cette idée pour justifier les réformes et les restructurations.

rapport, l'esprit du « Québec lucide »<sup>45</sup> intègre brillamment la logique structurale des sociétés du risque : le Québec est menacé d'un important déclin économique, voire de disparition, pendant que la plus grande menace à sa survie se trouve à l'intérieur. Gare au Québécois rêveur, utopique, peureux, jouisseur et paresseux !

On serait tenté de voir dans le rappel de la menace terroriste depuis le 11 septembre 2001, sous forme d'alertes intermittentes dont la teinte indique le taux de probabilité (de jaune à orange, à rouge...), une duplication imagée des nouvelles représentations des sociétés occidentales. Dans les sociétés du risque, le climat de menace reste très vivant. Même si le risque comme tel n'est pas palpable, il est toujours là, sans vraiment exister (Peretti-Watel, 2000; Burton-Jeangros, 2004).

Issue de cette ambiguïté, la notion moderne du risque s'est développée dans un double discours: celui de la menace et du contrôle (Peretti-Watel, 2000). Le risque est une menace, renvoyant au potentiel destructeur (auto-destructeur) de nos sociétés et implicitement à l'incertitude qu'il laisse planer. En écho à cette troublante et diffuse inquiétude, la notion de risque devient un outil de contrôle, un moyen rationnel d'avoir emprise sur le présent et de « coloniser le futur » au moyen de calculs probabilistes menés à grande échelle.

C'est ainsi que la notion de risque s'est insérée dans toutes les sphères de la vie et est devenue aujourd'hui en Occident, le concept-clé pour appréhender le monde. En plus d'être global, écologique, terroriste, financier, social et politique, le risque est aussi physique, psychologique, émotionnel, local, personnel, familial. C'est aussi dans le contexte des sociétés du risque, en lien avec la détérioration de l'environnement et les menaces de ratés technologiques, que le risque a connu un glissement sémantique (Lupton, 1993, p. 426). Au départ, le risque était une notion mathématique neutre, appliquée au calcul des probabilités. Il indiquait les chances que survienne un fait, positif ou négatif. Aujourd'hui, le risque est exclusivement synonyme de danger. Ce changement est issu de l'ampleur de la menace que cet indicateur peut signifier en termes de catastrophes écologiques et conséquemment, nous en sommes témoins de plus en plus, de drames

---

<sup>45</sup> En référence au manifeste « Pour un Québec lucide » signé par douze personnalités québécoises, dont l'ex-premier ministre Lucien Bouchard et publié le 19 octobre 2005.



humanitaires. Le risque se définit maintenant comme « la probabilité que surviennent un danger potentiel et des conséquences indésirables » (traduction libre, Douglas dans Lupton, 1993 p.426). C'est avec cette connotation de dangerosité que la notion de risque a envahi ces dernières décennies, le champ du social et de la santé.

La notion de risque en épidémiologie se définit comme la « probabilité qu'un événement va survenir, c'est-à-dire qu'un individu va devenir malade ou va mourir pendant une période donnée » (p.64). Le risque est donc une probabilité de morbidité et de mortalité. Comme toute probabilité, le risque n'a de sens qu'appliqué à son objet, en l'occurrence une population et pourrait difficilement rendre compte de la réalité d'un individu ou d'un groupe restreint (Salmi, 1993 p.64). C'est pourtant sur les individus et les groupes que sont transposées et appliquées les informations populationnelles sans que soient pris en compte l'expérience des personnes, les contextes biographiques et socio-historiques.

L'épidémiologie procède d'une mise en rapport de certains groupes de personnes, de certaines conduites et de certains facteurs reliés. Le concept de « groupe à risque » provient de l'utilisation du risque, au siècle dernier, pour classer les individus en fonction des caractéristiques et des performances individuelles, comparées à la moyenne obtenue dans l'ensemble d'une population. Selon le sociologue statisticien Peretti-Watel, « la moyenne est considérée comme norme et la société est conçue comme un système mécanique, dont le centre de gravité est l'homme moyen » (2000). Ainsi la déviance peut-elle être statistiquement définie comme un écart significatif à la moyenne observée sur l'ensemble de la population. À l'intérieur des groupes à risque, les « comportements à risque » sont des caractéristiques plus spécifiques d'individus regroupés en sous-population exposée à une plus grande probabilité d'occurrence d'un problème social ou sanitaire. Le risque devient alors synonyme d'anormalité, d'inadaptation; celui qui s'écarte trop de la norme devient un risque (un danger) au sens large, qu'il s'agisse d'une personne atteinte d'une déficience ou d'une maladie mentale ou physique qui impose une charge, un coût à la collectivité, ou un délinquant qui la menace directement, comme une « gang » de rue<sup>46</sup> criminalisée, par exemple.

---

<sup>46</sup> Je suis ici l'usage québécois traditionnel qui féminise le mot « gang ».

Sous ce rapport, Castel (1981) se préoccupe des nouvelles balises qui délimitent le normal et le pathologique. En effet, sous le couvert de la désinstitutionnalisation des problèmes psychiatriques, la frontière claire qui auparavant séparait le fou malade mental « à enfermer à l'asile » du reste de la population s'est effacée pour faire place à une gestion élargie du « normal ». Cette nouvelle gouvernance englobe de manière inclusive une population beaucoup plus large s'adaptant ainsi aux nouvelles exigences des sociétés néo-libérales qui demandent aux individus des capacités remarquables d'autogestion et d'autorégulation. Cette reconfiguration (qui déborde largement le champ de la santé mentale) permet donc de former de nouveaux groupes à risque à partir des écarts, des lenteurs, des difficultés que posent certaines personnes à s'inscrire de plain pied dans un ordre social de production, de consommation et de communication.

Les dispositifs de surveillance et de contrôle des individus et des groupes opèrent aujourd'hui, par ce que Foucault appelle les micro-physiques du pouvoir. Il s'agit d'amener les personnes à intégrer la norme, à s'auto-contrôler pour se conformer à ce que la société attend d'elles. Ce qui diffère ici des balises que les groupes humains ont de tout temps imposées aux individus c'est l'intention et le calcul dans la poursuite d'objectifs idéologiques et politiques particuliers et d'atteintes de résultats en matière d'économie (Rose, 1999). Ainsi en se préoccupant des intérêts individuels et collectifs par la prévention et la promotion de la santé, la Santé publique assujettit les personnes à une norme, doublement construite, idéologiquement (normalité prédéfinie) et mathématiquement (reportée dans des calculs statistiques de moyenne).

Le risque est d'une indéniable efficacité dans le processus d'assujettissement, dans l'incorporation de normes qui s'activent de l'intérieur. Il associe étroitement l'idée de mal, de maladie, de souffrance et de punition à la non-conformité aux prescriptions normatives, médicales et sociales. On assiste à une sophistication du corps politique auquel fait référence Raymond Massé quand il cite Lecourt : « Dans les sociétés libérales, le contrôle social passe donc par une honte intériorisée de ne pas être sain, énergique et productif, mais surtout de ne pas avoir tout fait en son pouvoir pour maintenir sa santé » (1998 :161).

C'est sur cette trame de fond politique et sémantique qui domine notre manière d'aborder le monde, le corps et les comportements des personnes aujourd'hui en Occident que s'appréhende l'adolescence des garçons, ses quêtes, ses désirs, ses déboires... Cette logique de la peur/contrôle associée aux écarts, aux manques et aux débordements en imprègne fortement nos représentations. Sans nier ou minimiser les difficultés que vivent certains adolescents, de nombreuses inquiétudes au sujet des garçons débordent largement les faits et les statistiques. Elles s'accaparent notre manière de les penser tous en terme de sexe/genre et génération « qui vont mal », ou en danger d'aller mal. En ce sens, ce qui pouvait comporter un exploit, un acte de courage ou d'extrême dextérité à une autre époque est a priori ausculté en termes de conduites à risque, signes de perte de sens et de repères identitaires :

« Si l'issue est favorable, que cette approche symbolique ou réelle de la mort engendre une puissance de métamorphose personnelle reconstituant le goût de vivre au moins pour un temps. Elle régénère le narcissisme personnel, restaure le sens et la valeur lorsque la société échoue dans sa fonction anthropologique de dire pourquoi l'existence vaut d'être vécue, pourquoi l'être est préférable au néant » (Le Breton, 2002).

## **4.2 Quête de sens et condition masculine**

La « question des garçons » flotte au-dessus du paysage québécois comme une ombre, comme une menace, comme une punition, comme une défaite. Elle prend de multiples visages : des violences de toutes sortes aux gangs de rue, à la toxicomanie, au décrochage scolaire, aux suicides, à la dépression, à l'errance... Les préoccupations entourant les garçons, les hommes et la/les masculinités ont, en fait, germé et pris de l'ampleur depuis la fin des années 1980 dans les sociétés occidentales.

Aborder le devenir homme aujourd'hui ne peut se faire en fonçant tête baissée dans une voie toute balisée. Cette question, délicate et sensible<sup>47</sup>, se ramifie en de profonds et incontournables questionnements individuels, culturels et sociaux offrant de ce fait plusieurs entrées possibles. Qu'il s'agisse de la diversité d'êtres masculins particuliers (Brod, 1987) ou de la pluralité des

---

<sup>47</sup> Cette question est sensible en ce qu'elle relève « d'enjeux sociopolitiques cruciaux et [qui] suscitent une demande sociale forte » (Bouillon et al., 2006)

points de vue sur la question masculine en Occident aujourd'hui (Kimmel, 1987), le devenir homme est une question complexe, remuante et controversée. Au-delà des inévitables luttes de pouvoir que sous tend toute redéfinition (Defert, 1996) toute transformation de bases politiques, ce sont les fondements anthropologiques du masculin (Héritier, 1996), du devenir homme qui sont ébranlés à travers les mutations des sociétés occidentales modernes. De là toute l'importance, j'allais dire le sacré, de cette question quand elle s'insère dans l'œuvre de transmission de nos assises collectives.

L'homme conçu à partir d'une généralisation de caractéristiques physiologiques, hormonales et psychiques n'est plus un donné inébranlable. En effet une conception des humains masculins fondée sur une biologie mâle universelle n'est pas un allant de soi à notre époque mais plutôt une représentation partielle, conservatrice, ou même fallacieuse selon certains. C'est que repose sur ce postulat « naturel » une histoire de force et de domination qui trouve de moins en moins écho et légitimation en Occident du Nord au début du 21<sup>e</sup> siècle.

Un homme aujourd'hui, qu'il s'agisse du mâle, du père, de l'homo, du patriarche, de l'amoureux tendre, jaloux, généreux ou éconduit, du viril, du joueur, de l'hétéro, du compagnon, de l'efféminé, du confident, de l'ami, du collègue, du malade, du guerrier, du créateur, de l'artisan, du vieillard, de l'entrepreneur, de la moumoune<sup>48</sup>, du mentor, du dépressif, du héros, du protecteur, du bâtisseur, du blessé, de l'agressif, un homme n'est plus un être univoque ficelé dans une icône ancestrale. Comme l'époque tend à reconnaître la pluralité des identités et les composantes multiples de chacune, il en va de même pour les identités masculines. Les hommes aujourd'hui ne peuvent que partiellement se définir et être représentés par un seul aspect de leur expérience humaine, par un seul rôle de leurs positions sociopolitiques.

Cet assouplissement, il va sans dire, n'est ni vécu ni interprété de la même manière par tous. L'expérience que font les hommes des transformations sociales et politiques de leurs rôles, des nouvelles attentes que l'on nourrit à leur égard dans la sphère privée et publique, des repères

---

<sup>48</sup> Moumoune : expression québécoise. Exprime un jugement de valeur face à une attitude ou un comportement sensible, timide, en retrait, frileux de personnes, hommes ou femmes, (quoique à son origine, ce terme s'adressait aux hommes). Ils sont accusés de mollesse, de lâcheté, de couardise...Peut aussi signifier péjorativement des homosexuels.

identitaires multiples, imparfaits et fluides, tout cela illustre pour certains la « déroute des hommes » et ses écueils, tandis que pour d'autres cela signifie de fabuleuses opportunités de devenir soi.

C'est entre ces deux tendances, entre la peur de « la fin de l'homme » (Sykes, 2004)<sup>49</sup> et la réjouissance d'une « néomasculinité » plurielle que se déploient les prises de paroles des hommes québécois sur cette question. Chacune prend appui sur des postulats épistémologiques, se réfère à des pages de notre histoire, à des événements, des injustices, des phénomènes particuliers, à des expériences d'incompréhension, de souffrance et de guérison, de découvertes et de rencontres de soi et de l'Autre pour rendre compte de la « condition masculine » actuelle.

C'est sur ce fond de quête de repères et de redéfinition que les difficultés rencontrées par des adolescents masculins se transforment en de réelles préoccupations sociales et politiques. Les données documentant le vécu spécifique des garçons, sont reprises dans l'espace médiatique où ils deviennent un phénomène global de mal-être, de déroute et de détresse.

Il émerge deux constats importants de la manière dont est abordée et traitée la question masculine: le premier est qu'il n'existe pas de vision d'ensemble des réalités des garçons. Malgré le fait qu'il en ressorte une impression de totalité, chaque partie qui la compose est abordée par problème (décrochage scolaire, toxicomanie, dépression, suicide, sports extrêmes etc.) et traitée d'une manière cloisonnée à l'intérieur de disciplines particulières (éducation, santé, intervention psychosociale). Les ponts entre ces différents champs sont encore fragiles, quand ils existent.

Le second est que ce morcellement donne lieu à diverses interprétations des causes, tenants et aboutissants qui sont loin de faire consensus. Ainsi s'enchevêtrent pêle-mêle diverses prises de paroles qui ne s'écoutent pas entre elles, des analyses partielles ou contradictoires. L'approche de la question masculine reste fragmentée, étroitement liée à des problématiques précises ou issues de théories disciplinaires dont les postulats ne sont pas toujours libres de pressions idéologiques et politiques.

---

<sup>49</sup> Sykes, B. (2004). Généticien anglais qui défend la thèse de l'extinction du mâle, due à la baisse de qualité du sperme et à la dégénérescence du chromosome Y. Thèse controversée, il va sans dire.

D'abord la « question des garçons » s'élabore dans des hypothèses et des théories qui proclament toutes relever de la science, mais qui s'empêchent dans le débat ancestral des sciences humaines, entre prédominance de nature ou de culture dans la compréhension des processus et des phénomènes humains. D'un côté, nombre de thèses sociobiologistes<sup>50</sup> (Wilson, 1975 ;1989), telle que la Nature-Based Theory<sup>51</sup> avancent l'idée que « les garçons seraient naturellement prédisposés au comportement agressif par exemple. Concernant les capacités intellectuelles, les différences seraient également génétiquement déterminées. Dans cette optique, ces différences sont inévitables et en toute logique on pourrait penser qu'elles sont même irréversibles ».

De l'autre, des chercheurs affirment que les rapports de sexe se construisent : « il a été montré, par exemple, qu'une habileté ou un comportement ayant une base biologique est loin d'être immuable puisque le contexte de vie d'une personne peut accentuer ce comportement, le réduire ou même le faire disparaître. Dans cette perspective, Castoriadis (1975) avance l'idée que les différences entre les sexes ne sont pas la conséquence d'une nature qui se développerait spontanément en chacun, mais sont davantage le produit d'une construction par les imaginaires sociaux ». <sup>52</sup>

Le flou conceptuel qui découle de ces divergences se répercute dans l'expérience d'accompagnement (parental ou professionnel). Après avoir associé à peu près toutes les

---

<sup>50</sup> « Cherchant à combiner la biologie et les sciences sociales et plus particulièrement l'anthropologie et la sociologie, ce champ d'étude prend appui sur le principe suivant : tout comportement social a une base biologique. Dès lors, selon les chercheurs de ce champ, la plupart des comportements, tels que : la division sexuelle du travail, l'agression, la conformité ou la xénophobie, observés dans la société auraient une base génétique. Selon cette perspective, les rôles de genre seraient une partie insurmontable de la nature humaine » (<http://www.inrp.fr/biennale/8biennale/contrib/longue/111.pdf>).

<sup>51</sup> Michael Gurian, dans son livre *The Minds of Boys* (2005) propose une manière d'agir auprès des garçons en tenant compte des différences fondamentales dans le fonctionnement du cerveau des filles et des garçons. Il fonde son approche sur une théorie naturaliste. En voici la description et l'intention : "refers to a scientific approach to human nature that respects our past reliance on religion and social ideology, but also elevates hard science into equal partnership with religion and ideology in human identity development. Until the last few decades, it has been important to define ourselves mainly based on religious ideas and stories (the Bible, the Koran, concepts of sin and salvation) and social ideologies (such as feminism or egalitarianism). And, of course, religion and ideology still remain a permanent marker in the human psyche. However, for nature-based theorists and practitioners like myself, the hard sciences (because they have advanced so much in the last two hundred years) are now just as important to human family and community life as religion and social ideology. Neuro-biology is the hard science I mainly use as a foundation for my professional work and my own family and personal life. Neuro-biology is the biological study of the human brain and body in relation to its natural and social environment" ([http://www.michaelgurian.com/social\\_theory.html](http://www.michaelgurian.com/social_theory.html)).

<sup>52</sup> <http://www.inrp.fr/biennale/8biennale/contrib/longue/111.pdf>

difficultés que traversent les garçons à la « crise de la masculinité », à une « déroute généralisée des garçons », etc., il faut choisir parmi les multiples hypothèses avancées pour savoir si les difficultés scolaires d'un enfant garçon proviennent des spécificités du cerveau masculin, de problèmes de famille, d'absence de professeurs masculins à l'école, de programmes inadaptés, de la paresse des garçons, de la société de consommation ou d'un complot féministe pour éliminer les garçons ou... ? Ou encore si les manifestations d'agressivité d'un petit garçon sont un rassurant signe de santé et de « normalité » masculine ou un inquiétant avant-coureur d'une violence incontrôlée à l'âge adulte ? Ainsi le regard sur l'expérience des adolescents masculins reste captif du morcellement et des retranchements souvent irréconciliables.

Conséquemment, chaque problème particulier que peut vivre un garçon ou un homme (des difficultés scolaires aux homicides familiaux) s'alourdit d'un fardeau existentiel, pouvant prendre la forme d'un sentiment de dépassement, d'injustice, de révolte, de culpabilité, de profonde inquiétude. Le vide, la confusion herméneutique plutôt, dans lequel se retrouvent les signes de souffrance, les difficultés, le mal-être que vivent des hommes et des garçons se remplit brutalement de luttes polarisées d'appropriation de sens. Ces guerres de pouvoir, souvent chargées d'intenses émotions, transforment l'espace qu'occupe à l'avant-scène cette question aujourd'hui en de véritables champs de bataille.

Ces guerres de pouvoir s'empêchent dans un jeu compliqué de paradoxes où les théories qui servent à analyser les différents problèmes (ceux liés à la violence, à la paternité, ou au décrochage scolaire, notamment), qu'elles soient naturalistes ou constructivistes, viennent appuyer la victimisation dans laquelle se campe les positions extrêmes, à la fois masculiniste et féministe.

C'est en effet à travers des cris de souffrances, parfois de rage et de vengeance que chacun cherche à sensibiliser la société, les institutions et la population aux problèmes spécifiques à son sexe/genre. L'essentialisme qui fonde les positions conservatrices chez les masculinistes, prônant la division des rôles traditionnellement sexués se retrouve aussi chez les féministes radicales qui

avancent l'idée que chaque homme (parce qu'il est de sexe masculin) est susceptible de violer ou d'agresser plus fréquemment que les femmes<sup>53</sup>.

Dans cette lutte d'appropriation, chacun des sexes se réclame systématiquement victime d'iniquités sociales. D'un côté la discrimination envers les femmes barre l'accès aux hautes sphères du pouvoir, sous-payé les emplois féminins et contraint beaucoup plus de femmes que d'hommes à une précarité économique et sociale; la violence dont elles sont victimes et que rappellent régulièrement avec fracas, les viols, les tueries et les drames conjugaux, est interprétée par les féministes radicales, comme des manifestations de haine envers les femmes, de frustration envers leur prise de pouvoir. La pérennité de la lutte des femmes (comparée au mythe de Sisyphe) s'en trouve ainsi doublement justifiée : devant se protéger de la « nature » mâle et se défendre dans une société faite par les hommes et pour les hommes, les femmes sont et seront collectivement victimes d'iniquités du fait de leur appartenance au sexe féminin.

De l'autre, les masculinistes les plus bruyants, les défenseurs des droits des pères surtout, dénoncent les lois inéquitables et les préjugés sociaux dont ils sont victimes. Leur colère vient de ce profond sentiment d'injustice du fait d'être considérés d'entrée de jeu comme des agresseurs/abuseurs potentiels. Ce qui, disent-ils, les rend d'abord coupables aux yeux de la magistrature, lorsqu'ils font face à des accusations (fondées ou non) d'agression ou d'abus et moins crédibles que les femmes, lorsqu'il s'agit de droits parentaux<sup>54</sup>.

D'un côté comme de l'autre, les injustices subies sont constamment reformulées en termes de complot dirigé contre leur sexe d'appartenance. Peu importe la position sociale, le revenu, etc., chacun est victime de l'autre du fait d'être un homme ou d'être une femme. Cette stratégie de

---

<sup>53</sup> Roch Côté écrit un vibrant plaidoyer, *Manifeste d'un salaud*, au début des années 1990, en réponse aux multiples discours renforçant cette position suite à la tuerie du six décembre 1989, à la Polytechnique.

<sup>54</sup> Il va sans dire que les prises de parole des hommes ne se situent pas toutes dans ces extrêmes. Je choisis de désarticuler cette lutte des sexes parce qu'elle prend la plus grande place. Cependant dans ses multiples facettes, l'expérience des hommes et sa contextualisation dans le paysage québécois, est documentée avec rigueur et nuances. Cela apparaît clairement lors des colloques qui traitent des questions masculines. Les plus engagés ne se posent pas en victimes et invitent leurs confrères souffrants à prendre soin de leur blessure personnelle pour mieux travailler à la défense des droits des pères, notamment. Assistant à ces rassemblements d'hommes, je ne pouvais m'empêcher de faire des rapprochements avec ceux de femmes auxquels j'avais participé dans les années 1970. Certaines, douloureusement blessées criaient alors leur rage et leur haine des hommes. Ce qui n'était pas le cas de la majorité. Pour mieux connaître les diverses approches de la question masculine au Québec, les travaux de Gilles Tremblay, Gilles Rondeau, Germain Dulac, Michel Dorais et Marc Chabot pourront être consultés.



lutte se double d'une violente minimisation ou discréditation des situations problématiques vécues et énoncées par l'autre sexe. En gros, les problèmes de l'autre n'existent pas ou sont amplifiés pour faire ombre à ses propres difficultés. Les luttes d'appropriation de sens se font indéniablement sur le terrain de la souffrance et de l'injustice. C'est dans sa victimisation systématique que les extrémistes dans chacun des camps comptent rallier la population et les décideurs à leur cause.

Sans nier l'existence de souffrances personnelles ou d'injustices systémiques vécues par des hommes et des femmes, ni occulter l'importance de les entendre et les considérer, force est de constater que la dramatisation et la désinformation que ces guerres médiatiques génèrent, prennent en captivité la compréhension de nouvelles réalités.

Pourtant il existe une littérature, moins populaire, en santé (OMS, Santé Canada, Institut canadien de Santé publique,) en éducation (Ministère de l'éducation, Centre de recherche sur la réussite scolaire) et en intervention psychosociale (Ministère de la Santé et des Services sociaux, Rapport Rondeau, Centre national d'information sur la violence dans la famille, etc.) qui documente les préoccupations actuelles au sujet des hommes et des adolescents en dehors de positions extrêmes. Bien que cette littérature présente le monde des adolescents et des hommes à partir de leurs problèmes, il n'est par rare qu'on apprenne en introduction que la majorité des adolescents vont bien. Ensuite, il est toujours clairement mentionné que le fait de se préoccuper de ce que vivent les hommes et les adolescents ne signifie aucunement nier ni minimiser les difficultés que vivent les femmes. Au contraire, c'est souvent portées du même souffle d'émancipation et de libération des stéréotypes que ces recherches posent les problèmes et formulent les recommandations. Cette posture à la fois philosophique et politique n'apparaît que très rarement dans les discours populaires et dominants au sujet des garçons.

À défaut de dépasser les peurs et réconcilier les déchirements, la question de devenir un homme en Occident aujourd'hui reste encore stagnante, trouble et fragmentée : sommes-nous face à un véritable problème social et politique, provenant du déni ou d'iniquités structurelles? Les difficultés que vivent les garçons et les hommes sont-ils plus importants, plus lourds, ou relèvent-ils d'une nouvelle conscience, d'une récente volonté de dire et de savoir ce qui touche les

vulnérabilités masculines? Quelle part des enjeux sociopolitiques et de paradoxes propres à notre époque cristallise-t-on sur les garçons et les adolescents, sur l'être et le devenir homme?

### **4.3 Transformations des solidarités sociales**

Un dernier axe autour duquel s'articule une série de préoccupations entourant l'adolescence des garçons concerne les transformations familiales, sociales et économiques des dernières décennies. D'un certain point de vue sociologique<sup>55</sup> et psychologique, la crise que traversent les adolescents aujourd'hui, est en rapport étroit avec la « crise » des sociétés occidentales modernes. Les transformations y sont décrites comme des fractures dans les repères fondamentaux, voire l'effritement des solidarités et des canaux de transmission entre les générations.

La crise sociale (et ses multiples composantes) dont il est question lorsqu'elle est associée aux problèmes des adolescents laisse voir la confusion, le désarroi parfois, d'une génération adulte qui n'a pas totalement intégrée ni l'ampleur ni la permanence des transformations sociopolitiques des dernières décennies d'une part; et de l'autre qui est dépassée par l'impact sur la vie (dans tous les sens du terme) d'une économie ultralibérale et transnationale.

Dans le contexte géopolitique et économique actuel, le pouvoir des États s'amenuise, la marge de manœuvre politique se rétrécit, les bases des solidarités collectives construites au fil des quarante dernières années sont en train de s'effriter (Bajoit, 2004). En effet aujourd'hui, même les sociétés occidentales modernes, soi-disant riches et démocratiques, sont soumises à la « narration de la globalisation capitaliste » (Petrella, 2007). La prédominance des pouvoirs du marché, de l'entreprise et du capital pave la route (creuse le gouffre) de l'ultralibéralisation, de la privatisation et de la déréglementation (Petrella, 2007). Cela crée plus d'un paradoxe. La génération adulte se constitue aujourd'hui en témoins résignés devant nombre de fermeture d'usines qui partent s'installer là où la main-d'œuvre est moins chère et où les lois de protection de l'environnement sont moins contraignantes (quand elles existent); en témoins aussi de l'empiètement du privé dans des sphères jusque là publiques, garantissant les principes d'équité,

---

<sup>55</sup> Je fais ici référence à une sociologie normative qui pose les problèmes en fonction d'un modèle, ayant déjà existé ou idéalisé en fonction d'une préoccupation première de cohésion sociale.

acquis dans les années 1970; en témoins inquiets des écarts entre la logique de cette narration néolibérale et celle des experts en changements climatiques, entre l'inaction des États et l'urgence d'agir, pour ne nommer que ces aspects.

L'absence de pouvoir sur ses conditions de survie, que ressent cette génération adulte (ce qui n'empêche pas la surconsommation pour autant)- transmute une inquiétude diffuse et sans prise en une morosité défaitiste devant l'ensemble des transformations sociales des dernières décennies. On assiste en effet dans les discours dominants à une déviation de l'individualisme, la compétition et l'effritement des solidarités : de leur origine et leur renforcement dans un ordre économique intransigeant, on finit par imputer un repli sur soi généralisé aux transformations des institutions sociales et des rapports hiérarchiques qu'elles supportaient. Cette représentation dominante de nos sociétés contemporaines imprime fortement les représentations actuelles de l'adolescence.

La perception dominante de l'adolescence s'inscrit le plus souvent dans une perspective fonctionnaliste de cohésion sociale (Fize, 1998, 2002; Le Breton, 2002, 2003; Giral, 2002; Fourgnaud, 1999). En ce sens, la crise serait d'abord une crise des valeurs fondamentales qui priverait les adolescents des solides repères moraux nécessaires à leur saine croissance. Cette crise de valeurs, selon ce point de vue, prend sa source dans les transformations familiales, dans les incapacités de l'école à offrir un encadrement adapté aux nouvelles réalités et dans l'exclusion des adolescents des instances de participation sociale.

C'est en premier lieu l'ébranlement des fondements de la famille, étroitement liés dans un autre temps à l'autorité paternelle (*le pater familias*), qui conduirait aujourd'hui à la déroute des adolescents garçons.

« Sans doute existe-t-il une corrélation entre la détérioration du lien paternel et celle du lien social. Sans doute également y a-t-il un lien entre l'effacement du père -et de façon plus large des images masculines dans la sphère globale éducative famille, école- et le mal-être des adolescents » (Fize, 1998 : 40).

On cristallise sur l'adolescence les pertes et les incertitudes des transformations familiales. Les adolescents y auraient perdu tout modèle auquel se confronter, toute présence et engagement parental dans un projet de constituer les balises nécessaires à l'œuvre de guidance et de transmission.

« C'est une famille sans dessein, sans âme, soumise au quotidien manquant probablement d'imagination.[...] La crise de l'adolescence n'est-ce pas plutôt la crise de l'absence parentale, celle de l'effacement paternel? La « pièce défectueuse chez l'adolescent n'est-ce pas la pièce manquante chez les parents? »(Fize, 2002 : 38).

L'école aussi est jugée en crise, déchirée entre les contradictions de son époque : la pression d'excellence jumelée à l'épanouissement des personnes en tant que sujets libres et autonomes. On y représente l'ensemble des adolescents comme perdus, arrogants, inactifs et même violents. Dans ce discours dominant, l'école serait devenue un haut lieu de sélection et d'exclusion avant tout, ne jouissant plus des moyens ni du statut d'autorité pour encadrer adéquatement les élèves.

On impute les problèmes des adolescents au refus (à l'incapacité) de la génération adulte de les reconnaître comme membres à part entière ayant un rôle à jouer, des droits et des responsabilités. De ce point de vue, les sociétés modernes seraient devenues incapables d'intégrer les jeunes, les faire entrer dans le monde adulte et les encourager à participer aux développements sociaux (Fize, 2002; Deutsch, 1991). Au point d'interpréter l' « entre soi » adolescent comme une protection mutuelle, une fusion collective que nos sociétés ne pourraient plus leur offrir.

« En revanche, que l'entre soi soit devenu une quasi obligation, cela mérite d'être souligné. Autrement dit, les adolescents ne sont plus seulement entre eux pour se rassurer face à une individualité bouleversée, ils le sont aussi par réaction à une société qui les tient à distance » (Fize, 1998 : 122).

Les conduites à risque seraient, de ce point de vue, des réponses à une identité que les adultes n'arrivent pas à leur donner; un facsimilé de rites de passage dépourvu de sens et d'efficacité.

« Dans nos sociétés contemporaines, les conduites à risque sont à l'inverse de ce processus social [les rites de passages traditionnels]. L'accès à une dimension du goût de vivre n'est pas socialement construit par une série d'étapes concourant à un rituel établi sous le regard unanime de la communauté sociale. Aucune progression ne vient jaloner ces épreuves en les rendant désirables et prévisibles. Elles sont profondément solitaires. Elles s'imposent dans un contexte de déliaison sociale réel ou vécu comme tel. Elles relèvent d'actes impulsifs ou d'entreprises inconscientes de leur quête ultime, elles puisent dans la souffrance de ne pas trouver signification à son existence » (Le Breton, 2002 : 115)

Une autre inquiétude que nourrissent certains experts au sujet de l'adolescence : en plus de quitter l'enfance dans une société qui ne leur fait pas de place, les adolescents seraient entourés d'adultes qui échoueraient à se poser en modèles de référence sûrs. Plusieurs explications entourant les conduites des adolescents aujourd'hui gravitent en effet autour des définitions et des repères flottants qui caractérisent les sociétés modernes actuelles.

Sous plusieurs rapports, économique, familial, professionnel, moral, identitaire même, peu de certitudes tiennent lieu d'ancrage à la génération adulte. Les anciens modèles stables, solides et prévisibles ont fait la place à de nouveaux repères plus souples et soumis à des changements. Les adultes actuels sont amenés à bouger, à faire des choix, à suivre une trajectoire personnelle faite de multiples possibilités ou encore à être déplacés et projetés dans de nouvelles situations, imprévues ou indésirées. Bref les réalités tant personnelles que collectives ne sont plus ancrées dans les certitudes des sociétés traditionnelles. L'incertitude inhérente au contexte de mouvances qui transforment les êtres et les institutions donne lieu à une représentation de la génération adulte dépassée, frileuse et ambivalente : « le désarroi des parents tient dans la difficulté de trouver prise sur un monde en perpétuel changement dont ils ne comprennent plus les règles du jeu » (Le Breton, 2002 : 56-57).

À cela s'ajoute le fait que la délimitation des catégories générationnelles ne coïncide plus avec les réalités économiques et sociales. Les chevauchements des référents identitaires, des pratiques de loisirs et de consommation, des espaces/temps de travail et de formation sont autant de réalités courantes qui accentuent à un certain niveau, un flou croissant entre l'adolescence, la jeunesse et l'âge adulte. En d'autres mots, les adultes et les adolescents doivent souvent faire face à des défis

similaires (apprentissage, performance), préoccupés par des questions semblables (consommation, production, organisation, relations affectives, etc.) dans des réalités quotidiennes apparentées.

Des experts s'inquiètent de la fragilité des repères qu'offre la génération adulte et de son impact sur le développement des adolescents : comment la génération montante pourra-t-elle alors contester, détruire et reconstruire des modèles adultes significatifs et solides, alors que ceux-ci ne sont plus ancrés dans une position sociale, économique et affective stable et différente de la leur? De cette préoccupation découle la question de l'autorité dans les relations transgénérationnelles. Que ce soit dans les familles ou dans les institutions d'enseignement, le modèle autoritaire d'éducation tend à disparaître au profit de nouveaux modèles, axés sur la négociation, la médiation, la responsabilisation de l'individu « acteur de sa propre histoire » (Bajoit, 2004). Cet affaïssement des barrières transgénérationnelles soulève des craintes chez certains experts de l'adolescence. En premier lieu, la liberté et l'indépendance accordées aujourd'hui aux adolescents seraient, d'un point de vue sociopsychanalytique, une méconnaissance des besoins de guidance et de protection de ces derniers (Deutsch, 1991 : 5). En second, à l'interface de l'allègement des interdits et des limites, apparaît l'accroissement des exigences de performance et de réussite individuelle. Si les adolescents ont aujourd'hui pour la première fois dans l'histoire de l'humanité la possibilité de devenir adultes en dehors des pas de leurs parents (Turz, 1993), ils ne reçoivent par ailleurs, selon ce point de vue, aucun héritage de certitude des adultes de leur entourage, tout serait à faire, seul, le plus souvent.

Reste un dernier point d'inquiétude relatif aux chevauchements identitaires entre les générations : le refus de vieillir des parents. Dans une société branchée sur le culte de la jeunesse, du corps et de la santé parfaite, les adultes reconnaissent pudiquement leur appartenance à la classe d'âge mûr. Plusieurs espèrent conserver le plus longtemps possible le corps robuste et le cœur joyeux de leur jeunesse. Cette tendance préoccupe les psychanalystes Françoise Dolto (1988) et Hélène Deutsch (1991) qui s'entendent pour déplorer cet empiètement d'une classe d'âge sur une autre : « Beaucoup d'adolescents sont troublés par le fait que l'image que leurs parents leur donnent de la génération « mûre » s'obscurcit en quelque sorte à leurs yeux lorsqu'ils découvrent que leurs

parents eux-mêmes se trouvent encore, dans bien des cas, engagés dans leur propre adolescence, celle-ci n'ayant jamais été achevée » (Deutsch, 1991 : 5).

Qu'il s'agisse des institutions telles l'école et la famille ou plus directement les rapports intergénérationnels, les lieux et les modes de transmission de règles à suivre, de direction à prendre, de valeurs fondamentales à perpétuer se sont modifiés. Sont-ils inexistantes ou inefficaces pour autant? Les discours dominants le laissent entendre. Il ressort aussi, en ce qui concerne la question des garçons particulièrement que la grande diversité d'informations et de perspectives proposées et leur large accessibilité rendent possibles la tenue et la divulgation de débats engagés sur des questions de fond.

L'incertitude génère aussi bien la tentation de retour en arrière, à ce temps révolu où tout était clair et allait de soi, qu'elle inspire les rêves d'exploration et la créativité dans les transformations. C'est précisément cet enjeu de la continuité et du changement, au cœur du processus de transmission (Fox, 1962; Arendt, 1972) qui se manifeste en force quand il s'agit de comprendre l'adolescence aujourd'hui. Les profondes transformations des sociétés occidentales qui ont cours depuis près d'un demi-siècle ont indéniablement effacé la certitude et la prévisibilité de l'ordre des choses.

Si la conception classique de la transmission évoquait un processus vertical et unilatéral de la génération aînée à la génération montante, le contexte de mouvances et d'incertitudes propre à notre époque oblige à une souplesse, un regard neuf pour saisir les nouvelles configurations du processus de transmission aujourd'hui, pour saisir ce que transmettre veut dire dans le contexte culturel, social, économique et politique actuel. C'est une démarche en ce sens que poursuit cette étude sur l'adolescence des garçons.

Les trois chapitres qui suivent arborent, pour ainsi dire, l'expérience propre des adolescents et le sens qu'ils lui donnent. La présentation du monde des adolescents à partir de leur espace de vie, les lieux qu'ils fréquentent régulièrement et les relations qu'ils entretiennent- est aussi une tentative de reconstituer le monde de l'adolescence morcelé à travers une multitude de problèmes. Le survol de l'ensemble, la prise en compte de la pluralité et la diversité des trajectoires possibles et existantes atténue la prégnance des grandes vérités. On commence par l'école.

## 5. À L'ÉCOLE

---

*L'école, c'est pour les amis, les études pour avoir une bonne job - Timothée, 14 ans*

*L'école, j'aime pas ça mais il faut y aller - Loïc, 16 ans*

*L'école c'est pour apprendre - Colin, 16 ans*

*Moi je dis qu'à l'école, on apprend rien- on apprend juste comment gérer notre temps... on apprend des méthodes de travail... - Benoit, 16 ans*

*J'ai comme l'impression de un peu perdre de temps à apprendre les mathématiques et les petits détails. Et je me dis- Mon temps c'est... Pis pourquoi je suis bloqué, là?... J'ai comme l'impression que... y faut que je finisse mes études pour commencer... à vivre... - Maxance, 17 ans.*

*L'école, ça dépend des cours; habituellement c'est poche et c'est long, j'aime pas ça. Parce que je me dis que j'aimerais ben ça faire d'autre chose quand je suis assis devant un professeur, j'aimerais ça être à quelque part d'autre... - Guillaume, 15 ans*

*J'ai pas de misère à l'école mais... je fais rien. Quand je fais quelque chose, je passe - Élie, 16 ans*

*La Ruche, c'est tous mes amis... qui viennent ici... pis... c'est un milieu où je peux être comme avec eux... Pis c'est un milieu où je dois travailler pis performer aussi quand même... pour « fitter » dans le programme... concentration théâtre - Gregory, sec 5*

Pour toucher toute la texture du rapport qu'entretiennent les jeunes avec l'école, leur école, celle qui se dévoile peu à peu, par couche à travers leurs récits et un des films, je présente ce chapitre en trois parties. 1) D'abord pour saisir le cadre institutionnel dans lequel se déroule la vie à l'école des adolescents d'aujourd'hui, une première partie fait un survol historique de l'École québécoise depuis les quarante dernières années suivie de la présentation du projet actuel de la réforme et le contexte de son implantation. 2) La deuxième partie se rapproche du lieu tangible de l'école secondaire et de son organisation; du rôle et de la perception des enseignants et des élèves et enfin de l'école vécue et du projet éducatif de deux établissements de l'Estrie. 3) Enfin la troisième évoque l'expérience de l'école que racontent les adolescents et le sens qu'ils y donnent.



« Derrière un concept d'éducation, il y a toujours une conception de la société » Gérald Boutin<sup>56</sup>

Nul ne peut avoir vécu au Québec depuis les dix dernières années sans avoir entendu parler de la réforme du système d'éducation et des préoccupations entourant la réussite scolaire, particulièrement celle des garçons. La réforme scolaire en cours depuis la fin de la dernière décennie soulève passions et controverses. Les positions qui s'affirment et s'entrechoquent ne sont pas sans rappeler les enjeux qui traversent, de manière plus profonde, la société québécoise. Les débats qui ont cours dans le champ de l'éducation, au cœur de la socialisation des citoyens de demain, se mêlent à ceux que soulèvent les questions touchant les fondements de l'advenir du monde : ancrages identitaires, éclatement des frontières et mondialisation; développement socio-économique, explosion technologique, menaces et protection des démocraties (guerres et éducation citoyenne); et une dernière question qui se pose de façon de plus en plus urgente : la santé de la planète et la survie de l'espèce.

Il ne faut pas oublier, ni s'en étonner, que les pressions à faire une réforme du système d'éducation que connaît le Québec depuis la fin des années 80 ne sont pas le seul fait des failles et des limites identifiées depuis l'intérieur du système québécois (décrochage scolaire, niveau de connaissances insatisfaisant en histoire et en français, notamment). Nombre de pays européens de l'ouest, incités par l'OCDE ont dû se mettre à la tâche des réformes institutionnelles (Suisse, Angleterre, Espagne, Danemark etc.)<sup>57</sup>. Tout comme la réforme du système de santé et de la gestion municipale, la réforme de l'éducation fait partie d'ajustements structurels visant à restructurer les institutions de manière à réduire les dépenses publiques pour progressivement éliminer les déficits des États. À cela s'ajoute l'impératif majeur de s'adapter localement aux nouvelles qualifications de main-d'œuvre qu'exigent les explosions technologiques et géographiques d'une économie à l'échelle planétaire.

Ces substrats politiques d'une économie globalisée, ceux qui fondent la mise en place actuelle d'un nouveau projet éducatif se conjuguent à une trajectoire particulière des réformes de

---

<sup>56</sup> Directeur de la formation pratique à la faculté des sciences de l'éducation de l'UQÀM. Citation dans Québec Science, Octobre 2005.

<sup>57</sup> Il est à noter qu'en France notamment les difficultés internes comme l'écriture de la langue et le décrochage scolaire démontrent une nécessité actuelle transnationale de réformer les modes d'apprentissage.

l'éducation dans le contexte économique, socioculturel et politique particulier du Québec. Comme dans l'histoire de toutes les populations, des événements saillants meublent l'imaginaire des francoquébécois<sup>58</sup> comme marqueurs d'histoire et de temps : l'avant et l'après, le début et la fin. Un de ceux-là est la Révolution tranquille. Je pars de là.

### **5.1 Au fil des réformes : accès, qualité, succès...**

La première grande réforme de l'éducation au Québec, celle qui suivit le *Rapport Parent*, coïncide avec la Révolution tranquille, ayant comme moteur l'accessibilité de l'école au plus grand nombre. Poussé par la prospérité économique de l'après-guerre et par le baby boom, l'État se vit dans l'obligation de donner à tous et partout les moyens de s'instruire. Propulsé aussi par le sentiment d'urgence d'un grand rattrapage à opérer pour élever le niveau de développement socio-économique et culturel des québécois, les transformations se firent rapidement. Dans l'enseignement secondaire public, on vit apparaître les polyvalentes à la grandeur du Québec<sup>59</sup>, le transport scolaire, des bibliothèques et des équipements culturels de toute sorte<sup>60</sup>; les professeurs furent brevetés, des programmes furent élaborés et pour les enseigner, des manuels scolaires furent conçus et distribués.

Les programmes scolaires furent modernisés. L'enseignement des matières s'adaptait au goût des jeunes, utilisant une pédagogie proche du vécu et de l'expérience personnelle, rendant ainsi le transfert de connaissances plus facile, plus agréable, moins abstrait (Ricard, 1992). Il se faisait en effet sur la base des objectifs à atteindre, laissant aux enseignants une grande marge de manœuvre dans la manière de s'y prendre. S'en est suivi « une effervescence pédagogique qui fit du Québec une terre d'innovation scolaire courue et appréciée de partout » (Ricard, 1992). Cependant cet accroissement et ces transformations rapides soulevèrent au bout de quelque temps, la question de la valeur des diplômes obtenus dans cette nouvelle approche pédagogique.

---

<sup>58</sup> Ce chapitre a été écrit avant la commission Bouchard Taylor. Je ne peux pas ignorer la portée exclusive de ce terme, du fait que des québécois de diverses origines sont aussi des Francoquébécois, (des québécois francophones). Cependant j'hésite encore à utiliser le terme « d'origine canadienne française », parce que je ne peux non plus ignorer le débat qui l'entoure en termes de retour en arrière dans une affirmation identitaire. Bref, cette question est loin d'être réglée et a tout au moins l'avantage de nous forcer à réfléchir.

<sup>59</sup> C'est aussi la naissance du réseau des CEGEPS et de filiales de l'Université du Québec.

<sup>60</sup> Le Devoir, 8 octobre 2000 *La marche vers la centralisation. Historique d'une institution souvent remise en question* : E2

Bien que suivant des politiques établies par l'État, les programmes étaient mis en place et évalués au sein de chaque institution. Le flou entourant les connaissances réellement acquises par les élèves poussa plusieurs parents qui en avaient les moyens à envoyer leurs adolescents dans des écoles privées, dont plusieurs dispensaient le traditionnel cours classique, encore garant aux yeux de plusieurs d'une instruction de haut niveau.

On se rendit vite compte que la provision de moyens à grande échelle n'était pas en elle-même l'assurance d'une réelle démocratisation du savoir. « Les inégalités sociales devant l'éducation se transformant en inégalités dans l'éducation et en inégalités de résultats » (Ricard, 1992). S'en suivit une documentation sociologique sur les liens existants entre la pauvreté, la défavorisation et les résultats scolaires. Ce fut aussi la mise en place de programmes d'aide et de professionnels qualifiés auprès des enfants dans les écoles des milieux les plus défavorisés.

Les années 1980, marquées par une récession économique, virent s'amenuiser cette volonté politique d'équité sociale. Parmi les mesures imposées par une logique prioritairement comptable, les classes spéciales pour élèves présentant certains troubles d'apprentissage commencèrent à disparaître au profit de l'intégration dans les classes régulières. En même temps, les professionnels accompagnant les élèves en difficulté (orthopédagogues, psychologues, travailleurs sociaux, infirmières, orthophonistes, etc.) virent progressivement leur poste coupé ou au mieux, partagé entre plusieurs écoles.

Les réformes enclenchées dans le courant des années 1980 et jusqu'au milieu des années 1990 furent néanmoins marquées par la recherche de l'amélioration de la qualité de l'enseignement. Parmi celles-ci, une consultation populaire sur la satisfaction du public à l'égard du système d'éducation en 1985, donna lieu en 1986 à des *États généraux sur la qualité de l'éducation : objectif 100%*. Par ailleurs, l'année suivante, la réforme Ryan sur la formation professionnelle au secondaire, initiée et implantée graduellement jusqu'en '92, mettait l'accent sur la consolidation des liens entre l'école et le secteur socio-économique; entre la formation et les besoins du marché de l'emploi tout en misant sur le maintien du plus grand nombre d'élèves à l'école jusqu'à l'obtention d'un diplôme<sup>61</sup>.

---

<sup>61</sup> Vu l'expansion rapide de cette étroite collaboration, au niveau universitaire, notamment, le rapprochement entre le

En 1992, le ministre suivant, Michel Pagé, se consacra pour sa part à une mise à jour de la politique en adaptation scolaire *La réussite pour eux et elles aussi*, concernant les enfants présentant des difficultés d'apprentissage et/ou des handicaps physiques<sup>62</sup>.

On lui doit aussi le *Plan Pagé : Chacun ses devoirs, plan d'action sur la réussite éducative* qui faisait la promotion d'initiatives locales en matières de lutte contre le décrochage. Malgré la sympathique originalité de reconnaître et d'encourager les solutions issues des écoles elles-mêmes et du travail de proximité des enseignants, ce plan ne proposait toutefois pas de politique nationale claire de prise en charge de la réussite pour tous. Ce fut le reproche qu'on lui fit.

Durant ces quinze années (de 1980 à 1995), à travers des rapports de groupes de travail, des plans d'action et de mise en œuvre, des mises à jour et des politiques ministérielles, le ministère de l'éducation tenta de faire face et de répondre aux différents problèmes qui surgissaient ou qui perduraient dans le système d'éducation : décrochage à la hausse, inégalités dans le système d'éducation, qualité et adaptation de l'enseignement secondaire et professionnel, difficultés d'apprentissage, etc. À cela se sont ajoutées les pressions des politiques nationales d'ajustements structurels (déficit zéro); et les pressions transnationales de compétitivité, de déplacements d'usines de production et de formation anticipée d'une main-d'œuvre qualifiée pour des technologies encore inexistantes, en développement exponentiel.

C'est ainsi qu'au milieu des années 1990, les décideurs en place se trouvèrent devant la nécessité de mettre fin aux réformes à la pièce depuis le rapport Parent et repenser, rénover en profondeur tout le système d'éducation québécois. Il fallait de toute urgence pallier le réel problème du décrochage scolaire et adapter l'ensemble de l'approche pédagogique à un monde en mutation. La réussite et le positionnement avantageux des Québécois sur un échiquier mondial devinrent donc les priorités d'une nouvelle réforme.

---

marché et les établissements d'enseignement soulève aujourd'hui de plus en plus de questionnements éthiques et philosophiques. À quoi (à qui?) servent l'université et l'éducation en général?

<sup>62</sup> Lancement par le Ministre du programme ACTI-Jeunes en 1992, misant sur le rôle rassembleur que jouent les leaders scolaires : les cools, les engagés dans la vie de l'école. S'en suivit un programme de prévention et de promotion de la santé : JEUNES EN SANTÉ, visant à agir en amont des problèmes qui entravent la réussite scolaire en adoptant une approche intersectorielle (école-famille-communauté). Ce programme s'implante à long terme sous l'appellation d'ÉCOLES EN SANTÉ. Aujourd'hui le programme de prévention/promotion de la santé intégré au milieu scolaire et dans la communauté est devenu AGIR AUTREMENT.

C'est pour répondre à cette double nécessité que fut menée une vaste consultation à travers la province en 1995 et 1996 : *Les États généraux de l'Éducation*. Cet exercice démocratique donna lieu à un énoncé politique en 1997 : *L'école, tout un programme*. On y trouva les grandes orientations de la réforme en ciblant un objectif central : la réussite pour tous sans abaissement des niveaux d'exigences. Pour donner suite au rapport final de la commission, Pauline Marois lança en février 1997 le document : *Prendre le virage du succès : plan d'action ministériel pour la réforme de l'éducation*.

La réforme s'est mise en place graduellement depuis l'an 2000, intégrant chaque année un niveau scolaire de plus (du préscolaire à la fin du secondaire). Elle s'implante sous la gouverne du « succès » scolaire. Si la première réforme de l'éducation se préoccupait de l'*accès* du plus grand nombre à l'éducation, celles des années 1980 avaient ciblé la *qualité* de l'enseignement, la réforme du tournant du siècle se veut un tremplin pour le *succès* de tous.

## **5.2 L'Ère des deux R : la réforme et la réussite**

La réforme est présentée ici sur un double horizon : celui du projet éducatif et celui des modalités de son implantation. Chacune répondant à des logiques différentes.

### **5.2.1 Le projet pédagogique : vers le XXI<sup>e</sup> siècle**

La nouvelle mission de l'école s'articule désormais autour de trois axes interreliés : *instruire*, *socialiser* et *qualifier*. L'école se reconnaît une fonction de développement multidimensionnel des jeunes sur le plan intellectuel, affectif et social, tant pour leur vie professionnelle que personnelle. Ce qui signifie qu'en plus de transmettre les acquis collectifs de la génération précédente et de soutenir l'élève dans l'apprentissage de savoirs jugés essentiels, l'école s'engage désormais à former les jeunes à chercher et trouver par eux-mêmes les connaissances dont ils ont et auront besoin sans doute tout au long de leur vie. Instruire ici signifie aider les jeunes à se développer intellectuellement et à construire leurs connaissances.

L'axe de la socialisation se comprend sur trois niveaux. À un premier, la socialisation se veut en rapport avec les constantes et multiples renégociations des relations interpersonnelles que sont

appelés à faire les jeunes dans les mouvances des structures familiales, des milieux d'apprentissage et de travail. À un deuxième niveau, pour assurer à la fois « l'épanouissement des personnes et l'institution d'une collectivité solidaire », <sup>63</sup> socialiser signifie apprendre aux jeunes le vivre-ensemble et contribuer au développement de leur sentiment d'appartenance. À un troisième niveau touchant l'engagement citoyen, socialiser veut dire aussi « se préoccuper du développement socioaffectif des élèves, [...] promouvoir des valeurs de base de la démocratie et [...] veiller à ce que les jeunes agissent à leur niveau en citoyens responsables <sup>64</sup> ».

Enfin, une société en mutation renvoie implicitement au maintien de sa population dans un processus d'apprentissage permanent et de développement continu. En ce sens, qualifier porte la double signification de hausser le niveau de scolarisation de la population tout en respectant son hétérogénéité : « soutenir l'orientation de chaque jeune vers la voie qui convient à ses aspirations et à son potentiel » <sup>65</sup>.

Ce projet pédagogique, axé sur le succès du plus grand nombre, poursuit l'ambition de reconnaître la possibilité de *réussite pour tous*. Il s'agit d'une « réussite à géométrie variable » qui permet à chaque élève, quels que soient ses aptitudes, ses talents, ses intérêts, une insertion sociale réussie. Ainsi chacun est appelé à être l'acteur principal de son projet de formation et de sa propre réussite, du développement de ses forces et du dépassement de ses limites. Il s'agit d'une réussite à la mesure de chacun, « c'est en somme l'actualisation de ses rêves » <sup>66</sup>.

### **5.2.2 Le plan stratégique : réussite institutionnelle et obligation de résultats**

« L'éducation est indispensable pour l'essor de la société québécoise sur le plan social, culturel et économique. Elle contribue au développement et à la diffusion de la connaissance. L'éducation est ainsi essentielle à l'atteinte d'objectifs partagés par toute la population, soit la création de la richesse, la justice sociale, le soutien et le renforcement du caractère démocratique de la société

---

<sup>63</sup> Projet éducatif de la réforme, sur le site du Ministère de l'Éducation, des Loisirs et des Sports.

<sup>64</sup> Ibid : 5

<sup>65</sup> Ibid : 5

<sup>66</sup> Ibid : 9.

et l'appui à la spécificité de son identité culturelle » (Ministère de l'Éducation)<sup>67</sup>

Cette notion de *réussite pour tous*, au cœur du projet éducatif de la réforme, n'épargne pas, si je puis dire, les modalités de son implantation. Il s'agit ici d'un autre niveau de réussite, institutionnelle cette fois, où chacun des paliers du système de l'éducation- ministère, commissions scolaires et établissements d'enseignement- est tenu à une obligation de résultats en matière de réussite scolaire de ses élèves<sup>68</sup>. À cet effet, chacune des instances est appelée à fournir un plan stratégique (ou de réussite)<sup>69</sup> modélisé sur un plan d'affaire<sup>70</sup> et faisant état de ses propres stratégies de lutte au décrochage scolaire. Par la suite, chaque école doit fournir des données en chiffres quantifiant les résultats atteints. L'éducation, comme les autres champs institutionnels qui composent la structure de l'État, est elle-même chapeauté par le plan stratégique gouvernemental de « *Briller parmi les meilleurs* »<sup>71</sup>. Cette expression illustre de manière éloquente la portée supranationale du plan d'action du gouvernement du Québec et la mise de l'avant d'une culture de performance et de compétitivité développée dans les discours néolibéraux. Comme le fait remarquer Maurice Tardif, directeur du Centre de recherche sur la formation et la profession enseignante :

Au Québec comme ailleurs, l'école est soumise actuellement à un vaste courant de pressions économiques et sociales pour qu'elle devienne plus « performante » et plus « rentable » c'est-à-dire qu'elle s'acquitte mieux et à moindre coût de sa mission fondamentale, laquelle consiste à bien former les nouvelles générations, à les instruire et à les éduquer en prévision des rôles sociaux et des fonctions économiques qu'elles auront à remplir plus tard dans la société. La question de l'obligation de résultats s'inscrit dans ce courant. Toutefois, elle n'est pas la seule en cause, car ce courant charrie tout un cortège d'autres principes appliqués, depuis une dizaine d'années, dans le champ de la gestion des activités et

<sup>67</sup> Plan stratégique du ministère de l'éducation 2005-2008 p. 2.

<sup>68</sup> Maintenant enchâssé dans la loi sur l'administration publique et pour les commissions scolaires, dans la loi sur l'instruction publique, modifiée à cet effet en 2003.

<sup>69</sup> Devant tenir compte des priorités et des objectifs fixés à l'échelon au-dessus. À titre d'exemple, le ministère s'étant fixé comme objectif un taux de 85% d'ici 2010 des jeunes devant obtenir un diplôme d'études secondaires avant d'avoir atteint l'âge de 20 ans, les commissions scolaires et les établissements doivent l'intégrer dans leur plan l'atteinte d'un taux similaire.

<sup>70</sup> La comparaison vient de François Legault, Ministre de l'éducation en 2000.

<sup>71</sup> Plan stratégique du ministère de l'Éducation du Loisir et du Sport 2005-2008.

des organisations économiques (industries, banques, services, etc.) et qui sont présentement transposés directement à l'éducation, ainsi qu'aux autres organisations publiques : quête d'excellence, efficacité, souplesse, mobilité, rendement, qualité totale, reddition de comptes, imputabilité, approche-client, approche par compétences, standards de performance, etc.<sup>72</sup>

C'est dans cette logique managériale, que s'insère en 2001 l'apparition du premier *Palmarès des écoles secondaires*<sup>73</sup> cotant par ordre décroissant des meilleurs aux pires les établissements de la province en fonction des résultats obtenus par les élèves lors des épreuves du Ministère, en français, en mathématiques, en histoire notamment. Il va sans dire que cette nouvelle approche met en lumière les inégalités dans l'éducation (les écoles privées occupant le peloton de tête) et exerce une pression supplémentaire sur certaines écoles sans que ne soient pris en compte le lieu, la diversité de provenance des élèves; ni les efforts déployés par la direction et l'équipe-école pour faire face aux problèmes particuliers qui entravent la réussite de leurs élèves<sup>74</sup>.

Les critiques face à la réforme provenant des chercheurs en éducation, au Centre de recherche et d'intervention sur la réussite scolaire (CRIRES) et à la Centrale des syndicats du Québec (CSQ) notamment, concernent en premier lieu les procédures de son implantation. Ils ne s'opposent pas d'emblée à l'instauration des plans stratégiques des commissions scolaires et des établissements d'enseignement, reconnaissant volontiers la pratique de la démocratie voulant que les instances publiques rendent des comptes à la population qu'elles desservent. Cependant, selon eux, les humains ne se gèrent pas comme des marchandises et la réussite scolaire relève d'une complexité de facteurs qui varient d'un établissement à l'autre (environnement social, conditions socio-économique, relation pédagogique etc.)<sup>75</sup>. Les détracteurs des mesures coercitives craignent

<sup>72</sup> Maurice Tardif (professeur à l'Université de Montréal et directeur du Centre de recherche sur la formation et la profession enseignante) *L'obligation de résultats* Le Devoir, 8 octobre 2000

<sup>73</sup> Les architectes des bulletins des écoles secondaires proviennent de l'Institut Fraser de Vancouver et de l'Institut économique de Montréal qui se dédie depuis 1998 « au rôle que peut jouer l'économie de marché dans l'amélioration du bien-être collectif ». Les deux organismes se financent avec les cotisations de leurs membres et sont sans but lucratif. Revue *L'actualité*, novembre 2006 : 62.

<sup>74</sup> En écho aux critiques faites à ce bulletin des écoles, en 2006 des modifications ont été apportées. Il est maintenant possible d'y lire le % d'élèves qui accusent du retard scolaire (16 ans ou plus à l'arrivée en secondaire 4); une cote « élèves en retard » (de 0 à 10) indique le rang qu'occupe un établissement par rapport aux autres de la province dans le taux de réussite de ses « élèves en retard ». De plus cette année, en ajout à la publication du palmarès, il est raconté les histoires des quatre établissements qui ont fait un magistral saut en avant dans l'échelle du palmarès. Des projets éducatifs originaux ayant de toute évidence fait leurs preuves sont présentés.

<sup>75</sup> Berthelot, Jocelyn. *La mal-mesure de l'éducation* dans Le Devoir, octobre 2000 : E4



également que l'obligation légale de rencontrer des objectifs quantifiés ne provoque des pratiques d'exclusion ou de tricherie<sup>76</sup>, comme des recherches menées ici et à l'étranger en ont fait état.

À la critique de ce principe, s'en ajoute deux autres : le caractère improvisé de la réussite institutionnelle, telle que promue par le ministère de l'éducation, tant en ce qui concerne les échéanciers que les outils proposés; et ensuite le paradoxe entre la philosophie d'avant-garde prônée de la réforme - où l'apprenant, au cœur de son propre processus d'apprentissage est évalué non pas en fonction des autres mais bien sur la base de son propre cheminement- et l'imposition de contraintes gestionnaires qui mettent les écoles en compétition les unes avec les autres sur la base de résultats obtenus par les élèves dans les épreuves nationales<sup>77</sup>.

Le nouveau projet éducatif comporte à plus d'un égard des dimensions inspirantes et novatrices; plusieurs acteurs du système d'éducation se sont mis au travail pour répondre aux objectifs de la réforme au meilleur de leurs moyens. À l'avant-scène cependant, le contexte, les procédures et les modalités d'application de la réforme attirent d'importantes résistances. En dessous de la surface, l'approche par compétences soulève la controverse autour de la fonction même du système d'éducation dans une société comme la nôtre. Doit-il être collé sur la réalité, jouer un rôle instrumental en répondant aux besoins du marché en main-d'œuvre ou doit-il plutôt garder ses distances du bruit et des obligations de la production et du quotidien tangible pour enseigner à réfléchir, pour éduquer. Il s'agit en d'autres mots des tenants d'une école prioritairement utilitaire, axée sur le savoir-agir, dans une optique essentiellement économique de la croissance et ceux d'une école « inutile », pour paraphraser Fernand Dumont, investie de sa mission première de développer le savoir-penser, le savoir-être en plus du savoir-faire; de transmettre une culture et

---

<sup>76</sup> « Pour atteindre les objectifs « précis et mesurables » fixés, les établissements ont recours à un ensemble de pratiques : accent sur les seules matières qui sont l'objet d'épreuves centralisées au détriment d'une formation équilibrée; préparation intensive disproportionnée aux épreuves centralisées ou comptant dans l'atteinte des objectifs; tricherie avec l'appui de certains membres du personnel pour améliorer les scores (le quotidien britannique *The Guardian* révélait en 2002 que les palmarès publiés par le ministère de l'Éducation avaient perdu toute crédibilité devant l'ampleur du phénomène); acheminement de certains élèves à risque vers d'autres secteurs, notamment vers l'éducation des adultes où les services d'aide aux élèves en difficulté sont pratiquement inexistant; orientation des élèves vers des voies peu qualifiantes telles les formations dans les métiers semi-spécialisés en dépit des objectifs de formation de base visés par les politiques nationales; éviction des élèves avant l'atteinte de certains points de passage, comme le font certains établissements privés avant l'accès à la quatrième secondaire (*La réussite ne se décrète pas*. Centrale des syndicats du Québec, novembre 2002 : 24).

<sup>77</sup> Berthelot, Jocelyn. *La mal-mesure de l'éducation* dans *Le Devoir*, octobre 2000 : E4

ses valeurs dans un souci de développement culturel d'une société faite d'individus libres conscients et responsables.

Un enjeu majeur de la société québécoise (et aussi d'autres, en Europe de l'Ouest notamment) actuelle qui se lit dans l'élaboration et l'implantation de la réforme actuelle en éducation, c'est la tension, toujours présente entre l'assujettissement des États et leurs institutions aux logiques marchandes d'une économie globalisée- où en éducation, les humains deviennent des ressources à former; et la quête de subjectivation des sociétés et des personnes, de déploiement de tous leurs possibilités pour le mieux être de tous et de chacun. Le paradoxe du double discours dans le projet de réforme n'est pas étranger aux difficultés plus larges de concilier ces deux forces qui poussent simultanément les sociétés occidentales dans deux sens contradictoires.

### ***5.3 Les établissements : institutions et lieux de vie***

Dans la vie des établissements d'enseignement secondaire, se conjuguent tous les jours les prescriptions ministérielles, les impératifs gestionnaires et comptables des établissements scolaires avec l'expérience au quotidien des enseignants et des élèves. C'est dans ce cadre scolaire à plusieurs strates que se profile au jour le jour la traversée du secondaire des adolescents masculins aujourd'hui.

#### **5.3.1 Les acteurs**

Il a sans dire que le champ de l'éducation regroupe plusieurs acteurs dans différentes sphères qui agissent et réfléchissent, à partir de leur position, leurs obligations, leurs contraintes et leur propre vision du monde : des administrateurs et gestionnaires au ministère, dans les commissions scolaires et les directions d'école, des commissaires issus de la communauté, des enseignants, des intervenants psychosociaux, des animateurs, des entraîneurs, des parents, des enfants, des formateurs de maîtres, des chercheurs, etc. Pour rester au plus proche de mon sujet d'étude, je me limite ici aux enseignants et aux élèves du secondaire, acteurs sur le terrain au cœur des orientations que donne l'État à l'éducation.

Les choix que fait une société en matière d'éducation reflètent ses priorités et ses valeurs et aussi beaucoup la projection qu'elle se fait de son avenir. C'est dans cette perspective sociopolitique que je dresse le portrait de l'enseignant et de l'élève dans le contexte institutionnel actuel, tels qu'ils apparaissent ou qu'ils sont définis dans les discours dominants, dans les politiques en éducation.

### **i) Les enseignants**

Les enseignants se retrouvent quotidiennement devant leurs groupes d'élèves avec la tâche première de couvrir une matière menant les élèves à réussir les épreuves ministérielles de leur niveau. Ils doivent le faire en intégrant les nouvelles avancées pédagogiques prescrites par les décideurs (quelles que soient leur nombre d'années d'expérience et l'efficacité de leurs méthodes).

Comme beaucoup de professionnels et d'intervenants de première ligne, les enseignants occupent une étrange position de proximité (ici auprès des adolescents), qui leur confère un savoir et une familiarité avec la diversité et la complexité des réalités vécues au quotidien tout en étant redevables à l'État, tenus qu'ils sont, d'appliquer des politiques pensées et élaborées à distance. Ainsi, aujourd'hui, dans leur vie de tous les jours, ils doivent faire face aux paradoxes liés à la réforme actuelle et à son implantation : d'une part un ambitieux projet pédagogique d'instruire, socialiser et qualifier, ce qui impliquerait concrètement de développer des approches créatives où chaque élève évolue à son rythme suivant ses intérêts et ses talents; et d'autre part des obligations de résultats quantifiés en terme de taux de réussite et de maintien des élèves à l'école et ce, dans un contexte de restriction des ressources, sans les moyens et le soutien qu'ils jugent nécessaires ni la reconnaissance qu'ils souhaiteraient.

Au-delà et parallèlement à l'application spécifique de la réforme, ce dont souffrent de plus en plus d'enseignants aujourd'hui, c'est sans aucun doute la dévalorisation sociale de leur profession et la non-reconnaissance de la complexification de leur pratique. Au fil des dernières décennies, on a assisté à une dévaluation graduelle de la position sociopolitique de l'enseignant (anciennement le maître d'école) dans la société actuelle, au Québec et aussi dans d'autres pays d'Europe de l'Ouest, en France et en Belgique, notamment (Sciences Humaines, Hors-Série,

octobre 2006). Le sagement s'est effectué dans la conjugaison de décisions politiques, économiques et juridiques et de transformations socioculturelles. La démocratisation de l'éducation a d'abord considérablement augmenté le nombre d'enseignants et réparti leur intervention dans toutes les couches de la société (Dumont, 7 : 162). De plus, aujourd'hui l'approche marchande de l'éducation tend de plus en plus à transformer les écoles en distributrices de services pour des clients (parents, enfants et chefs d'entreprises); conséquemment l'enseignant se retrouve camper dans le rôle de premier dispensateur de ces services. Le respect associé à la mission, à la vocation de transmettre s'est effrité au profit du devoir de satisfaire des clients. À cela s'ajoutent la transformation des rapports d'autorité entre les générations<sup>78</sup> et l'émergence du statut social, juridiquement fondé de l'enfant<sup>79</sup>. Le maître ne règne plus sur un groupe d'enfants mais doit développer des stratégies pour composer avec tous et chacun à la fois.

La morosité ambiante chez les enseignants peut se saisir aussi en lien avec les changements perpétuels dans le système d'éducation. Une série de réformes et de coupures se sont échelonnées, nous venons de le voir, tout au long des dernières décennies. Les réformes au Québec ont la particularité de s'appliquer en faisant « toujours table rase de tout ce qui a précédé »<sup>80</sup>, érigeant en dogme la dernière découverte- cette fois l'approche par compétences- et proscrivant les anciennes manières de faire. Ce qui a pour effet, on s'en doute, de freiner l'enthousiasme des enseignants<sup>81</sup>.

*Je me suis inscrit longtemps contre la réforme de l'éducation. La raison était que la réforme pouvait être n'importe quoi. La réponse c'était : « La réforme, c'est tout ce qu'on faisait pas avant »*  
Bernard, enseignant au secondaire

Parallèlement aux réformes pédagogiques, les restrictions financières évoquées plus haut, ont touché directement les enseignants : augmentation des heures d'enseignement et du nombre d'élèves par groupe; intégration des élèves en difficulté et diminution du personnel qualifié pour

---

<sup>78</sup> Voir au chapitre suivant.

<sup>79</sup> Voir au chapitre suivant.

<sup>80</sup> Baby, Antoine. *Pour un enseignement sur mesure* dans Objectif Éducation, Québec Science, octobre 2005 : 50.

<sup>81</sup> Des professeurs constatent qu'en général les jeunes professeurs sont plus enthousiastes, plus ouverts aux transformations proposées.

les accompagner; coupures des budgets de fonctionnement (10 à 15% en 97-98); baisses de salaire (20% dans les années 80).

Il n'est donc pas étonnant de rencontrer des enseignants du secondaire partagés entre la frustration, la déprime et le désengagement devant le peu de moyens, les difficiles conditions et la pression avec lesquelles ils doivent accompagner les élèves<sup>82</sup>; et l'engagement (pour plusieurs) dans leur métier et leur amour des adolescents.

La réussite éducative reste tout de même au premier plan des préoccupations des établissements. Pour y arriver, les équipes-écoles<sup>83</sup> demandent au Ministère et aux commissions scolaires de soutenir les milieux en adaptant leurs politiques et en dégagant les budgets appropriés. Ils reconnaissent avoir besoin d'information sur des moyens éprouvés pour améliorer la réussite (et du temps pour se l'approprier); de professionnels de soutien pour les aider (eux et les parents) dans leur accompagnement de l'enfant/apprenant en difficulté.<sup>84</sup>

Par ailleurs, la position prise par les représentants syndicaux des enseignants face à la réforme propose peu de changements en profondeur. Au contraire de proposer des transformations dans l'organisation actuelle des établissements scolaires, notamment les grilles horaires échelonnées sur neuf jours, l'éclatement des groupes et leurs changements de locaux à chaque 75 minutes, le cloisonnement des départements par matière, etc.; modifications qui favoriseraient de nouvelles approches pédagogiques mieux adaptées à la réforme<sup>85</sup>, ils demandent l'abolition de l'évaluation des compétences transversales et le maintien des évaluations en chiffres par matière. Ils réclament, en fait, à bien des égards un recentrage sur le statu quo.<sup>86</sup>

---

<sup>82</sup> On assiste en effet à un phénomène de décrochage (20% des professeurs dans leurs cinq premières années d'enseignement). Par ailleurs, les nouveaux enseignants qui restent sont plus souples, plus à même de porter, de s'engager dans de nouvelles approches pédagogiques, comme celle actuelle, axée sur l'apprentissage par projet, notamment. Par ailleurs une étude sur le stress et les départs à la retraite anticipée des professeurs, révèle que les difficiles conditions de travail n'expliquent pas à elles seules le phénomène. La vie personnelle compte parmi les facteurs qui poussent au retrait prématuré de la vie professionnelle. (Sciences humaines Hors-série spécial no 5).

<sup>83</sup> L'ensemble du personnel qui travaille en équipe à penser et à organiser le fonctionnement de l'école.

<sup>84</sup> *La réussite ne se décrète pas*. Centrale des syndicats du Québec, novembre 2002 : 27

<sup>85</sup> Baby, Antoine. *Pour un enseignement sur mesure* dans Objectif Éducation, Québec Science, octobre 2005 :50

<sup>86</sup> Girard, Claude, Jean Laporte. *Des propositions pour réformer la réforme*. Communiqué de presse CSQ, 6 décembre 2006. [www.csq.qc.net](http://www.csq.qc.net)

On peut penser que la résistance vient du fait de l'imposition « par le haut » d'une nouvelle réforme qui dénie implicitement les efforts faits par petites bouchées, les expériences locales issues de l'inspiration de deux ou trois professeurs face à un problème particulier rencontré dans leur école<sup>87</sup>.

Le portrait des enseignants qui se dessine aujourd'hui à travers les documents syndicaux, les discours populaires en lien avec la réforme n'est pas emballant. Fortement marqué par la lassitude, le débordement, par la fatigue de la surcharge perpétuelle, de l'ampleur et la complexification de la tâche; par la frustration de la non-reconnaissance de leur immense responsabilité sociale, celle d'éduquer aujourd'hui. Les plus passionnés, les plus jeunes, les plus souples, les plus engagés apparaissent comme des lumières qui gardent le cap de la traversée de la réforme au secondaire.

## **ii) Les élèves**

Un dernier point et non le moindre dans ce portrait institutionnel de l'éducation au secondaire aujourd'hui : la représentation qu'on s'y fait des jeunes. La vision sur les adolescents est portée par la génération adulte qui a elle-même inspiré le renouveau éducatif des années 1960, la première réforme en profondeur. Cette conception des jeunes que reflète le milieu de l'éducation est à la fois issue et participe à l'idée plus large qu'on se fait des adolescents aujourd'hui.

### ***La catégorisation***

Il y a d'abord la catégorisation des élèves dans les documents officiels. Dans les introductions qui justifient la réforme, il est question des différences entre les élèves. Ils sont différents de ceux d'hier, parce que socialisés autrement et différents entre eux du fait de la diversité des contextes familiaux et socio-économiques dans lesquels ils grandissent<sup>88</sup>.

---

<sup>87</sup> La journée du *Gars Show* organisée en septembre 2003 à l'école secondaire La Ruche, en est un excellent exemple. Trois adultes de l'école, professeur, technicien et intervenant organisent une journée pour rassembler les garçons de leur école dans l'espoir de développer chez eux un sentiment d'appartenance. J'y reviens un peu plus loin.

<sup>88</sup> Site du Ministère de l'Éducation (écoles secondaires) *Programme de formation de l'école québécoise* : 3.

La manière dont sont établies des catégories indique par le fait même la perspective de celui qui regarde. Ainsi, les adolescents du secondaire sont divisés en « élèves très motivés », d'autres qui « décrochent au moindre obstacle », des jeunes qui « vivent dans des contextes familiaux stables et intellectuellement stimulants », d'autres encore qui « subissent de la désorganisation, sont soumis à des réorganisations fréquentes ou traversent des périodes de survie ». Il y a aussi ces jeunes qui « doivent s'adapter à un nouveau cadre de vie à la suite de leur immigration au Québec<sup>89</sup> ».

Même s'il est écrit que tous ont besoin d'accompagnement pour « une intégration réussie dans le monde qui les attend<sup>90</sup> », la catégorisation dominante établit implicitement une étroite association entre motivation/ stabilité/ stimulation, constituant ainsi un premier bloc d'élèves séparé d'un deuxième associant décrochage/désorganisation/instabilité/survie; à ces catégories de base se rattache une troisième se rapportant à immigration/adaptation. Comme le souligne Antoine Baby<sup>91</sup> lors d'une entrevue dans Québec Science (2006), l'école est faite, pensée et habitée par une culture sociale et professionnelle dominante qui s'apparente beaucoup plus à celle d'une classe moyenne stable et conformiste<sup>92</sup>. De ce point de vue, les bouleversements que peuvent vivre plus fréquemment les enfants de milieux plus sensibles, plus agités par les précarités économiques ou affectives, sont enclins à être considérés d'entrée comme des empêcheurs de réussite. Sans nier leur effet perturbateur que documentent les recherches sur la réussite scolaire, il y a lieu de se questionner sur l'impact que peuvent avoir des a priori à connotations définitives- « *Dans une classe de maternelle, on peut déjà dire lesquels vont décrocher plus tard<sup>93</sup>* »- sur l'accompagnement et la confiance dans le succès des enfants plus vulnérables. Cette catégorisation n'induit-elle pas un phénomène de réciprocité dans le décrochage? Ne risque-t-elle pas d'envoyer à l'élève vivant une situation dite « à risque », (donc, pensé comme Autre) le message implicite d'être de ce fait un cas difficile sinon désespéré?

---

<sup>89</sup> Ibid : 3.

<sup>90</sup> Ibid : 3.

<sup>91</sup> Antoine Baby, sociologue et syndicaliste dans le domaine de l'éducation.

<sup>92</sup> Un technicien d'une école secondaire me racontait que 30% des enseignants étaient des anciens de l'école, parmi les plus brillants élèves. Cela contribuait à véhiculer la vision de l'excellence ou simplement de la réussite scolaire pour réussir sa vie.

<sup>93</sup> Enseignantes à la maternelle

### ***Environnement et contextes de croissance***

Si pour les élèves des années 1970-1980, une sortie scolaire, une conférence, un film, une pièce de théâtre étaient encore des événements dans une vie stable au rythme lent, moins chargée de stimuli intellectuels, sensoriels et émotionnels, il en est autrement des enfants qui grandissent dans le tournant du siècle. Ces derniers apprennent la vie dans des contextes changeants (gardes partagées, déménagements, immigration); ont accès à une quantité phénoménale d'information grâce à l'explosion des technologies médiatiques : télévision, vidéo, Internet, clavardage, jeux, clips, cellulaire, numérique... Ils grandissent dans un univers qui bouge rapidement qui les stimule constamment et les oblige à de nombreuses adaptations<sup>94</sup>. Ces mutations socioculturelles et technologiques ont obligé les institutions d'apprentissage à une complète réorientation.

En effet, l'école n'est plus la source principale, ni la plus stimulante, convenons-en, d'acquisition de connaissances. En ce sens, le renouveau pédagogique proposé par la réforme s'inscrit au cœur d'une nouvelle redéfinition de l'école : un lieu d'organisation, de canalisation, de traitement et d'utilisation constructive de toutes les informations et les expériences auxquelles les jeunes sont sans cesse exposés.

Un dernier aspect concernant la description d'une nouvelle « sorte d'élèves adolescents » . Elle n'apparaît pas explicitement dans les documents officiels. Rapportée par les médias, elle provient des doléances de professeurs du secondaire, des difficultés qu'ont certains à installer un rapport d'autorité et imposer le respect auprès des jeunes.

La génération adulte aujourd'hui, celle qui avait 20 ans dans les années 1960-1970, a fait éclater le carcan de distance et d'autorité qui avait déjà commencé à se fissurer durant leur propre enfance. Le désir (le devoir?) adulte de proximité avec les enfants, corroboré par des écrits en psychologie et en développement de l'enfant<sup>95</sup> a indéniablement marqué les rapports adultes/enfants d'abord à la maison et la garderie et ensuite à l'école.

---

<sup>94</sup> Collège Mont Notre-Dame de Sherbrooke, *Le journal pédagogique*, novembre 2006 : 1-2.

<sup>95</sup> Rousseau, Dolto, Steiner, Freinet, Neill, etc.



La plupart des jeunes qui sont au secondaire aujourd'hui ont été élevés par des parents modelés dans le rêve de faire autrement que les leurs. À ce sujet François Ricard écrit :

Au paradigme de l'animal à dresser ou de la pâte à modeler succède celui de la fleur que l'on arrose et que l'on regarde s'épanouir d'elle-même, sans intervenir autrement que pour lui prodiguer l'air et la lumière dont elle a besoin et la garder des dangers qui la menacent (Ricard, 1992 :73).

Ces enfants ont été invités à prendre « leur » place. Dès la prime enfance, à la maison et à la garderie, ils ont appris à s'écouter et se comprendre, à « dire avec des mots » ce qu'ils/elles pensaient et ressentaient. Dès l'école primaire ils ont tutoyé leur enseignant(e) et l'ont appelé(e) par son prénom. Ils ont ensuite vite appris qu'ils avaient des droits et (sans doute aussi) des devoirs; surtout le droit d'être respecté, traité de manière juste et équitable, sans répression pour ainsi dire.

Ce n'est donc pas si surprenant que le lien enseignant/élève ne se crée plus aujourd'hui sur la base de la position hiérarchique incontestable du premier. La reconnaissance de son autorité par les élèves dépend beaucoup plus de sa capacité d'ouverture et de respect face à ce qu'ils sont, jumelée à un maniement habile de sa position de pouvoir pour les amener à travailler, créer et se dépasser. Ce qui demande à chaque professionnel un travail préalable d'ouverture et de respect de soi (Bertrand, 2007).

Par ailleurs, commencent à poindre des idées de résurgence des pratiques coercitives d'autorité. Elles apparaissent salutaires lorsque des enseignants ne savent plus par quel bout prendre des adolescents arrogants, agités ou endormis qui sont assis (ou debout) devant eux<sup>96</sup>. Le désarroi, parfois même la peur et l'épuisement professionnel marquent des professeurs plus vulnérables ou aux prises avec des élèves plus difficiles.

Au-delà de ce rapport vécu au quotidien par certains avec une plus ou moins d'intensité, l'effritement de la certitude que conférait la position d'autorité renvoie, à travers les discours dominants, aux profondes préoccupations liées à la (l'absence de) transmission et plus

<sup>96</sup> Certains, de plus en plus nombreux, prônent le retour de l'uniforme et du vouvoiement des professeurs.

spécifiquement ici, aux canaux de transmission. C'est ce qui transparaît dans la répétition de constats d'élèves impertinents, arrogants, voire violents, au point d'arriver à se représenter collectivement l'ensemble des classes aujourd'hui comme des lieux où se joue quotidiennement la menace d'éclatement de violence (verbale et physique) contre les enseignants.

Sans céder à la négation des difficultés à transmettre des connaissances dans un nouveau rapport enseignant-élèves, investiguer sur le terrain aide à mettre en perspective les grandes vérités, en s'éloignant des discours constamment réitérés et en écoutant de plus près ce que disent les personnes de leur expérience de tous les jours. J'y ai aussi rencontré des professeurs heureux, engagés dans différentes écoles secondaires - publiques, privées et de raccrocheurs- qui partagent avec bonheur la vie de tous les jours de jeunes qui certes, les mettent au défi d'eux-mêmes, mais auprès de qui ils ont le sentiment de jouer un rôle significatif. Un jeu d'écoute, de respect, de confiance mutuelle. J'y reviens plus loin.

### **5.3.2 Deux écoles secondaires**

Presque tous les jeunes déclarent aimer leur collège ou leur lycée. Dans la plupart des cas, ils désignent moins les cours et les enseignants que l'espace de vie ponctuée par les conquêtes progressives d'une liberté nichée dans les interstices de l'organisation scolaire

Une composante majeure de la vie des jeunes, déterminante dans leur rapport à l'apprentissage, c'est le plaisir qu'ils ont d'aller à l'école. Ce bonheur quotidien repose en très grande partie sur les liens qu'ils créent et vivent au jour le jour avec leurs pairs prioritairement et ensuite avec des enseignants ou d'autres adultes de l'école. Ces liens se vivent dans le partage d'activités communes qui offrent aux jeunes hommes des occasions de s'éclater et de se dépasser. Il peut s'agir aussi de liens particuliers qu'entretiennent certains élèves avec un ou des professeurs qui les soutiennent, les encouragent et/ou qui deviennent des modèles<sup>97</sup> pour eux.

---

<sup>97</sup> Pour en savoir plus sur les modèles qui inspirent les jeunes voir dans le chapitre « Territoires adolescents »

La grande partie des participants de cette recherche (12/14)<sup>98</sup> provient d'écoles publiques, soit en programme régulier, soit en vocation particulière; dans les deux années qui suivirent les entrevues, deux d'entre eux ont fréquenté une école de raccrocheurs. Après une mise en contexte des écoles secondaires en Estrie, je présente deux écoles-vécues (l'école de La Ruche de Magog et l'École de La Source à Windsor) des points de vue d'élèves et d'enseignants.

L'Estrie, la grande région de Sherbrooke plus précisément, est reconnue pour la richesse des possibilités de choix des écoles secondaires. L'automne est toujours à cet effet une intense période de maraudage : portes ouvertes des écoles, examens d'admission<sup>99</sup>, publicités à la télé, sur les panneaux publicitaires à travers la ville et dans les journaux. Des slogans accrocheurs du style « La vie comme je la veux » « Femmes en devenir, les leaders de demain » surplombent des photos de jeunes, pétant de vie et de santé, exprimant la joie manifeste d'être à l'école. Dans ses dépliants ou sur son site Internet, chaque école présente sa propre couleur, met de l'avant ce qui la caractérise et lui permet de tirer avantageusement son épingle du jeu<sup>100</sup> : adaptée aux garçons, programme d'études international (PEI), sports-études (ou autres vocations particulières) environnement naturel et humain, activités parascolaires, etc. C'est à ce moment que les parents et les enfants de cinquième et sixième primaire magasinent littéralement dans cette foire au savoir à travers la ville (la région), un établissement en fonction de leurs propres critères parmi toute la panoplie offerte : encadrement des élèves, programmes, équipes de sport ou troupes de théâtre, réputation de l'école, coûts, emplacement, etc.

### **i) Une école publique à vocations particulières**

En Estrie, le taux élevé de fréquentation des écoles privées (près de 30% en comparaison de 18% pour l'ensemble du Québec) a stimulé les commissions scolaires de la région à proposer des

---

<sup>98</sup> Les deux autres proviennent d'écoles privées.

<sup>99</sup> Les examens d'admission pour entrer dans les écoles privées semblent être beaucoup plus une marque de commerce pour donner une impression de qualité des élèves qui fréquentent l'établissement. Dans les faits, peu d'écoles privées peuvent se permettre financièrement de refuser des élèves (les subventions gouvernementales sont versées au prorata des élèves inscrits). Il en est autrement cependant des programmes particuliers très contingentés dans les écoles publiques, la « santé globale » notamment, où les places limitées restreignent l'admission autour de critères très serrés d'excellence académique et de performance sportive.

<sup>100</sup> Occuper une place dans le marché, exploiter une formule encore inédite dans les autres établissements. À titre d'exemple; les jours « A » qui sont des demi-journées d'activités ludiques et sportives au Séminaire Salésien de Sherbrooke.

projets éducatifs alléchants pour les jeunes. Le foisonnement des écoles offrant des programmes de vocation particulière est en fait devenu le plus grand défi des écoles privées : programmes de concentration (le nombre d'heures d'enseignement ou de pratique) en Musique, en Art et culture, en Santé globale, en Sport<sup>101</sup>, en Sciences (informatiques et environnement) etc...

Pour accéder à ces programmes particuliers, les élèves doivent démontrer certains talents ou aptitudes dans la concentration demandée en plus d'avoir des capacités d'apprentissage lui permettant d'assimiler les matières scolaires avec 30% de moins d'heures d'enseignement; et d'avoir les moyens de déboursier certains frais supplémentaires pour le matériel, l'équipement et les sorties.

*Pour entrer fallait juste avoir les notes...avoir un peu de talent...pis avoir l'argent et c'est tout. C'est pas...pas besoin de full...full être un expert et tout.*

Timothée

Pour leur part, les commissions scolaires prennent en charge le transport scolaire de tous les élèves qui doivent s'éloigner de leur école assignée en fonction de leur résidence, pour suivre un programme particulier dans une autre école de la ville.

Il est important de préciser que ces écoles offrent toujours en parallèle aux vocations particulières un programme secondaire régulier (avec certains groupes enrichis<sup>102</sup>). L'école se divise donc entre les « groupes de concentration » et les autres. Ce qui, dans la vie de tous les jours, se traduit par deux contextes académiques parallèles dans le même environnement. Les groupes de vocation particulière sont formés de jeunes qui partagent les mêmes cours et qui sont ensemble toute la journée. Pour eux, se rendre à l'école, c'est en premier lieu partager une passion ou un intérêt particulier avec une gang qui finit par devenir presque une famille.

---

<sup>101</sup> Pour les jeunes qui excellent dans un sport et qui pensent en faire une carrière ou se préparer aux Olympiques.

<sup>102</sup> La notion de groupe enrichi (dans la plupart des matières obligatoires, mais cela est à la discrétion de chaque école) signifie le regroupement des meilleurs élèves dans les mêmes groupes. Cela a pour eux l'avantage d'avancer plus rapidement et, le cas échéant, de couvrir une plus grande quantité (et/ou qualité) de matière. Par ailleurs, pour ceux qui ont de la difficulté, en anglais par exemple, le fait de se retrouver entre balbutiants, ne facilite pas leur avancement dans l'expression ni la compréhension. Ces choix d'école se prennent dans les commissions pédagogiques formées de professeurs, de responsables des cycles (1 et 2), de la direction, des représentants de parents et d'élèves....

### ***Programmes de concentration***

Dans les programmes de vocations particulières (concentrations), à l'école secondaire de La Ruche de Magog, toutes les journées commencent par une période minimale de 75 minutes dans la matière de concentration (basket, théâtre, arts, etc.); deux matins sur cinq, la demi-journée entière y est consacrée. Comme une moyenne minimale de 70% est exigée pour rester dans le programme choisi, il n'est donc pas question de négliger à outrance le travail scolaire. Les privations qu'entraînerait une baisse significative des résultats sont impensables pour les jeunes accrochés à leur groupe et leur concentration.

De ce que racontent les jeunes au sujet de leur programme, il est possible de faire ressortir quatre stratégies éducatives gagnantes auprès des adolescents : D'abord, de manière évidente, une reconnaissance/récompense immédiate et continue des efforts fournis dans leurs études, par l'être-ensemble et le faire-ensemble si important pour les adolescents garçons<sup>103</sup>.

*Je pense que c'est ça qui fait que j'y vas [à La Ruche] pis j'aime ça aller à l'école- ça me dérange vraiment pas...j'ai pas le matin- Ah ça me tente pas d'aller à l'école. J'aime vraiment ça aller à l'école.*  
Louis

*On fait des sorties tout le temps ensemble...On est avec le même prof...Pis le reste de l'école, y change de ...tout le temps... Nous autres, on se tient. ...*  
Olivier

Ensuite, la libération d'énergie physique, du besoin de bouger chez les sportifs,

*C'est sûr que j'aime ça – le matin, je me lève et là je veux dépenser de l'énergie... pis ça m'aide à l'école aussi je pense... J'arrive à mon cours... j'ai dépensé de l'énergie... et là je suis plus prêt à travailler je pense... que... quand j'arrivais le matin et là j'avais plein d'énergie ... pis j'étais dans mon cours et je bougeais pas...*  
Loïc

et de l'énergie créatrice chez les artistes.

---

<sup>103</sup> Pour en savoir plus voir chapitre « Les territoires adolescents »

*Il y a les sportifs et les artistes. Genre arts plastiques...art dramatique. Eux autres sont portés sur le drame...font des pièces. En arts plastiques cette année [...] on a commencé au dessin...le plomb, le fusain, la peinture...l'argile...on a travaillé sur les murs, sur les vitres...les vitraux... sur le feutre-le crayon feutre... on travaille avec la sanguine. J'adore ça.*

Cantin

À cela s'ajoute le contexte idéal pour développer de véritables liens d'attachement;

*Je dirais que l'école c'est la place que je suis vraiment bien parce que je vois des amis, je vois pas mal toutes mes « friends »*

Timothée

*C'est...les affinités-les valeurs...qui sont les mêmes d'habitude...les perspectives d'avenir...les projets qu'on fait ensemble...qui nous lient...Pis c'est des liens vraiment forts...c'est...dans la troupe c'est des frères et des sœurs..*

Olivier

4- et finalement la joie des sorties et des brèches dans la routine scolaire,

*Cette année, c'est beaucoup meilleur que l'an passé...Genre on a eu deux sorties l'année passée –on est rendu à peut-être sept huit cette année, comme par exemple vendredi on s'en va au Cirque du Soleil. J'adore oui.*

Cantin

### ***Programme régulier***

Pour les autres élèves, ceux qui suivent le parcours régulier à l'école secondaire La Ruche (et dans toutes les autres), le plaisir de se rendre à l'école est moins évident. Ils changent de local et de groupe à chaque cours. Ils peuvent retrouver les mêmes compagnes et compagnons dans quelques matières, mais ils sont d'abord seuls, sans continuité organisée dans leur rapport aux autres au cours de leur journée. Ils doivent chercher ailleurs que dans la routine scolaire leur plaisir de venir à l'école. Diverses voies existent. Ils ont la possibilité de le faire à travers une ou des activités parascolaires, pour ce qu'elles sont et/ou pour les liens qu'ils créent avec d'autres ou avec les animateurs.

*Je suis allé dans un camp de relations humaines avec [l'animateur de vie spirituelle et communautaire] pis là.. j'ai appris à connaître d'autre monde que .. parce que t'es une semaine.. trois jours avec eux et t'apprends à les connaître. Tu pensais pas que c'était du monde comme ça... Pis c'était le fun.. J'ai appris à connaître.. du monde... c'est le fun – c'est un beau moment de ma vie.*

Louis

Il peut aussi leur arriver de tomber sur un ou des professeurs passionnés, souvent colorés et amoureux des jeunes, qui savent transmettre l'amour de leur matière et le goût de connaître. S'ils sont considérés à risque de décrocher ou s'ils ont des difficultés d'apprentissage, il se peut que l'école leur offre un programme alléchant, en groupe restreint avec des objectifs adaptés pour les garder à l'école<sup>104</sup>.

En 2003-2004, l'école La Ruche s'était démarquée<sup>105</sup> pour les initiatives qu'elle avait mises de l'avant en vue de « garder les gars à l'école » : des programmes maison qui correspondaient aux besoins et aux ressources de leur école, des activités sur mesure organisées par des membres du personnel de l'école. Un de ces programmes visait spécifiquement les plus jeunes garçons présentant des risques de décrocher (moyenne entre 60% et 70% en secondaire 1 et 2). Les formules gagnantes avaient été reprises : regroupement des élèves dans des petits groupes avec un encadrement personnalisé; réalisation collective de projets thématiques concrets<sup>106</sup>; système d'évaluation basé sur l'encouragement au rendement (obligation de réussir les pré-examens avant de passer les examens) etc.<sup>107</sup>

Les résultats furent probants. Voici ce que racontait un professeur d'un de ces programmes :

---

<sup>104</sup> Voir plus loin dans l'école secondaire La Ruche de Magog

<sup>105</sup> Émission Enjeux sur la lutte contre le décrochage scolaire; battage médiatique entourant l'organisation de la journée du Gars Show.

<sup>106</sup> L'année où je suis passée à l'école le programme avait comme thème l'Égypte ancienne en Histoire. Les jeunes avaient fabriqué des maquettes des pyramides.

<sup>107</sup> Un autre programme Volet 2 s'échelonne toute la durée du secondaire. Le temps d'apprentissage est partagé entre le travail académique et le travail en stage (qui augmente progressivement de un à cinq jours de septembre à juin). Les jeunes doivent réussir la partie académique pour « sortir » en stage, ce qui les stimule de manière étonnante, semble-t-il.

*Ils se tiennent entre 68 et 80%. C'est des élèves qui en temps ordinaire, échouent. La première année, c'était tous mes anciens élèves qu'on avait. C'était les élèves qui en temps ordinaire, mettaient le feu dans les casiers, qui allaient se battre de temps en temps...[...]Et là ils le faisaient pus parce qu'on les a mis en projet. Il y avait un but, de quoi à faire. Leurs énergies étaient sollicitées à autre chose.[...] Mets-le en projet, à dépenser ses énergies...Ils étaient énervés « Je vas-tu y arriver? Vas-tu m'aider en maths? » J'avais jamais entendu ce genre de discussion dans leur bouche à eux.*

Durant cette même période, une journée à l'intention des garçons, *Le Gars Show*<sup>108</sup>, fut organisée par un animateur de vie spirituelle et communautaire, un technicien en audio-visuel et un professeur. Ayant fait le constat que les garçons étaient absents des activités organisées dans le but de créer chez les élèves un sentiment d'appartenance à leur école, les trois intervenants scolaires préparèrent une journée sur mesure, faite pour attirer les garçons et leur faire sentir et réaliser que l'école pouvait faire quelque chose pour eux. C'est ainsi que des ateliers, des conférences, des kiosques, un souper communautaire avec des dizaines d'invités masculins, un spectacle pour les fils et les pères furent pensés, planifiés et organisés... Bref une journée réussie où presque la totalité des garçons étaient présents et plus de la moitié des pères en soirée. De cet événement, il reste encore l'équipe de football de l'école, demande formulée par les jeunes lors des ateliers thématiques sur le décrochage scolaire.

Aujourd'hui, le regard que pose un membre du personnel, actif dans ces projets, est plutôt pessimiste. Le dynamisme de l'école et la création des projets dépendent de la direction, qui ces dernières années, a changé plusieurs fois; ce qui n'assure pas la durée de ces initiatives, pourtant faites sur mesures et gagnantes. Une morosité s'était emparée de mon informateur à la suite de la disparition des programmes de rattachement et de l'absence de suivi à la journée de sensibilisation et de motivation à l'intention des garçons.

Cette difficulté à assurer une continuité dans les initiatives maison a amené ce dernier à revoir ses positions face à la réforme scolaire. Sensible aux contextes et aux approches pédagogiques

---

<sup>108</sup> Pour un récit complet de la journée, voir Soulière, M., N. Mitiviers. *La petite histoire d'une journée à l'intention des garçons* dans *Adolescence en contexte urbain et cosmopolite. Regards anthropologiques et approches cliniques*, Éditions du CHU Sainte-Justine, Montréal, 2007 : 181-192.



stimulantes pour les garçons (et aussi pour les filles) qui s'ennuient à l'école, ce membre de l'équipe-école de La Ruche commence à voir dans l'implantation de l'approche par projet proposée par la réforme des possibilités pédagogiques avantageuses pour la réussite des garçons.

*La réforme peut permettre à certaines écoles de mettre des projets sur pied qui vont probablement faire en sorte que les gars vont mieux s'en tirer à l'école. Il y a tellement de place à inventer et à adapter. On dit qu'il y a 70% du temps d'école pour le programme et 30% qui peut être pour autre chose. Je pense que les écoles qui vont mettre des projets sur pied et qui vont réussir avec les garçons...les écoles québécoises vont devenir des laboratoires. Il y a des projets qui vont bien fonctionner et là, tout le monde va vouloir les connaître et les copier.*

Malgré toutes les bonnes intentions de « garder » à l'école le plus grand nombre d'élèves le plus longtemps possible il y a aussi la possibilité pour beaucoup d'entre eux de se faire *oublier*<sup>109</sup>. Ne se démarquant ni par leurs prouesses scolaires ou autres, ni par leurs échecs, leurs absences, ou leurs difficultés d'apprentissage; ni leur comportement dérangeant ou leur consommation de drogues, ce qui est le cas de la majorité des élèves dans les programmes réguliers des écoles secondaires, ceux-ci passent inaperçus s'ennuyant à mourir dans une école qu'ils trouvent « plate à mort ». Certains restent parce qu'ils sont encouragés soit par leurs parents, soit, comme nous le verrons plus loin, par des projets d'avenir qu'ils commencent à bâtir. D'autres glissent silencieusement vers les écoles de raccrocheurs, là où ils n'auront qu'à suivre les matières essentielles à la diplomation, dans un milieu plus chaleureux, où ils vont devenir quelqu'un aux yeux des enseignants.

## **ii) Une école pour les raccrocheurs**

L'élève qui fréquente l'école de La Source à Windsor en Estrie s'y est inscrit sur une base volontaire. Il s'engage par écrit lors d'une première rencontre à l'école (en compagnie de ses parents) à une présence et un rendement scolaire assidus pour atteindre les objectifs qu'il s'est lui-même fixé. L'élève sait d'entrée de jeu qu'il pourra rester à l'école dans la mesure où il y mettra du sien. Impossible de se faire oublier à cet endroit et pour cause.

---

<sup>109</sup> Le terme n'est pas de moi, il revient à plusieurs reprises dans le discours des enseignants.

*...Ceux qui étaient des laissés pour compte, qui aimaient se faire oublier, pis qui ont caché leurs problèmes toute leur vie, ben ici ils ressortent. C'est plus le comportement qui ressort, c'est la cause du comportement.*

Les élèves sont regroupés par matière dans des classes où ils travaillent par module, individuellement et en silence. L'enseignant est assis à l'arrière de la classe et répond aux demandes individuelles d'aide et d'explications.

Ici, dans cette petite école, j'allais dire de rang, toute la réussite de l'approche repose sur la dimension affective et humaine dans le transfert de connaissances. Et ce, tant dans les rapports qu'entretiennent entre eux les enseignants, formant une réelle équipe qui encadre les élèves, que dans les liens qu'ils développent avec leur protégés.

*Ici c'est pas une relation d'autorité, mais d'aide, à tous les niveaux [...] C'est le niveau d'être humain à être humain.*

*Moi quand j'interviens avec les élèves, j'ai comme trois niveaux différents d'intervention. Le premier comme prof. Je suis un prof, donc j'ai une relation de prof avec l'élève, c'est essentiel. Le deuxième niveau c'est adulte, adulte signifiant avec le jeune. J'ai une expérience à te transmettre, j'ai fait un cheminement, voici ce que je te suggère, ce que je te conseille. Je me vois un peu comme un conseiller et le troisième niveau, dans d'autres circonstances qui sont souvent encore plus, je dirais plus en profondeur, c'est souvent d'humain à humain, là j'ai pas l'expérience, chus pas adulte, chus juste là. Pis l'autre personne est juste là.*

Les enseignants se définissent pour la plupart comme étant eux-mêmes un peu en marge, décrocheurs de l'école « régulière ». Ils croient que la grosseur, l'anonymat, la structure scolaire compartimentée par matière rendent très difficile, voire impossible l'approche personnalisée dont ont besoin les adolescents, surtout quand ils ont besoin d'aide.

*Parce qu'au régulier, l'autre l'a dit tantôt, on a tellement d'élèves, que même si on voulait avoir cette relation-là on pourrait pas l'avoir. Tandis qu'en en ayant peu oui on peut embarquer dans une relation qui est de l'aide, on peut entrer dans l'individu.*

Quelques-uns se rappellent avoir eux-mêmes été d'anciens élèves en difficultés, décrocheurs par conséquent. Ils se sentent donc tout à fait à l'aise avec des élèves qui, de rage, déchirent la compo sur laquelle ils viennent pourtant de peiner, par exemple. Hélène, l'une d'entre eux, reconnaît les émotions que vivent ses élèves :

*...À un certain moment donné tu te retrouves avec l'élève qui est en difficultés, c'est souvent dans des moments plus difficiles, où là ya juste besoin de pleurer, ya juste besoin de se faire tenir la main, ya juste besoin de pouvoir sortir un gros moton pis d'avoir une présence non jugeante, qui essaye pas d'y dire quoi faire, qui essaye pas d'y faire la morale. Ya juste besoin d'une présence humaine et pis ça on a l'opportunité de le faire ici.*

En plus de savoir comment être, quoi dire et quoi faire dans ces situations, ils deviennent aussi des exemples vivants pour leurs élèves. Ils illustrent la possibilité d'emprunter des chemins de travers sans pour autant que cela débouche sur des cul-de-sac ou des échecs.

Les enseignants forment une équipe et encadrent ensemble chaque élève, tout en étant chacun individuellement tuteur ou tutrice d'un ou de plusieurs d'entre eux. Les vendredis sont consacrés à la rencontre hebdomadaire où sont présentés le cheminement de chaque élève et les problèmes particuliers rencontrés; et où se décident ensemble les stratégies de support et d'encadrement.

*Pis moi ce que j'ai constaté comparé à l'école régulière où on était avant, les échanges entre les enseignants dans une école régulière étaient surtout au niveau pédagogique faque c'est surtout là quand on parlait comme enseignant, on parle de matière. Ici c'est pas du tout à ce niveau-là..[...], la grande préoccupation c'est au niveau de l'individu, c'est pour ça qu'on a des réunions à chaque vendredi, on ne parle pas de pédagogie, on parle d'individus.*

Les résultats positifs qui résultent de leur approche collective humaine et sensible font que les enseignants de cette école aiment leur travail et s'y investissent. Ce qui sans aucun doute doit être senti par les élèves.

*Pis moi je pense aussi ce qui fait la grosse différence, si des enseignants demeurent ici continuent à travailler ici, [..] c'est l'élève qui est notre préoccupation finalement pis qui vient nous*

*chercher. Moi je pense qu'on les aime vraiment profondément pis ça, nécessairement, l'élève s'en rend compte.*

*Pis le fait d'avoir des petits groupes, ça transparait [...] c'est ce qui fait que finalement on va aimer notre job, qu'on y reste, pis qu'on obtient des résultats qu'on a<sup>110</sup>...*

En posant un éclairage sur l'expérience de ces enseignants aux raccrocheurs et les succès de leur approche, il est possible de lire en creux ce que vivent les élèves aux prises avec des difficultés scolaires et/ou personnelles ou qui, pour toutes sortes de raisons, s'étaient tout faits « oublier » dans le système régulier. Il est aussi possible de saisir la source de valorisation des enseignants-guides dans ce lieu privilégié, qui offre d'abord aux élèves un encadrement strict établi sur la base d'une entente réciproque. Dans cette petite école, ils ont la possibilité de transmettre leur savoir et leur expérience à la fois comme enseignant dans une matière, comme adulte et comme humain et de constater de près la réelle différence que ça fait.

#### **5.4 Traversée du secondaire, traversée de l'adolescence**

*Parce que quand tu rentres en secondaire I...t'es jeune encore pis le secondaire, ça te fait vraiment vieillir*  
Benoît

*Ce que ça représente l'école...bon b'en là ...mon adolescence...parce que tout ce que j'ai vécu de le fun c'est là. Ma vie a carrément changé en rentrant dans La Ruche...[...]J'ai connu la troupe...j'ai connu...je me suis fait des amis que je veux jamais lâcher. Faque c'est pas ça que ça représente là.*  
Olivier

En entrevue, les garçons s'étendent peu sur le sujet de l'école en tant que telle; ils discourent parcimonieusement, par bribes, sur leur expérience d'apprentissage scolaire<sup>111</sup>. Elle n'apparaît pas d'emblée comme quelque chose de marquant, de prenant ou d'édifiant comme l'est en soi le

<sup>110</sup> J'ai tenté à quelques reprises d'obtenir les taux de réussite de l'école La Source. Lors de l'entrevue les enseignants m'avaient dit qu'ils étaient très intéressants. Malheureusement, le directeur, pourtant très fier de sa petite école, sans doute occupé à des choses plus importantes, n'a pas retourné mes appels.

<sup>111</sup> Dans la partie qui suit, nous verrons cependant que la dimension académique commence à prendre plus d'importance au deuxième cycle du secondaire. Je m'en tiens ici à la dimension symbolique de l'école.

fait de monter une pièce de théâtre, de jouer une partie de basket, ou encore de découvrir un nouvel auteur. De manière implicite, les fortes expériences individuelles ou collectives vécues à l'école renvoient en périphérie la dimension académique de l'école. Par contre, les récits d'anecdotes sur ce qui s'est passé à l'école sont toujours situés en référence à un moment précis du secondaire. C'est le plus souvent à partir d'un temps découpé par la vie scolaire, que les garçons parlent d'eux-mêmes, des autres et de leur cheminement personnel. Pour tous les adolescents rencontrés et c'est ce que je regarde de plus près dans cette partie, l'école représente une référence vivante et omniprésente, au-delà du rapport individuel à l'apprentissage ou à la vie scolaire. À ce niveau d'évocation, l'école devient un lieu commun, un cadre de références, une trame de fond et des interstices à partir desquels s'organisent et prennent sens les ancrages et les errances, les continuités et les ruptures dans le processus de croissance<sup>112</sup>.

Les jeunes s'approprient la scansion institutionnelle des étapes (entrée au secondaire, premier cycle, deuxième cycle, fin du secondaire, bal des finissants), l'environnement physique et humain, pour encadrer et marquer symboliquement leur croissance. Cette traversée symbolique du secondaire nous enseigne une toute autre importance que prend l'école dans la vie des jeunes entre 12 et 18 ans. C'est suivant ces étapes que je présente cette section.

#### 5.4.1 La sortie de l'enfance : l'entrée à l'école secondaire

*Je suis au secondaire.. C'est pas mal ça.. Je fais – je suis encore  
entre le monde des adultes... et le monde des enfants...*  
Loïc

Entrer à l'école secondaire<sup>113</sup> signifie pour le tout jeune adolescent, entrer dans un nouvel univers, découvrir un tout autre environnement. Au primaire, la plupart du temps, les enfants sont

<sup>112</sup> C'est d'ailleurs à un niveau de lecture similaire, en dessous de la surface, que la fiction *Amen...Larry* transpose dans la construction dramatique, les dimensions plus implicites de l'école. Il est en effet possible de lire à travers le drame humoristique – écrit dans l'intention de faire rire et sensibiliser sur les méfaits du tabac et des abus de l'alcool –, la chronologie des étapes de croissance, les transitions et les enjeux liés à l'adolescence. Dans les analyses transversales des récits et des films, il est apparu clairement que pour les jeunes la traversée du secondaire se calque, se superpose à la traversée de leur adolescence.

<sup>113</sup> Le passage du primaire au secondaire est reconnu dans le milieu de l'éducation comme un moment charnière important pour lequel il faut préparer les enfants (et les parents). Dans l'imaginaire populaire (parental), l'entrée au secondaire est associée à une perte de contrôle et de surveillance sur les enfants au moment où ceux-ci sont exposés à de nouveaux dangers. En effet pour les parents, la plus grande liberté de mouvement de leurs petits chéris et la diversité des rencontres possibles avec tous les risques que cela représente, génèrent chez eux de

regroupés dans des petites ou moyennes écoles de village ou de quartier. L'arrivée au secondaire correspond donc à une importante étape de transition dans une grande bâtisse inconnue peuplée de nouvelles personnes aux styles, aux provenances et aux intérêts variés.

À cette pluralité, s'ajoute un système de gestion du temps et de l'espace complètement nouveau. Les locaux ne sont plus assignés à un groupe-classe particulier, comme c'était le cas au primaire, mais sont plutôt gérés en fonction des matières ou des enseignants<sup>114</sup>. Ce sont les élèves qui se déplacent d'un local à l'autre, passant par leur casier entre chaque cours pour déposer livres et cahiers de notes dont ils n'ont plus besoin et reprendre le matériel nécessaire pour le suivant. Ceci occasionne de fréquents déplacements et rencontres entre les élèves. Il s'agit donc pour chacun de gérer personnellement sa vie à l'école, autant sa vie relationnelle qu'académique. Il ne suffit plus de suivre les consignes d'un maître ou d'une maîtresse qui les encadre toute la journée, les jeunes adolescents doivent désormais se responsabiliser et s'organiser pour être en classe à l'heure et s'adapter aux styles et exigences de chacun des professeurs.

De plus, au secondaire, les jeunes passent beaucoup de temps à l'école. Rares sont ceux qui rentrent dîner à la maison et souvent des activités parascolaires ou de concentration se déroulent avant ou après le programme scolaire de la journée. La plupart du temps, de nombreux espaces communs sont mis à la disposition des élèves : cafétéria, gymnases, salles d'entraînement, locaux étudiants, agoras, laboratoires photos, salles d'informatiques, cour extérieure etc. En dehors des heures de cours, les élèves sont libres de leurs allers et venues et bien qu'ils doivent respecter le code de vie de l'école, ils ne sont plus sous la surveillance constante d'adultes comme c'était le cas au primaire.

C'est un grand pas à franchir pour les jeunes de onze et douze ans; cela les met face à leur propre autonomie à acquérir ou à développer. Ce pas est souvent le premier qui les sort de l'enfance et

---

nouvelles inquiétudes. À cet effet, durant la sixième année du primaire les parents reçoivent un genre de petit kit de survie à l'entrée au secondaire : *Accompagner son enfant dans sa transition vers le secondaire*. On y trouve des informations sur l'intimidation, les drogues, le stress, les résultats scolaires, la motivation, des indices pour repérer un mal-être ou une difficile adaptation et des conseils pour « agir adéquatement » avec son enfant.

<sup>114</sup> Il arrive cependant de plus en plus souvent, dans les écoles privées notamment que cette organisation varie et privilégie un modèle de transition qui limite les déplacements des élèves dans les premières années du secondaire.

qui les engage, chacun à leur rythme et à leur manière, dans leur propre voie, leur quête d'eux-mêmes. L'entrée au secondaire, par sa démarcation géographique, structurelle et organisationnelle devient pour le jeune adolescent une introduction au monde des grands. Il y rencontre de nouveaux défis, de nouvelles personnes, de nouvelles manières d'être et de faire. Il tracera sa voie dans ce nouvel espace, ce nouveau cadre qui tranquillement fera glisser les certitudes et la centralité des références parentales et familiales pour la suite de son devenir.

Le premier défi est indéniablement celui de se faire une niche dans ce nouveau monde.

#### 5.4.2 Les gangs : secondaire 1 et 2

La règle première pour entrer avec une certaine aisance dans ce nouveau milieu, est sans équivoque le fait de ne pas se retrouver seul, sans amis avec qui « se tenir » pendant les récréés et la pause du dîner. Il devient donc impératif de se rattacher à une gang pour être à l'abri du stigma de « rejet ». Ainsi, dans un premier temps, la plupart des gangs<sup>115</sup> de l'école primaire se reforment répartissant bon nombre des élèves au début du secondaire 1 en sous-groupes de lieux de provenance.

*Comme – y en a gros genre... je pense que qu'est-ce qui a divisé plus les gangs, c'est les écoles primaires... avec ta gang du primaire, tu restes un peu avec eux au secondaire...*

Louis

*Quand on était au primaire pis au cours transit en secondaire I on faisait des coups, les professeurs nous haïssaient...on faisait des coups, ça a pas d'allure...tout le temps dehors...*

Loïc

En parallèle (chevauchant parfois) à ces reconstitutions ou ces continuités des liens créés dans l'enfance, se forment d'autres systèmes de regroupement. Un premier s'organise autour de

---

<sup>115</sup> J'emploie ici le mot gang dans le sens qu'utilisent les garçons, sans aucune connotation pathogénique. La gang c'est un regroupement autour d'un dénominateur commun (école primaire, équipe de sport, style de musique, etc.). Certains appartiennent à plusieurs gangs en même temps, ou ont des rapports réguliers, comme individu avec différentes gangs. Le fait de se tenir en gang ne signifie pas être hostile aux autres gangs, mais des fois cela fait partie de sa propre définition : ne pas être comme l'autre et donc de rejeter tout ce qui se rattache à l'autre. Il en est souvent question pour les gangs de « rappeux » et de « punks ». J'y reviens plus loin.

« styles » définis à partir des préférences musicales (le rap, le punk, notamment) et complétées par un « look » vestimentaire particulier<sup>116</sup>.

*Avant j'avais...quand j'étais plus jeune, comme sec. I et II, je voulais m'identifier à un groupe...le groupe plus hip hop et rap- ces choses-là...ce style-là-Les culottes plus baissées...Les gros gilets...c'est plus ample...La calotte de côté...pas la calotte de côté, ça j'aimais pas ça...Mais j'avais ça...je me sentais bien là-dedans.*  
Pierre-Luc

Les tenants/adeptes de ces différents styles entretiennent les uns avec les autres des rapports qui varient selon les personnes, les milieux et les circonstances. Certains peuvent se montrer franchement hostiles, entretenant des guerres larvées ou cherchant des prétextes de bagarres.

*Y a comme plusieurs gangs à l'école...Y a une gang de rappeurs- eux autres c'est comme tous ceux-là qui veulent se battre et qui sont toute comme dans la même gang..Pis là t'as comme l'autre gang...qui sont..qui sont contre les rappeurs...ça marche de même et eux autres y se battent. C'est vraiment niaiseux*  
Timothée

Tandis que d'autres peuvent se côtoyer dans une relative harmonie, faisant fi de leur différence ou se moquant simplement les uns des autres.

*C'est pour ça nous autres.. à chaque fois, on est tout le temps en train d'écoeurer les rappeurs à l'école.. ça a pas d'allure – aie ! T'es cool man! Tu fumes la cigarette. Des affaires de même... on passe notre temps à dire ça...*  
Benoît

Sans nécessairement établir un système d'inclusion/exclusion s'appliquant à l'ensemble des jeunes de l'école, les styles de musique et d'habillements dérivés sont à la base d'un système interne d'identification<sup>117</sup>.

<sup>116</sup> J'ai observé et fini par comprendre que l'importance accordée aux habits de marque comme FUBU pour la vêtements de rap (for us by us- habits conçus, produits et vendus par des noirs américains), est en rapport avec l'appartenance identitaire à un groupe et s'estompe pour la plupart au-delà de cette étape.

<sup>117</sup> Dans les faits, la plupart des jeunes écoutent très tôt une grande variété de styles de musique. Même si ces catégories de style perdurent encore quelques années du secondaire, elles deviennent avec les années, à partir de



*À Saint-François, il existe deux groupes de personnes-T'as les rappeux pis t'as les punks. Y a comme pas de milieu. Mon frère va à Saint-François et y me qualifie rien que dans la classe punk.*

Benoît

Ces catégories issues d'une récente culture globalisée,<sup>118</sup> reportées sur le territoire scolaire semblent plutôt tenir lieu de balises identificatoires, où les rappeux et les punks se situeraient à un extrême<sup>119</sup>.

*Y en a que c'est super important pour eux...les gangs [... ]au début du secondaire surtout...c'est les rappeux et les skaters comme les deux grosses gangs qui se différencient-ça se mélange pas*

Colin

C'est en se référant à cette catégorisation de styles que chacun prend conscience et doit se positionner dans un système de normalisation propre à leur groupe d'âge dans ce nouveau lieu à ce moment de transition de leur vie. En effet quand je questionne les jeunes sur ce qui constitue les bases de ce qui les différencie entre eux, les styles de musique-habillement sont toujours évoqués; sans pour autant qu'ils soient eux-mêmes complètement identifiés à l'un ou l'autre.

*C'est sûr..comme les groupes musicaux, ça peut nous différencier...La manière qu'on s'habille...Je dirais -ça dépend du monde*

Colin

C'est que ces nouvelles identités prennent forme à partir de préférences et de sensibilités particulières. Certains adolescents se reconnaissent et se sentent bien en écoutant telle musique et en adoptant tel look vestimentaire. C'est en quelque sorte prioritairement la naissance de ce nouveau moi qu'ils tiennent à afficher.

---

sec III moins prégnantes, laissant la place à d'autres raisons de se regrouper.

<sup>118</sup> Ces référents se mettent en rapport avec une culture globalisée, où les jeunes Français d'origine maghrébine ou africaine des banlieues, les jeunes noirs des getthos états-uniens ou encore les jeunes anglais des quartiers sensibles crient et mettent en scène (à travers les clips) leur mal de vivre, leur irrévérencieuse et violente révolte, leurs amours et leurs rêves de tout ordre, tout cela est réapproprié globalement (sans être exclusif) par des jeunes au Québec et dans l'ensemble du monde occidental, tout au moins.

<sup>119</sup> Il en existe d'autres comme les gothiques, les ska qui sont plus périphériques. Pour plus d'informations, voir dans les Territoires adolescents.

*Quand quelqu'un me demande-toi t'es quoi? Je dis que je suis moi. Ça m'énerve (inaudible) style ou qui disent qu'y sont telle affaire[...]des punks, des rappeux des affaires de même. C'est sûr que j'ai envie de tel style d'habillement c'est certain mais c'est juste parce que c'est ceux-là que j'aime moi. C'est ça qui me représente. [...]Parce que j'écoute ce style là de musique pis que j'aime ça... C'est pas comme un style que je me donne. Si j'aimerais pas ça...*  
Élie

Ils tendent à se regrouper et peuvent en influencer d'autres de leur gang d'origine, en leur faisant découvrir ce nouvel univers musical et vestimentaire. Cela peut être compris à la fois comme un premier envol vers leur devenir soi et un rempart symbolique qui facilite la sortie de l'enfance et assure la proximité des pairs pour les premiers pas dans un monde qu'ils commencent à apprivoiser en dehors de leur famille.

*Je dirais.. avoir... sec I et II, j'étais vraiment cool... l'image c'était important tout ça.. aujourd'hui, je commence à m'en foutre un peu.*  
Benoît

Tranquillement, au fil des mois et du temps passé à l'école, au fil des nouvelles rencontres et des activités partagées, se créent de nouvelles alliances sur la base d'affinités découvertes et vécues dans les cours et la cour, les parascolaires ou les programmes de concentration en sport, en arts, etc.

*C'est ça... C'est le milieu sec II .. fin sec. II j'ai lâché mes amis...j'ai commencé à parler à Pierre-Luc un peu... avant, Colin et Pierre-Luc je les trouvais cons... Pis c'est le sec. III que j'ai commencé à connaître Colin.[...] J'ai commencé à parler avec pis... c'est là qu'on est devenus amis[...] On a commencé à faire des films on a trippé là-dessus...*  
Benoît

*D'autres choses qui m'ont changé, je dirais ... . . . . . le monde que j'ai rencontré l'année passée au transit... parce que avant j'étais vraiment dans les pires délinquants pis là j'ai rencontré... une fille. Pis elle, je me suis... je suis resté assez longtemps avec elle et là ... J'ai rencontré ses amis et je suis b'en friend avec.... Là y m'ont fait changé... je sais pas... Y m'ont fait comme réaliser qu'y avait autre chose que tout le temps faire des conneries.*  
Timothée

La fin du premier cycle du secondaire marque souvent le franchissement d'une première étape de séparation, de coupure du monde de l'enfance<sup>120</sup>. D'enfants appartenant chacun à une famille, à une gang de petits de leur(s) quartier(s) de résidence ou de leur école primaire, ils commencent à former ensemble de nouvelles gangs d'adolescents, des familles parfois, choisies et constituées autour de leurs sensibilités, leur goûts, leurs talents et (pour certains) d'une expérience générationnelle partagée<sup>121</sup>. En ce sens l'école secondaire, où se retrouvent quotidiennement un grand nombre et une grande diversité de jeunes, est sans conteste un des lieux déterminants où se joue les expériences de croissance et les constructions identitaires.

### **5.4.3 L'entre-deux : le passage du premier au deuxième cycle**

La traversée du secondaire est marquée par une étape de transition où les garçons s'appêtent à quitter définitivement le socle déjà vacillant de l'enfance sans être encore tout à fait ancré, de plain pied dans leur jeunesse. Plusieurs garçons associent cette étape de changement de cycle à d'importantes transformations personnelles, physiques et mentales<sup>122</sup>.

<sup>120</sup> Il va sans dire que la croissance de tous les garçons n'est pas parfaitement synchronisée avec le cadre scolaire. Certains commencent à se sentir éclore déjà à la fin du secondaire II tandis que d'autres constateront des changements plus importants à la fin du secondaire III.

<sup>121</sup> Cela me rappelle cette phrase (dont la provenance m'a échappée) qui disait « les enfants appartiennent beaucoup plus à leur temps qu'à leurs parents ».

<sup>122</sup> Dans les écoles les professeurs témoignent de l'agitation, la fébrilité, l'insubordination accrues dans plusieurs groupes de la fin du secondaire II jusqu'à la mi-secondaire IV. Inutile de dire que des groupes de secondaire III sont très souvent le cauchemar des suppléantEs, qui sont transforméEs en cibles parfaites pour le défoulement collectif. Un simple exercice de mémoire nous ramène de notre propre adolescence de vivants souvenirs autant cruels qu'hilarants de ces jours où unE inconnuE essayait d'enseigner.

*Mais j'ai fait – j'ai grandi vite... j'ai changé vite de mentalité aussi de... Je pense que j'ai passé de sec. II à III... dans l'été – j'ai changé carrément.. j'étais plus partout la même personne rendu à la fin... c'est surtout là que ça a fait un gros boum.. J'ai grandi d'un coup.. je suis passé de petit à... grand.*

Pierre-Luc

En Estrie, plusieurs établissements d'enseignement secondaire répartissent leurs activités dans deux bâtisses<sup>123</sup> éloignées de quelques mètres ou de plus d'un kilomètre. Une première est réservée à l'enseignement et aux activités des élèves de secondaire I ou I et II (le premier cycle du secondaire) et une deuxième à ceux du deuxième cycle, les secondaires III, IV et V. Il existe donc de réels espaces de transition entre l'école primaire, le premier et le deuxième cycle du secondaire.

Les adolescents qui sortent du secondaire II<sup>124</sup> transitent donc chez les grands où les codes se transmettent parfois assez durement.

*À chaque fois que les jeunes arrivent à Leber, y se pensent les plus forts, les plus hot, les meilleurs. Dans leur tête, y a deux catégories... de personnes... et toute. Y arrivent à Leber et y se font « be other short ». Le monde de même<sup>125</sup> ça va se faire casser la yeule... les deux premières journées et après ça, ça va faire – Okay c'est de même ça marche... C'est... .. c'est ça..*

<sup>123</sup> Il serait intéressant d'approfondir les raisons de cette gestion des lieux. Il semble à première vue que cela dépende des locaux disponibles. Deux anciennes écoles (primaires, sans doute) sont jumelées et deviennent des pavillons d'un même établissement.

<sup>124</sup> Dans cette description ethnographique, la référence unique à l'univers des adolescents garçons (pouvant donner l'impression d'ignorer les filles) est un choix conscient que j'ai fait dès le départ. Je tenais à entrer dans l'univers propre des garçons, sans comparer ce qu'ils sont et ce qu'ils vivent avec l'expérience des filles. Je constate cependant la limite conceptuelle et sans doute peu éthique d'un point de vue féministe d'ignorer en quelque sorte la présence des filles et leur influence dans les interactions et les milieux mixtes que sont les écoles secondaires. Je suis consciente que les femmes ont jusqu'à peu de temps en arrière été ignorées tout simplement dans les histoires (les petites et la grande) et je ne veux pas participer à un retour dans un monde où « la moitié du ciel » est ignorée. Si les filles sont tenues à l'écart de la grande partie de cette ethnographie, malgré leur présence dans l'environnement auquel je fais référence, c'est que les garçons m'en ont peu parlé. Je tiens à décrire ce lieu et ce moment du point de vue des garçons de mon étude; je tente de rester au plus près de ce que vivent ces derniers à ce moment de leur vie. C'est à cette perspective émiqque que je fais toute la place, tout en sachant qu'elle ne rend pas compte de la vie dans les écoles secondaires dans tous ses aspects.

<sup>125</sup> Ici Benoît fait référence à un jeune participant à la création de Méga surface avec lui. Le jeune en question, à peine sorti de l'enfance, durant l'été entre le secondaire I et II.

*Pis dans sa tête, à Saint-François, y a la mentalité de Saint-François.. C'est... vraiment.. C'est ça que je trouve bizarre quand y séparent deux écoles.. justement de même.. Ça se voit.. deux mentalités totalement différentes dans les deux écoles.*

Benoît

Certains deviendront les cibles des plus forts en jeux de pouvoir et peut-être sans doute de quelques plus méchants. Là encore l'enjeu de l'acceptation se rejoue, mettant les plus vulnérables au ban du rejet. J'y reviens.

En plus des changements de lieux et d'organisation, cette étape correspond souvent au moment où les amis d'enfance sont délaissés et tranquillement mis de côté au profit de nouvelles personnes auprès de qui on se reconnaît mieux. Pour certains cela engendre un changement de cap radical.

*B'en c'est ça le changement d'amis – j'ai vraiment changé d'amis... En sec I II III, je me tenais avec une gang qui est.... Qui.. faisait vraiment juste ça... dénigrer les gens.... Là j'ai décidé de... je sais pas – un moment donné, je faisais plus de choses avec d'autres amis... des gars de basket... et tout... On a commencé à se tenir vraiment gros ensemble.. pis là.. les autres se sont tassés tranquillement ... asteure, je les vois.. je les vois peut-être une fois... par mois.. . mes autres amis.*

Louis

Cette étape de transition relègue souvent au second plan la dimension académique de la vie scolaire. Exception faite, comme en témoignent les élèves et les professeurs dans la section précédente, des expériences où la dimension relationnelle ou l'approche globale sont intimement liées au travail scolaire; ou encore des cours d'un professeur particulièrement allumé, passionné de sa matière et amoureux des jeunes.

*C'est comme ce professeur de français. Y faisait des jokes tout le temps, t'avais pas l'impression d'apprendre, pis à l'examen tu savais toute...*

Rémi

Cependant à la fin du secondaire III les garçons (et les filles, bien entendu) sont amenés à franchir une autre étape marquante dans la traversée de leur secondaire. Il s'agit du premier classement des élèves (à partir des résultats en mathématiques) pour la formation des groupes (profil chimie/physique ou histoire/géographie) de secondaire IV. Pour les élèves, cela signifie commencer à penser à leur orientation professionnelle future. Comme la grande majorité d'entre eux n'en ont encore aucune idée, le profil science est mieux indiqué, (celui dont rêvent à peu près tous les parents pour leur enfant, en tout cas) parce qu'il « ouvre toutes les portes ». Je situerais donc le cours de mathématiques 436 et tout ce qui l'entoure : la sélection institutionnelle, le choix personnel, l'échec et la réussite comme marqueur de la fin de la transition et l'entrée dans le deuxième cycle.

#### 5.4.4 Sémiologie des Maths 436 : entrée dans le deuxième cycle

*J'ai jamais vraiment étudié à part en maths l'année passée... Mais là...[...] Les 436.. tu rentres.. c'est là.. c'est les fonctions.. pis toute .. ça fait un choc.. tu sors de III – tu te pognes le cul à deux mains... 436, j'ai travaillé plus – j'ai fait les devoirs... Mais c'est ça – à la fin de l'année, j'étais pas assez préparé à mon examen... j'ai poché*  
Benôit

C'est sur la base des notes en mathématiques à la fin du secondaire III que sont formés les groupes de différentes forces en secondaire IV (Maths 436, 426 et 416). Il s'agit d'un premier classement significatif pour le choix de la carrière, le profil sciences de la nature exigeant le niveau le plus fort. Comme une moyenne de 70% est exigée pour être classé en 436, l'accès aux mathématiques fortes n'est pas uniquement réservé qu'aux très performants. Cette distribution des élèves en fonction de leurs forces en mathématiques engage pour la première fois de manière tangible les adolescents sur la voie de leur avenir<sup>126</sup>. C'est du moins l'effet pressenti par plusieurs, un changement d'étape dans leur trajectoire scolaire qui les stimule à rassembler autour d'eux, pour eux leur potentiel d'apprentissage. Comme pour Colin, le fait d'être classé en maths 436 est en soi un signe de sa potentialité :

<sup>126</sup> Comme les programmes universitaires les plus reconnus ou les plus contingentés, tels la médecine et autres sciences de la santé, l'architecture, les génies et les sciences fondamentales exigent l'excellence des résultats en sciences, les parents encouragent fortement leurs enfants à poursuivre dans le profil science, « pour se garder toutes les portes ouvertes », comme la plupart d'entre eux n'ont pas d'idées claires sur la branche dans laquelle ils désirent étudier.

*L'année passée – quand j'avais pris.... A cause que j'avais pris MATH 436... pis là.. je me disais – faut b'en que ça mène quelque part.. Et là je me suis rendu compte qu'y faut que... J'avais des notes pochés en français et là... j'ai commencé à demander à un professeur de m'aider en français pis toute .. Et j'ai remonté mes notes en français... Pis ... c'est.. ça.. Ça déboule de même.*

Colin

Le début du secondaire IV est en effet marqué par un changement de niveau de difficultés, préluant de la suite, donnant un aperçu de ce que sera la vraie vie de vraies études pour une vraie vie professionnelle.

*J'ai pas de misère à l'école mais... je fais rien. Quand je fais quelque chose... je le passe. Mais... cette année, ça commence à être plus dur – en Sec IV, faut plus que je fasse juste faire mes affaires... que... je fasse des devoirs – j'avais jamais fait ça de ma vie, les devoirs.*

Élie

Dans ce contexte, les Maths 436 tiennent lieu de marqueur de changement dans le rapport au travail académique. Tant au niveau pratique que symbolique. Les élèves de secondaire IV sont en effet incités de toutes parts à prendre leurs études un peu plus au sérieux.

D'abord, le travail que la réussite de ce cours exige les y contraint : si plus d'un avait réussi jusqu'alors sans trop se forcer, cela est assurément impossible pour les Maths 436.

*... j'ai toujours été bon à l'école avant – j'étais vraiment... quand j'étais au primaire, je passais la moitié de l'année dans le corridor et j'ai jamais doublé une année... avant .. de doubler mes maths (436) je passais .*

Élie

Ensuite, la signification académique et symbolique que revêt la réussite de ce cours. Il m'a semblé percevoir chez plus d'un adolescent que le fait de réussir ou d'échouer ce cours prenait une nouvelle importance jusque là inédite. Un sens particulier en lien avec la valeur personnelle; une sorte d'autoévaluation semble rattachée à la réussite de ce cours. Plusieurs semblent souhaiter réussir cette épreuve pour en retirer une certaine fierté personnelle, y puiser la

confiance dans leur potentiel d'intelligence et leur capacité de travail sur lesquels il sera possible de tabler pour construire un avenir.

*J'ai pris goût à aller à l'école...[...] .....  
B'en..... . . . . . peut-être le fait que... .. je suis  
bon comme en maths [...]. j'ai passé mes 436... pis... à peu près  
tous mes amis autour de moi y ont tous pochés.. Et je veux dire – vu  
que je suis bon, là-dedans, pourquoi j'irais gâcher ça...  
Colin*

L'origine de la charge symbolique que prend soudainement une réussite scolaire n'apparaît pas clairement. Il est vrai que cela coïncide avec une récente prise de conscience qu'il faut penser sérieusement à une orientation professionnelle. Réussir ses 436 peut être mis plus largement en rapport avec la place avantageuse que tiennent les sciences dans le profil des carrières et des professions, que ce soit au plan de la sécurité financière ou de la reconnaissance sociale. L'école est un premier lieu de sélection socio-économique et à cet âge, à cette étape, la réussite de ce cours marque l'apparition d'un premier classement.

Il y a aussi la pression familiale : comme la plupart d'entre eux n'ont pas d'idées claires sur la branche dans laquelle ils désirent étudier, la plupart des parents encouragent leur enfant à s'engager dans le profil sciences qui englobe les cours de sciences enrichis, dont les maths 436 font partie<sup>127</sup>. C'est un préalable à la formation générale en sciences de la nature au CEGEP, la plus reconnue d'entre toutes, celle qui ouvre les portes de tous les programmes de formation universitaire. Il n'est pas rare non plus que les programmes contingentés au CEGEP professionnel exigent les cours de sciences du secondaire pour faire une première pré-sélection des demandes d'admission.

Ceci dit, pour la grande majorité des garçons, cela ne prend toutefois pas une place démesurée ni même centrale, la plupart du temps, dans l'ensemble de leur vie à l'école<sup>128</sup>. Pour certains qui

<sup>127</sup> Fait que déplorent certains professeurs.

<sup>128</sup> Complètement à l'opposé, dans un collège de filles lors de la première rencontre de parents d'élèves du programme enrichi (enseignement international) en début d'année de secondaire IV, la direction de l'école était venue spécialement prévenir les parents des dangers de l'émulation à l'extrême performance qu'exercent entre elles les filles. Si ce n'était pas nouveau comme pratique, la charge et les exigences de travail académique de secondaire IV font qu'elles se rendent malade à vouloir performer....Matière à recherche et à réflexion .. À



savent où ils se dirigent et qui n'ont pas besoin des 436, ni de tout le profil sciences, cela ne représente pas un enjeu majeur<sup>129</sup>.

*Comme moi en construction, j'ai juste besoin des maths 426...je les ai déjà...*  
Cantin

Mais cela reste, pour d'autres comme Benoît qui apparemment se dirigent vers un domaine qui ne demande pas de mathématique, une sorte d'histoire à finir<sup>130</sup>

*Mais j'ai pris la décision de reprendre 436 au complet l'année prochaine.. Je vas les refaire – je vas avoir une année tranquille... je vas avoir mon football...Je vas pouvoir finir... finir mon secondaire V avec des bonnes notes... partout. C'est ça*  
Benoît

En secondaire IV la réussite académique prend de toute évidence une nouvelle importance à l'école. Peu importe la démarche d'apprentissage de chacun, les cours d'éducation au choix de carrières (ECC), la pression de résultats pour être admis dans les programmes envisagés<sup>131</sup>, la charge de travail, tout cela met les adolescents de secondaire IV d'une certaine manière sur la voie du monde des adultes.

*À part ça va falloir que je me prenne en main et je vas avoir des choix à faire...qui vont être importants...Va falloir que je fasse mes affaires à l'école...que je sache où je m'en vas après mon secondaire- au CEGEP? Qu'est-ce que je fais...tout ça...ça me tente pas vraiment, faut que je me force*  
Élie

---

quand la lutte contre l'hyperaccrochage?

<sup>129</sup> En ce sens, j'y reviens plus loin, les écarts de réussite entre les garçons et les filles à l'école s'expliquent aussi par les différentes exigences des programmes de formation où se dirigent la majorité des filles et des garçons. Les écarts de salaire que touchent les garçons et les filles dans les emplois qui n'exigent aucune formation particulière (la restauration, l'entretien, la manutention, la livraison, etc.) ne sont pas étrangers aux immenses avantages qu'ont les filles d'arriver sur le marché du travail avec une formation, exception faite des emplois avec pourboire dans les bars et les restaurants.

<sup>130</sup> Il est très facile pour les jeunes aujourd'hui de reprendre ce cours dans les écoles de raccrocheurs ou à l'éducation aux adultes une fois le secondaire terminé. Souvent même les conditions d'apprentissage facilitent la réussite : nombre restreint d'élèves dans les groupes, qualité de relation avec les professeurs, etc.

<sup>131</sup> Les résultats des deux dernières étapes de secondaire IV sont pris en compte dans les demandes d'admission au CEGEP.

Avec cette nouvelle conscience de l'« après » secondaire qui s'approche à grands pas, vient l'urgence de profiter au présent de cette période de vie unique et éphémère! Plus les adolescents garçons avancent vers la fin de leur secondaire, plus les préoccupations au sujet de leur avenir s'entremêlent au désir de vivre ici et maintenant le temps précieux de leur adolescence et sa légèreté. C'est sur ce double registre que s'entame la dernière année du secondaire : celui de profiter à plein des derniers moments ensemble et celui de faire face individuellement à des choix qui engagent leur avenir.

#### 5.4.5 Le présent porteur du passé et de l'avenir<sup>132</sup> : secondaire V

*Je pense que cette année c'est la perfection...J'aime ça...je pense que ça a été une des plus belles années de ma vie...vraiment le fun. Tu vois tout ce que t'as accompli...t'es en secondaire V...tu vois tout ce que t'as réussi à faire...pis où t'es rendu. Je trouve ça le fun.*  
Louis.

*Mais... je m'enlign pour mes études .. surtout ça aussi... qui... dans mon développement où je suis rendu... c'est... mes études... faut que je checke le sec. V pour faire des études...*  
Pierre-Luc

##### i) D'abord les amis

Dans plusieurs écoles, les élèves de secondaire V jouissent d'un statut particulier soulignant de manière tangible leur sortie prochaine et leur entrée dans un monde sans l'encadrement scolaire et disciplinaire dans lequel ils évoluent depuis leur entrée à l'école. Il peut s'agir de souplesse ou de suspension de règlements, notamment entourant le port de l'uniforme (là où ça existe) et souvent de la mise à la disposition des élèves d'un lieu qui leur est spécialement réservé (pouvant aller d'un étage complet à une classe transformée en « local ou café des secondaire V »).

---

<sup>132</sup> J'ai pris cette conception du temps de l'écrivain et philosophe Yvon Rivard, lui-même inspiré de Virginia Wolfe. Dans « Le siècle de Jeanne » et dans les conférences qui accompagnent la présentation publique de son livre, l'auteur explique cette notion verticale du temps en ces mots, alors qu'il déplace de gauche à droite un stylo qu'il tient à la verticale devant lui: « chaque instant est porteur de tout le présent et de tout l'avenir ».

À travers les récits des adolescents de mon étude, cet agrandissement de leur environnement physique à l'école peut se comprendre en prolongement de la maturité relationnelle acquise dans la traversée du secondaire.

*Ça fait pas si longtemps que ça...secondaire II et III. Pas très loin pourtant, ça a changé dans un bout de temps- surtout cette année...fin secondaire IV et l'été -des gros changements... au niveau de l'habillement et de la façon de penser ...c'est fait pour monter de...comme un peu plus haut- dans le sens- de on accepte...pis c'est tout.*

Pierre-Luc

Le lieu semble aussi symbolique, consacrant une expérience de rencontre, échelonnée sur cinq années et marquée dans sa dernière étape par une plus grande capacité de composer avec sa propre différence et celle de l'Autre.

*En plus on dirait que cette année...que ...avec du monde que tu pensais jamais avoir...des liens ça s'est formé parce que ...quand t'es en secondaire V...t'es plus...toutes les secondaire V se parlent toutes -pas comme avant...c'était gang par gang. Mais là asteure tout le monde se parle et c'est le fun.*

Louis

Le secondaire V est en effet jalonné d'occasions de savourer les derniers moments ensemble et de célébrer l'aboutissement de cinq années de fréquentation au quotidien, de partage d'expériences communes.

*En secondaire V je pense que c'est tout le monde...et on est en haut au café étudiant...pis tout le monde est là et tout le monde se parle...pis je pense qu'en secondaire V c'est plus...plus un groupe fermé, c'est juste les secondaire V.*

Louis

L'organisation du bal et la préparation de l'album de finissants en sont les plus percutantes.

### *Le bal des finissants*

*Oui [le bal] c'est une tradition. C'est quand ça...ça scelle ton secondaire...la marque que c'est fini. Surtout comment ça marche maintenant...c'est que...on a tous nos examens éparpillés un peu...c'est pas tout le monde qui finit en même temps. Mais le bal c'est vraiment, c'est fini.*

Ludovic

Événement marquant de la fin du secondaire, le bal! Il a lieu dans un hôtel assez chic, le centre des congrès régional étant en Estrie souvent le premier choix. La soirée commence généralement très tôt par une séance de photos. Et pour cause! L'habillement est au cœur de cette première étape du souper dansant. Les jeunes en tenues de soirée se rejoignent par petits groupes d'amis plus intimes dans un endroit bucolique, dans un parc près d'un étang par exemple<sup>133</sup>. Les garçons se louent ou s'achètent pour l'occasion un habit de deux ou trois pièces avec cravate et souliers chics et portent une fleur à la boutonnière<sup>134</sup>.

*C'est là...qu'on va voir qu'est-ce qui se vit. On passe à une autre étape de notre vie. On fait .. « une autre étape de franchie et on va se réaliser ». Ça va être un précédent...y va y avoir du monde qu'on n'aura jamais vu...genre.. en habit et tout- et là y vont être en habit. Je pense que ça va être le fun...*

Louis

Autant le fait de marquer sa propre différence se joue en fin de secondaire, autant l'événement qui clôture sa traversée se souligne pour les garçons par une homogénéité et un conformisme que représente le classique habit pour homme. On pourrait y lire le passage dans le monde adulte dans sa dimension qui ne relève pas des goûts personnels mais bien d'un système dans lequel il faudra

<sup>133</sup> C'est souvent les mêmes endroits que ceux choisis pour les photos de noces...J'y suis allée une fois et j'ai été époustouflée des splendides robes que portaient les finissantes (les accompagnatrices n'étant pas tenues à autant de déploiement de beauté et de féminité). J'avais l'impression de me retrouver dans les histoires de princesses de mon enfance. J'étais aussi très émue de reconnaître en femmes les petites amies d'école primaire de mon fils. C'est aussi ce que disent les professeurs qui côtoient ces filles toute l'année et qui retrouvent avec émotion des femmes à leur bal de finissantes. Bon je n'ai pas pu me retenir de faire cette parenthèse « filles ».

<sup>134</sup> Il en offre une, généralement portée au poignet, à sa compagne de bal; petit spécial pour le bal spécialement préparé par les fleuristes et vendu à un prix accessible.

se fondre d'une certaine manière pour y faire sa place. Manière de souligner qui n'est pas également appréciée par tous.

*Le bal, je trouve que c'est pas assez naturel-on va là ...tout en petit complet...c'est pas nous autres... La plupart des gars ...on y va parce que c'est symbolique...les filles c'est sûr aiment ça mettre une belle robe.*

Ludovic

En ce sens, c'est beaucoup « l'Après bal » qui fait l'unanimité, qui est l'événement rassembleur de tous les finissants. Il se tient souvent à l'extérieur des lieux normalement fréquentés, dans un endroit où il sera possible de passer la nuit et de faire tout le bruit désiré : musique et cris d'allégresse et de tout le reste...Il n'est pas rare que les jeunes organisent à l'avance le transport entre la salle de bal et le lieu de l'Après-bal et le retour à la maison le lendemain matin (comme quoi les discours de prévention trouve quand même un certain écho chez les garçons de 17 ans!). Comme la Fête nationale des Québécois le 24 juin suit immédiatement les bals de finissants, il est fort possible que les célébrations de la fin du secondaire s'étalent en fait sur quelques jours.

*Je pense un gros party-tout le monde- veut veut pas même si t'as eu des...désaccords avec du monde, c'est tout le monde qui va être là pareil..et tout le monde va...ça vient chercher tout le monde ...je pense.*

Louis

*C'est comme la dernière grosse fête tout le monde ensemble...on se voit toute...pis c'était vraiment symbolique si je peux dire. On se dit bye! Surtout avec le monde qui habite loin...qu'on voit pas souvent... « notre » gang, pas « la » gang...C'est notre école.*

Ludovic

Parallèlement à cette effervescence de préparation de la clôture de leur secondaire et de l'urgence de vivre au jour le jour ce présent qu'ils ont conscience de voir s'achever, les adolescents en fin de parcours de secondaire sont constamment ramenés face à l'omniprésence de leur avenir et cela signifie dans l'immédiat un positionnement concret face au travail scolaire.

## ii) Ensuite les études : pourquoi ?

Les rares fois qu'une matière scolaire ou un enseignement particulier est évoqué, c'est toujours en lien avec le professeur. Il semble que ce soit et de loin, le véhicule, le médium qui soit le premier objet d'intérêt et d'ouverture à l'apprentissage (exception faite aux cours d'arts (dramatique et plastiques) ou de sports dans les vocations particulières). Au contraire, pour la plupart de ceux qui abordent les contenus de leur formation, c'est plutôt en termes de leur manque d'intérêt ou de leur inutilité :

*Qu'est-ce que ça change de savoir la date de l'arrivée de  
Christophe Colomb?*

*On apprend gros des affaires inutiles... On apprend des choses que  
tu te serviras jamais de ta vie. Les fonctions... pas besoin de  
montrer ça en sec. IV*

Benoit

La question de la motivation des garçons à l'école préoccupe plusieurs acteurs dans le système d'éducation; les positions les plus souvent adoptées le sont en regard des taux de diplomation et du maintien des jeunes à l'école. C'est en rapport avec l'atteinte des résultats en terme de réussite que s'aborde le plus souvent la question souvent réduite au « décrochage scolaire »; c'est-à-dire par rapport à la double norme, établie d'abord comme étant la bonne ligne souhaitable pour tous et ensuite étant de fait la ligne suivie par la majorité (Foucault). En ce sens, il est difficile de comprendre la complexité des trajectoires adolescentes aujourd'hui en les étudiant spécifiquement avec l'objectif de trouver des solutions aux écarts à la norme.

Parallèlement aux préoccupations institutionnelles, la question des garçons à l'école se pose, chiffres/taux de décrochage à l'appui, pour exposer les inquiétudes, le sentiment de perte que ressent avec plus d'intensité une génération<sup>135</sup> d'hommes adultes en regard de la place du masculin et des hommes dans la société québécoise (et dans d'autres, aux États-Unis, en France, en Belgique et en Suisse, notamment).

---

<sup>135</sup> Plus d'un chercheur sur la condition masculine relève que ce sont surtout des hommes de plus de quarante ans qui imputent leur souffrance de vivre aux pertes de territoires et à la dévalorisation du masculin dans leurs sociétés (Castelain-Meunier, 2005 ; Welzer-Lang, 2000).

Le déplacement de la question dans une sphère de préoccupations autre que la compréhension de l'expérience des garçons (et les connotations pathogéniques qui en découlent) font en quelque sorte écran sur le fait que la dimension scolaire se conjugue à de multiples autres aspects dans la vie des adolescents : leur époque, l'environnement socio-économique et technologique dans lequel ils se voient grandir, leurs contextes familiaux, relationnels, leur rêves d'avenir, leur vision et leurs projections d'eux-mêmes, leurs coups de cœur, leurs freins et leurs inspirations, etc. Tout cela fait bien partie de ce qui habite les jeunes hommes aujourd'hui et qui participe à leur devenir. Tout cela se croise d'une certaine manière et se joue quand il s'agit de faire des choix d'avenir et de se positionner dans le « ici et maintenant » face à leurs études.

Dans les récits des garçons de cette recherche, les variances dans le rapport qu'entretiennent les jeunes avec l'apprentissage scolaire se lisent sur deux temps. Un temps éminemment présent dans le bonheur au jour le jour et le plaisir du faire et de l'être-ensemble avec les amis à l'école (ce qui a été abondamment traité jusqu'ici); et un temps lointain anticipé, appréhendé parfois, ou encore planifié en vue d'un bonheur, d'une sécurité ou d'un statut social futur.

C'est de l'interrelation entre les projections que les adolescents se font d'eux-mêmes et de leur avenir et leur rapport à l'apprentissage dont il est question maintenant. À travers les récits des garçons, trois tendances se dessinent : 1) *étudier pour plus tard* ; 2) *étudier parce que c'est ça qu'y a à faire* ; 3) *Pourquoi étudier? J'sais pas c'que j'veux faire plus tard.*

### ***Étudier pour plus tard***

#### **VIVRE DE SA PASSION**

De toute évidence, ceux qui entretiennent les rapports les plus sereins avec la dimension académique de l'école, ont une idée assez claire de ce qu'ils souhaitent comme avenir professionnel. En ce sens, pour eux, dès le secondaire IV, étudier prend une autre envergure; c'est le passage obligé, le préalable à l'entrée dans la vie, leur vie.

Pour certains comme Colin et Maxance, cet avenir prend la forme et la couleur de leur passion. Leur ambition de faire des films, de devenir cinéastes les inscrit de manière plus globale dans un

développement personnel, une construction identitaire qui imprègne leur rapport à l'école. L'assurance que leur confère leur ancrage dans un projet de vie qui les remplit les amène à la fois à accorder une grande importance à leurs études même si les cours, en ce moment, ne sont pas particulièrement passionnants.

Pour Colin, qui n'aimait pas beaucoup l'école, son rêve de devenir cinéaste a transformé son rapport à l'école :

*J'apprends parce que je me rends compte que là faut que j'étudie toute pour plus tard. Fait que là à l'école, avant je me forçais pas b'en b'en et là je me suis rendu compte qu'y faut que j'en fasse plus pour ...aller plus loin. [...] C'est plus pour commencer à travailler tout de suite...travailler...apprendre...c'est ça. Parce que mon but c'est de me rendre quand même loin CEGEP Université...je sais que faut que je déniaise tout de suite.*

Maxance, qui poursuit la même ambition est en plus animé d'un désir d'apprendre, d'une curiosité intellectuelle. Il entame son parcours vers la réalisation de ses aspirations intellectuelles et artistiques dès la fin de son secondaire III

*B'en au début[...]Je me suis dit – C'est important d'avoir des bonnes études... à la fin de mon sec. III et je me suis dit – Je vais changer d'école pour avoir des meilleures études parce que je sentais que j'étudiais pas assez. Je me suis dit – Bon c'est important quand même... deux années de secondaire à faire, des années importantes, donc j'ai changé dans une école [...] qui m'offrait plus de possibilités en théâtre, en cinéma... dans toutes les choses qui m'intéressaient [...] Et le monde était quand même un peu plus allumé pour... jaser, avoir des discussions, pis ça que j'arrivais pas à avoir avant que... mon ancienne école –*  
Maxance

Pourtant l'école représente pour lui un *passage obligé*, dans une triple sens (non dépourvu d'ambivalence) : 1- dans le sens obligation quotidienne comparable à celle du travail :

*C'est un lieu que je représente un peu comme la chaîne, le roulement que les gens vont étudier comme d'autres vont au travail, un endroit où tu vas le matin et où tu repars le soir [...]J'ai de la*



*difficulté quand même à me lever à tous les matins et j'ai comme une impression de un peu perdre mon temps à apprendre les mathématiques et les petits détails. [...] est l'endroit où je me rends par principe, qui m'a été apporté...il fait que tu y travailles pour étudier...donc je me rends là tous les jours à cause de ça ..*

2- dans le sens d'un apprentissage de base à acquérir :

*Donc, l'école, c'est un peu ça pour moi dans le fond. Y t'apprennent les bases de la vie puis beaucoup... les bases de la vie. Et moi je choisis ce que je veux là-dedans.*

et enfin 3- un passage dans le sens rituel du terme

*Et en même temps [...] je peux pas passer à côté de ça, genre, ..y faut que je finisse mes études pour commencer à vivre...  
Maxance*

#### AVOIR UNE BONNE POSITION

D'autres ont une vision assez claire de leur projection d'eux-mêmes dans l'avenir, cette fois basée sur l'aspiration à un statut social et un niveau de vie intéressant. Leur assiduité dans leurs études est liée au fait qu'ils veulent entrer dans un programme d'études contingenté ou, s'ils n'ont pas encore fait de choix précis de carrière, être admis au CEGEP en sciences de la nature, ce qui, nous venons de le voir, ouvre toutes les portes. Ils aspirent en premier lieu à s'inscrire de dans un milieu social tout en se préoccupant de leur épanouissement professionnel.

*Ouf.. je sais pas.... . . . . . peut-être un moment où je commence comme à prendre des décisions un peu comme le reste de ma vie..  
En quoi je vais aller étudier... . . . . . sorte de carrière tout ça [...]  
Je sais pas – faut tout le temps que je pense un petit peu à plus tard.. Je veux dire.. si je fais ça, faut que je pense que je vais devoir plus loin... Si je vais étudier en ça, faut vraiment que je sache que je veux vraiment aller là-dedans.. Pis... . . . . . Est-ce que je suis prêt à mettre les efforts? Ou si j'aime pas assez ça pour le faire.  
Gregory*

Ils envisagent évidemment aller à l'Université.

*Après je vas aller à l'Université, je sais pas en quoi, peut-être en enseignement...je sais pas.. parce que ça a l'air le fun premièrement pis ça t'assure un bel emploi que tu vas aimer probablement plus intéressant que plusieurs autres ...qui vont finir en sec V... pis un DEP une affaire de même.*

Jeremy

### GAGNER DE L'ARGENT POUR FAIRE AUTRE CHOSE

Une troisième tendance se dessine parmi les adolescents qui se projettent dans l'avenir : ceux qui choisissent un métier relativement payant, pas trop exigeant en terme de formation, ce qui va leur permettre de réaliser des rêves qui ne sont pas directement liés à leur vie professionnelle, comme voyager ou de se construire une maison, par exemple. Pour eux, la formation est en quelque sorte un moyen dérivé pour assurer l'alimentaire et la possibilité de réaliser des rêves.

*L'école, c'est important mais y a d'autres choses en dehors de l'école... pas juste penser à l'école. . Je lâcherai pas l'école parce que... c'est ça... moi j'aime b'en voyager.. pour voyager, ça prend de l'argent... Je vais faire une technique de programmeur analyste en informatique.*

Ludovic

### ***Étudier parce que c'est ça qu'y a à faire***

Une deuxième catégorie regroupe les garçons qui expriment une vision de leur avenir en terme de voie qui ne présente pas de choix réels. Ils doivent avant tout gagner leur vie, c'est ce qui prime dans leur projection d'eux-mêmes dans l'avenir. Sans déprime, sans révolte ni passion, ils sont prêts à gagner leur vie et vont essayer de le faire sans trop souffrir dans des études qui ne leur plairaient pas, ni trop s'éloigner des attentes familiales<sup>136</sup>.

---

<sup>136</sup> Dans certains cas des pressions à se diriger dans un domaine de travail traditionnellement réservé aux hommes.

*L'école, c'est un endroit où il faut aller...pis...que je me dis ...des fois, j'aime pas b'en ça ...fait que je me dis que ..c'est sûr que faut que j'y aille et dans le fond, j'en ai encore pour pas mal d'années à aller à l'école [...] L'école pis le travail je pense que c'est des lieux où il faut aller et c'est correct d'aller...aussi.*

Loic

### ***Pourquoi étudier? J'sais pas c'que j'veux faire plus tard***

Sous une troisième catégorie, se rassemblent ceux qui n'arrivent pas à se projeter dans l'avenir ni à voir ce qu'ils pourraient être ou faire plus tard. Ce qui, dans le cadre des démarches entourant le choix de carrière à la fin du secondaire, les positionne dans une marge par rapport aux attentes institutionnelles. Ils ont souvent déjà de la peine à se situer dans le présent. Ce qui a un impact direct et puissant sur leur intérêt dans les études.

*L'école, ça dépend des cours; habituellement c'est poche et c'est long, j'aime pas ça. Parce que je me dis que j'aimerais ben ça faire d'autre chose quand je suis assis devant un professeur, j'aimerais ça être à quelque part d'autre...*

Guillaume

Leur rapport à l'école oscille entre l'indifférence et la parfaite aversion,

*L'école, ça me tente plus...je suis plus vraiment attiré. Pis je trouve ça difficile..*

Élie

entrecoupé de moments d'espoir pour des rêves possibles.

*Va falloir que je me prenne en main et je vas avoir des choix à faire...qui vont être importants [...] Va falloir que je fasse mes affaires à l'école [...] que je sache où je m'en vas après mon secondaire- au CEGEP- qu'est-ce que je fais ...tout ça [...] Ça me tente pas vraiment, faut que je me force [...]*

Élie

Pour les jeunes appartenant à cette catégorie, les écoles de raccrocheurs sont des voies de sortie intéressantes. Comme ils n'arrivent pas dans leur situation actuelle à prendre le dessus : soit

d'une consommation intensive de drogue, soit d'un manque total de motivation, soit d'une conjoncture personnelle ou familiale, ils se disent qu'ils ont du temps, qu'ils pourront poursuivre leurs études quand ils seront prêts, reprendre les cours échoués dans un autre contexte, dans les petits groupes d'une école de raccrocheurs ou à l'école des adultes<sup>137</sup>.

Par ailleurs une pression interne existe. Le décrochage arrive souvent en dernier recours, après avoir repoussé jusqu'à l'extrême limite les possibilités de réussite. Tous et chacun savent qu'en quittant l'école, ils sortent de l'autoroute, la voie toute tracée qui est en fin de compte plus simple.

*L'école [...] ça représente ce que je vas faire.....plus tard. Ça me donnera pas grand chose...parce que ...chimie.... Je suis tanné. J'espère (tenir jusqu'au bout)...j'espère je vas pas...une gaffe... je sais que ce serait cave. Je suis chanceux d'être (inaudible)*  
Élie

Souvent les pairs prennent position. Soit en encourageant leurs amis à rester, en les aidant dans leurs matières en échec et s'ils ne peuvent empêcher leur départ de l'école, ils peuvent montrer leur désaccord ou leur compréhension face aux circonstances de leur ami selon les cas. Par ailleurs, il est fréquent de voir les décrocheurs revenir dans la cour de l'école durant les récréés ou les pauses de midi pour y revoir leurs camarades de classe. Dans certains cas, ils risquent de se faire mal juger.

*On méprise un peu le monde qui... lâche en sec III – l'école... sec III sec IV – sont peut-être b'en cool là.. mais dans 10 ans (inaudible) de les voir... on se dit ça – Hostie d'innocents...*  
Benoît

S'il est définitivement plus rassurant pour les parents de voir les jeunes terminer leur secondaire et de poursuivre dans un parcours de formation professionnelle, il semble que du point de vue des adolescents qui n'y arrivent pas tout de suite (*C'est pas juste difficile, c'est de la vraie torture!*),

---

<sup>137</sup> Certains professionnels de l'éducation déplorent le fait que plusieurs élèves qui ont le plus de difficultés, parmi ceux qui nécessitent le plus d'encadrement scolaire et psycho-social se retrouvent à l'école des adultes, là où aucun service d'accompagnement n'existe pour eux. Les coupures dans les établissements scolaires seraient en partie responsables des aiguillages sur ces voies parallèles.

ils bénéficient d'une marge de manœuvre. Les alternatives mises en place pour faciliter l'intégration des jeunes qui quittent l'école sans diplôme de fin d'études secondaires font partie des possibles auxquels ils peuvent se raccrocher. En ce sens, leur décrochage présent ne signifie pas une mise à l'écart définitive des trajectoires professionnelles. De leur point de vue, les adolescents décrocheurs s'engagent pour l'instant dans un autre chemin.

En dehors des différents degrés de force et de conviction avec lesquels les adolescents arrivent à se projeter dans leur avenir, d'autres circonstances interfèrent dans leur rapport aux études, à l'excellence scolaire, plus précisément. En effet, la performance scolaire n'est pas toujours simple à vivre pour les garçons : elle se pare d'une triple ambivalence : le risque du rejet, le besoin d'être le meilleur, le jugement de valeur.

#### **5.4.6 Performer à l'école : ombres et bémols**

Une grande partie de ce chapitre a déjà été consacrée à l'importance cruciale que prennent les relations avec les autres, les pairs surtout au moment de l'adolescence. La vie à l'école est en ce sens fortement imprégnée de cette mesure aux altérités, partie prenante de la construction identitaire. Si l'importance du regard de l'autre peut de l'extérieur ressembler à un manque d'autonomie et de force de caractère<sup>138</sup>, pour l'adolescent en croissance, il en va de sa survie au quotidien de se faire accepter, ou du moins de ne pas vivre l'enfer réservé aux « rejets ».

*Parce que... .. je trouve ça vraiment poche que du monde se permette de... ruiner un peu .. le secondaire de d'autres – c'est tellement des belles années qu'on passe. Faut en profiter et c'est plate qu'y ait du monde qui se permettent [de gâcher]celles-là des autres.*

Loïc

Parmi les candidats potentiels à l'ostracisme scolaire, les « nerds » figurent en bonne place sur la liste.

---

<sup>138</sup> À peu près tous les parents s'inquiètent au sujet de leur enfant qu'ils croient plus influençables que les autres. Il serait prêt, selon eux à faire n'importe quoi pour plaire et se faire accepter.

*moi .. j'ai la chance de... de pas me faire écoeuré à l'école... y en a qui sont... qui sont... qui sont à l'école et qui se font tout le temps pousser.. écoeuré. Qui sont plus.. mettons .. sont bons à l'école mais .. C'est plus... vraiment vrai mais du monde qui mettons qu'y .. en tout cas.. qui ont été choisis pour se faire écoeuré.. pis y vont se faire écoeuré tout leur secondaire..Ça adonne de même.. Moi j'ai été chanceux –*  
Colin

En ce sens, il semble que pour se dédier à ses études et tout de même se faire accepter de ses pairs, un adolescent garçon doit soit performer de manière remarquable ou performer ailleurs aussi, dans un sport, par son physique ou auprès des filles, notamment; il doit impérativement prendre du temps pour faire la fête et s'amuser avec les autres. Comme se décrit lui-même Jeremy qui, en plus de performer à l'école excelle en sport et en musique.

*Je trouve que j'ai une super bonne équilibre : je fais beaucoup beaucoup de sport... même énormément.. de sport. Je fais du piano aussi... Je réussis super bien à l'école... et la fin de semaine je fais des party.. Je suis capable de brasser pas mal.. plein d'affaires. Pis ça me nuit pas en rien. Pis.. pis... je m'entends bien avec la plupart des personnes.*  
Jeremy

Il semble que ce soit en fait les « cools » qui peuvent se permettre de performer à l'école. Voici la définition qu'en font les jeunes de 20-25 en se remémorant les gangs de leur école secondaire :

*Quand t'étais eux, ben tout allait bien : t'étais bon dans les sports, t'avais des bonnes notes, les filles t'aimaient et t'étais accepté de tout l'monde, pis t'avais pas de barrière.*  
Bernard

En fait ce qui caractérise ces modèles de réussite, c'est qu'ils sont les meilleurs sur toute la ligne. Pour un gars ordinaire, c'est le cas de la majorité, qui doit travailler pour avoir des bonnes notes, l'équilibre entre bien réussir et garder l'acceptation des autres semble plus exigeant :

*Si y ont 100%... y vont en parler parce que la plupart du temps les gars peuvent pas avoir la note que t'as ... tu seras pas écoeuré pour ça..*  
Cantin

À défaut de se démarquer par l'excellence, plusieurs garçons vont préférer faire comme s'ils étaient au-dessus des contraintes de résultats. Ils jouent les cancre ou font les pitres plutôt que d'avouer ouvertement qu'ils ont fait des efforts et n'arrivent pas dans le peloton de tête. Ainsi, s'ils ne sont pas parmi les meilleurs, c'est qu'ils n'ont pas travaillé, qu'ils s'en foutent, devenant ainsi une sorte de héros auprès de leurs pairs, par leur liberté d'être et de faire.

*Les gars, on est très compétitifs... faut qu'on soit toujours les meilleurs... plus forts que d'autres.. des affaires de même.. La compétition... L'étude par exemple.. les gars y font pas de compétition là-dedans l'étude. Souvent quand t'as la pire note... t'en parles et le monde en rit.. Le monde est intéressé à cause de ça... parce que t'as eu 49%... Le monde trouve ça drôle.*  
Cantin

Par ailleurs, pour ceux qui sont habités de passions et de rêves, ce sont les projets de vie qui les démarquent des autres, c'est par cette voie qu'ils sont en train de devenir quelqu'un. Conséquemment leurs résultats scolaires sont moins en compétition avec ceux des autres, des filles notamment, mais s'insèrent dans leur propre trajectoire.

Néanmoins, le mode relationnel compétitif influence l'assiduité des garçons dans leur travail scolaire. Certains (plusieurs) font délibérément le choix de ne pas travailler. Pourtant, beaucoup d'entre eux sont conscients d'être « bons à l'école », d'avoir une certaine facilité à apprendre<sup>139</sup>. Comme en témoigne Pierre-Luc :

*Je la sens [mon intelligence] mais je sais que je l'exploite pas par exemple.. C'est ça... l'affaire. Je fais comme – bon mais je suis intelligent et je vas rien faire et je vas passer comme les autres. C'est comme – je suis là... pis vu que les autres travaillent, y me rejoignent – je suis comme égal aux autres... j'ai les notes pareil comme les autres mais je fais rien. Pis les autres travaillent.. c'est frustrant aussi pour les autres..*

Si par chance, il est possible d'être quand même le meilleur,

---

<sup>139</sup> Aucun ne dit le contraire, sauf les décrocheurs qui associent leurs difficultés et leurs échecs à leur consommation de pot etc.

*Je vas te donner le meilleur exemple que j'ai eu cette année... concret en histoire. Une étape, j'ai eu 95 et avec un de mes amis.. je faisais des concours de celui qui finissait l'examen le plus rapidement. Je dis ça de même – on se regardait ... et ça prenait 15 minutes et les autres prenaient une heure et quart et avaient de la misère à passer..*

Il est préférable de ne pas trop s'en réjouir devant les autres.

*Mettons que dans ce temps-là, les autres te regardent comme ... Ouen.. c'est plate [...] Je suis pas mal vu... mais mettons que c'est pas mal la limite. C'est... si je me vanterais – Aie j'ai eu 95 et toi comment? Ça serait comme – Hmmm..*

Quand je demande à Pierre-Luc pourquoi il n'étudie pas, rien ne semble le presser à performer, étant donné qu'il est assuré de ne pas être en échec (il a quand même échoué ses maths 436!) et qu'il ne sait pas trop ce qu'il veut faire plus tard.

*Je sais pas... un petit peu de paresse et on dirait que je le sais et je fais comme... bon b'en je vas attendre. Je sais que je vas quand même bien réussir.. C'est... bizarre un peu.*

Par ailleurs, les performances scolaires de sa blonde l'ont sérieusement ébranlé dans sa posture de mise en attente.

*Mais moi j'ai trouvé ça frustrant parce que ma.. deuxième blonde.. elle avait des notes ultra méga... okay.. comme moi .. elle est un peu comme moi mais elle travaillait beaucoup beaucoup... elle me surpassait de beaucoup... pis même que ce boute-là c'est la première fois.. de ma vie que j'ai été jaloux d'une personne.. J'étais jaloux d'elle de ses notes.. J'étais jaloux – j'étais là – Mais moi tou je suis comme ça mais je travaille pas ... je le savais – j'étais jaloux et j'étais là.. je veux travailler. Et là je me comprenais plus.. C'était (inaudible) bizarre.*

Pierre-Luc

Il semble que les garçons font souvent le choix du moment présent, du plaisir et de la facilité quand aucune contrainte ne les y oblige ou aucune passion particulière ne les anime. En ce sens si les filles en général se dédient plus à leurs études,



*C'est sûr qu'à l'école, elles sont portées à avoir des meilleures notes. Regarde ça les moyennes générales des filles est plus élevée que celle des gars.*

c'est qu'elles se dirigent (comme certains garçons) dans des métiers qui demandent des études collégiales et/ou universitaires<sup>140</sup>

*Plus pour la priorité aux études – meilleures priorités aux études.. Parce que où ce qu'y veulent s'en aller.. ça... plus tard, ça prend plus... de meilleures notes parce que les gars eux autres veulent des choses .. comme moi en construction, j'ai juste besoin des maths de IV.. je les ai déjà... C'est toutes des choses que j'ai pas besoin d'avoir des bonnes notes pour pouvoir rentrer là. Tandis que les filles en général..*

*Une de mes amies veut aller en sexologie.. sexologue. Ça lui prend des méchantes bonnes notes... pour avoir ça. Y en a des filles que c'est .. ça va.. dans les meilleures places où ça prend plus de notes.. Y a des gars itou c'est de même..*  
Cantin

C'est en quelque sorte dans une logique de bon sens, en dehors de celle de l'excellence à tout prix, que les garçons qui n'en voient pas l'utilité pour leurs projets d'avenir, se contentent de moyennes exigées.

*Mais en général.. c'est plus en construction que les gars sont de même. Un truc comme ça... policier, pompier... plus des choses que.. on a besoin de moins grandes notes.*  
Cantin

Sous ce rapport, les évaluations basées sur le cheminement personnel de l'élève que propose la réforme, semblent convenir pour alléger l'effet contraire que peut provoquer la pression de

---

<sup>140</sup> Il serait intéressant de comparer le capital symbolique (la valorisation et le salaire) des métiers dans lesquels se dirigent majoritairement les femmes qui poursuivent des études universitaires (psychologie, enseignement, éducation spécialisée, nursing, travail social) et ceux des hommes dans des métiers physiques et manuels (pompier, policier, entrepreneur, tous les corps de métier de la construction). Cette question soulevée dans les associations : le degré de bonheur, d'épanouissement et de reconnaissance, est-il évaluée en terme de niveau d'étude et de résultats scolaires?

l'excellence chez les adolescents garçons. Malheureusement, les conditions actuelles d'enseignement rendent les nouvelles grilles impopulaires.

Un dernier point, que j'ai relevé chez les garçons de mon étude, concerne la tension que vivent certains autour du fait de devenir un adulte, tension ambivalente qui se lit dans la projection que les jeunes se font d'eux-mêmes et de leur avenir. Cela concerne l'attrait et la frayeur d'entrer dans le monde adulte, dans le monde « matérialiste, du cash et de la consommation ». Comme si réussir, avoir « une bonne job » signifiait autant sinon plus, devenir prisonnier d'un monde qui happe et qui engouffre. Comme si acquérir l'indépendance économique exposait à la dépendance qui aura raison du bonheur au quotidien et des passions, celle de la surconsommation et de l'endettement, pour laquelle il faudra se résoudre à une vie sans intérêt. Le rapport à l'argent se négocie avec vigilance, au point même de se sentir plus en sécurité avec l'idée de ne pas trop en faire<sup>141</sup>. Comme si finalement le pouvoir de consommer porte en lui le pouvoir de se perdre<sup>142</sup>.

En ce sens, pour certains, ceux qui se consacrent à leurs études, qui aspirent à l'excellence dans le but d'avoir « une bonne job » sont parfois jugés par les autres quand ils ne prennent pas le temps d'avoir du plaisir.

*Je connais du monde – y a du monde dans ma classe... ils pensent juste à ça – pas de relations sociales... à cause de ça – tout le temps étudier... étudier.. pour avoir des meilleures notes.. c'est vraiment important. Ça, c'est important si tu veux avoir une bonne job [...] Mais... faut pas que tu mettes trop d'emphase là-dessus .. un moment donné.. ça dépend.. des préoccupations.. de chaque personne. Quand y vont avoir b'en de l'argent, c'est sûr que c'est plus important. Ça dépend.. moi pour moi... c'est important mais pas tant que ça.*

Ludovic

Il y a lieu de regarder de plus près le sens que donnent les jeunes à leur trajectoire d'apprentissage. Plus ils avancent dans leurs années de secondaire, plus ils sont appelés à faire

<sup>141</sup> Je ne peux m'empêcher de penser à notre marquage collectif en regard de l'argent. Non pas celui d'être franchement nés pour un petit pain, mais celui plus subtil, tout chrétien, d'être préservé du vice par la pauvreté. À plus d'un égard, l'empreinte de l'héritage religieux québécois marque les récits des jeunes.

<sup>142</sup> Cette ambivalence face à l'entrée dans le monde adulte/de consommation est merveilleusement bien illustrée par la fiction Méga Surface.

des choix qui orientent leur vie future. Quels que soient leurs choix, aucun n'est insensible à l'importance qui est donnée à l'école. Différentes stratégies sont mises en œuvre pour passer à travers le secondaire, qu'elles s'intègrent aux attentes de réussite ou qu'elles contournent l'obligation immédiate de résultats. Certains vont abandonner la trajectoire classique pour se diriger vers les écoles de raccrocheurs, d'autres seront tentés par le marché du travail, la priorité du moment étant de gagner de l'argent pour se payer un cellulaire, une voiture, des sorties etc.<sup>143</sup>.

On pourrait considérer les choix que font les jeunes, malgré le fait qu'ils s'éloignent des chemins tracés pour eux, comme autant de manières de s'affirmer, se chercher et se réaliser. Sous la surface d'échec et d'abandon scolaires, il se pourrait que des jeunes qui quittent l'école secondaire classique le fassent dans une démarche qui augmente justement leurs chances de se voir progresser et tranquillement, à leur mesure et leur rythme, prendre leur place dans un monde qu'ils commencent à apprivoiser. Du point de vue de certains, les facilités d'accès à la poursuite de leurs études secondaires dans un contexte moins contraignant, moins compétitif (travail modulaire, accompagnement personnalisé, groupes restreints) dans les écoles de raccrocheurs peuvent leur sembler une voie qui leur convienne beaucoup mieux. Ou encore, pour d'autres, le fait d'aller rapidement gagner leur vie peut temporairement les soulager de se voir défini principalement à travers leurs manques<sup>144</sup>. Voici ce que disent des enseignants dans une école de raccrocheurs :

*Si on prend le milieu scolaire, il me semble qu'il y a plus d'ouvertures, de possibilités qu'auparavant. Avant tu réussissais, ou tu réussissais pas. Maintenant, il y a d'autres voies possibles. Tu peux aller sur le marché du travail, tu peux revenir. Il me semble qu'il y a plus d'ouverture dans ce sens-là. Pis les jeunes prennent plus de temps à se trouver aussi, ça prend beaucoup de temps qu'auparavant. Il me semble qu'il y a plus de possibilités.*

<sup>143</sup> La présence en Estrie de nombreux endroits où il est possible de travailler sans formation est d'ailleurs une question dont tiennent compte les programmes de lutte contre le décrochage. Des ententes sont faites avec les employeurs pour faciliter le maintien à l'école ou encore la compatibilité des horaires avec les heures de cours dans les écoles de raccrocheurs. Mais tous les jeunes n'arrivent pas à rendre compatible leur désir de se payer un cellulaire, une voiture, des habits et des sorties et le fait de rester à l'école.

<sup>144</sup> À ce sujet lire *Tous les élèves peuvent raccrocher* dans Sciences Humaines Hors Série Spécial no 5 *L'école en questions*, octobre-novembre 2006 : 72.

De multiples parcours sont possibles. Au-delà des normes et des prescriptions, des jeunes qui se sentent moins heureux à l'école peuvent chercher d'autres moyens pour traverser leurs années de secondaire (et d'adolescence) sans pour autant se perdre et sérieusement hypothéquer leur avenir. En ce sens, plutôt que de pathologiser d'entrée l'éloignement de la norme que choisissent ces jeunes, ils pourraient être écoutés, soutenus et accompagnés dans cette voie qui leur semble la meilleure. À ce sujet une enseignante dans une école de raccrocheurs raconte :

*C'est sûr que je ne suis pas un garçon...[...]mais si je parle des jeunes d'aujourd'hui, c'est sûr que mon point de repère c'est par rapport à la jeune que j'ai été, par rapport à ce que moi j'ai connu étant jeune... Moi j'ai le sentiment que la place des jeunes aujourd'hui est plus, comment je dirais ça, tout est plus légalisé, tout est plus contrôlé, encadré, pis ya moins de place pour l'erreur, [...] ya moins de place pour être, pour l'erreur. Faut pas tu te trompes, faut que tu fasses le bon choix, faut que tu choisisses la bonne carrière, faut pas tu dévies, Il me semble que tout ça est plus hiérarchisé qu'avant, plus encadré, chaque petite chose est à sa place. Moi c'est le sentiment que j'ai. [...] C'est comme si, on dirait, ya eu le regard de la psychologie sur l'être humain pis là ça c'est correct, pis ça c'est pas correct. Pis là t'es sur la bonne voie, pis là t'es pas sur la bonne voie. J'ai ce sentiment –là que de façon générale les jeunes, faut qu'ils se tiennent les fesses plus serrées qu'avant, ya un regard plus sévère sur ...t'es un bon être humain ou t'es pas un bon être humain.*

Hélène, enseignante à La Source

La quête de soi se fait en grande partie à travers la conquête de l'Autre, dans sa particularité et dans sa diversité. Des étapes se détachent clairement dans la traversée des études secondaires. Dans un premier temps il est impératif de s'identifier et se faire reconnaître dans un groupe (souvent constitué des amis du primaire); ensuite, il arrive(souvent) en cours de route de changer de groupe pour se rapprocher et s'allier avec des compagnons dont les valeurs et les goûts sont plus compatibles ou attirants; et en fin de parcours, il s'agit idéalement d'avoir réussi à faire sa place comme individu tout en ayant développé de solides amitiés et des liens cordiaux avec le plus de personnes possible. La conquête de la différence. C'est indéniablement sur un horizon de croissance, que s'inscrivent les rapports à l'apprentissage et que se lisent les trajectoires individuelles.

## **5.5 Pour conclure**

Ce portrait de l'éducation est construit à la manière d'un casse-tête où différents points de vue et expériences sont rassemblés pour donner finalement un aperçu de ce qui traverse, constitue et anime ce champ aujourd'hui. Les choix économiques, les substrats politiques, philosophiques et idéologiques qui régissent l'implantation de la réforme en éducation sont le site des débats où s'entrechoquent des visions du monde et de nos sociétés, de l'enfant dans ce monde et des transferts de connaissances entre les générations.

Quelle époque a échappé à ces questionnements?

Ce qui caractérise néanmoins la nôtre, et ce qui se passe à l'école en trace clairement les contours, ce sont les paradoxes qui mettent en opposition l'être et le devenir, le penser et l'agir, entre les appartenances locale et globale de nos sociétés. Il n'est pas étonnant que ces signes de notre temps resurgissent dans la formulation et l'implantation d'un projet éducatif pensé pour le XXI<sup>e</sup> siècle. L'école secondaire est le lieu et le moment privilégié pour léguer à une génération montante un héritage à faire grandir, à enrichir, voire à transformer. Il y a semble-t-il un peu de cafouillage dans la transmission, mais bon.

La notion de réussite, le leitmotiv de notre système d'éducation québécois (et celui d'autres pays comme les États-Unis, la France, la Belgique, l'Australie et bon nombres des pays membres de l'OCDE) porte en elle-même un double sens qui renvoie au morcellement idéologique qui prévaut dans notre appréhension du monde. D'un côté, réussir dans le sens de permettre à chaque individu de se développer selon ses talents et ses moyens et trouver sa place dans la société et de l'autre, celui de réussir, dans le sens de chercher à « briller parmi les meilleurs ». S'entrechoquent ici deux axes de développement de nos sociétés ces dernières décennies. Un premier axe social et humain caractérisé par la recherche de justice et d'équité entre les groupes (âge, sexe, statut socio-économique, appartenances ethniques ou religieuses, etc.), la reconnaissance des différences et l'inclusion des individus. Le Canada, les États-Unis et bon nombre de pays d'Europe de l'Ouest, notamment cheminent en accéléré en ce sens depuis la fin de la seconde guerre et se targue aujourd'hui de porter ces valeurs qui en font leur couleur et leur richesse.

Un second axe se trouve à être économique et politique caractérisé par l'assujettissement à la prégnance d'un discours néo-libéral qui alimente une vision de performances et d'excellence des personnes et des sociétés. Ces principes de gestion désormais transnationaux renvoient non pas au développement démocratique des sociétés humaines mais aux « intérêts des grandes corporations qui visent à contrôler l'économie mondiale, à produire une culture de masse standardisée et consommable et à contrôler les orientations politiques des États-Nations » (Lenoir, 2000). Les principes de performances et d'excellence (reprises dans le manifeste pour un Québec lucide) guident les transformations des pratiques sociales en vue de les ajuster aux « impératifs du nouvel échiquier mondial où semble se jouer dorénavant le destin des sociétés » (Lenoir, 2000). Ici, la notion de réussite en éducation prend le sens de former et de performer dans la production d'individus créatifs, flexibles, responsables qui sauront répondre aux besoins des marchés transnationaux de demain. Ce double sens et les contradictions qu'il entretient dans notre vision du monde et de nous dans le monde, réapparaît dans les réformes actuelles en éducation.

À un autre niveau, elles soulèvent une nouvelle question, propre à notre époque : la tension qui subsiste dans les agencements possibles de création entre le global et le local. Comment arriver à se penser et à penser le développement des personnes et des sociétés d'aujourd'hui sur ces deux horizons : une ouverture au monde, à la production et au partage de la richesse (dans tous les sens du terme), aux échanges transnationaux et une présence à l'écoute de l'ici et maintenant, du contexte et des conjonctures particulières. L'incorporation de cette double posture, de ce double ancrage, chez soi et dans le monde reste à penser.

En écho à cette ambiguïté que soulève la réforme, une tendance chez les penseurs et praticiens de l'éducation est d'y voir un projet éducatif qui ressemble beaucoup plus à un casse-tête morcelé, qu'à un socle sur lequel appuyer nos « raisons communes » pour reprendre les mots de Dumont (qui est l'un de ceux-là); ils s'inquiètent du sens et de l'effet d'une démarche de réforme reposant sur une base lézardée où l'être (qui vient de et s'en va quelque part) et l'agir (participer à une gigantesque entreprise de production, de consommation et de communication) trouvent difficilement leurs points de rencontre.

Au-delà (ou en deçà) de la réussite pour tous, (et des louables stratégies pédagogiques et structurales pour « garder » les jeunes à l'école), il y a lieu de se questionner aussi sur le peu d'intérêt et de sens que donnent les jeunes aux apprentissages scolaires de base. Les jeunes se plaignent de l'inutilité de ce qu'ils apprennent : *À quoi ça sert?* Certains penseurs croient qu'il est du ressort premier de l'école que d'offrir aux jeunes une base de formation commune, un ensemble de repères communs qui leur permettent justement d'inscrire les savoir écrire, parler et compter dans un rapport entre eux-mêmes, les autres et le monde dans lequel ils vivent. Cette position face à l'éducation est soulevée tant au Québec qu'en Europe, en France, notamment, où la langue tend à se perdre, non pas parce qu'elle est parasitée par l'anglais, mais parce qu'elle n'est plus ancrée dans les fondements même de sa raison d'être : un véhicule pour collectivement se représenter, mettre à distance, symboliser, analyser, clarifier, faire dialoguer, construire à partir d'idées, d'intuitions, de sensibilités et d'émotions. Et cela, croit fermement Fernand Dumont, ne s'enseigne pas au-dessus du récit de l'anecdotique issu de leur vécu auquel sont conviés aujourd'hui les élèves dans leurs classes de français.

Il s'agirait plutôt, selon lui, d'inscrire le projet éducatif dans une « culture scolaire » conçue comme espace de médiation entre la culture originaire et la transmutation de celle-ci dans sa projection sur de nouveaux horizons. Pour se faire, écrit Dumont, il est impératif de s'éloigner de la culture commune, de déprendre la transmission de savoir d'un seul compte-rendu/absorption de faits, de règles orientées vers un savoir-agir. C'est en référence aux humanités d'autrefois qu'il tente de poser le foyer, le socle de cette culture scolaire, d'une « *formation fondamentale* » : « Les humanités ont pour fonction de dessaisir les esprits de l'actuel puisque du sein de l'immense végétation des savoirs, elles sont la représentation d'un héritage de civilisation; en second lieu, le contenu des humanités est caractérisé par l'inutilité, la gratuité; enfin, les humanités récusent toute tentation d'encyclopédisme » (Dumont, 1997 : 157).

Un peu nostalgique des cours classiques, M. Dumont? Sans aucun doute. La position qu'il défend explique l'urgence ressentie de conserver et de transmettre des fondements communs, seuls garants et protecteurs, selon ce point de vue, d'un héritage dans le contexte de mouvances actuel. De quelle manière cela rendrait l'école plus intéressante? Cela reste à penser, parce que c'est bien de cela qu'il s'agit pour la majorité des élèves : des apprentissages qui n'intéressent ni ne

marquent les jeunes, exception faite dans les cas où le professeur est particulièrement fort, passionné, drôle, etc.

Dans la vie de tous les jours, des adolescents passent la plus grande partie de leur vie à l'école. Leur rapport à l'école se module et se crée en grande partie à travers les interactions dans lesquelles ils sont projetés ou encore dans des interrelations à travers lesquelles ils se découvrent et ils grandissent. La prise en compte de l'importance du présent dans le devenir des adolescents apparaît ici être une clé pour l'inspiration de manières d'être et de faire qui auront résonance pour eux. Initiatives et inspirations locales dans le vivant des choses. À ce sujet Meirieu (2006) croit que pour modifier le rapport au savoir

« avec les jeunes aujourd'hui, c'est le détour par la culture qui est important. Une culture qui s'appuie sur leurs questions et leur permette d'approcher les grandes œuvres dans ce qu'elles ont de plus vivant. Une culture exigeante qui réinscrive les savoirs scolaires dans leur histoire, montre qu'ils ont émergé comme des outils d'émancipation, se sont constitués dans des conflits, ont été portés par des hommes et par des femmes de chair et de sang dont l'aventure nous concerne encore.

Il faut les intéresser abordant les grandes questions qu'ils se posent, comme tout un chacun et qui sont au cœur de la recherche : la question de l'origine du monde et celle de son avenir, la contradiction qui nous habite tous entre le désir d'être aimé et celui de ne pas perdre notre liberté, etc. C'est ainsi je crois qu'on parviendra à modifier leur rapport aux savoirs scolaires; il faut que les élèves décrochés se sentent concernés par tout ce que l'école leur transmet et qui touche à l'humaine condition, donc à eux » (Meirieu, 2006 : 48-49).



## 6. À LA MAISON

---

Une ethnographie de l'adolescence amène à poser un regard particulier sur la maison familiale, la famille et d'un point de vue plus anthropologique, sur la parenté. Dans une position entre-deux, les adolescents sont à la fois encore fortement rattachés à leur maison comme lieu de vie et de référence tout en l'abordant avec une certaine distance au fur et à mesure de leur entrée dans le monde des grands. Ils y associent leur enfance et ses certitudes et plus largement une part d'un bagage avec lequel, bon gré mal gré, ils doivent composer en s'engageant dans leur vie d'homme et d'adulte. À certains moments enfants pris en charge, à d'autres presque adultes indépendants, les adolescents oscillent entre la sécurité de leur(s) port(s) d'attache, de leur connu et le désir/rêve de grandir, de partir et faire leur vie.

Le regard que pose un adolescent, à l'aube de ses premières réflexions, sur les manières d'être et de faire avec lesquelles il a grandi, modes incorporés d'existence, nous offre une perspective inédite sur notre propre monde. Le temps entre-deux qui s'intercale dans les histoires personnelles au moment de l'adolescence se projette sur l'histoire collective. Cette pause symbolique dans le cours des choses ouvre sur de nouvelles possibilités de penser ce que la génération adulte continue de percevoir comme d'inquiétants bouleversements des institutions fondatrices de la société.

Au cœur de l'ambivalence adolescente entourant la maison familiale (désir mélangé de distance et de proximité), la famille et la parenté sont abordées par la génération montante à partir de leur expérience vécue de l'intérieur, proposant de manière implicite une rafraîchissante conception de leur appartenance familiale. C'est ainsi que la vie quotidienne, les relations interpersonnelles et l'héritage transmis rendent compte que la pluralité des modèles et des expériences de familles, n'entravent pas d'emblée l'appartenance des adolescents à un réseau de relations essentielles entourant leur processus de croissance.

Pourtant, la littérature disciplinaire, en psychologie et en sociologie notamment, sur laquelle se fondent les discours dominants sur l'adolescence, interprètent la quête des jeunes dans un espace-temps d'incertitude comme une errance résultant de l'absence de repères que les canaux de

transmission traditionnels n'arrivent plus assurer; à concevoir les transformations familiales comme des dérives de l'individualisme outrancier des sociétés post-modernes (Dagenais, 2002).

Le souffle de ce chapitre est porté par le désir de comprendre et mettre en lumière l'origine des écarts creusés entre les représentations qu'on se fait des adolescents et des familles (morcelées, absentes ou incompetentes) dans lesquelles ils ont grandi d'une part et de l'autre les expériences propres de familles telles qu'elles sont décrites dans les récits des adolescents d'aujourd'hui.

Le chapitre se divise en cinq parties : après cette introduction, une deuxième partie présente et explique les choix théoriques qui fondent mon approche; une troisième se rapporte aux transformations familiales; une quatrième partie est consacrée au vécu familial des adolescents de mon étude. Enfin la conclusion, propose une herméneutique de la famille actuelle, telle que vécue par les adolescents.

### ***6.1 De la notion de famille à la notion de parenté : les ancrages théoriques***

Dans ma quête de comprendre le sens de la maison familiale, un des lieux d'appartenance des adolescents, je me suis rendue compte qu'il existait des nuances d'ordre conceptuel et méthodologique dans l'utilisation des notions de parenté et de famille. Il est vrai que les deux termes se chevauchent et documentent l'union d'un ensemble de personnes dont les rôles et les interrelations sont définies et régies par des règles et des codes qui varient selon le lieu et le moment. Cependant la perspective évoquée par chacune des notions diffère. Le terme famille réfère en premier lieu à une structure sociale ayant une fonction vitale dans le fonctionnement de la société en y assurant la stabilité et la continuité (Houseman dans Bonte-Izard, 2002 : 276); quant à la parenté, elle est d'abord présentée comme un réseau de relations essentielles entourant les processus d'accouplement, de procréation et de transmission (Fox, 1972). Chacune de ces notions sous-tend donc des approches conceptuelles et méthodologiques, des postulats théoriques qui orientent la manière dont sont construits les objets d'étude et en bout de ligne les connaissances qu'elles produisent.

La notion de famille utilisée en sociologie et la notion de parenté en anthropologie se sont développées dans des moments historiques et des cadres disciplinaires différents qui influencent leur intention et leur ancrage théorique. Il s'agissait d'abord pour moi de comprendre sur quelles bases théoriques s'étaient construites nos représentations actuelles de la famille et ensuite d'utiliser la notion évoquant au plus près l'objet de mon étude : l'expérience de famille des adolescents aujourd'hui.

### **6.1.1 La sociologie et la famille**

Suivant sa ligne disciplinaire de l'étude du changement social, la sociologie a commencé à réellement s'intéresser à la famille dans les années soixante-dix; au moment où les nombreuses ruptures conjugales donnaient lieu à d'importants changements dans la forme et l'organisation des familles. Pour bien saisir la manière dont la sociologie aborde et traite des changements de la famille, voici quelques repères pour situer la recherche sociologique.

On peut identifier deux voies complémentaires qu'emprunte la recherche sociologique. Elle se définit d'une part comme une science du social, des structures, des actions; et du même coup, pose la société comme ensemble, comme totalité au cœur de son objet d'étude et, j'ajouterais, de préservation. Les changements, les bouleversements et les conflits sociaux sont au cœur de ses préoccupations et de ses intérêts en ce sens qu'en ignorer les impacts risque de menacer la cohésion, le fonctionnement et la continuité de la société. L'existence centrale de l'objet société est un préalable, un postulat théorique à la recherche sociologique.

D'autre part, s'étant développée dans l'étude des changements provoqués par l'industrialisation des sociétés modernes-, fortement influencée par la pensée marxiste, la sociologie se positionne en grande partie dans une logique d'égalité, d'équité et de justice sociale, conditions inhérentes à l'équilibre et la santé des sociétés contemporaines. En ce sens, la sociologie se porte aussi à la défense de groupes minoritaires, des victimes d'exclusion sociale, des catégories d'individus plus vulnérables; elle documente et dénonce les injustices et les apories sociales. À titre d'exemple, c'est à la sociologie que nous devons le terme de « familles monoparentales », inventé pour nommer, documenter et donner une réalité sociale à la détresse de l'isolement des mères seules et

pauvres avec leurs enfants. Il devint alors possible de penser et mettre en place des politiques sociales pour pallier les nouvelles iniquités et favoriser l'équilibre des chances.

C'est dans cette double logique, à la fois conservatrice et critique que la sociologie de la famille s'est développée et qu'elle construit ses objets d'étude- ce qu'elle choisit d'étudier, de mesurer, de mettre en corrélation, etc.

En ce sens, le regard sociologique posé sur la famille – particulièrement en tant que canal de transmission – s'est aiguisé au fil des années dans le souci de documenter les impacts négatifs des transformations, les manques et les pathologies; en interreliant les changements socio-économiques, l'éclatement de la famille et l'effondrement des valeurs portées par cette institution (Fize, 1998, 2002; Dagenais, 2000).

Il n'est donc pas étonnant de trouver en sociologie une notion de famille qui porte une connotation normative<sup>145</sup>. Sans nier l'importance et la valeur des connaissances produites dans ce champ disciplinaire, la famille est cependant enchâssée dans un modèle structural, un idéal moral et de ce qu'elle devrait être. Elle y est décrite à partir de ce qu'elle fut et n'est plus : l'institution forte et centrale fondatrice du lien social. Lorsqu'il s'agit de famille aujourd'hui, il est en effet question avant tout de ses transformations et des impacts négatifs à la fois sur le développement des personnes et de la société. Soit la société est en perte de valeurs et de sens, parce que la famille ne joue plus son rôle de socialisation et de transmission de valeurs culturelles communes (Apollon, 1993); soit à l'inverse les mutations (l'éclatement) que connaît la famille, en accéléré depuis un demi-siècle, sont un des nombreux signes de l'anomie sociale de cette fin de siècle (Dagenais, 2000; Fize, 1998, 2002; Le Breton, 2002). En ce sens, la famille est observée comme un site d'expression des tares et des dérives de nos sociétés occidentales post-modernes et par voie de conséquences, des peurs et des inquiétudes, particulièrement en ce qui touche les processus de transmission.

---

145 On retrouve aussi en psychologie, la théorie d'un modèle « idéal » « sain » qui agit comme repère pour l'étude de la famille et des relations familiales.

### 6.1.2 L'anthropologie et la parenté

Par ailleurs, la notion de parenté- je l'associe ici à la perspective anthropologique- s'est développée dans l'observation et le souci de comprendre des mondes étrangers. Il s'agissait à l'origine de rendre intelligibles aux conquérants (Français, Anglais, Espagnols, notamment) les cultures et les organisations sociales des habitants (aborigènes, autochtones, etc.) de leurs colonies. Outre ses origines peu glorieuses, l'anthropologie développa et affina néanmoins, au cours des deux derniers siècles, des méthodes et des théories pour aller à une véritable rencontre de l'Autre.

C'est en quelque sorte au service de l'intelligibilité d'une société particulière que l'anthropologue arrive sur le terrain. Ce qu'il y apprend très vite, c'est la nécessité de se déplacer, d'oublier ses propres repères, ses propres catégories de penser, pour devenir perméable et sensible à ceux que produisent et utilisent, inconsciemment le plus souvent, les humains du groupe qu'il étudie.

De plus en plus d'anthropologues rapportent chez eux les outils méthodologiques et théoriques développés ailleurs pour travailler dans leurs propres sociétés<sup>146</sup>. Ils, elles y étudient des groupes particuliers, cherchant à restituer le plus fidèlement possible les logiques et les cohérences internes d'un morceau de leur monde. Les changements et les transformations rapides des sociétés, depuis un demi siècle particulièrement, donnent à étudier des réalités nouvelles, souvent elles-mêmes constamment bouleversées par de nouveaux changements.

Pour participer sans doute aux dénouements des multiples paradoxes qui font notre époque, imprégnée, à force de discours alarmistes, d'un pessimisme mortifère, les anthropologues tentent de comprendre les agencements que créent leurs semblables aujourd'hui dans leur trajectoire personnelle et collective. Si pour ce faire, ils ne peuvent se soustraire à la profondeur et la complexité, c'est qu'en superficie ou par des équations simples de cause à effet, l'élargissement

---

<sup>146</sup> En effet l'ethnographie, le matériau de base avec lequel travaille les anthropologues, « vise sans souci comparatif avéré ni visée générale à l'observation et l'analyse des groupes humains considérés dans leur particularité [...] et [...] à la restitution, aussi fidèle que possible de la vie de chacun d'eux » (Lévi-Strauss dans Héritier, 1996 : 32). Ensuite, la comparaison des matériaux bruts issus de domaines spécifiques entre divers groupes cherche à faire ressortir des principes qui régissent les agencements particuliers au sein de ceux-ci. Ultiment, l'objectif de l'anthropologie « est d'arriver à formuler des lois générales, tout au moins des modèles d'intelligibilité à visée universelle des pratiques sociales que l'on a isolées comme objet d'étude » (Héritier, 1996 : 34).

récent du champ des possibilités sociales, s'en trouve en position inversée : réduit à la rupture et l'incertitude, il se perd dans une confusion au vide, voire au chaos.

À cet effet, l'étude de la parenté dans le contexte actuel de mouvances des normes et des structures familiales, se pose comme un observatoire de ce qui est, se crée et s'approprie dans ce champ fondamental des organisations humaines. Il y est en effet question « des réseaux de relations essentielles entourant les processus d'accouplement, de procréation et de transmission » (Fox, 1972). Bien que les trois éléments ne se dissocient guère dans le déroulement du vivant, la transmission se pose avec plus d'acuité au moment de l'adolescence et devient par le fait même au cœur de mon intérêt dans la question entourant la famille et la parenté.

Pour appréhender la question de la transmission sous un autre angle que celui des préoccupations des adultes à ce sujet, pour voir *ce qui est* justement, j'ai cherché à comprendre comment les adolescents composent et s'approprient leur environnement familial pour devenir soi, devenir homme et devenir adulte. Pour y répondre, l'étude de la parenté m'offrait un cadre théorique et méthodologique à large spectre, je dirais. Telle fut ma porte d'entrée.

La parenté est un des domaines qui a abondamment inspiré les études et la littérature anthropologiques. Dans son introduction de *Anthropologie de la parenté*, Fox écrit en 1972 : « Les études de parenté ont pour objet ce que l'homme fait, pourquoi il le fait et les conséquences des choix qu'il opère » (Fox, 1972 : 27)<sup>147</sup>.

C'est en effet au fil des observations des peuples indigènes et des comparaisons entre les différentes manières de traiter les « choses de la vie » (l'accouplement, la procréation et l'éducation) (Fox, 1972 : 27) que se sont élaborées deux approches dominantes (sources de débats passionnés) dans l'étude de la parenté : la filiation et l'alliance. La filiation « est fondée sur le rôle attribué au principe généalogique régissant l'appartenance à une collectivité consanguine » (Houseman dans Bonte-Izard, 2002 : 551). Les sociétés qui ont inspiré et permis

---

<sup>147</sup> Les anthropologues ne s'entendent pas sur la nature des motivations qui poussent les humains à choisir en matière de « choses de la vie : l'accouplement, la procréation et l'éducation (Fox, 1972 : 27), qu'ils soit de nature matérielle et environnementales pour assurer leur survie et leur continuité; ou d'ordre symbolique, politique ou religieux (Godelier, 2004).

son développement ont le plus souvent un système de parenté qui transmet l'appartenance au groupe par l'un ou l'autre des parents, soit par le père (patrilinéaire) soit par la mère (matrilinéaire)<sup>148</sup>. Par ailleurs, l'étude de la parenté par l'alliance « est fondée sur la notion d'une relation de complémentarité ou d'opposition entre consanguinité et affinité ». Les sociétés étudiées à partir des règles de mariage « répondent à une répartition de l'ensemble de l'univers social en catégories complémentaires de consanguins et d'affins » (Houseman dans Bonte-Izard, 2002 : 549).

Outre ces deux grandes catégories d'observation et d'étude, il est parfois question d'une notion parallèle<sup>149</sup> développée dans les études de parenté : la « pseudo-parenté » (Houseman dans Bonte-Izard, 2002 : 551).

La pseudo-parenté est une notion ou plutôt un regroupement de liens définis en termes de parenté et considérés comme tels chez certains groupes sans pour autant répondre aux critères qui fondent la parenté classique (le sang et le mariage). Reconnue néanmoins par plusieurs comme étant des faits de parenté, cette « quasi parenté », englobe des relations fort diverses : « création artificielle de relations de parenté (adoption), utilisation du langage et des règles de parenté pour construire des rapports sociaux spécifiques (parenté rituelle ou spirituelle), extension figurative de la terminologie, etc. » (Houseman dans Bonte-Izard, 2002 : 551). Cette notion de parenté en périphérie, je dirais, des modèles classiques, réfère à des liens significatifs, qu'ils soient affectifs, symboliques ou politiques ayant un impact reconnu dans le développement des personnes et des groupes.

La pseudo-parenté, bien que le terme ne rende pas justice à toute sa portée herméneutique dans le contexte actuel, donne une résonance à ce que les adolescents racontent autour de leur famille et des liens significatifs qu'ils tissent autour d'eux. En premier lieu, la nomenclature de parenté qu'ils utilisent et qui reflète des situations réelles et vivantes pour eux s'écarte ou déborde le cadre classique des termes de parenté. J'y reviens plus loin. En second, dans une dimension plus

---

<sup>148</sup> « En régime de filiation matrilinéaire, par exemple, seules les femmes transmettent l'appartenance : les individus des deux sexes font partie du groupe de filiation auquel appartient leur mère, qui est le même que celui auquel appartient la mère de leur mère » (Houseman dans Bonte-Izard, 2002 : 551).

<sup>149</sup> Tous les anthropologues ne s'entendent pas traiter de ces relations en dehors de la parenté classique, certains soutenant le fait qu'il s'agit bel et bien d'un même ensemble aux caractéristiques particulières.

spécifique, la notion de parenté spirituelle réfère à la relation de co-parentage existant entre la mère de l'enfant et le parrain de celui-ci. D'origine chrétienne, cette relation de co-père et co-mère, consacrée par le baptême, assure la guidance spirituelle de l'enfant. Bien que ce contexte originel n'existe plus, les adolescents évoquent aujourd'hui les liens qu'ils considèrent « familiaux » ou du moins centraux dans leur vie à partir de ce qu'ils leur apportent comme nourriture, je pourrais dire, spirituelle. Il peut s'agir de références marquantes et inspirantes qu'ils fréquentent, ou d'expériences fortes de partage qu'ils vivent régulièrement depuis un certain temps.

Dans le même ordre d'idée, mais pas complètement, dans *Métamorphoses de la parenté* (2004) Maurice Godelier fait écho à la nécessité de penser les transformations familiales dans ce qu'elles sont aujourd'hui : d'une part dans leur ancrage historico-philosophique; et de l'autre dans la nature et la diversité des relations qu'elles génèrent. Je retiens ici trois énoncés de son étude étayant le retour, selon lui, d'une *parenté sociale*. Le premier est la dissociation de la parentalité et de la conjugalité rendant la parentalité plutôt sociale que génétique; le deuxième est une autre disjonction, cette fois entre le modèle de la famille moderne comme garantie de la force et la stabilité des liens sociaux; et enfin le troisième, un rapprochement cette fois, entre les modèles anciens de parenté dans les sociétés traditionnelles et la multiplicité des liens de parenté qui se développent aujourd'hui à travers les trajectoires des familles.

L'idée forte qui traverse ces trois énoncés et toute l'étude de Godelier c'est que la « parenté est une configuration inscrite dans l'histoire et que ces métamorphoses reflètent, plus que des nécessités, les transformations de l'imaginaire des sociétés »<sup>150</sup> (Godelier dans Journet, 2005 : 34).

---

<sup>150</sup> Dans la manière d'expliquer ce que font les humains et pourquoi ils le font, les anthropologues se rangent le plus souvent dans l'une ou l'autre des voies qui ont traversé et traversent encore les sciences humaines et sociales. Il s'agit de comprendre lequel du biologique, du matériel, des nécessités dictées par le corps, ses différences et ses processus, par l'adaptation à l'environnement, la survie et la continuité ou du symbolique, de l'imaginaire, du politique, de l'idéologique, du religieux, fonde, dicte ou inspire les choix et les règles de vivre-ensemble des humains dans toutes les possibilités existantes. Pour Héritier, la parenté se fonde sur le biologique sans toutefois être complètement déterminée par lui. Voici ce qu'elle en écrit :

« Je me considère donc comme matérialiste : je pars véritablement du biologique pour expliquer comment se sont mis en place aussi bien des institutions sociales que des systèmes de représentation et de pensée, mais en posant en pétition de principe que ce donné biologique universel, réduit à ses composantes essentielles, irréductibles, ne peut pas avoir une seule et unique traduction et que toutes les combinaisons logiquement possibles, dans les deux



Ces notions de parenté sociale et de parenté spirituelle ont éclairé l'analyse des récits des garçons. Elles m'ont permis de situer/lire dans le temps présent une trajectoire et une intention historique qui a bousculé dans son souffle les repères traditionnels de la famille moderne : durée, stabilité, division et complémentarité des rôles, respect des hiérarchies entre les sexes et les âges, etc.

En constatant la manière dont les adolescents s'approprient aujourd'hui une diversité de relations marquantes, avec plus d'un père et d'une mère, avec des adultes significatifs, avec des « familles » symboliques de leur entourage, force est de croire que la configuration actuelle de cette parenté, que je nommerai *socio-spirituelle*, constitue un nouvel ordre de repères créé dans la pratique d'un nouvel imaginaire de Soi, de l'Autre, du devenir Soi et d'Être en relation, infléchissant ainsi les canaux de transmission.

Pour reprendre les termes de Godelier : quel imaginaire est à l'origine des transformations familiales que nous connaissons? Qu'est-ce qui a profondément changé dans la constitution et le maintien des relations essentielles entourant la transmission dans les sociétés occidentales aujourd'hui?

---

sens du termes- mathématique, pensable-, ont été explorées et réalisées par les hommes en société » (Héritier, 1996 : 23). Selon elle, l'observation de la nature : l'existence de deux sexes différents, masculin et féminin, de l'alternance du jour et de la nuit, des saisons, etc. sont des données incontestables et incontournables, le matériau élémentaire pour penser sur lesquels se fondent tous les systèmes symboliques et de représentation des humains. Par ailleurs, l'option choisie parmi les combinaisons possibles des systèmes de parenté relève prioritairement, selon elle, de la nécessité de survie et de continuité du groupe (Héritier, 1996 ). À l'autre extrémité du spectre, si je puis dire, Maurice Godelier publie en 2004 un magistral ouvrage *Métamorphoses de la parenté* (2004), soutenant la thèse que la parenté n'est pas « une donnée de la nature, ni biologique, ni psychologique. Voici ce qu'il raconte dans la Revue Sciences Humaines : « Dans l'immense majorité des sociétés connues, les rapports de parenté naissent de la mise en pratique de principes communément admis par les individus. Des principes qui touchent à la filiation, au mariage, aux théories de la reproduction, aux limites de l'inceste, mais qui, au bout du compte sont « politiques » et « religieux », c'est-à-dire concernent les rapports de solidarité et de domination entre les sexes, entre les générations. Il s'ensuit que la parenté est une configuration inscrite dans l'histoire et que ses métamorphoses reflètent plus que des nécessités, la transformation de l'imaginaire des sociétés » (Godelier dans Journet, 2005 : 34).

## **6.2 Du privé politique aux politiques du privé : perspective historique**

### **6.2.1 Rupture idéologique et désir d'être soi**

Les changements sociaux et culturels qui imprègnent le plus fortement nos choix en matière de conjugalité et de parentalité prennent leur origine dans les profondes transformations issues de la rupture idéologique des années 1960-1970; principalement en ce qui concerne le rapport au corps et à soi, les rapports entre les hommes et les femmes et les rapports entre les adultes et les enfants.

Il est important de se rappeler la puissance, la joie et l'espoir d'un monde meilleur qui ont embrasé littéralement le Québec (et aussi les États-Unis, la France, l'Angleterre et nombre de pays d'Europe de l'Ouest, notamment) à cette époque<sup>151</sup>. Porté par un désir collectif de libération, de justice et d'égalité, cet élan vit naître une multitude de mouvements, de révoltes portées par l'utopie de mettre fin à la domination, sous toutes ses formes. Qu'elle fut entre les classes, les sexes, les générations, les races, toute hiérarchie instituée était suspecte d'entraver le droit fondamental de chacun (chaque peuple et chaque personne) d'être soi, de se développer au plus vaste de ses capacités.

Ce fut l'instant où les aspirations philosophiques de la mise au monde du sujet, amorcées avec la modernité et développées tout au long du 19<sup>e</sup> et du 20<sup>e</sup> siècle, traversèrent l'espace discursif pour prendre forme dans l'espace social. Les refus d'obéir, de s'aliéner, de s'assujettir tels qu'ils se lisent dans le Refus global et sous un autre registre dans la Déclaration universelle des droits de l'homme furent des marqueurs de ce passage. Les institutions furent dès lors suspects symboles d'inégalité, icônes d'autorité et de pouvoir : la bourgeoisie, le patronat, l'église, l'école, la famille... Les mouvements de changement se déployaient parallèlement sur deux fronts : celui du politique et celui du privé.

La revendication des femmes au droit de disposer de leur corps, possibilité récemment offerte par la contraception, en fut un éclatant détonateur. Cette nouvelle liberté ouvrit la porte à une

---

<sup>151</sup> Sans oublier la vague des indépendances politiques des anciennes colonies.

profonde remise en question des rôles institués des hommes et les femmes et de la nature de leurs relations. La séparation du mariage et de la vie sexuelle permit une nouvelle exploration de la sensualité, la sexualité, la tendresse et le plaisir. La nouvelle liberté acquise débordait largement le domaine sexuel et ouvrait la voie à un mieux-être personnel, un déploiement de soi, un nouveau rapport au monde, à soi et à l'autre. Au Québec, on l'a nommée la *révolution affective*, cette recherche d'intégration harmonieuse de la vie affective, sexuelle et sociale. Elle marquera la fin d'une morale dictée de l'extérieur (l'État ou l'Église) pour faire place à l'idée d'une morale intérieure, propre à chaque individu, qui prend son sens dans le respect de soi, des autres et de l'environnement (Dorais, 1984). Dès lors le changement individuel, social et politique, le rêve d'un monde meilleur ne serait plus guidé par l'extérieur mais proviendrait d'un *désir* de mieux-être individuel et collectif inspirant à chacun des choix dans sa vie de tous les jours (Dorais, 1984).

Ce bref retour en arrière aide à se remémorer le mouvement de fond qui fut à l'origine des changements simultanés dans les formes et le déroulement de la vie conjugale et dans la manière d'être parent. Dans les récits des adolescents, les traces de cette intention historique de libérer le désir, apparaissent clairement dans le sens que donnent les adolescents aux trajectoires personnelles de leurs parents.

### **i) La conjugalité**

Ce mouvement de libération individuel et collectif, il va sans dire, a fait voler en éclats les repères très explicites de l'union conjugale cimentée par le sacrement du mariage et basée sur le principe de stabilité organisée autour de devoirs réciproques : protection et obéissance; soutien économique et entretien domestique; fidélité et « devoir conjugal »; autorité et reproduction. Dieu venait de perdre la prérogative de garder unis les époux jusqu'à la mort.

De nouvelles représentations, un nouvel idéal de la conjugalité, des « rapports amoureux » commençaient à naître. De nouveaux repères, plus implicites se sont esquissés. L'idée vague et vaste de « faire un beau couple », de « garder » son mari ou sa femme sous-tend désormais de nouvelles valeurs d'intime complicité, d'égalité, de liberté et d'authenticité, bref, d'une nouvelle éthique de l'être-soi et de l'être ensemble. Être en couple n'est plus une absolue nécessité, ni pour

la morale, ni pour la survie. C'est par ailleurs un choix qui se cultive et se travaille, qui se renouvelle, s'aménage, se trahit ou se rompt, s'il n'offre plus de promesses de mieux-être et d'épanouissement. Rien n'est jamais définitivement acquis. Il s'agit désormais du double devoir de faire à la fois le choix du bonheur et de l'épanouissement personnel et celui de « réussir son couple ». Chacun des conjoints a une certaine obligation morale de prendre soin de soi, de l'autre et de la relation.

En ce sens si les ruptures de couples sont représentées comme des échecs de projets d'amour et de famille, elles s'inscrivent aussi dans l'engagement et la loyauté à de nouvelles valeurs fondamentales : une quête de bonheur, d'égalité, d'authenticité, de complicité dans un environnement harmonieux pour soi, pour l'autre et pour les enfants.

Cela peut demander du courage de rompre une union sécuritaire; le courage d'être soi, d'assumer tous les bouleversements que cela entraîne dans sa vie, celle de l'autre et celle des enfants; le courage d'être seul(e) un certain temps, de se réorganiser, de vivre le deuil, etc. Ces nouvelles valeurs, ces exemples de fidélité à soi-même et de courage n'échappent pas aux adolescents. J'y arrive dans la quatrième partie

## **ii) La parentalité**

La « parentalité » est un terme encore jeune qui témoigne des bouleversements que la rupture idéologique a entraînés dans l'ordre familial. La parentalité signifie en ce sens à la fois un nouveau partage entre les parents de l'ensemble de la responsabilité des besoins matériels, des soins, de la présence auprès des enfants et elle évoque en même temps, (par association synchronique?) une nouvelle manière d'être un *bon parent*. En plus de l'ouverture du territoire proprement féminin, en dehors de la sphère privée et domestique deux axes majeurs de changement ont transformé le vécu de la famille en regard surtout des relations familiales : le rôle du père et la place des enfants.

## *Le père*

Dans la loi sur la famille de 1977, la suprématie de l'autorité paternelle est retirée et changée pour un concept d'autorité partagée entre les parents : l'autorité parentale. Certains y voient la déchéance du père (et du masculin) dans l'espace public et privé<sup>152</sup>, la perte de la famille même, y associant une large part des problèmes que rencontrent les garçons aujourd'hui. D'autres, au contraire, honorent l'arrivée du père (et du masculin) dans la sphère intime privée de la vie de tous les jours, autant comme une expansion personnelle qu'une promesse d'un monde meilleur. Pour libérer l'humanité d'un pouvoir mâle<sup>153</sup> qui avait bâti des sociétés sur la base de leur domination, soutenue par la violence, des idéologies et des systèmes au sein desquels les biens étaient infiniment plus importants que les humains, il fallait, croyaient ces pères engagés, que s'opère le retour du masculin auprès des enfants (Champagne-Gilbert, 1980). L'idée porteuse de cette transformation fut une nouvelle valorisation du rôle fondamental du couple et des relations familiales dans la constitution des individus et des sociétés.

Mais pour se faire, le pouvoir du père traditionnel dominant devait céder la place à un pouvoir collectif où chacun y trouverait le pouvoir de développer au mieux ses capacités comme personne au sein de relations ouvertes, intimes et égalitaires. Ainsi, la famille devient un terrain de multiples possibles qui émergent des interrelations entre les parents comme couple et entre les parents, les enfants et les adolescents. Maurice Champagne-Gilbert faisait ainsi la promotion du « nouveau père » auprès des adolescents : le père et le fils s'enseignent, s'entraident, se partagent mutuellement le pouvoir, en plus de se respecter chacun dans leur identité personnelle et leur intimité<sup>154</sup>. La présence d'un père aimant, souhaitait-il, allait donner aux jeunes enfants mâles un

---

<sup>152</sup> Il ne faut pas oublier que l'image du père en Occident, le *pater familias*, a depuis la fin du XIXe siècle connu une importante dépréciation par rapport au fondement et à la centralité de sa position d'autorité. La réorganisation de la vie familiale et sociale qu'a engendrée la révolution industrielle a fragilisé l'aplomb paternel au sein de la famille. C'est ainsi que le père absent ou défaillant, inapte à exercer son autorité morale et légale devint, tout au long du XXe une image forte de la culture occidentale (Dulac, 1997; Bernard, 1981; Demos, 1974). Cette dévalorisation se renforça dans les décennies qui suivirent la Seconde Guerre Mondiale, au cours desquelles les confrontations entre l'autorité paternelle et la jeunesse furent l'expression d'une révolte plus large contre l'autorité, les normes sociales et la famille (Dulac, 1997; Mendel, 1968; Mitscherlich, 1969).

<sup>153</sup> L'association du mâle à la domination et à la violence a quelque chose de dérangent. En un sens beaucoup de violence émerge de sociétés et de cultures où revenait d'emblée aux hommes uniquement le pouvoir de décider et d'orienter le sort des personnes, des familles et des communautés. Par ailleurs, comme beaucoup d'hommes le revendiquent, tout mâle n'est pas nécessairement violent, ni se trouve dans une position de pouvoir.

<sup>154</sup> Il n'est pas sans rappeler le modèle d'échanges entre les générations que Margaret Mead avait proposé dix ans plus tôt dans *Le fossé des générations*.

modèle masculin capable de forces de vie et de tendresse. C'est sur cet idéal de départ que repose le changement de statut du père dans la famille<sup>155</sup>.

### *Les enfants*

Les enfants commencèrent à recevoir une autre sorte d'éducation, portée par ces valeurs de relations égalitaires entre les parents et les enfants. Certains auteurs furent des fers de lance de d'une nouvelle perception de l'enfant à la base de cette nouvelle tendance relationnelle entre les générations : la célèbre psychanalyste française, Françoise Dolto (1985), *La cause des enfants*, l'auteure Christiane Rochefort (1976), *Les enfants d'abord*, le pédagogue A.S. Neill (1970), *Libres enfants de Summerhill* et de ce côté de l'Atlantique, Bruno Bettelheim (1976) dans ses écrits sur les enfants des kibboutz, *The Children of the Dream*. Tous firent l'apogée de l'enfance et la démonstration que les enfants étaient des personnes à part entière, dignes de confiance : il fallait désormais considérer leur point de vue comme aussi valable que celui des adultes, abolir la hiérarchie hégémonique entre les générations pour leur donner une voix, écouter et respecter les enfants pour les amener à croître dans leur propre voie, devenir ce qu'ils sont, sans dressage conformiste qui avait pendant des siècles étouffé leur créativité. La prise en compte des choix, des préférences et des désirs des enfants s'intègre aujourd'hui dans les discours institutionnels et parfois les pratiques<sup>156</sup> (la réforme scolaire, la confidentialité des dossiers médicaux à 14 ans).

Prolongeant et renforçant cette nouvelle reconnaissance socio-politique qu'acquièrent les enfants dans les relations intergénérationnelles dès la deuxième moitié du 20<sup>ième</sup> siècle au Québec, aux États-Unis et dans nombre de pays d'Europe de l'Ouest, notamment, on leur reconnaît également un statut juridique. Ils ont des droits fondamentaux en termes d'éducation, de santé, de famille, de loisirs et de conditions de vie décentes; ils sont légalement protégés contre les abus et

---

<sup>155</sup> Cette perte du pouvoir de dominer ne s'est pas vécue avec la même conscience ni le même consentement. La rapidité avec laquelle les femmes prirent le pouvoir sur leur vie sans attendre le changement consenti de leur conjoint, donnèrent lieu à de nombreuses abruptes et douloureuses ruptures de couples, comme en témoignent plus d'un homme de cette génération.

<sup>156</sup> Lors de la journée de dialogue entre les organismes jeunesse et la DPJ, il apparaissait qu'en ce qui concerne les jeunes qui dérogent à la loi ou qui se retrouvent sous la protection de l'État, la prise en compte des désirs et des besoins des jeunes soient devenue très compliquée à travers entre autre les dédales administratifs et le manque de personnel compétent. La bonne volonté était indéniable, les frustrations des jeunes l'étaient autant.

négligences, dans la sphère privée et publique<sup>157</sup>; la pauvreté des enfants est maintenant spécifiquement combattue.

### 6.2.2 Incertitude des transitions et paradoxes actuels

« C'est peu dire que la famille soit en crise. Le chamboulement de l'institution a jeté ses membres dans un profond désarroi qui nourrit une pathologie familiale dont les symptômes commencent seulement à poindre : violence conjugale, violence parentale, suicide, décrochage scolaire, abandon parental pur et simple, rajeunissement de la délinquance et du crime, etc. » (Dagenais, 2000 : 198)

La profération de multiples cris d'alarme dresse un portrait de la famille contemporaine en aval et en amont (pour reprendre les termes) de l'accroissement d'une instabilité sociale. Les désirs de transformation sociale et politique portés par la génération adulte dans les années 1970 se voient réduits à des élucubrations nombrilistes d'un dangereux individualisme. Cette tension entre les constats d'une plus grande liberté/créativité d'être dans les rapports de couple et les relations familiales d'une part et de l'autre ce portrait désolant de la famille actuelle que dépeignent nombre d'experts donne lieu à des paradoxes sociaux qui génèrent l'insécurité (des parents, particulièrement) dans une étape d'incertitude inhérente aux transitions.

---

<sup>157</sup> C'est en effet en 1959 que les Nations Unies adoptent, à l'unanimité, une Déclaration des droits de l'enfant, considérant juridiquement les enfants « comme des personnes au même titre que les adultes ». Le 20 novembre 1989, une Convention internationale des droits de l'enfant, est adoptée par la même instance et ratifiée aujourd'hui par 191 États (tous les pays sauf la Somalie et les États-Unis) qui se sont engagés à « en respecter les 54 articles qui traitent du droit de l'enfant à l'éducation, à une famille, à une instruction religieuse, à la santé, à des loisirs, à la sécurité sociale et à la protection contre l'exploitation économique et sexuelle; des droits accordés aux délinquants juvéniles ainsi que de la protection contre la peine capitale et contre l'enrôlement en dessous de 15 ans dans des forces armées ». Depuis 1999, le 20 novembre est instituée la Journée mondiale des droits des enfants. ([http://formation.paris.iufm.fr/archiv\\_05/ah-sou/Sites/historique.htm](http://formation.paris.iufm.fr/archiv_05/ah-sou/Sites/historique.htm)).

Au Québec, c'est en 1951, que « la première loi sur la protection de la jeunesse rentre en vigueur. Cette loi justifie l'intervention de l'État dans les familles. Elle est l'aboutissement de l'évolution de l'histoire de la reconnaissance des droits des enfants. Dès lors, dans des cas graves, un juge devient le substitut des parents et prend des décisions dans l'intérêt des enfants. Auparavant, les enfants étaient "pris en charge" par la famille, l'entourage ou la communauté. Le 15 janvier 1979, le Québec se donne un véritable système de protection de la jeunesse. Suite à la réforme de la Loi sur la santé et les services sociaux ainsi qu'à l'adoption du nouveau Code civil du Québec, la Loi sur la protection de la jeunesse subit des modifications majeures qui entrent en force le 2 mars 1996. Compte tenu de la réalité des enfants et de la famille, cette loi est constamment remise en question et donc toujours en évolution » (<http://antredudragon.com/icon/lpj.pdf>).

Sans nier les souffrances, les excès, les erreurs commises dans l'expérience des transformations, il est important de les situer dans une étape de transition, donc incertaine, dans un processus de changement social en profondeur. Le temps nécessaire pour construire et reconnaître de nouveaux repères permet aussi l'appropriation collective d'une nouvelle manière d'être ensemble et d'éduquer des enfants. D'un ordre hiérarchique fondé sur des rapports de pouvoir à une appartenance basée sur des rapports égaux et authentiques, le parcours des transformations est en train de se faire. La société actuelle est à construire en négociant avec les résistances de toutes sortes (personnelles, institutionnelles économiques, politiques, idéologiques) de nouveaux repères, leur reconnaissance, leur appropriation collective et certainement leur redéfinition avec les nouvelles générations. Les balises claires et inébranlables que représentait la famille moderne depuis sa constitution et surtout son renforcement avec le développement du capitalisme, sont conviées aujourd'hui à une plus grande souplesse, sans qu'il en soit pour autant des signes d'anomie.

Le regard dominant rivé sur le côté sombre, sur les effets négatifs des transformations familiales, sur l'absence de modèle clair et de structure englobante pouvant orienter l'ensemble dans une même direction,

« Pour le commun des mortels et sociologiquement parlant, individus et société sont en manque d'un idéal orientant la conduite quotidienne. Ce que la société globale affronte comme crise de l'institution est vécu par les personnes comme une crise d'identité »  
(Dagenais, 2000 : 198)

donne lieu à des politiques de surveillance et de redressement. La réponse aux failles, aux erreurs, aux difficultés, aux dérapages parfois, qui accompagnent les transformations en profondeur, se réduit à des prescriptions normatives des comportements à adopter pour être un « bon parent ».

Les paradoxes n'épargnent pas ces nouveaux discours palliatifs. On reproche aux parents actuels de démissionner, de ne pas jouer leur rôle d'éducateur, de référence et de guide, d'une part et de l'autre, le parent d'aujourd'hui est abordé d'emblée comme un danger potentiel pour son enfant (Lemay, 2006) : potentiellement négligent, incompetent, modèle toxique; il est surveillé au cas où il violenterait, négligerait, maltraiterait, abandonnerait son enfant, au cas où il démissionnerait. Il



peut s'agir de la nourriture que prend la mère pendant la grossesse, des habitudes de vie (fumer est en train de devenir un crime de maltraitance envers les enfants<sup>158</sup>), d'oublis dans le matériel scolaire des enfants, d'une fessée ou des dramatiques situations prolongées de détresse et de souffrance. L'ambivalence des discours sociosanitaires au sujet des parents ajoutée à l'incertitude inhérente aux redéfinitions en cours suscitent des inquiétudes qui justifient un contrôle accru et se traduisent en prescriptions, en tentatives d'encadrer au plus serré le savoir faire et le savoir être un bon parent.

Il va sans dire que plusieurs conseils de spécialistes en psychologie et en psychoéducation s'avèrent souvent très utiles et pertinents; dans la mesure où ces nouvelles applications comportementales ne se développent pas au prix de déposséder les parents de leur propre sens d'éduquer et de transmettre. La portée politique de ce cadrage institutionnel peut être insidieux en ce sens qu'il tend à redéfinir implicitement l'exercice actuel de la parentalité comme essentiellement dépourvu de repères fondamentaux et donc, devant être enseigné (et façonné) depuis le début<sup>159</sup>. L'assujettissement des parents à une normation (Foucault) morcelée en problématiques facilite le règlement à court terme de problèmes spécifiques mais non l'emprise et l'appropriation individuelle et collective en cours des nouvelles formes de l'exercice de la parentalité.

Dans le cadre de la présente étude, j'ai fait ressortir ce qui, du point de vue des parents, les confronte ou du moins les interpelle dans leur rôle d'éduquer et de transmettre dans l'époque actuelle, SANS POUR AUTANT RÉDUIRE LEUR EXPÉRIENCE À CES NŒUDS. Entre les valeurs qui sous-tendent les transformations de la famille traditionnelle et les prescriptions institutionnelles pour

---

<sup>158</sup> Le fait de fumer dans sa voiture en présence d'enfants est maintenant passible d'une amende de quelques centaines de dollars dans certaines provinces canadiennes. Il fut également question cette année, à la Chambre des Communes, d'interdire aux restaurateurs et aux tenanciers de bars de servir de l'alcool aux femmes enceintes. Le projet de loi, bien qu'ayant été rejeté, a tout de même fait l'objet de discussions.

<sup>159</sup> La prise en charge médicale de la mise au monde des enfants et de leur croissance confère aux discours des experts en santé et en intervention psycho-sociale une position d'autorité en matière d'éducation, d'éducation des parents, particulièrement. De plus en plus de cours pour « être parents » sont offerts. La publicité s'appuie sur les difficultés d'être parent aujourd'hui et le devoir de responsabilité des parents vis à vis des enfants. Ceci dit je pense qu'il est très pertinent de donner et recevoir des conseils pour une question particulière, dans une période plus difficile. Il s'agit cependant de voir dans quelle mesure le façonnement étroit qui peut en découler, ne retire aux parents leurs capacités de juger par eux-mêmes ce qui est bon pour eux et leurs enfants; de choisir en fonction de la cohérence propre à leur contexte et leurs circonstances particulières (ce qui se juge très difficilement de l'extérieur). Ceci fait déjà l'objet d'un profond débat au sein de la DPJ.

les parents actuels, ces derniers déplorent les paradoxes dans lesquels ils se trouvent coincés sous la pression sociale. Suivant les récits des parents rencontrés, j'ai organisé les préoccupations parentales autour de trois importances actuelles : a) l'enfant au cœur de la famille; b) la relation parents-enfants et c) la transmission des valeurs. Je fais ressortir pour chacune les enjeux et les paradoxes qui s'y rattachent.

#### IMPORTANCE DE L'ENFANT AU CŒUR DE LA FAMILLE

La forte majorité des parents<sup>160</sup> relatent sans équivoque la grande place que prennent les enfants, la famille, dans leur vie. C'est souvent en priorisant les besoins et activités des enfants que s'organisent les temps libres des parents. Cela se concrétise par deux choses : un important investissement de temps, d'énergie et/ou d'argent et par une imbrication de la vie des adultes et celle des enfants. Les parents sont dans une certaine mesure au service du développement et de l'épanouissement (maximal!, ne l'oublions pas<sup>161</sup>) de leurs enfants.

Par ailleurs, et c'est un premier paradoxe, ce surinvestissement parental doit se traduire par un « rendement » minimal de l'enfant. À l'interface de toute l'attention portée à l'enfant et tout l'investissement qu'il occasionne, ce dernier subit la pression de l'excellence dans les efforts fournis (pratique d'un instrument, discipline sportive) et les résultats obtenus (prix, trophées, mentions, etc.) Aux yeux de certains parents, les enfants doivent exceller pour faire face à la pression de performance dans le monde actuel : il se doit de s'ouvrir toutes les portes, chercher à être le meilleur. C'est souvent avec la préoccupation de préparer les enfants à faire face au monde de production actuel que les parents insistent sur les efforts et la nécessité de se démarquer pour réussir.

Mais il y a autre chose et on arrive à un deuxième paradoxe. Les enfants, au cœur de la famille, sont traités comme des individus, des personnes à part entière, comme des rois, dit-on parfois, tout en étant aussi beaucoup les trophées des parents : leur bonheur, leur équilibre et leur réussite

---

<sup>160</sup> En plus du groupe de parents, organisé pour le recueil des données de ma recherche, je fais référence ici à de nombreuses observations transversales de l'ensemble du corpus des données sur l'adolescence « du dehors ».

<sup>161</sup> La notion de normalité ne réfère plus aujourd'hui à un état ou à un constat, mais à un jugement de valeur sur les moyens mis en œuvre pour faire tout en son possible pour se développer au maximum de ses capacités (Lock, Hacking, Ey). Voir dans la pensée du risque.

sont le reflet de l'engagement parental et la qualité du/des projet(s) de couple, de famille. Ils sont en quelque sorte la pièce tangible de la compétence et de la réussite parentale; il arrive aussi que les performances (scolaires, sportives ou artistiques) des enfants représentent pour leurs parents l'ultime occasion de réussir, cette fois à travers leur progéniture, là où ils avaient eux-mêmes préalablement échoué. Cela pèse autant sur eux que sur leurs parents<sup>162</sup>.

### IMPORTANCE DE LA QUALITÉ DE LA RELATION PARENTS-ENFANTS

La plupart des parents fondent la relation avec leurs enfants sur le principe de la confiance et du respect mutuel. Dans certaines sphères réservées, dont l'importance varie suivant les familles, des rapports non hiérarchiques et égalitaires s'établissent; autrement l'exercice de l'autorité se manifeste souvent au cas par cas, selon les familles, les enfants et les circonstances. Un principe de souplesse dans la gestion des limites et des interdits est de plus en plus intégré au mode d'éducation actuel. Il s'agit de mettre en contexte, de négocier et de trouver la meilleure avenue pour à la fois protéger l'enfant et l'inviter à se responsabiliser, à user de son jugement.

Un deuxième paradoxe s'infiltré ici dans l'expérience d'être parent d'adolescent aujourd'hui en regard du double message donné aux parents sur l'importance de « garder le lien » et « mettre des limites » : les deux prescriptions clés de l'attitude parentale recommandées à l'adolescence. Il s'agit de lignes directrices qui prescrivent le maintien de la communication tout en encadrant l'adolescent de limites claires. Ce qui dans la réalité n'est pas si simple à réaliser : contrarier les projets d'un adolescent provoque des frustrations qui très souvent altèrent l'harmonie et la bonne entente pour un certain temps. Les discours dominants entourant l'adolescence et tous ses risques génèrent chez les parents cette peur de « rompre le lien »; parce qu'il est associé à la garantie de l'équilibre de l'enfant et de sa protection contre la dépression, le suicide, la toxicomanie, etc. : « Tant que tu gardes le lien ». Ce qui embrouille chez certains les repères internes de gros bons sens dans la mise en place d'un cadre clair<sup>163</sup>.

<sup>162</sup> À ce sujet les témoignages des gardiens d'arène et l'observation des compétitions sportives furent éloquentes. Pris dans une pression sociale à laquelle parfois les parents semblent ne pouvoir échapper sans acte volontaire de conscience, la fièvre du jeu et le désir de gagner se transforme parfois en pression indue sur les enfants. J'ai entendu un Monsieur très bien vu, cadre supérieur dans une institution crier à son fils dans le feu de l'action du match : « Casse-lui un bras ! ». Tous les autres parents (et lui-même) n'en croyaient pas leurs oreilles.

<sup>163</sup> À ce sujet, lors des ateliers pour les parents dans un organisme de prévention en toxicomanie, il était fascinant de constater à quel point l'approche était fondée sur le confort personnel de chacun des parents, dans son propre rapport avec le fait que leur fils ou leur fille consomme alcool, ou l'une ou l'autre drogue. La démarche collective

Les parents font état d'une autre ambiguïté entourant le fait d'être à la fois « ami » et figure d'autorité. Ils doivent savoir identifier les moments appropriés pour l'un et pour l'autre d'une part et de l'autre, accepter de se retrouver en quelque sorte dans un conflit de loyauté face à leurs enfants (et par extension dans un conflit éthique entourant la fidélité de l'amitié).

Il arrive aussi que des parents ne puissent prendre le risque de perdre l'amour et la considération de leurs enfants et cela au prix de leur encadrement adéquat. L'amour reçu des enfants est pour plus d'un une nourriture essentielle à leur vie d'adulte. À certains moments ou plus fréquemment chez les plus sûrs d'eux-mêmes, la certitude que la position d'autorité soit un geste d'amour atténue le besoin d'être nourri et confirmé par son/ses enfants. Il s'agit néanmoins de faire face à cette expérience duale : d'une part l'autorité appelle la force intérieure, la capacité de s'affirmer, se respecter et se faire respecter. De l'autre, les conséquences de ces affirmations de soi porte une dimension de vulnérabilité : le rejet des enfants, voire les fugues....et pourquoi pas le suicide?? Et aussi le jugement des autres.

Ce qui nous amène à la troisième importance qui traverse l'exercice de la parentalité aujourd'hui.

### **IMPORTANCE DE TRANSMETTRE DES VALEURS**

Les transformations des modèles de familles, est-il besoin de le répéter, sont souvent évoquées en lien avec une perte de repères et de valeurs communes. Au-delà des responsabilités reléguées aux familles de donner une direction et des valeurs aux enfants, il y a lieu de prendre conscience des paradoxes sociopolitiques dans lesquels s'engoncent les sociétés néolibérales (entre la logique marchande basée sur la compétition et la loi de la jungle; et celle du vivre-ensemble fondée sur l'ouverture, l'équité, la générosité et l'altruisme).

Peut-être convient-il mieux de soulever ce paradoxe fondateur de la schizophrénie occidentale plutôt que de réduire à un constat d'anomie tous les efforts consentis pour faire un monde plus juste et plus égalitaire? Cela entoure d'un certain flou, il va sans dire, l'ordre d'importance qu'il est convenu d'accorder à certaines valeurs plutôt qu'à d'autres. C'est ce que rapportent les parents dans leur expérience de devoir se positionner face à moult situations devant leurs

---

consistait à se situer, chacun dans sa propre cohérence, dans un rapport équilibré d'amour et d'encadrement.

enfants : une incertitude entourant la valeur de la valeur qu'ils désirent transmettre jumelée à celle de la manière de s'y prendre pour le faire : est-ce la bonne intervention?, est-ce légitime? est-ce efficace?

Je me suis limitée ici à soulever quelques saillances de l'expérience parentale actuelle, quand elle se confronte au regard, au jugement social et culturel. Sans pousser très loin ce point de vue des parents (ce qui serait intéressant de faire), il constitue néanmoins un pont, je dirais, entre les discours dominants et institutionnels sur la famille et l'expérience de famille des adolescents d'aujourd'hui.

Après avoir positionné l'ancrage théorique de mon analyse dans une perspective anthropologique, en termes de parenté socio-spirituelle, j'ai présenté les discours dominants sur la famille des adolescents aujourd'hui. J'arrive maintenant au cœur de ce chapitre, là où je trace un portrait de la/des maison(s) familiale(s) et tout ce qui s'y rattache, telles que vécues et perçues par les adolescents.

### **6.3 « La maison » chez les adolescents :**

Entrer dans la maison des adolescents, c'est à première vue s'introduire dans un lieu en périphérie de leurs passions et de leurs préoccupations. Dans ce que racontent la plupart, la première raison pour rentrer chez eux c'est le besoin de se reposer, d'être seul, de se retrouver et de « faire ses affaires ».

Si de l'extérieur on les voit souvent passer en vitesse, se vautrer devant la télé ou s'enfermer dans leur chambre, la maison familiale pour les adolescents est aussi un pôle de certitude ou de référence dans ce moment de transition de leur vie. C'est en effet en lien avec la maison, réelle et symbolique à la fois, que les adolescents réfèrent à un havre de repos, à des personnes chères, à un héritage reçu à travers le sang et/ou le temps et les expériences partagées.

Le nombre de maisons varient : celle du père, celle de la mère, celle d'une autre famille ou pour cinq d'entre eux, une seule, celle où vivent les deux parents; l'organisation du temps partagé

entre celles-ci et les termes du *modus vivendi* différent; les relations entre les membres de la famille, la notion même de famille se façonnent selon les histoires et les personnes.

Voici donc le tracé qui a pris forme et sens dans la compilation des passages touchant la maison et la famille de l'ensemble des entrevues : la maison familiale 1-comme un lieu; 2-comme un réseau de relations essentielles; 3-comme un héritage.

### 6.3.1 La maison comme un lieu

#### i) Un lieu de repos

Pour la grande majorité des adolescents que j'ai rencontrés, leur maison représentait une sorte de cordon ombilical les rattachant à un ensemble de choses, de manières de faire connues et prévisibles.

*Je pense que chez moi c'est quand même un attachement de sécurité...c'est que ...toujours là*  
Louis

De manière globale la maison est l'endroit pour combler les besoins essentiels;

*Maison... c'est.. maison... je mange... je dors... mes besoins essentiels..*  
Ludovic

prendre une pause des obligations extérieures;

*Quand je suis chez moi je fais pas mal ce qui me plaît. Ben je fais des petites tâches en ramdam...b'en rien de ben grave. C'est tout.*  
Loïc

et ne rien faire.

*B'en.. l'appartement de ma mère.. ça représente ... c'est la période que je relaxe.. la période que je fais rien. Quand je la vois.. je suis*

*assis sur le divan et je regarde pis j'écoute la tv.. et je suis vraiment là.. pas souvent. Je suis très rarement là.*

Louis

Quelques-uns mentionnent naturellement, comme un allant de soi, leur participation aux routines domestiques, comme faire un repas par semaine, faire la vaisselle ou encore aider à l'entretien extérieur et aux travaux de rénovation.

*Chez moi-ma mère ...fait...deux repas-mon père fait deux repas...j'en fais un et mes frères en font un chacun. Pis le matin et le dîner, on fait chacun nos repas.*

Loïc

*Souvent je vas être à l'école... pis... ou b'en j'ai une activité... faut qu'y viennent me chercher des fois... souvent.. même à l'école après. J'ai des activités... Pis ça – je rentre à la maison – le souper... tout ça.. J'aide à faire la vaisselle. Souvent la fin de semaine, je vas aider à ramasser des feuilles mortes, je ramasse les feuilles, couper le gazon.. l'entraide un petit peu.. Ça ressemble un peu à ça.*

Gregory

*Pis c'est sûr...autour de la maison...je fais...ces derniers temps surtout, on a rénové la maison...fait que..on travaille dans la maison, peinturer..ce serait pas mal ça.*

Ludovic

C'est par ailleurs un endroit qui leur est acquis, qui est là pour eux, où ils se retrouvent et font leurs « affaires ».

*Ma maison, c'est celle que j'ai et là je fais mes affaires.*

Benoît

*Ma maison, j'habite là...Pis...c'est là que je fais mes affaires*

Jeremy

« Faire mes affaires », c'est dessiner, écouter de la musique, regarder la télé, jouer à l'ordinateur ou chatter parfois, étudier, répéter son piano ou simplement se retrouver seul.

## ii) Un lieu de croissance

Le rapport à la maison change graduellement dans le courant de l'adolescence. Tranquillement, se mesure à la maison la capacité de prendre soin de soi, de développer une certaine indépendance dans la dimension plus intime de sa vie : se nourrir, entretenir son espace de vie, se soigner, etc. Un marqueur de cette croissance est le fait de rester une fin de semaine seul (sans parents) à la maison.

*Comme je disais – je suis capable de faire plus d'affaires par moi-même – j'ai pas besoin de... personne pour m'aider – c'est sûr que ça peut aider une fois de temps en temps mais je suis capable... de me débrouiller tout seul.*

*Te débrouiller pour faire quoi?*

*B'en... les projets... tout... mettons que je reste une fin de semaine tout seul dans une maison, je me suis débrouillé – j'ai gardé un chien. C'est pas grand' chose mais c'est quand même ça. J'ai pas besoin de personne – je fais ma bouffe.... Tout...*

Timothée

Cette nouvelle indépendance peut être cependant vécue différemment suivant les adolescents, leur âge et le contexte :

*Est-ce qu'il y a des choses que tu trouves plus difficiles dans le fait de grandir... d'être dans l'adolescence?.*

*R C'est plus difficile – la responsabilité – t'as plus de responsabilité à prendre – prendre soin de... .. ton .. ta sœur.. quand tu restes tout seul chez vous... t'as plus de responsabilité à prendre – genre – Fais toi à souper.. ou soigne le chien.*

Cantin

En ce sens, à la maison, se manifeste de manière tangible pour les garçons la corrélation entre l'acquisition d'une plus grande liberté et l'augmentation des responsabilités. La plupart d'entre eux, sans insister sur leur résistance, rapportent une augmentation des demandes parentales et pour certains, une diminution des privilèges de l'enfance.

*Parce que quand t'es jeune, c'est tes parents qui s'occupent des choses.. pis toute. Quand tu viens plus vieux, tes propres affaires, tu paies tes choses.. t'as plus de responsabilité à prendre.*

Cantin



Cette responsabilisation qui s'impose avec l'âge, interfère et transforme en certaines circonstances le modus vivendi des familles.

*Ce qui est plus dur à vivre genre ?  
Oui. Le plus difficile..  
Plus de responsabilité...  
C'est quoi les responsabilités.. ?  
Les choses qu'y faut faire... pis là si t'es fait pas, ça va pas b'en.*  
Guillaume

La pression à la responsabilisation s'accompagne toujours, comme en interface, de l'acquisition de nouvelles libertés...

*On est traité plus en adulte... avant on pouvait pas aller en quelque part sans accompagnement... pis là ils nous laissent aller où on veut. En bicycle, sortir plus loin... tout ça.. aller plus loin ... plus jeune, on était traités plus sévèrement – c'est strict... tu fais ça, tu te couches à telle heure... Asteure c'est ... en adulte.*  
Cantin

*Mes parents me laissent plus de liberté mais je développe .....mon sens des responsabilités...*  
Gregory

Malgré certains inconvénients, vécus différemment selon les personnes, quitter l'enfance et changer de statut dans la famille est indéniablement pour la plupart des garçons un processus qui les réjouit. Cela s'exprime principalement autour de l'accroissement de leur pouvoir de décider, d'agir et d'exercer une l'influence.

Que ce soit pour l'achat d'un jeu, d'un habit ou d'une sortie, le sentiment d'être mieux habileté à faire des choix et la possibilité de disposer de leur argent, fait partie de leur marche vers l'indépendance.

*Savoir ce qu'on veut –on n'a pas besoin de n'importe quoi ...quand on est jeunes... on a un petit jouet mettons... IN l'avoir tandis que quand on est vieux, on sait que ce qui est utile – pas utile. C'est sûr des choses inutiles comme on va avoir...*  
Cantin

*J'ai peut-être plus de liberté de décider pour moi-même ... .. quand j'étais petit, on dépend plus de nos parents... pis tout ça .. Aujourd'hui je dépends encore de mes parents mais... .. moins.. J'ai.. si je décide que je veux m'acheter quelque chose... je vais travailler pour et je vais me l'acheter. J'ai l'impression d'être moins dépendant un petit peu...*

Gregory

À un autre niveau, l'évolution vers sa propre prise en charge s'exprime chez certains dans leur capacité de prendre soin de soi.

*On va savoir mettons ce qui est bon pour nous autres... Par exemple si on se sent pas b'en, on va savoir nous autres ce qu'on a besoin.. comme quand on a mal à tête, on prend une pilule... quand on est jeune, y ont mal à tête et vont juste se plaindre.. Pis... c'est plus facile s'occuper de soi je trouve*

Cantin

Enfin, chez d'autres la reconnaissance de leur devenir-homme par les parents, de leur acquisition d'une nouvelle maturité se traduit par un changement de statut dans la famille. Le passage d'enfant à « membre » de la famille est vécu comme un déploiement.

*Ça va... .. la liberté – là on dirait que je suis plus rendu... .. y me considèrent plus dans la famille pis je suis rendu un membre... pis... ..c'est vraiment.... ton opinion est importante – et je trouve que quand tu prends de l'âge, tu prends aussi de la .. .. de la sagesse – c'est dur à dire mais tu prends.. .. de l'influence. Fait que je pense que c'est ça qui a changé... depuis que j'étais petit.*

Olivier

### iii) Une deuxième maison

« Chez Jeremy pis chez nous, c'est pareil »

Dans les récits des garçons, il est aussi question de la maison de leurs meilleurs amis qui deviennent pour certains, un véritable deuxième chez soi. Souvent consacré comme tel du fait de la durée et de l'assiduité de la fréquentation et aussi des liens créés et de la sympathie inspirée aux membres de la « deuxième famille », particulièrement aux parents.

*Pis chez Jeremy, c'est le lien avec toute sa famille... même avec ses frères.. je parle beaucoup avec sa mère.. On a des ... je pense .. des liaisons qui fait que [j'ai le goût]... d'y aller plus souvent.*

Louis

Ce sont les parents qui marquent symboliquement l'intégration du « nouveau membre » en enlevant l'obligation de frapper avant d'entrer ou encore en l'invitant à se servir dans le frigidaire, de faire « comme chez lui ». C'est du moins à ces signes que les adolescents de mon étude ont identifié le changement de leur statut.

*« Mais la relation cousin et Colin mon ami est pas mal similaire. Colin – je peux pas mal tout y dire aussi – c'est quand même mon ami... d'enfance aussi – très loin... »*

*Pis.. pis.. c'est ça – la famille... de Colin.. Ils m'ont déjà dit une fois... - c'est comme si tu fais partie de la famille... C'est... quand c'est rendu là et que... j'arrive là-bas.. Ah cogne pas – rentre tout de suite. C'est carrément rendu... rentre – des affaires comme ça..*

*Pis.. sers-toi de quoi si ça te tente – fais comme chez vous. Mais c'est vraiment rendu comme ça... quand c'est. Ça, c'est une relation je pense qui va durer..*

Pierre-Luc

Le sentiment d'appartenance qu'expriment ceux qui évoquent l'expérience d'une deuxième famille est avant tout ancré dans les relations de proximité : le sentiment d'être écouté et de susciter de l'intérêt, le temps consacré à de nombreuses conversations, parfois de confidences.

*On peut parler longtemps.. On parle de tout... pis... .. je suis souvent là.. fait que.. ils me connaissent. Je suis pas gêné avec eux et sont pas gênés avec moi. Je suis souvent là. C'est des bonnes relations... ça fait longtemps en plus – ça fait... deux trois ans que je passe mon temps.. .la plupart de mon temps là.*

Louis

Cette deuxième maison, importante pour tous ceux qui en ont évoqué l'existence, ne revêt pas la même signification pour chacun des adolescents. Pour les uns c'est un lieu de confort supplémentaire tant relationnel que matériel; pour les autres ce nouvel environnement affectif comble un manque qu'ils ne trouvent pas dans leur première maison. Ainsi raconte Bernard qui, aujourd'hui à 26 ans, se rappelle le milieu familial de son adolescence.

*J'aurais aimé des parents présents qui se seraient intéressés à moi.  
Je ne ferai pas comme ça avec mes enfants. J'avais une meilleure  
relation avec les parents de mes amis, j'étais mieux accueillis dans  
les maisons de mes amis que chez nous. J'étais invité chez eux à  
Noël. Les parents de mes amis me demandaient comment ça allait  
dans ma vie et mes parents ne le faisaient pas.  
Maintenant, je suis habitué et je ne m'en fais pas.*  
Bernard

Pour l'ensemble, ce lieu d'appartenance comporte une intéressante source de nouveaux repères, issus principalement des liens créés à travers les rencontres et les échanges échelonnés sur une durée de temps. C'est cette dimension relationnelle de la famille que nous traitons dans la prochaine section.

### **6.3.2 La maison comme un réseau de relations essentielles**

*À la maison, c'est avec mes parents...C'est.....je sais pas comment  
expliquer- c'est des parents...C'est ça.  
C'est quoi « ça »?  
Je sais pas  
Gregory*

*B'en je dirais la maison... pour moi.. c'est quasiment toute – parce  
que j'ai toutes mes affaires là... pis.. genre j'ai mon chien, j'ai...  
mes parents.. ma mère et mon beau-père... pis mon frère ma sœur.  
Timothée*

À un autre niveau d'appréhension, du point de vue des adolescents, la maison symbolise toutes les personnes qui s'y rattachent, qui ont participé ou été témoins privilégiés de leur croissance. Plus précisément, la maison évoque à la fois un ensemble de liens d'attachement et chacun d'entre eux, vécu et construit de manière particulière à travers le temps et les circonstances. Par exemple, la fin de l'union conjugale des parents et les nouvelles réalités qui en découlent, influencent la manière dont se développent, désormais séparément, la relation avec le père et avec la mère; avec les frères et sœurs; et éventuellement avec de nouveaux adultes, conjoints de ces derniers.

Autour de la maison, il est donc question d'un réseau de relations, conçu dans son ensemble : « ma famille »; et dans ses unicités vécues et développées chacune de manière particulière entre l'adolescent et son père, son beau-père, sa mère, ses frères, ses sœurs et demi sœurs, etc. et entre certaines de ces personnes, principalement entre les parents, entre les frères et sœurs et les parents.

C'est en les qualifiant et en les situant dans une plus ou moins grande proximité, en s'identifiant et/ou se distanciant de certains d'entre eux que les adolescents racontent (ou taisent) les liens familiaux. Aux termes classiques de parenté, s'ajoutent dans leurs récits de nouveaux termes ou des significations inédites (faux père, parents, etc.) qui illustrent avec éloquence la diversité des liens de parenté possibles et les nuances que modulent la pluralité des expériences de famille.

Toute l'importance que prend la maison pour les adolescents est en rapport avec l'expérience incorporée de leur origine et leur trajectoire de vie. Dans leur quête omniprésente d'être soi, devenir homme et devenir adulte, sous-jacente à toute leur expérience d'altérité, la maison constitue un point d'ancrage et de référence; un réseau de relations essentielles au sein duquel l'adolescent a sa place et est reconnu tout en faisant lui-même une place, et reconnaissant des personnes comme étant « les siens » (même s'il peut être question de s'en éloigner). En ce sens, la maison renvoie implicitement l'adolescent à ses liens fondateurs et à la trajectoire particulière qui en découle.

*B'en je pense que le premier, justement, c'est ma maison – c'est plus... ça présente tout dans le fond des aspects de ma vie... ma famille vraiment... Même si c'est juste la maison ici, je veux dire ... quand même, je suis proche – même si ma famille habite loin, les personnes que j'aime dans ma famille, je suis proche d'eux – ma mère... souvent proche de ma mère. Fait que c'est quand même le lieu.*

*Quand tu dis – ma famille est loin – c'est quoi tu veux dire?  
Sinon mes oncles, ma grand-mère, mes cousins, mes tantes, y habitent tous à Chicoutimi.. C'est quand même loin – on se voit à Noël...*

Maxance

Les garçons que j'ai rencontrés ont grandi dans plusieurs modèles de famille différents. Ce n'est cependant pas une dimension à laquelle ils semblent attacher beaucoup d'importance. Confirmant les données de la recherche exploratoire, les adolescents ne s'identifient pas et n'identifient pas leur famille à une structure ou une autre. La famille à laquelle ils appartiennent est la leur, ils ont grandi avec ses transformations. Ce dont ils ont abondamment parlé — et c'est à partir de cet aspect que je présente les relations familiales des adolescents— c'est ce qu'ils vivent dans ces relations, comment ils s'approprient (ou se distancient) de leur vécu et quel sens ils y donnent. Je commence par la famille comme entité. Je poursuis avec ce qui m'a semblé être un ordre de priorité pour eux à ce moment-ci : les relations avec leur père, leur mère, leurs frères et sœurs, leurs cousins, oncles et grands-parents et enfin avec les conjoints de leurs parents.

### **i) Ma famille**

Lorsque les adolescents de mon étude réfèrent à leur « famille », il est question avant tout des liens véritables qui unissent entre eux les membres qui en font partie. La « famille » s'est constituée à travers le temps (la durée et le temps consacré à l'être-ensemble); elle résulte d'expérience commune, de partage et de respect de valeurs fondamentales. Chaque famille est marquée de son histoire et a suivi sa propre trajectoire; il en ressort néanmoins un consensus autour de sa dimension *liante*; qui est évoquée sous différents aspects.

#### ***L'amour et le bien-être***

Pour certains, l'*amour* qui les rattache aux leurs est le cœur de ce qui les lie. Malgré toute la popularité dont jouit Jeremy, constamment occupé hors de la maison, entouré d'amis et populaire auprès des filles, il n'hésite pas à dire à la fin de son secondaire V que

*Ce... qui m'attache avec ma famille... B'en je sais pas – c'est l'amour – on s'aime... quand même... on s'aime gros.. Et c'est ça qui m'attache – j'ai pas le choix d'habiter là.... Je pourrais pas partir...*

Jeremy

Pour d'autres, le sentiment de bien-être associé à leur famille les nourrit de ce que celle-ci représente.

*Avec ma famille, b'en là.. c'est ma famille dans le fond, je me sens bien avec... C'est plus ça que je trouve que c'est important – sans nécessairement... tout le temps être avec eux autres...*

Loïc

Pour Colin, le fait de se sentir bien avec les siens lui fait apprécier et rechercher les moments passés avec eux, même s'il ne s'y vit rien d'extraordinaire

*Avec ma famille... je passe du temps avec ma famille .. c'est comme... je sais pas.. qu'est-ce que j'apprends mais je sais que... ma famille... je suis bien. J'écoute des films avec eux autres – je passe du temps avec eux autres – c'est pour ça que je suis avec eux autres...*

Colin

Pour certains, c'est en creux que se révèle l'importance accordée à l'amour et au bien-être dans la famille. Le manque d'amour qui organise la vie dans la famille d'accueil d'Élie, fait que cet endroit n'est en rien une famille. Malgré le fait que lui-même se sente particulièrement choyé du fait de l'intérêt qu'on lui porte, il considère ses co-pensionnaires bien mal entourés

*Je sais pas – y sont vraiment pas bien traités. Je pense ... y sont.. y les aiment pas...*

Élie

En ce sens, l'évitement des relations avec sa famille d'accueil est pour lui une sorte d'auto-protection

*Je passe jamais de temps avec ma famille d'accueil. C'est pas eux autres qui vont me montrer à être comment dans la vie... avec... comment qu'y sont...*

Élie

C'est la marche le dimanche avec sa mère, qui représente pour lui le temps passé « en famille »

*Je passe pas vraiment de temps avec ma famille... je dirais que c'est quand on.. quand on va prendre notre marche... le dimanche[...] Peut-être une heure..... C'est tout ce qu'on fait ...*

Élie

### ***Le temps***

Le temps réel passé ensemble varie suivant les contextes familiaux et les horaires de travail et d'activités des parents et des adolescents. Deux (sur 14) passent moins de 3h1/2 par semaine avec leur famille; huit (sur 14) entre 3 1/2 et 7h; et enfin six autres, plus de sept heures par semaine. Cependant la valeur que prend le temps « en famille » porte une profondeur de sens en lien avec cette notion de famille-liaison.

*Ça fait trois fois qu'on est partis... en Europe – c'est vraiment.. toute la famille ensemble.. c'est beaucoup! [les beaux moments] c'est au souper.. quand on est toute la famille.. on jase... C'est beau.*

Ludovic

*Y en a plus ça fait un boutte quand même...y en a plus. Plus de beaux moments... ça fait un petit boutte avec ma famille [..] Y se fait plus rien à part souper*

Guillaume

### ***L'éthique de l'être-ensemble***

Plusieurs adolescents insistent sur les valeurs de base sur lesquelles se fonde une famille.

La franchise,

*Mais... je dirais .. la famille, mes liens sont vraiment forts. Je peux leur dire toute franchement... peut-être un petit peu moins ma sœur.. C'est bizarre. Juste – je peux vraiment leur dire... toute..*

Timothée

l'ouverture et la compréhension,

*Mais ma famille... c'est correct. Mon père ma mère mon frère<sup>164</sup>. [...] Quand ça va pas, on le dit et on sait que l'autre feele pas... pis on le comprend. C'est ça je pense qu'y fait que.. . . . c'est ça qui fait que les familles sont .. c'est fort...*

Olivier

---

<sup>164</sup> Voir plus loin, les familles poupées russes.



l'intégrité et la confiance soudent et renforcent les familles.

*B'en la sincérité je pense pis l'honnêteté...Il faut absolument qu'y ait ça dans une famille ...*

Gregory

Cela comprend la nécessaire réciprocité entre tous y compris entre les adultes et les enfants

*..faut que tu fasses confiance aux autres.. faut que ça te revienne en retour. Si tu donnes de la confiance, faut que le père aussi te donne la confiance...*

*Je pense que c'est vraiment qui fait... les liens .. forts dans les familles.*

Olivier

### **Les chicanes**

À l'interface de la bonne entente et les liens de proximité, pour presque tous les adolescents les pires moments passés en famille sont liés aux conflits qui surgissent entre les parents et les enfants.

*Les pires moments,... un conflit – une chicane... N'importe qui –je dirais la plupart du temps, c'est avec mon père. Entre mon père et moi ou ma sœur et mon père... C'est parce que c'est ça .. si y a un conflit, ça va toucher tout le monde... en famille.. Fait que toutes dans notre coin... fait que c'est ça..*

Ludovic

Quand la famille se compose de trois hommes de caractère, ça peut être particulièrement bruyant

*Les pires moments avec mon père, c'est quand je me chicane... C'est assez ça... Moi mon père mon frère, les trois on se chicane... ça brasse en hostie dans la maison. Les trois on a le même caractère ... Quand je te disais quand on se parle, on est trois, on vire noir. Et quand ça se chicane, on se chicane en mautadit! Ça arrête quand on se tanne. On a plus de voix personne.. Les trois.. ont quand même un tempérament assez fort*

Benoît

Quoique parfois, cela puisse combler certain besoin...purement adolescent...?

*Quand je m'entends pas avec – sur un tel point et que je m'engueule.. c'est pas très agréable... à moins que ça me tente de m'engueuler... ça arrive pas souvent. Ça va plus arriver quand je vas être fatigué. C'est ça..*

Guillaume

### LES FAMILLES POUPÉES RUSSES

Ce terme de poupées russes exprime, quoique avec certaines limites, ce qui apparaît en dessous de la surface des classiques portraits de famille. C'est que plus d'une expérience de famille se côtoie dans la même maison. Là où cohabitent un parent et des enfants issus d'une première union, il se peut que des liens de famille particuliers unissent ce groupe. Par exemple, en parlant de sa famille, Olivier fait référence à son père (séparé de sa mère depuis plus de dix ans), sa mère, et son frère né de cette union. De son point de vue, ces quatre personnes sont unies par des liens particuliers. Ce qui ne l'empêchera pas plus tard de référer à « ses parents » en parlant de sa mère et de son nouveau conjoint; de ses sœurs (parfois il les appelle ses demi-sœurs) des deux petites filles nées de la deuxième union de sa mère. Ces chevauchements semblent s'ordonner sans que cela ne crée de confusion pour lui.

Souvent, lorsque les enfants ont été assez longtemps seuls avec un des parents avant que n'arrive un nouveau ou une nouvelle conjoint(e) ces derniers sont liés par le temps,

*Avec ma sœur aussi que je suis proche... ma mère, ma sœur – ça représente la famille...*

Maxance

*Pis... je sais pas – avec ma mère, ma mère – je sais pas... comment dire... . . . . elle est restée deux ans – seule juste moi mon frère... ma sœur et ma mère. [...]On est restés deux ans rien que nos quatre... pis c'est elle qui nous faisait vivre.*

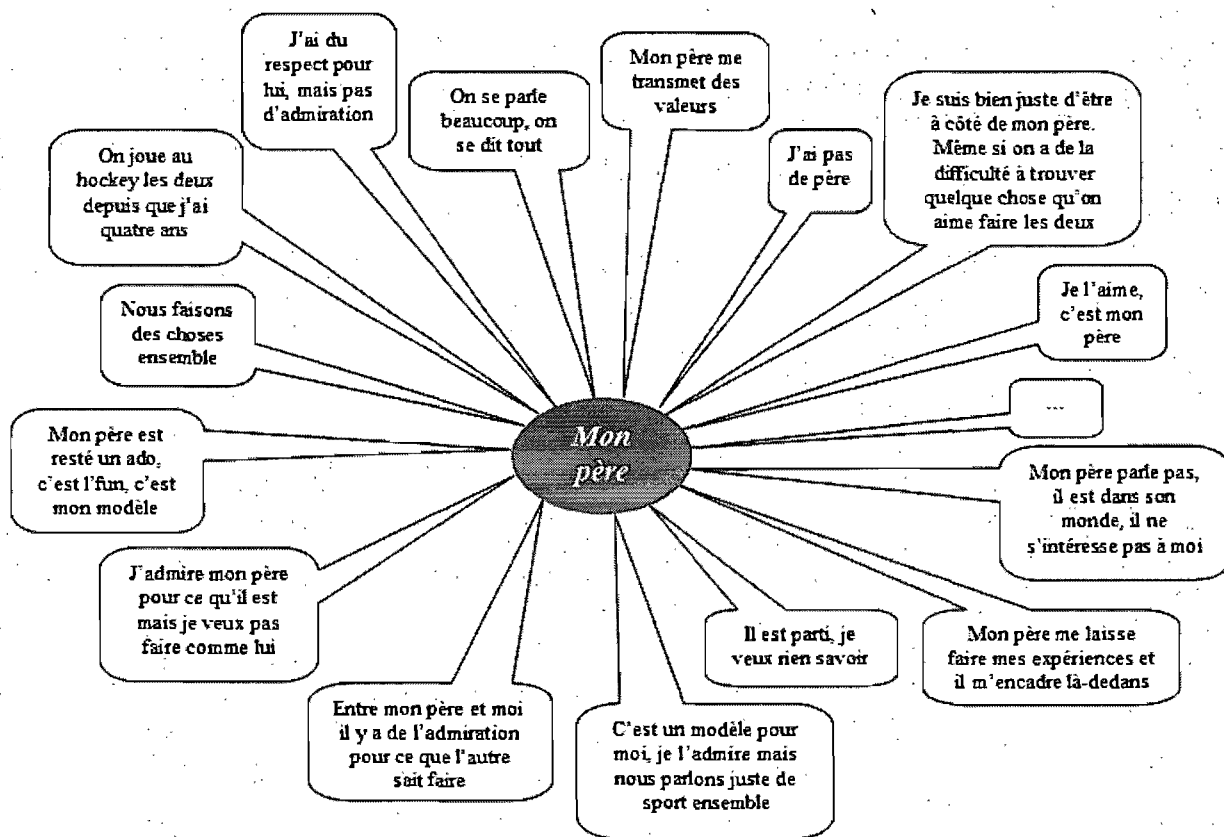
et la solidarité nécessaire pour faire face à une situation jugée difficile.

*On se tenait pis... on se tient encore aujourd'hui – genre on essayait de toute faire pour que ça marche – pour pas qu'y ait de.. plus de marde qu'on en avait déjà... parce que on était pas b'en b'en financièrement pis.. on était pas b'en b'en très bien placés [...]  
Pis c'est ça... avec ma mère.. c'est toutes les affaires qu'on a vécués... qu'y a fait qu'on a une belle relation parce que on est passés quand même au travers de b'en des affaires. C'est cela.  
Timothée*

## **ii) Mon père**

La première relation vis à vis de laquelle les adolescents que j'ai rencontrés se sont d'emblée positionnés, c'est celle qu'ils entretiennent (ou non) avec leur père. Pour trois d'entre eux dont le père est complètement absent, un oncle, un ami de la famille ou un beau-père tient lieu de figure paternelle (j'y reviens). Deux de ceux-là n'ont aucune fois parlé de ce « faux père », pour reprendre un terme utilisé, celui qui les a conçus et qui n'est plus là; ils ont habilement contourné le sujet.

Autrement, chez tous les autres, les références au père sont multiples. Pour m'amuser et partir de quelque part, sans prétention d'exhaustivité, j'ai repris les idées fortes entourant les relations qu'entretiennent avec leur père, les garçons de mon étude.



Ces constats qu'évoquent les fils à propos des relations avec leur père ne résument pas chacun la totalité d'une expérience individuelle. Ils se chevauchent et se conjuguent, ce qui montre les différents aspects que comportent les relations père-fils et les nuances qu'y voient les adolescents. Ces derniers rapportent les moments partagés avec leur père de diverses manières, évoquant différentes natures des relations et des intimités. Sans attitude défensive (ils ne critiquent pas ouvertement leur père, sauf ce garçon dont le sien est parti vivre aux États-Unis<sup>165</sup>), ils présentent leur père, tel qu'il leur apparaît à travers le lien particulier qu'ils entretiennent avec lui.

Pour certains, ce ne sont pas les grandes confidences qui rapprochent le père et le fils mais la présence assurée dans la routine quotidienne.

<sup>165</sup> Une deuxième entrevue conduite avec cet adolescent a laissé transparaître une tension entre la loyauté à son beau-père qui lui « a tout appris » et l'envie de prendre contact avec son père, qu'il avait banni.

*Heuh.. mon père dans le fond je le vois le soir... . . . . . on fait chacun notre petite affaire de notre côté. J'y demande comment sa journée a été – et y me demande comment ma journée a été. On se dit ça et on se parle un peu.. pis.. après ça on mange[...] je suis pas le genre. Les problèmes, j'en parle peut-être pas vraiment[je suis pas ] dans le genre à en parler à ma famille... Mais... des fois. Mais pas souvent... c'est ça.*  
Loic

ou hebdomadaire

*Moi pis mon père, on se parle pas beaucoup.. On.. quand je le vois.. Salut? Ça va? Oui.. Qu'est-ce que t'as fait cette semaine? C'est la première chose qu'on se dit à chaque fois pendant une demi-heure et on parle plus le restant du chemin.*  
Pierre-Luc

Plusieurs associent la seule présence de leur père à un sentiment de bien-être ou de sécurité

*La maison de mon père, c'est le fun – dans le bois.. j'aime ça... être avec lui.. me retrouver là dans la nature... Pis... c'est.. tranquille là c'est le fun. C'est beau ça sent bon. Pas mal ça.*  
Jeremy...

*Rendus chez nous<sup>166</sup> ... [...]– on discute pas beaucoup... mettons. On est pas du genre à discuter.. On est plus du genre à mettons – juste le fait d'être à côté et c'est tout. Juste le fait de – je sais pas.*

*[...]Je sais pas... mon père.. pour moi c'est quelqu'un de très important.. [...].. être à côté, ça fait que ... premièrement t'es plus en sécurité.. [...] ton père à côté de toi... Je sais pas – juste le fait d'être avec.. je suis comme juste heureux d'être avec, c'est tout. Pas besoin d'y parler – pas besoin de.. mon père, je suis juste à côté c'est tout.. Juste de m'assir et écouter la tv et je vas être b'en heureux. Pis n'importe quoi qui se passe.. à tv, je m'en fous – je suis à côté de mon père.. C'est le fun*  
Pierre-Luc

Pour d'autres, l'univers de leur père représente une nouvelle ouverture sur le monde.

<sup>166</sup> Ici « chez nous », c'est la maison de son père chez qui il va une fin de semaine aux quinze jours.

*La nouvelle petite maison à Sherbrooke chez mon père que je m'entends super bien avec... ... pis.. avec Juan son conjoint mexicain et Carlos qui eux autres aussi sont fins et sont drôles.. pis... y me font goûter à de la bouffe mexicaine ..c'est excellent.. [...] pis j'ai juste été les aider à déménager ... et j'ai trippé b'en raide vivre là.. Me semble que j'ai le goût d'aller vivre là tout le temps.. C'est une petite maison. Je suis intrigué par cette maison-là j'ai le goût d'y aller pis... j'ai le goût de découvrir d'autres choses – pas mal ma curiosité...découvrir du nouveau et vivre... du nouveau à Sherbrooke....*

Olivier

Le lien père-fils se développe aussi sous la forme de gestes posés par le père témoignant leur attention aux goûts particuliers de leur fils. Ces manifestations concrètes de rapprochement n'échappent pas à ces derniers.

*Un moment donné – l'année passée il s'est acheté une moto... on va faire de la moto. Ça nous a comme rapprochés encore plus... [...] – c'est ce que j'aimais et il en achète une.. [...]... on a fait de la moto tout l'été mais là l'hiver non je pense... ça commence à coûter cher. Mon père.. je le suis c'est tout.*

Pierre-Luc

Ou encore Colin, dont le père, peu instruit et sans emploi stable, lui offre une caméra après qu'il lui eût manifesté son goût pour faire des tournages et des montages.

*... mon père m'avait acheté une caméra. B'en.. y avait acheté ça – j'y avais parlé justement que... ça me tentait de faire des petites affaires – des petits montages... de même.. Y avait acheté ça.*

Colin

Louis, dont le père s'apprête à déménager dans la campagne environnante, tient à rassurer son fils et s'assurer de garder le lien de proximité développé au cours de leurs années de cohabitation.

*J'habiterai p'us avec mon père, ça va faire un gros changement... Parce que j'étais souvent avec mon père et quand j'avais de quoi à faire, j'appelais mon père... pis c'est tout le temps lui... [...]*

*Y va m'acheter une auto pour que je puisse aller le voir... Je pense que ça changera rien. Ça va juste peut-être plus renforcer les liens*

*mé qu'on se voie. Ça me fait pas peur – ça me dérange vraiment pas. Lui y avait peur que ça me dérange.. Lui... je pense que ça le dérange plus lui que moi... .ça me dérange pas[...] y va toujours être là. Et en plus on a un téléphone cellulaire les deux.. sur le même compte – fait que quand on s'appelle, c'est gratuit. On va toujours pouvoir s'appeler.*

Louis

L'importance que prennent ces gestes concrets dans la vie des garçons se retrouve en creux dans l'évocation de l'absence du père. Quand les garçons expriment une doléance face à leur père absent, le refus de pourvoir de manière concrète à leur bien-être et à leur protection, de supporter leur mère dans la responsabilité matérielle de les élever prend beaucoup d'importance. Il semble que l'éloignement physique et forcément affectif à différents degrés selon les cas, s'accepte et se vit mieux quand une contribution financière est envoyée. Symboliquement, le père joue un rôle de partage de la sécurité et de la protection parentale.

*Y a mon père qui est parti vivre en Floride et à cause de ça, j'y parle p'us et j'ai p'us un lien avec.. Parce que ma sœur... a partait les étés... elle part les étés en Floride des fois... pis lui mène la grosse vie... sale comme on dit – et nous autres, on est pas mal dans la misère je dirais... financièrement surtout. Pis y a dit à ma sœur de pas dire à ma mère... [...] de la vie qu'y menait parce que lui... il disait souvent – parce que il perd beaucoup pour ses affaires, il dit souvent qu'y a jamais d'argent ...c'est pas vrai. Une des raisons aussi pour laquelle que je l'aime pas*

Timothée

L'absence du père peut être évoquée comme un fait intégré dans la vie, dont on évite de parler. On fait avec.

*J'ai pas de père... Je m'attache pas à mes professeurs SOURIRES VOCAUX.[...] J'ai un de mes amis, y a 19 ans – ça compte pas ..*

Élie

Les adolescents soulignent aussi le partage d'intérêts ou de passions communes avec leur père. Pour Cantin, le lien qu'il développe avec son père se rattache au partage d'une passion pour le hockey, sport que les deux pratiquent, le père comme entraîneur et le fils comme joueur depuis qu'il a quatre ans. C'est autour des sports que s'engagent les conversations.

*Mon père, c'est plus par rapport le sport.. ce qui se passe.. avec le sport.. le hockey et ce qui se passe par rapport un sport  
Cantin*

Tandis que pour Olivier, qui se passionne pour le théâtre, apprécie aller voir des expositions avec son père(ouvrier) qui s'intéresse à l'art

*Et mon père aussi .. avec mon père, on va voir... des fois des expositions de toiles... pis j'aime ça  
Olivier*

Parfois, à l'inverse, les différences de styles, d'intérêt et de talent suscitent des temps creux dans les tentatives de rapprochement. Voici ce que raconte Pierre-Luc

*Lui je vas t'expliquer de quoi... lui c'est vraiment – il aime gros les travaux manuels.. lui penser c'est pas ce qu'y aime.. Pis moi penser, c'est ce que j'aime le plus. Fait que quand on arrive pour faire une activité.... Y fait... on construit ci – on fait ci on fait ça.. moi je suis pas bon là-dedans.*

*Je suis bon pour penser faire des calculs. Pis je vas dire – là si on fait ça ça ça... ça veut dire que... Là il me regarde... - De quoi tu parles? [...] Fait qu'on s'entend pas toujours... là-dessus.. Mais... j'essaie quand même de faire de mon mieux.. Pis... j'essaie de me rapprocher... mais c'est ça..*

Ces différences entre les forces de chacun éveillent une fascination réciproque entre le père et le fils...

*Mais là on parle pas .. on peut pas .. Lui quand y me voit – y a pas gros de scolarité mon père. Pis j'apportais des travaux – les rares travaux que j'ai emportés cette année... j'emportais ça.. et c'est des calculs qu'y comprenait pas... l'algèbre et des choses comme ça..*

*Pis il était là –il trouvait ça impressionnant mais moi quand je le vois faire un meuble ou quand je le vois faire de quoi... je trouve ça impressionnant moi itou parce que je sais que j'aurais de la misère... Fait comme on s'impressionne un peu tous les deux.*



Et une faculté d'adaptation...

*Après ça quand on arrive pour faire des activités ça fait .. On fait quoi?[...] Lui veut aller voir des courses de moto-cross.. au stade pis moi je fais comme – Okay.. . . Je m'en fous des motos-cross moi... Pis y aime ça – y trip fort – pas moi.. J'aime ça pareil. J'apprends à aimer ça.*  
Pierre-Luc

Le père peut aussi être simplement là, ni absent, ni héros, il est ce qu'il est et cela inspire sinon l'admiration, le respect.

*B'en je sais pas – mon père.. je l'aime beaucoup, c'est mon père... Mais.. . . . je sais pas.. mon père pas quelqu'un que j'admire comme wow ! mais... mon père c'est quelqu'un de bien je pense que.. il mérite le respect [...] je m'entends bien avec lui.. on.. discute, on jase c'est ça.. . . . Je sais pas... . .*  
Gregory

#### LES PÈRES SÉPARÉS

Les adolescents qui parlent avec le plus d'émotion ou d'intensité de la relation qu'ils entretiennent avec leur père ont souvent assisté à son départ de la maison familiale suite à la séparation d'avec la mère<sup>167</sup>. Ils ont souvent construit leur lien père-fils à travers des moments privilégiés en tête à tête, que les visites planifiées chez leur père ou la cohabitation avec celui-ci semblent avoir facilités. En plus des expériences de vécu commun et de rapprochement évoquées plus haut, il y a les sorties entre gars,

*Je sors avec mon père et mes frères des fois.. on va prendre une bière ensemble.. aussi...[...]. on a des bons liens parce que quand je suis avec mon père pis.. mes frères et tout – on est juste des gars... on se parle – on rit ensemble et on déconne..... c'est sûr..*  
Louis

*C'est ça que j'aime de mon père... Lui y dit tout le temps... y m'a dit ça l'autre jour – Moi je suis pas fait... moi j'haïssais ça aller pousser au parc quand vous étiez petits... ça c'était plus ta mère.*

<sup>167</sup> À ce sujet voir l'importance du moment de la séparation, dans Dulac (1996).

*Moi mon trip, c'est... d'être avec mon ado et tripper ensemble.. Fait qu'on va faire du kart ensemble.. c'est super – avec mon frère. Quand on est tous les trois ensemble .. on va au cinéma, on fait n'importe quoi... c'est vraiment le fun.*

Benoît.

et les confidences.

*J'ai souvent des discussions avec mon père... on s'assit et on parle de n'importe quoi .. comme hier soir, j'ai été prendre une bière avec... pis s'assir – s'asseoir à la taverne Alexandre.. une bière et on parle – c'est le fun.. J'y explique ma vision de la vie et y parle de ses expériences et toute.*

Benoît

Même s'ils manifestent peu de critique face à leur père ou à leur situation familiale en général (ce qui contraste avec la génération de jeunes des années 1970), les adolescents apprécient particulièrement le mélange dosé d'encadrement, de proximité et de plaisir avec leur père.

*mon père, il me prend pas pour un enfant ...il me prend pour un adulte .. et c'est ça que j'aime.. j'aime là-dedans.. Il voit que je suis capable d'être responsable.. pis.. me fait sentir responsable.. Ça j'aime ça.*

Benoît

Cela se concrétise par la mise à disposition d'espaces réels pour faire l'exercice de la liberté... et prendre certains risques.

*... comme il laisse faire –moi j'appelle ça ma garçonnière... en bas, j'ai le sous-sol à moi... fait que là je fais ce que je veux dans mon sous-sol. J'invite mes amis.. et tout ça .. il me laisse libre. Il dit – Faites les expériences – tu vas faire des conneries, tu te vas te planter, tu vas te péter la yeule, tu vas voir... tu vas apprendre par tes erreurs.*

Et une attitude à la fois ferme et conciliante

*Et il me laisse aller.. et m'encadre là-dedans.*

*Pis y m'impose pas une heure. – Pas - Tu rentres à 11h00... Y me demande – à quelle heure tu veux rentrer? Je dis – Minuit.. – C'est un peu tard, tu trouves pas ? - Ah 11h30.. ? - Okay. On négocie tout le temps...*

Benoît

Au-delà du rapport égalitaire et de l'encadrement, il arrive qu'il s'établissent des connivences dans le partage réciproque des vulnérabilités,

*mon père .. c'est un adolescent et y a jamais vieilli. Non.. Mais je trouve ça tripant – c'est vraiment tripant Pis j'y dis toutes mes problèmes... pis y me dit ses problèmes...*

des plaisirs du jeu et de la prise de risque,

*Pis c'est ça – c'est encore un ado.. Il fait des affaires des spins avec son char dans la neige avec le break à bras... . . . . .*

Benoît

laissant au fils l'impression que son père appartient au même monde (jeune) que lui.

*J'aime vraiment ça... la relation qu'on a – c'est pas une relation père fils... relation de jeunes.*

Benoît

La question du père en termes d'absence, d'incompétence et de défection est au cœur des préoccupations entourant les garçons et l'adolescence. On y attribue le haut taux de suicide, le décrochage scolaire, les dépressions. Dans les années 50, on incombait à cette même absence symbolique, l'augmentation de l'homosexualité masculine. De ces multiples histoires de pères que racontent les garçons, il en ressort que pour eux, le père qui est le leur est un pôle de référence important dans ce moment de transition de leur vie. Ils reconnaissent avant tout ce qu'ils partagent avec lui et plus largement ce que leur père représente pour eux dans leur trajectoire. Les relations père-fils ne sont pas d'emblée captives d'un rapport de domination établie dans une relation autoritaire. Il est en effet beaucoup plus question de partage, de négociation et de proximité, avec toutes les imperfections qui viennent avec, que du rôle de père comme modèle idéal, comme unique référent identitaire.

La mise en place de nouveaux rapports pères-fils est encore jeune. Ils sont encore imbriqués dans des représentations statutaires de père idéal qui évacuent l'expérience réelle et ordinaire que vivent plusieurs adolescents. Tout au long des récits des garçons, il apparaissait de manière très touchante et très claire que ces hommes adultes étaient reconnus pour ce qu'ils étaient par des fils aimés de leur père et qui se sentaient le droit de choisir ce qu'ils entendaient garder comme exemple et se distancier de ce qui ne leur convenait pas.

*Comme mon père, ça pourrait être mon modèle mais je pense que.. avec... . . . . . la vie que mon père a faite, c'est... . . . . . peut-être pas un modèle que je veux suivre mais y a beaucoup de choses qu'y a faites que j'aimerais suivre mais y en a d'autres que non. Fait que... je me fie sur un peu tout le monde pour avoir.. un.. mon modèle.*  
Jeremy

### **iii) Ma mère**

Il ressort des entrevues (et de manière implicite dans les films et les improvisations), une ambivalence par rapport à la mère. D'abord les garçons parlent peu de leur mère. Elle n'apparaît pas être un référent central tout en étant par ailleurs omniprésente. Les adolescents doivent composer avec les interventions maternelles dans leur vie : à la fois dérangeantes et considérées comme légitimes et bien fondées. Ils cherchent à éviter les ingérences de leur mère dans leurs nouvelles manières d'être et de faire; tout en reconnaissant qu'elles ne font que se préoccuper de leur bien-être, leur santé et leur réussite. Ils ne veulent plus être considérés comme des enfants, mais apprécient les moments d'intimité, de partage en tête à tête avec leur mère; ils ont envie de préserver une certaine harmonie mère-fils tout en ayant la possibilité de s'en distancier et d'acquérir plus de liberté. C'est dans cet espace d'ambivalence par rapport à leur mère que les garçons se positionnent et font leurs choix.

Trois des participants de mon étude ont pris des mesures pour quitter la maison maternelle, deux pour aller vivre avec leur père et un pour aller comme pensionnaire dans un collège. D'eux-mêmes, ils ont demandé ce qui leur semblait leur convenir le mieux à ce moment de changement de leur vie

*...J'étais tanné quand je suis parti .. tanné du style justement – je suis parti à l'âge de 12 ans.. avant de rentrer en Sec I... parce que justement, elle l'a pas avec les ados – Va réfléchir dans ta chambre quand t'es rendu ado, dans ta crise d'adolescence .. va réfléchir dans ta chambre, c'est !...*

Benoît

Ce qui ne l'empêche pas de reconnaître tout le bon reçu de sa mère pendant son enfance et encore maintenant quand il revient la voir

*Ma mère.. je suis encore son jeune, son petit enfant...ça j'aime b'en ça... chez eux.. j'étais vraiment proche de ma mère avant quand j'étais plus jeune... j'étais le premier de la famille... pis.. elle m'a dorloté.. tous les jours, elle faisait une marche avec moi pendant une heure et demi pour me faire prendre de l'air... pour que je sois en forme – que je sois un beau bébé.. Une méchante bonne mère... Ça je repensais à ça... elle était vraiment une bonne mère de zéro à aller 10 ans.. Elle est pas fait pour vraiment pour des ados.. elle l'a pas comme... c'est encore... - Va dans ta chambre, va réfléchir... Ça marche plus - .. les ados, faut pas que t'imposes.... Faut que tu négocies.*

Benoît

Un deuxième qui habite avec son père voit rarement sa mère. Après une période plus conflictuelle, il reconnaît que les rapports avec sa mère sont plus calmes.

*Mais... ma mère est pas souvent – elle travaille beaucoup.. quand je suis là, elle est pas là et quand elle est là.. moi je suis pas là. On se voit très rarement on se voit la fin de semaine...*

*Pis.. c'est quand même .. on a des bonnes relations.. parce que on se voit pas souvent – on en profite .. quand on se voit.. on a pas vraiment le temps de se chicaner.*

Louis

Enfin Maxance, pensionnaire au collège, retrouve sa mère les fins de semaines et partage avec elle des intérêts communs pour la musique, le théâtre et le cinéma. Ce qui, de son point de vue, transforme la relation à son goût dans un registre plus égalitaire.

*Et ma mère, elle dit- C'est le fun parce que j'amène la musique, j'amène des sujets de conversation, j'amène des films... plein de choses qu'elle ferait pas autrement. Donc, elle dit... Il y a super plein de belles choses qui arrivent vu que je suis avec toi. Elle apprécie quand même ma présence. Elle avec, elle m'a apporté beaucoup – je lui en apporte. Je veux continuer toujours comme ça.*  
Maxance

D'autres qui vivent toujours avec leur mère doivent négocier l'agrandissement de leur espace avec elle.

*En général – avec ma mère, je parle beaucoup [je suis]... proche d'elle. Fait qu'on parle de tout ce que je fais... tout ce que je vis.. (inaudible)[...] Pis là.. les discussions ça peut être long et souvent ça arrive souvent à rien. Ça finit tout le temps que moi... j'ai mes principes et elle a ses principes pis... ça finit là. Ça tourne tout le temps en rond.*  
Pierre-Luc

Ils ne se sentent pas toujours compris dans leur nouvelle énergie, dans l'expression de leurs nouveaux besoins.

*Pis.. j'aime mieux être dehors, bouger gros... faire souvent des choses et quand je reviens, b'en j'ai dépensé de l'énergie et je suis peut-être plus capable de... travailler .. ou je sais pas. J'aime mieux – même si mon temps semble vraiment compacté et j'ai pas de temps .. ma mère.. elle pense que j'ai pas vraiment de temps pour faire mes affaires, je pense que j'aime mieux... ça de même que avoir le temps en masse d'en faire.. Sauf que pas en faire présentement, j'aurais pas le goût.. je pense que j'aime mieux tout le temps avoir mon temps occupé. Pis ma mère... je pense que c'est ça qu'elle comprend pas..*  
Loïc

*Je continue à parler avec... pis.. je me dis – elle comprend pas encore... mais... je sais pas si elle me comprend ..c'est ça l'affaire. Quand tu parles avec – tu me comprends tu?*  
Pierre-Luc

Parfois, dans les mots pour dire la relation avec la mère, se lit toute l'ambivalence qui l'entoure.

*.. B'en c'est ma mère – c'est comme mon père – je pense aussi... ..  
 ..... je l'aime beaucoup pis... c'est comme mon père. C'est  
 pas [...]... wow ! C'est pas quelqu'un que j'admire...  
 particulièrement ... Je suis fier de ma mère.*

Gregory

Malgré le sentiment de ne pas être compris, il y a la reconnaissance du travail d'ouverture que fait la mère

*Comme ma mère a vécu en campagne... ça, ça sortait pas gros...  
 elle a de la misère que je sorte.. quand même... elle a de la misère-  
 j'y dis – Je peux tu sortir à soir? - Okay – Elle s'en vient moins pire  
 – elle commence plus à me comprendre parce que ma mère est  
 ouverte... elle me comprend.. elle essaie de me comprendre.. et elle  
 fait –Okay je comprends ça.*

Pierre-Luc

et de la pertinence de ses positions.

*C'est souvent le meilleur aussi.. Je dois l'avouer – toutes les fois où  
 ce que ma mère... m'a averti, c'était souvent vrai.. C'est rare que  
 j'étais capable de dire – J'avais raison... cette fois ci..*

Pierre-Luc

Pourtant, contrairement au bien-être que procure la seule présence de son père, celle de sa mère doit être active ou animée de conversation.

*.. Ma mère c'est le contraire – elle faut que j'y parle... parce que  
 rester à côté je suis pas capable.. faut que j'y parle et que je fasse  
 de quoi avec.*

Pierre-Luc

Ce désir adolescent de prendre des distances physiques d'avec la mère peut être mis en rapport avec celui de rompre avec l'enfance. La réappropriation de son propre corps, comme celle d'un territoire reconfiguré avec de nouvelles balises se manifeste à travers une multiplicité de signes (j'y reviens dans le prochain chapitre) dont la fin (ou l'espacement) des câlins semble faire partie.

Dans un tout autre registre, un d'entre eux a vu sa mère partir vivre dans le bois pendant une année complète au début de son adolescence.

*C'est une ermite, ma mère[...] je pense que y a juste ma mère qui vit comme une ermite.[...] Dans le bois. Mais[...] ma mère je pense qu'elle est un peu bizarre ....*

Guillaume

À l'inverse de Pierre-Luc, il entretient une relation plutôt à distance avec sa mère

*Ma mère m'aime b'en.. mais... parce que elle sait pas toute ce que je fais. Elle a pas b'en b'en d'idées sur moi. Bah.. oui mais c'est peut-être pas la vraie image.. qu'elle a de moi... peut-être encore un petit peu une image d'enfant... C'est normal – ça doit être un peu de même avec toutes les mères.*

Guillaume

À travers toute cette diversité de contextes familiaux et de relations particulières développées entre les mères et les fils, la plupart des garçons évoquent avec joie les moments harmonieux, intimes passés avec leur mère.

*J'aime ça quand je m'assis avec ma mère, je parle avec... quand... on va se promener... qu'on part pour un nowhere.*

*Mais avec ma mère, je peux faire n'importe quel genre de ... je peux dire n'importe quel genre de joke, elle va elle va comprendre et ça dérange pas.. Autant que je fasse pas des conneries... crads qui va coûter un bras.*

Timothée

Premier témoin de leur enfance, la mère reste pour plusieurs le regard amoureux, inconditionnel, qui dans certains moments semble encore faire un très grand bien.

#### **iv) Mes frères et soeurs**

Les liens qui unissent les adolescents avec leurs frères (dans les mêmes âges) sont tissés de leurs querelles et leur complicité. La force indéniable de ces liens, et cela peu importe s'ils cohabitent ou non, est expliquée différemment suivant les garçons. Au-delà des incontournables discordes, pour certains, l'expérience de proximité vient avant tout de leur éducation commune;



*Avec mes frères je me pogne souvent – c'est sûr.. Mais on s'aime quand même.. et on pense pareil.. c'est ça qui est le fun. On a été élevés de la même façon... fait qu'on pense pareil... C'est ça.*

Jeremy

Pour d'autres, de leur habitude de dire tout ce qui pourrait générer en conflit,

*Avant j'étais beaucoup moins proche.. de mes frères que là présentement... Parce qu' on se chicanait souvent... avant. [...]... pis.. .. asteure, on se chicane pas... pis... C'est sûr.. on se voit moins aussi... quand on se voit, on en profite [...] Avec mes frères, on dit tout ...tout ce qui déplaît chez un de mes frères, je vas y dire.. Pis quand y fait mettons de la peine à quelqu'un de ma famille, je vas y dire – T'as pas été correct... ..Mais, la plupart du temps, je fais la même chose avec mes frères que ce que je fais avec mes amis... Je pense que ça se ressemble beaucoup – c'est sûr avant... c'était pas pareil.*

Louis

Pour d'autres encore, prendre soin de la relation fraternelle, est étroitement lié à la relation familiale.

*On s'entend b'en – y a pas vraiment de chicanes... surtout mon frère avec qui je peux... faire n'importe quel genre de niaiseries, y aura jamais rien. Si y a de quoi que je fais qui lui déplaît, y va me le dire – et même chose.. on va s'arranger.*

*Même chose pour lui... Pis si y a de quoi qui déplaît, on va s'arranger pour arrêter ça. On a vraiment une belle relation dans la famille.. pis... moi personnellement je veux pas que ça se scrappe.. parce que.. j'aime b'en la relation qu'on a.*

Timothée

Les relations entre frères sont souvent vécues à travers, des activités ludiques (jeux Nintendo) et/ou sportives ou récréatives (prendre une bière) dans un mélange d'humour, de compétition et d'amour

*C'est ça – ça, ça fait souvent... .. les conflits avec mon frère parce que mon frère est rappeux... fait quand il arrive chez nous... on l'écoeure c'est sûr. C'est juste drôle. J'aime ça aller prendre une*

*bière avec mon frère, jouer au football... parce que y joue au foot avec moi mon frère.*

Benoit

Les garçons ont été plutôt silencieux au sujet de leurs sœurs en terme de temps ou d'intérêts partagés. Quelques-uns vont « parler » avec leur sœur, ils seront confidents, mais sans plus. Ceux qui ont évoqué l'existence d'une sœur partie de la maison après une adolescence houleuse l'ont fait plutôt en termes d'anti-modèle à suivre. Un seul a parlé avec enthousiasme et émotion de l'importance d'une de ses jeunes sœurs dans sa vie.

*J'ai aussi une petite sœur handicapée... elle aussi, elle me tient à cœur – je la regarde et elle est forte... pis elle est tout le temps heureuse.. Elle est handicapée physiquement et mentalement.. fait que c'est clair que c'est pas évident. Elle a toujours besoin d'aide pour se déplacer... pis .... Elle a besoin.. elle est capable de manger toute seule mais.. elle a de la difficulté mais je trouve que elle tient le coup – elle est bonne et ... . . . . faut qu'elle saye forte pour..*

Olivier

Je ne sais trop comment interpréter ce silence entourant les sœurs. Il semble que ce ne soit pas avec elles, en connivence avec elles, qu'ils se développent comme hommes; elles semblent être mises à l'écart d'une certaine manière. Pourtant, nous le verrons dans un chapitre ultérieur, depuis leur petite enfance à la garderie, ils ont été éduqués avec les filles. Quelques témoignages du point de vue des grands frères peuvent sans doute en élucider une partie.

## **v) Le grand frère**

J'ai été touchée par tout le sens que prenait le « grand frère » dans le portrait de famille que font les adolescents actuels. Qu'ils soient eux-mêmes un grand frère ou qu'ils aient bénéficié du regard et des conseils du/des leur(s), ils y associent un important rôle de transmission. En premier lieu ce qui anime (ou légitime) la notion de grand frère, c'est l'appropriation d'une responsabilité envers les enfants plus jeunes de la famille.

*J'ai l'impression d'avoir commencé à travailler jeune... me responsabiliser jeune... parce que aussi je suis le plus grand de la famille... fait que je suis responsable de la gang pas mal... depuis que je suis petit.*

Benoît

Les références faites au grand frère, se regroupent sous trois thèmes : la guidance, l'autorité et la protection. D'abord les grands frères sont toujours des références intéressantes, parce qu'ils ont une expérience d'un vécu similaire dans un temps relativement récent; et qu'ils ont à cœur de faciliter la vie au plus jeune ou tout au moins de lui éviter des ennuis inutiles. Cette présence fraternelle peut même s'intégrer comme des repères vivants :

*Mes frères ont 4 et 8 ans de plus que moi... Fait que j'ai toujours été habitué avec eux autres et y m'ont toujours dit... Ah y a des affaires.. J'ai toujours été peut-être un petit peu plus mature avec les autres à cause de ça je pense, je sais pas. Pas nécessairement plus mature mais... je sais pas... plus.. Des fois, y a tout le temps quelque chose en dedans de moi... qui me disait – Ah non je devrais pas faire ça... Pis là.. mes frères me disaient – Fais pas ça tu vas voir, c'est pas le fun.. des affaires de même.*

Loic

Le petit frère (celui qu'on a bercé dans ses bras bébé) inspire ce sentiment de responsabilité à l'arrivée prochaine de l'adolescence. Ce qui n'empêche pas la joie et la connivence du jeu

*... mon petit frère – c'est quand je joue avec... il est tellement hot... je m'amuse à me battre et il me fait mal le maudit! [...] Il a 10 ans et il est vraiment évolué...pour son âge – ça a pas de bon sens.. Il est vite – il est allumé – il est fort.. Il me fait mal quand je me bats avec ... il donne des coups de poing rapides poum! Aaaaaaaaaaaaah ! ça fesse! Ah oui..*

Benoît

Cependant à certains moments, lorsqu'il reconnaît dans les attitudes de son petit frère ses propres besoins d'encadrement adéquat ressentis quelques années auparavant, il ne se prive pas pour jouer le « *mâle dominant* »; nécessaire résistance à laquelle le garçon doit se confronter, selon lui, pour grandir.

*Quand je vas chez ma mère et mon petit frère... mon petit frère commence déjà .. à 10 ans, [...] à confronter ma mère.. Quand je suis là, je l'écrase et je l'envoie... j'y fais faire ses affaires – Envoie! Tu parleras pas de même à ta mère.. Envoye! J'y parle sec! Mais... ça, y a rien comme l'autorité d'un père.. c'est justement ça, le mâle dominant. Si tu confrontes pas... tu peux toujours essayer mais tu vas te faire revirer de bord assez vite..*

Benoît

Finally, les grands frères se sentent incontestablement concernés par la protection de leur jeune sœur, qui commence à s'intéresser aux garçons.

*Ma sœur c'est... qu'est-ce que elle fait elle. Si jamais elle a un chum, j'y dis toujours – quand tu vas avoir un chum, je le pogne par le cou et j'y dis, tu y brises le cœur, je te brise la tête. Là tu feras pas ça.*

Cantin

*Pis ma sœur, c'est quand elle est avec ses amies...[je fais le] grand frère... ça j'aime ça.[...] Elle s'en vas en sec. II – 14 ans.. Elle arrive dans l'âge – les petits gars, elle commence à checker ça... Les gars qui rentrent... [je joue]... mon rôle de grand frère, pour pas qu'y ait des gars comme moi qui y courent après. RIRES..*

Benoît

Dans ces micro-histoires de familles, à travers ces bribes de récits, apparaissent les rouages des liens de famille qui échappent aux définitions et aux discours. C'est peut-être dans les interstices des discours de catastrophe sur la famille que se saisissent le mieux les multiples expériences de liens dans tout ce qu'ils comportent de repères, de protection et d'amour. Le souffle du vivant se répand au-delà des structures, ordonnées et prévisibles; il suffit de l'entendre pour comprendre les potentiels humains de résilience et d'adaptation. À titre d'exemple, lorsqu'il s'agit de « mes parents » pour les adolescents aujourd'hui, il est beaucoup moins question de personnes précises (leurs géniteurs mâles et femelles) que des personnes qui remplissent auprès d'eux dans des circonstances particulières une fonction précise.

## vi) Mes parents

*-Quand tu dis tes parents – ta famille d'accueil?*

*-Non non - je les appelle vraiment pas mes parents...*

*-Excuse... parce que j'ai compris – mes parents.*

*-Mes parents... c'est ma mère.*

Élie

Cela a pris un certain temps avant d'arriver à capter ces nouveaux portraits de famille, modulés de l'expérience incorporée que font les adolescents aujourd'hui. J'en suis venue à saisir qu'au-delà de la présence quotidienne du couple géniteur père/mère qui constituait les parents dans la famille traditionnelle, leur présence symbolique perdure en associant la notion de « mes parents » non pas à des personnes inchangeables mais à une fonction d'encadrement et de protection tenue par une ou des personnes en certaines circonstances. Le terme de « mes parents » comporte donc une certaine flexibilité dans sa composante identitaire, ne signifiant plus distinctement les deux mêmes personnes ou n'étant pas toujours utilisé pour parler de la/des mêmeS personneS. Sont tenus pour « mes parents », les acteurs présents (ou présences incorporées) à certains moments et dans certaines situations. À la notion de « parents » est intrinsèquement liée celle de guidance et de protection. Maxance, élevé par sa mère seule, exprime étonnamment bien ses besoins d'adolescents et les intentions parentales de sa mère.

*Ouais... non mais je veux pas faire ça. Je vais contredire ses règles et les règles qu'elle fait... parce que souvent, les parents, ils t'aiment et font ça pour te protéger, genre... C'est souvent compréhensible qu'ils veulent que tu sois bien, qu'y veulent que tu sois protégé, qu'y voit qu'y a peut-être du malheur dans ça.. Pis nous autres, on s'accapare... on se fait confiance, on s'en fout..*

Maxance

Loïc, qui vit avec son père et sa mère, comprend de la même manière les interventions de ses parents, mais se positionne différemment face à eux.

*pis.. [...] c'est important de garder des liens... .. des bons liens avec ses parents... pis... tout ça.. pis de les écouter parce que tu sais qu'y veulent ton bien.*

Loïc

Par ailleurs, il n'échappe pas aux adolescents toute la pression d'être des « bons parents » qui pèse sur les leurs.

*C'est certain c'est sûr ça là... Y a aucun doute là-dessus que les parents sont .. pas constamment .. surveillés mais... je veux dire .. même en dedans d'eux autres – y disent faut que je sois un bon parent. Fait que je vas faire ça – ça ça... pis... y pensent – moi je dis qu'y pensent que ce qu'y font, c'est le meilleur.. pour nous autres..*

Pierre-Luc

Pour échapper au contrôle parental et aussi, souvent, pour ne pas les inquiéter inutilement, certaines stratégies sont mises en œuvre, étirant en quelque sorte l'éthique de la franchise qui par ailleurs est inviolable.

*Avec mes parents, je me sens un petit peu moins libre mais quand même.. je peux quand même... [...] Mes parents, je vas parler de quoi... que je peux dire avec mes parents[...] à part pour certains mensonges qui sont justifiés. Y en a qui sont quand même justifiables.. pis y en a qui sont vraiment... pour.. .. c'est pas pertinent des fois non plus de mentir parce que ça t'amène juste de plus en plus dans le trou – dans le trouble..[...]Mentir ça baisse beaucoup la confiance – c'est une des choses qui .. peut b'en faire que t'as pas confiance à quelqu'un... et ces mensonges.. C'est ça – t'essaies de... de mentir le moins souvent – mettons que ça m'arrive très très rarement... C'est dans des situations où je pense que ce serait mieux.*

Pierre-Luc

En effet, la confiance est le chemin privilégié par lequel les parents s'infiltrent à l'intérieur l'adolescent et le suivent partout.

*Dire... ils m'ont – si on prend la drogue par exemple... ils m'ont sensibilisé à ça... pis... ils me font confiance que j'en prenne pas... pis.. comme.. en retour, j'en prends pas... Un peu dur à dire... (inaudible)...[...] disons mes amis en prennent... pis y me disent – T'en veux tu ? je dis non parce que mes parents me font confiance.. je leur dis j'en prends pas et je voudrais pas comme trahir cette confiance là*

Ludovic

La confiance bâtie entre les parents et les adolescents peut être interprétée comme une œuvre réciproque, qui atténue les inquiétudes liées aux fréquentes sorties; apaisement dont les deux

parties bénéficient. Olivier<sup>168</sup>, faisant référence ici à son beau-père et à sa mère, avec qui il cohabite la plupart du temps, explique :

*Des fois quand y a trop de partys ... y disent – Olivier.. ! . . . . la fin de semaine on te voit p'us – t'es tout le temps en train de ... .. faire le party en quelque part – tu couches tout le temps chez des amis..*

*Au moins je leur dis... y savent que je suis responsable [...]Je leur.. dis tout ce que je fais... pis.. des fois y aiment pas ça. [...] Pis si tu y dis toute ce que tu fais, b'en le parent aura pas le choix.. de .. même si tu fais des affaires – des erreurs... si tu y avoues.. y aura pas le choix de te pardonner pis la même chose pour lui. r*

Olivier

Enfin, pour un autre type d'adolescent, plus sage (ou de parents plus persuasifs), l'obéissance aux règles parentales est garante de l'image positive qu'ils ont d'eux-mêmes.

*Mes parents je pense que d'une manière ou d'une autre peu importe ce que je vas faire, ils vont tout le temps être fiers de moi je pense. Je pense que c'est réciproque.. ... . [...] Parce que ils sont contents de ce que je suis... pis... .. c'est ça. Ils me voient comme un petit gars tranquille... qui est respectueux et est capable d'agir avec sa tête. Pour la confiance qu'y me donnent, je pense que... ils doivent avoir confiance en moi. Que j'ai assez de jugeotte pour... faire ce qu'y a du bons sens et ce qu'y en a pas . . je le ferai pas.*

Loic

Souvent inclus dans « mes parents » (mais pas toujours), le conjoint de la mère ne prend pas une très grande place dans l'ensemble des récits, malgré le fait que 9/14 adolescents ne vivent plus avec mère et père géniteurs. Néanmoins ils sont là. S'il n'est aucunement question de belles-mères, c'est qu'aucun père de cette étude n'a reformé de couple stable avec une nouvelle conjointe. Exception faite de l'un d'entre eux qui vit en couple avec un homme.

### **vii) Mon beau-père**

Les trois modèles de beaux-pères évoqués dans les récits des garçons de mon étude ne sont pas très éloignés des types de beaux-pères dont il est généralement question aujourd'hui dans les

<sup>168</sup> Par ailleurs, Olivier ne fait aucune allusion à son beau-père en tant que tel.

conversations d'adolescents (il y a aussi celui qu'on ne supporte pas). C'est du moins la lecture que j'en fais. Le premier reste en périphérie de la vie de l'adolescent, il est surtout présent pour la mère qu'il supporte dans ses responsabilités parentales<sup>169</sup>.

*Avec mes parents, ça va être des choses plus familiales – aujourd'hui j'ai été dîné avec ma mère – au bureau à mon beau-père... oui.. juste aller le voir... je le dérange un petit peu mais...*  
Pierre-Luc

Le deuxième sait comment se faire aimer des adolescents de sa nouvelle conjointe

*Ma mère a un chum.. Adolescent – il est hot .. et Salut Reynald.. Il a une poignée de main.. Il a un trois roues.. on va faire du trois roues dans le champ en arrière... on y va à mort, c'est pas mal le fun. On se fait des steps... on se fait un trail dans le bois dans la bouette... Le moteur boucane quand tu vires avec. C'est vraiment le fun..*  
Benoît

Enfin le dernier, ayant le champ libre pour occuper seul, tout l'espace paternel, joue un rôle important de père substitut dans la vie des enfants

*Mon beau-père, je me sens vraiment proche parce que moi franchement, mon beau-père a de loin remplacé mon père parce que mon père... lui comme je t'ai dit, il s'en va – il est parti en Floride... un autre pays.. c'est pas comme si y était rien que parti... mettons en Gaspésie. Il est parti dans un autre pays. Pis... ça, c'est.. mon beau-père, je dirais qu'y a remplacé mon père. C'est lui que il me montre quasiment beaucoup d'affaires... qu'y m'a fait réaliser b'en des choses aussi...  
Pis c'est ça.. Je dirais que ça, ça nous a rapprochés drette là en partant*  
Timothée

---

<sup>169</sup> Les raisons qui les poussent à garder une certaine distance vis-à-vis des enfants sont multiples et restent floues souvent. Il serait intéressant d'approfondir cette question, pour lesquelles je n'ai pas suffisamment de données maintenant.



### viii) Mes cousins, mes oncles, mes tantes et mes grands-parents

En général, la famille élargie tient une place périphérique dans la vie des adolescents. Les oncles, tantes, grands-parents font certes partie du portrait de famille mais n'y occupent pas une position significative dominante. Quelques exceptions échappent à cette tendance. Les liens avec certains membres de la famille étendue qui sont des repères signifiants ont été tissés avec les années, les affinités et les contacts réguliers.

*Ma marraine et mon parrain, c'est mon oncle et ma tante donc le père de lui – donc je suis tout le temps rendu chez eux et sont tout le temps rendus chez nous..*

Pierre-Luc

*Genre – y a juste ma famille vraiment proche genre mon oncle – mon oncle mes deux tantes avec leurs.. mes cousins – du côté de ma mère*

Timothée

Parfois, comme c'est encore souvent le cas au Québec dans les milieux semi-urbains et ruraux, la famille élargie vit dans un environnement, sinon immédiat, du moins rapproché. Ce qui ressort de cette relative proximité, c'est d'une part l'existence des mêmes liens tissés serrés dans la vie de ces jeunes et de l'autre les différentes expériences et interprétations qu'ils font de ces liens. Certains confèrent aux liens de sang une dimension presque sacrée, comme s'ils étaient protégés par l'amour familial

*... dans ce côté là de mon père sont toutes physiques – moi j'arrive là avec ma tête... pis... j'ai pas rapport là... mais c'est pas grave. Je l'apprécie quand même – c'est quand même de ma famille... Même si on est pas pareils, y a quand même le lien familial qui .. vient tout arranger et on est obligés de .. c'est ça qui est le fun.[...] Je m'entends bien avec eux... Mais on a pas les mêmes visions un peu... fait que... vu que je suis son cousin, il peut pas vraiment... (inaudible) de quoi – on est cousins... on s'entend.. on s'aime pareil.*

Pierre-Luc

D'autres, au contraire, voient dans ces liens de proximité quelque chose de malsain de laquelle il vaut mieux prendre ses distances

*Sont b'en proches entre eux autres mais je sais pas je prends mes distances... Je les regarde aller et j'aime pas... .. j'aime pas comment ils sont. d'habitude je prends mes distances.*

*I Pourquoi – c'est quoi qui te dérange ?*

*R Je sais pas... sont trop proches et ils se parlent trop dans le dos.. C'est ça qui me désole. C'est pour ça que je veux pas... je veux pas prendre contact avec eux autres –*

*Timothée*

Ce qui ressort de l'effleurement de cette question (en écho à la place que leur réservent les adolescents dans leurs récits) est sans doute le mélange d'appartenance et de liberté que ces derniers ressentent face à leur famille élargie. Il serait faux de dire qu'elle n'a plus de sens, même si elle n'occupe pas d'emblée une position centrale. De manière évidente, ce réseau de relations prend aujourd'hui son importance et sa signification auprès des jeunes à travers le vécu de liens réels. Les adolescents expriment une liberté de choix dans ces liens qu'ils désirent entretenir. Comme raconte Timothée, qui n'a plus de contact avec son père depuis plusieurs années.

*... Non mais j'aimerais reprendre contact avec un de mes oncles qui est vraiment sympathique... pis... .. pis.. y a deux gars et une fille – y a un de ses gars... qui est.. c'est lui qui est à Toronto dans la dope pis toute.. Mais c'est ça – le frère de mon père, son seul frère. Pis y est vraiment smatte – je veux reprendre contact avec aussi.. À part ça, j'ai pas aucun lien avec le reste.*

*Timothée*

C'est sans doute en termes d'héritage que la famille étendue prend sa plus grande signification dans les représentations des jeunes. J'y arrive. Ce tracé détaillé du réseau de relations essentielles, rattachées à la maison familiale, a été volontairement brodé avec les mots des adolescents. C'est là, dans les micro histoires, que se saisissent le mieux la portée de tous ces liens, dans leur ensemble et leur particularité, liens nuancés par les vécus respectifs et appropriés par chacun selon sa trajectoire personnelle et son contexte. Avant de tirer les traits qui relient entre eux la pluralité des expériences, j'aborde un dernier niveau de sens constituant la famille telle que vécue et représentée par les adolescents aujourd'hui : un héritage.

### 6.3.3 La maison comme un héritage

Il se dégage de cet aspect particulier de la famille (qui n'a pas été explicitement abordé dans les entrevues, elle a émergé des récits libres) trois appropriations différentes de l'héritage familial par les adolescents : 1- l'héritage que l'on s'approprie; 2- l'héritage dont on se distancie; 3- l'héritage avec lequel on est forcé de composer (« *qu'on n'a pas le choix de faire avec* »). Ces positions variées des adolescents face à leur origine peuvent être mises en rapport avec les analyses de de Singly (2003) : « ...l'individu se donne le droit d'élire son héritage. Il peut le faire au moins de quatre façons : en acceptant tout; en refusant l'héritage proposé [...]; en usant d'un droit d'inventaire, il ne retient de son héritage que les éléments qu'il estime satisfaisants; et en se réclamant d'un héritage qu'il n'a pas reçu et qu'il décide néanmoins de faire sien. » (de Singly, 2003 : 33). C'est en effet avec un certain droit de regard que les adolescents abordent ce qui leur vient de leurs ascendants. L'héritage semble être considéré indépendamment des liens créés. Il s'agit d'autre chose. Les adolescents peuvent louer et admirer certaines valeurs transmises sans que cela soit en rapport avec le vécu parfois distant de la relation ou à l'inverse, une mise à distance face au modèle proposé n'entrave pas l'intimité de la relation.

*J'aime bien... j'aime bien mon père sauf que... j'aimerais pas ça être comme lui. Comme pas les mêmes passions.... Ça marche pas.. Ça me dérange pas – il est comme ça .. je suis comme ça.. Pis c'est tout. On verra plus tard si ça change... J'attends.*

Pierre-Luc

#### i) L'héritage que l'on s'approprie

Il s'agit d'une tendance, une préférence, une aisance ou une valeur incorporée (que l'adolescent reconnaît comme faisant partie de lui) et associée à un héritage familial (dont il identifie l'origine chez un ou plusieurs membres de sa famille). Lorsqu'ils choisissent de s'approprier l'une ou l'autre de ces composantes, c'est que les garçons y reconnaissent une force avec laquelle ils choisissent de se construire et/ou de s'identifier.

Colin, qui écrit des scénarios de films humoristiques et qui s'oriente en cinéma, rattache à son enfance avec son père sa passion pour l'humour et le goût de rire.

*B'en... je pense que c'est mon père qui... à cause que lui justement il est comme moi... Il fait des jokes... et on... .. quand j'étais jeune[...] il faisait juste... il faisait des jokes – pas juste ça mais il faisait des jokes.. pis... moi je trouvais ça drôle .. pis j'ai comme... vieillis avec ça.. J'ai comme pris le goût... de rire..*

Colin

Par ailleurs, sa passion pour le cinéma le dirige vers des études universitaires. Ce qui est une première dans la famille, parce que ni sa sœur aînée ni ses parents n'ont obtenu un diplôme d'études secondaires. Cet héritage lui sert de tremplin en quelque sorte. Il veut réaliser son rêve de vivre de sa passion d'une part et de l'autre, il se sent encouragé par ses parents qui ne veulent pas le voir suivre ces traces.

*B'en moi... ma famille me perçoit comme quelqu'un... de... . . . . .  
 . qui veut réussir dans la vie parce que moi, j'ai... une sœur qui a arrêté l'école... pis... en tout cas... elle a arrêté l'école et elle a eu un DEP et elle travaille... même pas..*

*Fait que.. moi .. juste le fait d'aller... moi... je suis rendu en sec. V et mes parents... . vu qu'y ont vu ma sœur décrocher... t'sé – pourtant moi j'ai aucune idée de... d'arrêter l'école mais ils me disent quand même de pas arrêter l'école..– je trouve ça niaiseux quand y me disent ça parce que c'est b'en la dernière affaire que je ferais...[...]. Parce que eux autres y l'ont arrêtée l'école.. y ont arrêté l'école en sec. IV... ou 5 je suis pas sûr... en tout cas.. Y ont même pas leur DES.. Pis... y veulent que je le fasse et que je fasse mieux qu'eux autres...*

Colin

Provenant d'un autre milieu, Ludovic a hérité de son père la sensibilité aux images et l'amour du cinéma.

*J'ai vraiment aimé faire des films.. pis mettre des effets spéciaux.  
 J'ai toujours aimé écouter des films .. la photo je dirais que ça vient sûrement de mon père parce que y est photographe – ça a sûrement aidé.*

Ludovic

Tandis que d'autres associent à l'héritage familial l'intégration de pratiques alimentaires

*B'en quand même – c'est ma mère.. .Elle, elle.. a étudié en éducation physique... pis..... en alimentation.. ...elle a toujours .. appliqué à bien manger... et en nous faisant connaître les choses aussi. Fait que je sais comment bien manger...*

Jeremy

L'intégration d'importantes valeurs découlant de l'expérience familiale fait partie de l'héritage dont parlent les adolescents. Il peut s'agir d'ouverture à la différence

*Oui. Pis c'est pas mal ça. Fait que tsé dans le fond, je pensais à ça l'autre fois – [...] mais je peux pas avoir de préjugés contre les homosexuels. ... je peux pas avoir de préjugés contre les handicapés. Et je peux pas être raciste parce que .. le chum de mon père est un Mexicain.. Fait que... je trouve ça le fun.*

Olivier

D'altruisme et de courage

*... Vouloir sauver la vie du monde.. Quelqu'un est en danger... faire mon gros possible pour sauver la vie. IN.. le devoir de faire quelque chose.. d'utile. [...]. Pompier.. ça m'aurait intéressé mais [...] Mais sauver la vie de quelqu'un.. [...] envie d'aider.*

Cantin

De persévérance et du goût du travail bien fait

*Mon père m'a toujours dit que quand tu travailles, tu donnes tout ce que t'as... tu fais le mieux... pis.. même si t'aimes pas ton boss, même si t'aimes pas ta job, tu le fais comme du monde... pis... après ça, ça va être fait. Tu vas jusqu'au bout... pis quand t'as fini, tu décides d'arrêter, t'arrêtes mais... . . tu vas jusqu'au bout.... Toujours faire un travail bien fait.*

Loïc

D'une sage appréhension de la vie qui invite à la joie de vivre

*Après ça, je sais pas.. m'a toujours dit de pas me stresser avec la vie et je vis au jour le jour... pis... je suis content de vivre au jour le jour parce que... tout le temps...*

*Je me lève... il m'a toujours dit – dans le fond.. tout le temps heureux, je me lève toujours avec le sourire... pis.. si y a de quoi qui m'arrive dans la journée, je peux me fâcher comme tout le monde.. sauf que je pense que je suis pas mal tout le temps heureux, tout le temps content. Je souris pis c'est ça.. C'est pas mal ça.. qu'on.. comme modèle.*

Loïc

## ii) L'héritage dont on se distancie

Il peut s'agir ici de choix de vie, d'intérêts ou de penchants, de traits de caractère identifiés chez un ou plusieurs membres de la famille, qu'on ne souhaite pas intégrer à sa propre vie, actuelle et surtout future. Un aspect de cet héritage refusé, pour ainsi dire, concerne la qualité de vie de certains pères qui doivent travailler dans des emplois qu'ils n'aiment pas.

*Mon père travaille dans une usine et ma mère fait des ménages, c'est pas du monde qui ont fait beaucoup d'études, là donc. Moi je ne voulais pas finir comme eux. Pas qu'ils ont eu un mauvais sort, mais y ont pas eu la qualité de vie. J'ai travaillé un été à l'usine où mon père travaille. À chaque jour j'y allais à reculons. Je me disais : « jamais je vais finir comme ça travailler dans un endroit où j'aimerais pas ça. C'est trop plate, ça n'a pas de sens*

Daniel

Outre la vie professionnelle, l'excès de consommation d'alcool et de drogue chez un ou des membres de la famille influence fortement leur propre rapport aux psychotropes. Il se peut aussi que les parents les aient tenus éloignés de certaines personnes affligées d'alcoolisme dans la famille.

*I Pourquoi tu les vois pas beaucoup?*

*R B'en je vois pas mon grand-père premièrement parce que c'est un alcoolique – mon père veut pas que je le vois. Non.*

*Lui a coupé les ponts avec son père?*

*I Ça fait longtemps?*

*R Ça fait un bout – dès qu'y a eu son auto à 17 ans, y est parti. Bye.*

*I T'as jamais connu ton grand-père toi?*

*R Je l'ai déjà vu une fois mais je savais pas que c'était lui. Ma mère me l'a dit par la suite.. à des funérailles... Y a gros des problèmes de boisson dans la famille de mon père. Mes oncles. Y en a un qui s'en est sorti .. y est quand même – a encore de la misère –*

*y boit quand même encore. Mais c'est correct.. Y est quand même lui-même.. il est souvent sobre. Y en a un autre qui a encore plus de misère... pis ça se reflète sur les jeunes..[...] Sont encore jeunes – 14 ans... boit du rhum avec plein d'affaires. Okay.. moi je bois une bière et c'est tout – ça finit là. . Je trouvais ça bizarre un peu – mon père en revenait pas... ça a pas d'allure . Y dit - Tel père tel fils... des affaires de même.. C'est un peu plate pour ça.*

Pierre-Luc

Par ailleurs, pour d'autres, il est possible de se tenir loin de l'alcool à cause des problèmes d'alcoolisme de certains membres de la famille et de vouloir se rapprocher de ces personnes; comme Timothée exprimait plus haut, le désir de reprendre contact avec les hommes de la famille de son père (malgré ce problème). Pour Bernard, du groupe des 20-25 ans, la consommation de pot de ses parents, de son père surtout, a eu un impact direct sur son désir de ne pas fumer

*Aussi mes parents, mon père, est très accroc là-dessus et ça m'a toujours fait peur de le voir aller. Je pense que ça me faisait peur pis que j'étais gêné aussi un peu.*

Bernard

Du point de vue des adolescents, cet héritage « toxique » se transmet de manière hybride par l'hérédité et par l'exemple. Cependant la crainte de ne pouvoir contrôler leur consommation fait que la plupart de ceux qui rapportent ce problème chez leurs co-sanguins préfèrent s'abstenir complètement. J'y reviens.

En plus du style de vie et des habitudes de consommation, il y a aussi des traits de caractère dont certains jeunes cherchent à se distancier. Beaucoup de jeunes disent vouloir de distancier de certains traits de leur père tout en restant vagues sur l'objet de leur mise à distance. Certains en ont fortement conscience et travaillent à s'en défaire

*C'est ça – j'essaie – c'est ça que je te parlais tantôt – mon côté dark... ça . il ressort – je ressors vraiment .. heurrrrrrrrr! Je suis plus la même personne pantoute pantoute.. pantoute... pantoute.. C'est mon caractère – gros caractère. Mon père aussi est de même un peu... On est toutes pas mal de même dans la famille... quand on se choque, on est méchant.*

*C'est ça – on essaie de travailler ça – j'essaie surtout... de... quand je me fâche.. j'essaie de.. fiouff..... Si la personne insiste, par exemple, des fois, je perds le contrôle...*

Benoît

### iii) L'héritage avec lequel on est forcé de composer

Finalemment, pour certains chez qui la morphologie fait un problème (ce qui est rare), il est bien difficile de transformer cet héritage familial

*J'ai trop engraisé – je suis pas content..., j'ai tendance à engraisser .. justement dans la famille, on a tout le temps tendance à engraisser -... je veux pas devenir gros –*

*Moi je suis plus trapu comme mon père... même hostie de shape que mon père.. On a le torse épais de même, les épaules larges.. massif, on est pas grand. Je suis pas capable de devenir coq... Je me suis entraîné en masse, les abdos... tout découpé à la perfection.. je suis pas capable pantoute pantoute pantoute.*

*Je suis pas capable de venir coq (ph) comme mon frère... mon frère genre est plus...[il ressemble ] à ma mère... le corps – la shape, il est plus grand .. il est plus slim...*

Benoît

Dans une perspective plus large, l'ensemble de l'héritage reçu demeure le bagage avec lequel chacun est forcé de composer, se construire et devenir qui on est.

*Le caractère qu'on a c'est pas 5% héréditaire, ça dépend du milieu dans lequel on vit pis tes parents, pis ta famille, c'est la majeure partie de ça. Toi tu as appris à te développer sans aide, c'est une autre manière de se développer, c'est-ce qui fait ce que tu es aujourd'hui*

Daniel



## **6.4 Pour conclure**

Ce que j'ai tenté de faire en dessinant ce paysage étendu entourant la maison familiale, c'est de rendre compte de toute la compréhension qu'ont les adolescents d'aujourd'hui de l'environnement qui leur assure sécurité, amour et protection et bien plus encore; et de l'appropriation personnelle que chacun en fait. Aller voir et écouter au-delà de la logique des pertes et des manques, ouvre me semble-t-il, sur les agencements réels et vivants que constituent aujourd'hui les paysages familiaux.

Je ferme ce chapitre en faisant ressortir le constat suivant : les adolescents racontent leur famille, quelle qu'elle soit, en la présentant dans ce qu'elle est, sans jugement ni a priori, tout en se sentant libres de choisir ce qu'ils souhaitent s'approprier d'habitudes et de valeurs transmises et ce dont ils préfèrent se distancier de caractéristiques ou de trajectoires particulières. Le regard qu'ils posent sur leur famille, leur père, leur mère, leurs parents est toujours situé, ancré dans leur propre expérience de proximité, d'amour et d'attachement.

Sont-ils à l'abri des discours normatifs ou simplement plus libres face à tout ce qui se dit sur leurs familles « à risque » éclatées par des divorces, fragilisées par la précarité économique ou l'absence de leur père? Seraient-ils façonnés de la souplesse qu'amènent l'adaptation aux changements dans lesquels ils grandissent depuis leur petite enfance? Leurs parents seraient-ils restés des parents tout en étant des personnes aux grandeurs et aux limites humaines?

Ces tracés de l'intérieur sont d'autant plus intéressants, qu'ils situent du même coup, le rapport des adolescents à ce qu'ils considèrent leur environnement familial; et la position qu'ils disent eux-mêmes occuper, en tant qu'adolescents, dans ces ensembles de lieux, de liens et d'héritages.

En lisant les nouveaux portraits de famille produits par la génération montante, sur une continuité des transformations initiées en accéléré dans la seconde moitié du vingtième siècle, on y reconnaît l'intégration de nouveaux modes d'être, l'éloignement de certaines références et plus largement l'intégration de nouvelles valeurs.

Les changements dans les fondements et les formes qu'empruntent la conjugalité (les rapports amoureux) et la parentalité (les relations entre les parents et les enfants) s'articulent dans les

récits des adolescents d'aujourd'hui comme des allants de soi, leur mode d'appréhender le réel. Si les enfants ne souhaitent pas nécessairement voir leurs parents se séparer, ils arrivent tout de même à y voir une issue heureuse pour l'un et l'autre, étant eux-mêmes dans la plupart des cas, rassurés sur la place qu'ils gardent dans la vie de chacun de leurs parents. En ce sens les rapports de couple des parents (entre eux ou avec unE nouveau/nouvelle conjointE) ne font pas nécessairement partie des liens filiaux qu'ils entretiennent avec l'un et l'autre et qu'éventuellement ils peuvent (ou non) entretenir avec leur beau-père ou leur belle-mère.

Il en est de même pour les nouvelles formes d'exercice de la parentalité, en partie influencées par ces mouvances amoureuses. La favorisation de rapports plus ouverts et égalitaires a donné lieu à une nouvelle éthique de l'être-ensemble, qui déborde les liens familiaux et les imprègne complètement. Cela a modifié la perception qu'ont d'eux-mêmes les adolescents et la marge de manœuvre dont ils jouissent dans ce paysage familial.

Il est ressorti de cette ethnographie que les adolescents ne sont pas en révolte contre un diktat parental ou un modus vivendi imposé. Si les parents s'imposent dans certains aspects de la vie familiale, ce qu'acceptent les adolescents la plupart du temps, ces derniers ont un espace pour exprimer leur désir et leurs préférences. De plus, la précieuse place que la grande majorité occupent dans la vie de leurs parents, indépendamment des manifestations, des imperfections, des limites et des erreurs de ceux-ci, cette importance ressentie leur ouvre la possibilité de prendre l'ensemble comme un tout, tout en choisissant ce qu'ils entendent s'approprier pour la suite de leur vie. Ces récits nous révèlent que les ancrages qui assurent aux adolescents amour, sécurité et protection se sont modifiés mais n'ont pas disparu.

Le contexte et l'approche de l'entrevue ont favorisé une appréhension à la fois globale et particulière de ce que les adolescents peuvent vivre à la maison, en lien avec leur famille. En laissant les adolescents raconter sans chercher à isoler et grossir une faille, un manque ou un excès, cela a permis de suivre un tracé d'ensemble des paysages familiaux, tels qu'ils les vivent et se les représentent. Dans une perspective inversée des approches par problème, c'est dans une attention à la présence qu'ont été conduites et analysées les entrevues. Au-delà de mon intention

de départ, les adolescents ont naturellement raconté, avec aisance et sensibilité ce que constitue cette part de leur univers.

Ainsi, les portraits de famille qui en émergent, constituent ici des repères significatifs pour tracer une topologie, à la fois expérientielle et sémantique de la famille des adolescents aujourd'hui. Une trame de fond sur laquelle peuvent se lire, se suivre et se comprendre les difficultés, les blessures et les souffrances que vivent certains d'entre eux sans pour autant les rapporter à l'ensemble des jeunes aujourd'hui; ni projeter sur les nouvelles expériences familiales les inquiétudes propres à notre époque.

Ce qui nous amène à une nouvelle représentation de la famille. La perspective adolescente, un peu à l'extérieur de l'enfance et pas encore à l'intérieur du monde adulte nous offre un regard neuf sur leurS maisonS familiales et leur parenté. Cette posture entre-deux, encore pleine de la spontanéité des petits et teintées des réflexions des grands, nous donne à lire et à penser le présent, non pas en terme de passé révolu ni en peurs de l'avenir, mais dans sa pleine et complexe réalité de l'époque actuelle. Reconnaître la complexité signifie, non pas se retirer, mais plutôt y chercher des portes d'entrée signifiantes. Si l'époque de mouvances actuelles ne se prête plus à se représenter les phénomènes humains et les faits sociaux comme des totalités embrassées définitivement, il est certes possible de les penser en y incluant les mouvements, comme marques de leur ontologie, plutôt que des écarts et des dérives. C'est à partir de ce regard adolescent, que je propose des pistes pour penser l'expérience familiale, à la fois unique et plurielle, tout en se réclamant de référents communs.

Le nouveau paysage familial pourrait se représenter comme un éventail. Il est possible de le déplier et laisser se déployer un nombre plus ou moins grand de ses possibles sans que ces mouvements ne transforment son existence; cette souplesse, cette flexibilité dans ses mouvements reste néanmoins unie par une base de référents communs. Il s'agit de penser la famille actuelle dans cette double représentation, à la fois ancrée dans une reconnaissance partagée et ouverte sur de multiples possibilités d'agencements.

D'une part, la vie de famille que racontent les adolescents s'organise d'abord autour d'une *proximité d'univers* qui relie les adultes et les adolescents, qui rapprochent les générations. La vie commune se négocie la plupart du temps sur la base de *relations égalitaires*, qui peuvent inclure, suivant les maisons, des règles particulières non négociables. Ensuite, la vie en famille se caractérise par une *éthique de l'être-ensemble* où se développent la confiance, l'authenticité, le respect et à divers degrés, l'ouverture et l'intimité. Ces liens de famille reposent sur une grande valeur accordée au *temps* : le temps précieux consacré les uns aux autres dans le présent et/ou sur la durée, à travers les années. Finalement, le paysage familial est constamment éclairé par le donné de l'*amour* partagé.

D'autre part, la notion de famille qui émerge de leurs récits ouvre sur trois plages de possibles : 1- un (ou des) lieu(x) de retraite et de repos, de partage d'activités et de responsabilités avec les co-habitants; 2- des liens d'appartenance et d'attachement tissés à travers le temps (le temps en terme de durée et le temps consacré les uns aux autres), le vécu ensemble et/ou le partage d'affinités; 3- un héritage transmis par la génétique et/ou par l'exemple et la proximité. Ces trois composantes constituent de nouvelles références pour penser dans leurs mouvements les réalités familiales actuelles. Elles se modulent avec souplesse, les choix personnels conduisant à l'une ou l'autre des multiples trajectoires possibles. L'incorporation de cette flexibilité dans les formes se conjugue avec celle de fondements partagés, de référents significatifs communs, constituants ainsi de nouveaux canaux de transmission.

## 7. LES TERRITOIRES ADOLESCENTS

---

« Pour moi j'avais envie d'aimer comme on a envie de pleurer. Il me semblait que chaque heure de mon sommeil serait désormais volée à la vie...c'est-à-dire au temps du désir sans objet. Comme dans ces heures vibrantes du cabaret de Palma et du cloître de San Francisco, j'étais immobile et tendu, sans forces contre cet immense élan qui voulait mettre le monde entre mes mains » (Albert Camus).

L'adolescence des garçons<sup>170</sup> occupe une part sensible de l'espace partagé, qu'il soit public ou privé. Une nécessité parfois urgente, éclatante et bruyante de démarquer un territoire accompagne la sortie de l'enfance et le processus de croissance. Avec l'adolescence, les enfants occupent autrement les lieux fréquentés depuis toujours, en investissent de nouveaux ou se créent des espaces à eux. Ces territoires adolescents se comprennent sur deux temps : un temps éminemment intense et présent, auquel fait référence Albert Camus; et emmêlé dans ce temps précieux qui ne dure pas, un autre temps, celui qui passe et fait grandir, celui qui ouvre sur le devenir homme-adulte. Les itinéraires empruntés pour traverser cette double temporalité sont repérables à des conduites et à des signes particuliers, que les adolescents eux-mêmes chargent de sens et de réflexion. C'est sur ces deux temps et ces trois modes d'appréhension, à la fois pratique, symbolique et réflexif, que s'est laissée connaître, à travers les récits de mon étude, l'expérience, à la fois unique et multiple, des garçons adolescents d'aujourd'hui.

La lecture du temps qui passe s'est détachée des récits des garçons, comme en surimpression, dans une triple idée d'ouverture : 1- ouverture de soi; 2- ouverture aux autres; 3- ouverture au monde. Jalonnant leurs récits, les multiples évocations d'ouverture en sont venues à constituer la trame la plus significative pour raconter la manière de se percevoir à cette étape de leur vie, dans la traversée de leur adolescence. Plusieurs garçons identifient la sortie de leur enfance à une ouverture de soi (affirmation, maturité, talents, curiosité). Ce processus d'ouverture de soi se poursuit tout au long de l'adolescence, étroitement lié à une nouvelle ouverture aux autres (les

---

<sup>170</sup> Je rappelle le choix épistémologique de consacrer cette recherche à la seule réalité des garçons. J'ai voulu éviter de procéder par comparaison et d'entrer dans ce monde si souvent interprété à partir de la réalité des filles ou celle que les garçons vivaient quelques décennies en arrière. Je crois qu'en captant d'abord la réalité de l'intérieur, il est possible d'en saisir toute la diversité et les nuances et qu'une mise en rapport subséquente avec celle des filles ou celle de leur père ne sera que mieux appréhendée.

adultes et surtout les adolescents de leur sexe<sup>171</sup> et leur génération). Ils se découvrent de nouvelles affinités, commencent à différencier, à choisir leurs alliances et s'engager dans des relations d'amitiés significatives.

La sortie de l'école secondaire, un emploi d'été ou de fins de semaine et l'atteinte de la majorité se conjuguent (différemment chez chacun) pour marquer une troisième étape du processus de croissance : une ouverture au monde, au-delà de l'univers adolescent. Interpellé par le droit de vote, plus d'un adolescent évoque le désir et/ou le devoir prochain de connaître la politique, les propositions des partis et les enjeux pour prendre leurs responsabilités de citoyen.

Ce chapitre est présenté en concordance avec l'enchevêtrement pratique, symbolique et réflexif qu'empruntent les adolescents lorsqu'ils évoquent ces multiples territoires qui démarquent leur adolescence.

## **7.1 Ouverture de soi**

### **7.1.1 Les premiers pas<sup>172</sup>**

L'entrée dans l'adolescence ou du moins la conscience de changements dans le déroulement continu de leur existence se rattache, différemment pour chacun des garçons, à l'un ou l'autre aspect signifiant de leur vie. Ces multiples entrées dans l'expérience de l'adolescence ont en commun cette impression d'ouverture, d'élargissement et de déploiement.

---

<sup>171</sup> Pour des raisons d'espaces et de temps, les données concernant les relations avec les filles ne sont pas abordées dans cette thèse. En un sens, le choix fut difficile parce que d'intéressants constats sur les perceptions que les garçons ont des filles, des rapports entre les sexes et des relations amoureuses s'en sont dégagées; ce qui fera certainement l'objet de communications et d'articles. Par contre en un autre, « l'entre-gars » prend beaucoup d'importance dans la vie des garçons à ce moment de leur vie. C'est du moins ce dont ils ont parlé le plus abondamment et aisément. Si les adolescents parlent des relations de couple avec une surprenante maturité et qu'ils aiment ou désirent être en amour, leur monde s'organise dans un ordre tel que dans le moment présent, le jeu, le rire, l'exploration se font prioritairement en groupe et avec une plus grande aisance, avec les amis garçons. Ils adorent être avec les filles, qu'ils trouvent plus sérieuses, qui « élèvent le niveau intellectuel du groupe »; et qui leur font découvrir d'autres manières de voir. Par ailleurs le laisser aller total à être soi se fait entre gars.

<sup>172</sup> Les premiers pas : ce titre me vient je crois d'un tableau de Antoni Berni, peintre argentin (1905-1981). La toile illustre une jeune fille vêtue d'un tutu qui exécute un pas de ballet devant sa mère assise à sa machine à coudre. Cette scène familiale évoque les premiers pas de l'enfant vers le monde extérieur, c'est du moins la lecture que j'en fis et qui m'inspira cette analogie.

*J'ai passé de... je dirais pas immature – j'étais quand même pas immature... mais... plus.. être ouvert.. un esprit plus ouvert... à... au monde et aux choses.*

*Ça, je me rappelle de ça, quand t'es plus petit.. tu te fais comme tes propres théories pour expliquer des choses que tu comprends pas... Plus tard, tu te dis – Ouen.. mais... c'est donc ça la vraie vérité. Tu comprends toute.. tu ouvres tes yeux.. et c'est là que tu commences à comprendre tout autour de toi.. C'est là que ça commence à changer.*

Pierre-Luc.

Le déclenchement de ce processus d'ouverture peut être associé à un événement particulier, à un moment précis. Le jour où Timothée est arrivé à la conclusion que son père n'était pas un vrai père (un faux père), parce qu'il était parti vivre dans un autre pays, sa compréhension des choses a changé.

*Ça m'a permis de comprendre des affaires par moi-même... parce que avant j'avais tout le temps besoin de quelqu'un pour m'expliquer ce qui se passait des fois parce que j'étais pas vite vite...*

Timothée

Il peut aussi s'agir d'un signe qui témoigne d'une évolution dans l'affirmation de soi.

*Je sais que quand j'étais plus jeune, j'étais toujours gêné.. le ptit gars qui dit jamais rien. Pis là asteure quand je commence à connaître le monde... je commence à parler un peu plus. Avant quand j'étais gêné – je venais tout de suite rouge.. ça fait pas longtemps que je suis pas venu rouge [...] ça a commencé à évoluer*  
Cantin

Pour d'autres, la découverte et le développement d'une passion sont liés à leur expérience actuelle d'ouverture, sans pour autant être explicitement interprété comme un marqueur de passage.

*B'en là mes goûts de vouloir faire du cinéma, avant j'avais pas ça ce goût-là.*

Colin

Enfin, chez d'autres encore une nouvelle curiosité intellectuelle, une soif de connaître et de comprendre les autres et le monde traversent et organisent leur expérience adolescente

*Et là, c'est vraiment un moment où je m'intéresse à tout pis... je suis toujours en train de regarder ... des comportements de même, me poser des questions, je pense beaucoup...[...] La période... je sais pas exactement comment je pourrais te dire – la période – pas un mot d'esprit... l'image de... pour présenter un peu la tête pleine, j'appellerais ça la période qui m'a allumé sur ce qui m'entoure... qui m'a plus allumé que juste vivre...[...] ... c'est la période de connaissance des gens... connaissance du monde... La période où j'apprends à connaître*

Maxance

Dans les récits des adolescents, l'ouverture de soi prend diverses formes et varie en importance selon chacun. Si elle ne marque pas la sortie de l'enfance avec la même intensité chez tous, le déroulement de leur adolescence n'en est pas moins perçu en lien étroit avec une ouverture de soi qui s'élargit avec les années. Ainsi, au fil de la croissance, le regard des autres perd de sa tyrannie,

*Avant quelqu'un qui me regardait, j'étais gêné... Asteure quelqu'un va me dire.. – Qu'est-ce qui fait là? Ça me dérangera pas.. Je me dis toujours... Le monde qu'est-ce qui pensent de moi, ça me dérange pas.. Fait que j'en profite pendant que j'ai le temps de niaiser.*

Cantin

l'esprit et l'humour s'affinent,

*J'ai pas...C'est sûr que là j'évolue mentalement- y a des jokes que je trouve vraiment caves que j'ai faites quand j'étais plus jeune....n'importe quoi...Mais....le reste...je vis comme je vis.*

Colin

pendant que l'affirmation publique de ses idées devient de plus en plus facile.

*Ce que je trouve plus facile maintenant c'est de m'exprimer...parler... J'ai moins...plein de monde que je vois et je peux parler. Et y a du monde que je trouve qui font des affaires*



*stupides...pis je leur dis que c'est stupide ce qu'ils font. Pis même si je les connais pas...Je pense que je suis content parce que avant j'étais gêné...pis j'avais peur des réactions des gens...Sauf qu'asteure, je me dis je vas y dire ce que je pense*  
Loic

Dans une autre perspective, plus géographique, l'ouverture de soi se manifeste et se consolide dans les moments réservés de solitude. En effet, dans l'interprétation des cartes mentales de leur territoire, plusieurs adolescents ont évoqué un espace à eux, de retrait, de création ou de dépassement, selon chacun.

### **7.1.2 Le Pour soi : lieux et moments de solitude**

Ambivalent, l'adolescent est partagé entre le désir d'isolement et la volonté de vivre en groupe, entre son égotisme et sa tendance sociale (Dintzer, 1961)

Les garçons adorent se retrouver en « gang », est-il besoin de le dire. Par ailleurs, la grande majorité d'entre eux recherchent et préservent des moments de solitude, qu'ils emploient à des fins diverses : se retrouver seul avec soi-même, vivre des expériences de dépassement, faire le vide, créer ou réfléchir.

Certains se sentent inspirés par la nature, pour la paix que cela procure.

*En arrière de chez nous, c'est pas mal.. . . . comme quand je suis tout seul et il fait vraiment beau l'été et j'ai rien à faire.. b'en je m'en vas m'efouarer là et je lis – c'est vraiment – c'est la paix totale. C'est vraiment.. relaxe.*  
Olivier

Ce paisible moment de retrait permet de se retrouver, d'identifier ses propres besoins et d'éviter de se perdre dans l'effervescence et les multiples sollicitations de ses milieux de vie.

*.....Mon côté solitaire.. parce que quand même présent... j'ai b'en beau être extraverti mais.. j'ai besoin de me retrouver souvent et de savoir ce que je veux parce que des fois.. je me perds souvent.. pis...  
 ..... y a tellement de monde influent là-dedans que je sais p'us où me situer dans le monde.*

Olivier

La nature, c'est aussi la montagne et ses possibilités de dévaler des pentes à vélo, en toute liberté, ce qui permet de décrocher de la vie quotidienne et se développer physiquement.

*B'en la montagne et le vélo c'est peut-être un milieu un peu nature si on veut.. où est-ce que je peux être comme dans le bois... pis...  
 ..... je sais pas ... c'est comme quand je suis mettons sur une piste ou dans une trail de vélo.. je pense à rien d'autre – c'est comme.. pour peut-être déconnecter un petit peu de ma vie.. courante.. faire le vide.. un peu... faire du sport.*

Gregory

D'autres investissent leur chambre, qu'ils aménagent à leur goût.

*ma chambre.. mon lit est là. Ça c'est ma télévision avec ma chaise qui est en avant. Ça c'est mon meuble... j'échange.. mes gadgets mes gogosses que je garde. C'est toutes les affaires que j'ai achetées pour la décoration... des aigles.. des affaires comme ça.. des choses que j'ai faites en arts plastiques .. sont sur le dessus. Rangement – du linge.. c'est ça.. la cheminée qui passe ici.. La fenêtre .. je la couvre toujours – j'aime bien l'obscurité dans le jour.[...] J'ai de la misère avec la lumière[...] quand j'entre là-dedans – il fait très très noir.. Je me sens bien là-dedans.[...]*

Cantin

Certains s'y retirent pour y trouver leur bien-être, pour créer et développer une de leurs passions, comme le dessin,

*Quand j'ai le goût d'être seul, je fais souvent des dessins. je dessine... je travaille... sur mes devoirs(d'arts) quand je suis tout seul.. je suis bien.*

Cantin

l'écriture de scénarios de films

*Le fait que... .. en tout cas.. asteure je m'exprime plus qu'avant[...]Y laissent pas assez de place .... de liberté... pour écrire – parce que moi quand j'écris.. j'écris pour le fun chez nous... pis... .. j'ai quasiment hâte d'aller écrire des fois – mettons que j'ai plus le temps.. faut que j'aille me coucher le lendemain.. je me réveille et j'écris encore – parce que j'aime ça.. m'inventer des affaires.*

Colin

de romans, de poèmes, de chansons,

*Des activités artistiques.... Je trouve que c'est les plus belles activités.. par exemple. Pour l'esprit.. [...] – je pense que c'est surtout dans l'écriture... de... n'importe quoi – romans, chansons, poèmes. Mais je suis pas bon dans tout ça... Mais j'aime ça... justement... aller... à partir de ta pensée pour arriver à quelque chose de concret, de travailler de n'importe quelle façon... en fictions, en poésie... le mettre en image, de leur montrer subtilement par plein de choses... [...] C'est beau l'écriture parce que les mots... peuvent représenter tout ce qui nous entoure, toutes les émotions... c'est tellement bien fait que tu dis... C'est comme la parole ... Tu te dis – Wow! Tout ce que j'ai, je vas le présenter – je vas mettre ça en dessous des mots... tout ce qui nous entoure... je trouve ça super beau... Pis même la peinture, j'adore voir... à quel point les couleurs et comment on peut... agencer ça pour que ça crée quelque chose de fantastique...*

Maxance

La chambre, c'est aussi la nuit et ses pensées; ses possibilités d'analyses et de réflexion, juste avant de s'endormir...

*Je pense que ça fait ça 24 heures sur 24. Je pense tout le temps –on dirait que j'analyse tout le temps tout ce que je vois.. J'aime ça.. .C'est... souvent avant de m'endormir... quand t'es seul dans l'obscurité.. t'as juste le temps de penser et tu penses. Je pense tellement à des affaires, je me rappelle plus... faudrait quasiment que je le note parce que je m'endors et je m'en rappelle plus après.*

Pierre-Luc

Cette ouverture de soi se manifeste et s'exprime dans différentes sphères de la vie des adolescents. Il peut s'agir d'une nouvelle capacité de s'affirmer, de meilleures aptitudes pour se

comprendre et saisir ce qui se passe autour de soi. S'ouvrir c'est aussi une nouvelle curiosité intellectuelle, de nouvelles pratiques, c'est la découverte d'une passion ou d'un talent...

Ce qui traverse les récits de manière implicite, ce sont les passages récurrents, les allers-retours entre une zone de confort que procure le fait d'agrandir son monde et d'élargir son réseau de connaissances et une zone de turbulences où l'autre et l'extérieur confrontent ses propres repères et la perception de soi dans une identité naissante, en construction. En ce sens, un ensemble de conduites qu'adoptent les adolescents illustrent cette ambivalence de la posture entre-deux, entre soi et les autres à cet âge.

Délimitant le territoire collectif de l'adolescence et ponctuant symboliquement le processus de croissance de chacun, un système de signes, de codes et de pratiques agissent et interviennent dans un jeu de fracture aux confins de l'ouverture de soi et l'ouverture aux autres<sup>173</sup>. Je fais ici une parenthèse pour présenter le rapport des adolescents à la musique et à l'habillement.

### **7.1.3 Musique et habillement**

À chaque génération, se renouvellent les signes qui identifient l'arrivée d'une nouvelle cohorte d'enfants à leur adolescence. On reconnaît de nouvelles uniformités, dans les styles d'habillement, les coupes de cheveux, les attitudes générales, les démarches même, les mots et les expressions, les goûts et les préférences. Le bricolage effectué pour construire ces systèmes de codes et de signes, fait miroir sur l'époque dans laquelle précisément cette génération commence à sortir de l'enfance. Il s'en dégage aussi une symbolique d'appropriation et de distanciation du monde dans lequel entrent les adolescents, monde qu'ils découvrent et font leur, tout en voulant s'en démarquer.

---

<sup>173</sup> On retrouve une analyse psychanalytique de ce processus chez Hélène Deutsch, notamment qui par le « lutte » adolescente « qui se situe sur deux fronts : a) le monde intérieur des conflits, qui doivent être résolus; b) la relation au monde extérieur (c'est-à-dire leur environnement le plus proche comme le plus éloigné) qui doit être stabilisé ». Au-delà du regard thérapeutique que pose cette praticienne (qui appuie essentiellement ses constats sur des travaux en psychologie et en sociologie et très peu sur l'expression de l'expérience des jeunes, elle le précise), elle identifie cette même posture entre soi et les autres comme un enjeu majeur de l'adolescence (Deutsch, 1967 : 18).

À travers les musiques qu'ils écoutent sans relâche, les adolescents occupent nouvellement leur espace. Ce nouveau territoire symbolique, à la fois intime et partagé, les démarque de leur enfance auprès de leur entourage et les fédère aux autres adolescents de leur époque. Suivant les étapes de traversée de l'adolescence, certains s'identifient au début à un style de musique particulier, le rap, le punk, le hard rock, le gros métal, le techno, notamment.

Une ou des sensibilités particulières les amènent à vibrer à certains rythmes, certaines mélodies, certaines paroles

*Comme j'aime.. je peux écouter une bonne toune de rap et je peux l'aimer mais j'aime b'en ça écouter du « famille d'horreur ».. je sais pas si tu connais.. Gros métal – c'est assez pesant comme métal... pis le monde sont tout habillés – y ont l'air des espèces de malades... Ça, c'est de la musique parce que ça, c'est une bonne art... Je trouve que c'est de la musique.*

Benoît

Et à l'inverse, à se sentir agressé ou confronté par d'autres, ...

*Je sais pas... Mais j'ai... comme la musique qui jouait, y avait du gros rock... J'ai de la misère avec le gros rock. Du criage – je trouve pas ça beau. Je comprends pas comment le monde peut trouver ça beau. – tout le monde est habillé en noir avec les cheveux longs... et du métal partout et joue. Je trouve ça – voyons t'es pas toi même.. Pourquoi... tu te déguises pour jouer de la musique... je trouve ça... . j'ai de la misère avec les styles vestimentaires.. du noir pis du dark pis du maquillage...*

Olivier

*Comme le techno, ça je suis pas capable... Je trouve pas que c'est de la musique... la musique c'est censé être harmonieux, précis.. les temps .. juste la subtilité... là.. c'est ça de la musique. . c'est pas hum tsi hum tsi... électronique avec un ordinateur... ça j'ai de la misère... Y a des... ou les groupes qui font – genre – y a rien qu'une guitare mais t'entends l'orchestre au complet... c'est toute son ordinateur ... ça, j'ai comme de la misère avec ça un peu. La musique c'est vraiment l'harmonie.*

Benoît

Ils se reconnaissent des affinités avec ces musiques sans chercher à comprendre pourquoi. Ils y mêlent et y nourrissent leur quête, ils y diluent leurs états d'âme.

Très vite, l'extraordinaire accès à une très grande diversité de musiques sur les sites Internet spécialisés les amène à découvrir une multitude de styles variés, qu'ils téléchargent et conservent dans leur MP3, leur Ipod, ou leur cellulaire. De cette manière, ils sont toujours accompagnés de rythmes, de textes de chansons qui les touchent, les inspirent, les allument, les font couler dans le spleen ou éveiller leur frustration.

*C'est ça – j'aime b'en le métal... [...] Je sais pas... Tête de mort (ph)... J'appelle ça mon côté dark...– ça, c'est quand je suis dans un down ... t'sé down vraiment.. aucune expression.*  
Benoît

À partir de 15-16 ans, la plupart se promènent d'un style à l'autre

*Mais je passe vraiment d'un extrême à l'autre –des fois j'ai envie d'écouter du Québécois... les Cowboys fringants, j'aime b'en ça écouter ça – les paroles sont recherchées. Et ça a du sens qu'est-ce qu'y disent. L'étoile filante, les étoiles filantes... mon père... dit – ça c'est vrai – c'est la plus belle leçon de vie que tu peux pas avoir cette toune là.. tout passe.. puis.. y te donnent des grandes leçons dans leur tounes.*  
Benoît

Étrangement, s'ils se restreignent parfois, c'est par crainte d'être jugés par les autres s'ils affirment aimer une musique jugée non-conforme à certains codes identitaires ou d'appartenance à une communauté d'être.

*Les gars que .. mettons qu'y aiment une petite toune douce, ils le diront jamais – ils écoutent ça chez eux mais ils voudront pas le dire...*  
Cantin

Par ailleurs, la musique est aussi souvent un territoire partagé avec la génération adulte. L'engouement des jeunes pour les classiques des années 1970 (Pink Floyd, Bob Marley,

The Police, Harmonium, Beau Dommage, Janice Joplin, etc.)<sup>174</sup> et la fascination des adultes pour la multitude de nouveaux auteurs compositeurs (Les Cowboys fringants, Arianne Moffat, Pierre Lapointe, Grand corps malade, parmi les jeunes chanteurs francophones, etc.)<sup>175</sup> témoignent de ces goûts partagés. Au-delà du marquage de territoire de l'adolescence, certains espaces-temps qu'occupe la musique traduisent le brouillage actuel des frontières entre les cultures et les générations.

*Pis .. la maison c'est avec mon père que je m'entends super bien avec... .. pis.. avec Antonio et Ruben qui eux autres aussi sont fins et sont drôles.. pis... y me font goûter à de la bouffe mexicaine ..c'est excellent.. Pis nous autres, on leur fait écouter du Dalida... pis du Coloc.. Pis y trouvent ça bizarre pis Diane Dufresne.. Fait que – c'est vraiment un mélange de cultures b'en raide là-dedans.. pis c'est drôle.. Et c'est le fun. C'est pas mal ça.*

Olivier

*Comme la musique classique... je suis capable d'apprécier une bonne toune de musique classique. Ou mon père fait jouer The Police... Pink Floyd. Je suis un grand fan de Pink Floyd... les albums – The Wall .. c'est un chef d'œuvre cet album là... ! Pis... c'est ma toune préférée dans tous ces albums là.. c'est Shine up.. (inaudible) le solo de guitare... les autres guitares sont impeccables*

Benoît

La musique, c'est aussi pour certains, l'opportunité de faire l'expérience fabuleuse de la scène.

*La guitare, c'est juste le thrill de sentir le feeling d'une toune – l'entendre, c'est le fun mais... jouer – c'est incroyable le feeling que t'as sur un stage... avec... d'autres personnes qui crient en avant.. quand t'arrives le solo... ah.. l'effet – c'est grisant. Tu pars dans les nuages. Ça, ça me défoule... mais... pas que ça me défoule, c'est surtout que ça me donne une sensation incroyable...*

Benoît

<sup>174</sup> Il est fréquent de voir annoncer des groupes qui présentent des anthologies de chanteurs ou de groupes des années 1970-1980. « Hommage à ... ».

<sup>175</sup> On assiste au Québec à une prolifération de jeunes créateurs, que la station de radio d'état et les festivals de découvertes de nouveaux talents cherchent à honorer. Une exploration d'une très grande variété de styles de musique et de textes reflète les possibilités de développement qu'a connue cette jeune génération depuis son enfance...

### **i) S'habiller pour s'appartenir**

Étroitement lié pour beaucoup au style de musique qu'ils écoutent, l'habillement est sans conteste le signe extérieur primordial d'un marquage identitaire, surtout dans les premières années du secondaire et de l'adolescence.

*T'as ceux qui sont un style plus ska.. ska – parce que eux autres vont s'habiller plus genre.. . . . . avec n'importe quoi... ils vont avoir des ceintures carrotées noir blanc. Ils vont s'habiller des fois .. avec un .. pognier un chiffon et vont le coudre avec un autre... pis ça va donner de quoi.*

Cantin

En exigeant de nouveaux styles de vêtements et refusant de porter les habits choisis par leur mère ou leur père, les adolescents signifient à leur entourage leur désir de s'éloigner (se séparer) du monde de leur enfance. L'habillement à cet âge manifeste à la fois le désir de s'appartenir en délimitant l'ingérence parentale et celui de se fondre dans une nouvelle collectivité d'appartenance. Tous et chacun commencent à construire de nouveaux repères, qui lors des premiers pas vers une identité naissante, encore incertains, requièrent une plus grande rigidité. Cependant, en écoutant les adolescents, il apparaît que ces styles, uniformes de l'extérieur, correspondent pour chacun, à une réalité vécue de l'intérieur, à un choix personnel.

*C'est sûr que j'ai envie tel style d'habillement c'est certain mais c'est juste parce que c'est ceux-là que j'aime moi. C'est ça qui me représente. Fait que c'est ça. parce que j'écoute ce style là de musique puis que j'aime ça... C'est pas comme un style que je me donne. Si j'aimerais pas ça...*

Élie

À l'interface de ces codes vestimentaires, une apparence extérieure peut, à tort, associer un adolescent à un style de personnalité qu'il n'a pas...

*Pis.. . . . . ma personnalité mettons – franchement ma culture... c'est je dirais peut-être la moitié, peut-être, c'est médiéval.. genre... je connais quasiment toute la place... c'est ce qui me fait tripper b'en gros.. Pis des fois, j'ai de l'air un petit peu... gothique mais c'est pas mon but. Des fois j'ai l'air un peu gothique mais je suis plus ... c'est vraiment bizarre. Je sais*



*vraiment pas..*

*I C'est quoi gothique – ?*

*R Gothique – c'est le monde qui sont tous pâles habillés en noir... pis ... ça des fois je peux paraître un petit peu... comme ça mais c'est pas... pas pantoute de même que je suis.. [...]les gothiques y se rencontrent entre eux autres et y parlent – la vie, [...], c'est de la merde ou des affaires de même.. Y prennent tout au négatif... Des fois, y en a .. des fois, je peux paraître comme ça quand je suis vraiment pas motivé.. je suis.. down tout calme, je peux paraître de même... c'est pas mon intention.*

*Timothée*

Le plus important cependant pour un adolescent, c'est d'avoir des habits qui à la fois reflètent ses critères d'esthétisme et correspondent aux codes qui balisent les styles admis dans la communauté des jeunes adolescents.

*.. B'en avoir du linge correct... quand même... avoir du beau linge... pas nécessairement être habillé en Versace des orteils aux cheveux.. pas avoir l'air – pas avoir du linge troué.. pis toute... C'est ça.*

*Guillaume*

## **ii) S'habiller pour se représenter**

*Je dirais.. avoir... sec I et II, j'étais vraiment cool... l'image c'était important tout ça.. aujourd'hui, je commence à m'en foutre un peu... qu'est-ce que les autres pensent.. la preuve avec Colin on vient de s'acheter un gilet de Batman.*

*Benoît*

Progressivement, au fil de l'avancement dans l'adolescence, les balises s'assouplissent et il convient de plus en plus de trouver son propre style, sa manière personnelle de se présenter dans l'espace public. Tous ne prennent pas la même voie. Certains cherchent à être beaux et à bien paraître,

*Oui un petit peu.. b'en.. ça dépend. C'est pas ça me définit. Je porte du linge que je trouve beau... que .. c'est sûr que t'es confortable.... Mais.. c'est que.. que moi je trouve beau et que je mets. C'est pour bien paraître aussi. Mais c'est ce que j'aime et c'est sûr que ça me représente aussi.*

*Jeremy*

Certains autres n'accordent pas tant d'importance à leur apparence extérieure, choisissant des habits confortables et économiques, heureux de retrouver le confort

*. Avant j'avais... quand j'étais plus jeune, comme sec. I et II, je voulais m'identifier à un groupe... le groupe plus hip hop et rap – ces choses-là.. ce style là – les culottes plus baissées... les gros gilets.. c'est plus.. ample – la calotte de côté.. pas la calotte de côté – ça, j'aimais pas ça.. mais j'avais ça ... je me sentais bien là-dedans Un moment donné, j'ai comme fait – j'ai mis des pantalons plus ajustés et j'ai fait – C'est ça que je veux.. Je me sens b'en mieux là-dedans... ça va mieux pour courir.. ça va mieux pour faire plein d'affaires fait que...*

Pierre-Luc

Et d'être libérés des contraintes des marques et de la pression du groupe.

*... Avant... .. y a la mode.. acheter du linge super cher pour... .. pour juste – pour juste dire que... .. t'as acheté ça dans un magasin finalement.. J'ai fait ça jusqu'à finalement ... secondaire III – à partir de sec. IV... j'ai... j'ai commencé à m'habiller comme je voulais.. j'ai commencé à me sacrer des autres un peu. Je parle des autres... je parle du monde... extérieur..*

Colin

Cette position personnelle peut être mise en rapport avec le rejet de la consommation et la pression à bien paraître. D'autres enfin recherchent à se démarquer, s'habiller de manière originale

*Mon habillement... je m'habille comme je pense que c'est correct. Pantalon normal et ça me dérange pas. Des fois, j'aime ça... pas sortir de l'ordinaire... mais comme je voyais pas grand monde qui avait des pantalons en corduroi... un petit peu minou un peu mais doux – bruns... bruns turquoise pas brun turquoise mais brun.. un brun mélangé avec un mauve foncé... ça fait..*

Pierre-Luc

ou encore à porter un signe qui les caractérise.

*Comme on me reconnaît – surtout.. à ça.. la calotte.. la seule affaire que je porte.. vraiment que le monde dise – Ah lui s'habille comme*

*ça! Quand je porte cette calotte là – le monde savent que c'est moi.  
Oui.. parce que y en avait quand même gros.. un moment donné. Et  
elle est comme unique un peu.. pas d'autres identiques à elle. Pis...  
c'est ma calotte. Quand je la porte.. le monde savent que c'est moi.*  
Pierre-Luc

Les parures sociales sous lesquelles les adolescents se présentent dans le monde affichent les points d'attache qu'ils choisissent comme repères. Il peut s'agir de la prise de parole des minorités des banlieues françaises ou américaines (rap, slam), de la révolte bruyante et irrévérencieuse (métal, punk), du spleen et de la mélancolie (gothique,emo); etc...Les styles d'habillement, si importants au début de l'adolescence, au point de ressembler à des uniformes, dénotent néanmoins les sensibilités et préférences de chacun devant un large éventail de possibles ancrages. Peu à peu, à mesure que se renforce le sentiment d'être une personne à part entière, les styles s'assouplissent tout en restant conformes à une certaine image à laquelle chacun souhaite correspondre. L'éventail des possibles est large entre le conventionnel soigné et l'alternatif négligé.

L'accompagnement musical de l'adolescence occupe un espace significatif, tant du monde pluriel dans lequel les adolescents grandissent aujourd'hui, que celui dont ils rêvent pour la suite. C'est aussi dans les musiques que s'expriment, prennent consistance ou se dissolvent les colères, les peines, les passions, les révoltes, les utopies les plus folles...Tout en exprimant le lien d'appartenance à un groupe, à une génération, l'enveloppement dans une musique à soi reste garant d'un espace d'intimité à l'abri des bruits du monde.

Parallèlement à ce nouveau rapport à soi, les adolescents se découvrent, explorent et développent leur devenir soi, homme et adulte, dans un intense rapport aux autres, qui se manifeste souvent dans un entre-soi vital et tissé serré. Cette nouvelle ouverture aux autres prend diverses formes et se vit à différents niveaux, entre l'occupation ostensible des espaces publics et l'engagement intime dans des liens d'attachement.

## 7.2 Ouverture aux autres

### 7.2.1 Le regard public

Marcher dans la rue et voir venir un groupe de jeunes débordant l'espace affecté aux piétons, débordant aussi de leurs rires, leurs cris et leurs gros mots souvent, la réserve habituelle dans les espaces publics... Voir arriver dans la rame de métro, dans un parking ou dans un parc une bande de jeunes aux rires sonores, visiblement très joyeux, sans doute sous l'effet d'une substance quelconque, soupçonne-t-on illico...

Ces scènes familières, inspirent d'emblée l'appréhension chez l'adulte qui s'y retrouve projeté comme acteur, ou plutôt comme figurant. L'apparente transgression des bandes d'adolescents donne lieu, selon les personnes, l'endroit et les circonstances à une gamme de pensées et d'émotions qui mêlent l'indifférence, le mépris, l'indignation, la peur...rarement la sympathie et la bienveillance. Les jeunes s'en rendent compte et lisent ce jugement dans le regard des adultes avec le sentiment d'être mal connus et injustement catalogués.

*Y a une façade parce que mettons que... y a un adulte qui va nous voir agir en gang... va te voir déconner, eux autres vont dire – Regarde... comment on s'en va. Nos générations futures, y prennent la vie et font juste niaiser... pis... y prennent rien au sérieux. Au contraire, je dirais qu'on prend beaucoup d'affaires au sérieux. [...] Fait que faudrait plus les connaître, pis là le monde se rendrait plus compte que ... oui on niaise souvent mais.. en dedans.. dans nos jokes des fois y a des affaires vraies. Pis c'est.. c'est... c'est des affaires que quand on est sérieux, on est sérieux. C'est ça. Je dirais... connaissez-les avant de juger.*

Timothée

Entre la perception extérieure et celle de l'expérience vécue de ces jeunes qui rient fort, crient et s'habillent à la mode du temps, un fossé se creuse. De tout temps, sans doute. À la différence qu'à l'époque dans laquelle nous vivons, les liens entre les générations se resserrent. À l'école et à la maison, les mondes des adultes et des adolescents tendent à se rapprocher, à créer de nouvelles alliances. Pourtant dans l'espace public, dans le regard anonyme des passants, l'entre-soi adolescent inquiète et est perçu comme un signe de quelque chose qui cloche, qui n'est pas à

sa place... Comme si le bruit, les extravagances, les écarts sont avant tout des menaces, des voix miroir qui nous reflètent et nous rappellent les dérives de notre monde. Cette perception est renforcée par tout un discours psycho-sociologique qui interprète le désordre comme des appels à l'aide et des manques.

Ce sur quoi insistent les jeunes de mon étude quand ils abordent la question du regard des adultes, c'est que dessous les apparences de punk et de rap, derrière leurs cris et les effets désinhibants de leurs expériences psychotropes (leurs dérives pour certains), il sont de « bonnes personnes ». Leur apparence extérieure ne livre pas leur bonté, leur intelligence et leur gentillesse.

*Parce que... . . . . . y a b'en du monde que je connais qui peuvent avoir l'air vraiment – tu veux pas leur parler ou qui ont l'air bête mais quand tu les rencontres, tu peux pas trouver plus fin que cette personne là.. Genre y en a un... un drame. C'est Jérôme. Y a tout le temps... y a tout le temps un air bête – quand tu le connais, il est smatte comme toute... pis... du monde... partout de même. C'est un ado et je dirais... que... on est tous un peu de même.*

Timothée

Ils conviennent par ailleurs que comme partout, certains d'entre eux adoptent des comportements bizarres et incompréhensibles, voire répréhensibles.

*...C'est sûr qu'y en a que t'es aussi b'en de pas dire – même pas dire allo... t'es aussi b'en de pas connaître. Je sais comme toute... Tu vois – y en a des bons et y en a des pires.. Pis c'est ça.*

Timothée

*Y en a par exemple... que comme même moi je comprends pas pourquoi y font ça. Par exemple qui vont – y en a par exemple qui se promènent dans la rue et y vont... comme j'ai vu un moment donné, un gars qui se promène dans la rue et il a pris un bâton de baseball et il l'a envoyé dans la fenêtre d'une maison. Justement je regardais ça – j'étais ... ouen! Ça je comprends pas.*

Olivier

Pourtant, des liens significatifs se tissent entre eux, des liens fondés sur une éthique partagée. Des expériences communes les unissent et les font grandir; leur apparence, des conduites, leurs préférences sont intimement liées et ponctuent leur processus de croissance.

### 7.2.2 L'Être- ensemble « On fais-tu de quoi? »

*Heuh.. je sais pas.. c'est le fun d'être avec du monde... Pis de... . . . . .  
 . . . . . je me sens bien avec le monde.. Si le monde – surtout le  
 monde de mon âge dans le fond, y comprennent plus ce qu'on fait...  
 pis.. pourquoi on le fait.. On est bien avec les autres.  
 Loic*

« Faire de quoi » dans la langue des adolescents signifie en fait se retrouver pour rien faire. Rien faire, ça peut être aussi jouer, rire, boire de la bière<sup>176</sup>, déconner ou n'importe quelle activité improvisée et minimalement structurée. Il m'a semblé que lorsqu'il s'agissait, comme nous le verrons plus loin, de « faire » quelque chose dans le sens commun de réaliser, cela comportait une dimension minimale d'organisation et d'engagement.

*...On est comme une gang 15-20 aine et on est comme tout le temps  
 ensemble...quand on décide de faire quelque chose.., b'en j'appelle  
 tous mes amis...pis : « On fais-tu de quoi en gang? »*

À travers les récits des adolescents, trois modes différents pour initier « l'être ensemble » se dessinent, suivant le caractère et les préférences de chacun. Il se peut aussi que cela aille de pair avec une position plus ou moins privilégiée dans un ordre hiérarchique tacitement convenu dans le groupe d'amis. Il y a d'abord ceux qui cherchent avant tout à être avec les autres, peu importe ce qu'ils vont faire;

---

<sup>176</sup> Je reviens plus loin sur la consommation de psychotropes en général. Juste un mot pour dire ici que la bière jouit d'un statut privilégié, socialement acceptable et est parfaitement intégrée au processus de croissance. Ce qui ne veut pas dire que tous consomment régulièrement de la bière, mais aucun, sauf pour des raisons d'alcoolisme héréditaires, ne tient un discours péjoratif sur le fait de boire de la bière.

*Les autres c'est.... ..90% de ma vie je pense... T'es tout le temps avec les autres... tout le temps avec quelqu'un – c'est rare que t'es tout seul... Je pense que c'est important – sans eux.. tu ... .. je me vois pas vivre seul.*

Louis

ensuite il y a ceux qui ont le goût de faire quelque chose de particulier, aller à la plage par exemple et qui vont rassembler autour de leur idée, des amis pour le faire.

*C'est sûr on se rencontre [...] pour partir quelque part, pour faire une activité. Tsé on n'est comme pas tout l'temps ensemble.*

Ludovic

Et finalement ceux qui se joignent ou non à ce qui se passe, qui acceptent ou déclinent les invitations suivant leurs états d'âme.

*Pis que des fois quand j'ai pas le goût de faire de quoi, j'ai pas le goût et je le fais pas. Je suis peut-être un peu tête dure pis... ça, ça les dérange des fois.. Ils me disent – Aie Olivier, on va à la plage! - Non ça me tente pas, je vas rester chez nous aujourd'hui. Ah come on Olivier, t'es plate! Blablablab... Ils voient pas comment des fois j'ai le goût de... d'être tout seul et d'avoir du temps pour moi.*

Olivier

## **i) Le Cellulaire ombilical**

Dans le prolongement des différentes manières d'initier un contact ou de se retrouver avec les amis, le téléphone cellulaire devient un instrument incontournable pour certains, superflu ou inutile pour d'autres.

*...En finissant de travailler, j'organise toute ma soirée en 30 secondes. Vraiment quelque chose- quand t'as un problème...Ça m'a tellement réglé de problèmes- ça m'a sorti de la marde souvent. Ah oui vraiment souvent. Ben des fois que je l'avais pas et je regrettais de pas l'avoir.[...]Je me débarrasserai jamais de ça.*

Benoît

Mais au-delà de son utilité logistique, qui devient plus importante pour celui qui travaille, s'entraîne et se rend à ses cours de musique, bref qui est peu chez lui et donc plus difficilement

atteignable par le téléphone familial; au-delà de sa dimension pratique, le cellulaire comporte aussi une dimension symbolique indéniable. L'utilisation parfois compulsive que revêt de l'extérieur un cellulaire qui ne cesse de sonner devient pour les adolescents un lien sécuritaire et assuré entre eux et leurs amis<sup>177</sup>. Le cellulaire assure en quelque sorte, de manière virtuelle, une présence mutuelle indéfectible.

*C'est de quoi... je peux rejoindre.. Je trouve ça intéressant que le monde... puisse me rejoindre quand ils le veulent. Dans le fond.. il y a quelqu'un<sup>178</sup>[...]. Ça aide... je pense que ça aide un peu aux relations humaines.*

Louis

Il recrée facilement et dans un très court laps de temps un lien de proximité, familial je dirais, entre les amis. Au-delà des horaires de cours, de travail, d'activités qui ne coïncident pas toujours, des domiciles qui sont éloignés les uns des autres, il est possible de maintenir une communication dont l'efficacité pourrait se comparer au bouche à oreilles des villages ou des quartiers résidentiels peuplés d'enfants des années 1960 et 1970.

*B'en... je trouve que c'est quand même ... quelque chose de pratique... de... ..de.. .. ça permet de garder un contact avec tout ce qui existe autour parce que tu te dis... Je suis sûr que si y arrive quelque chose quelque part qui pourrait m'intéresser, qui pourrait... m'apporter des choses, y vont venir me rejoindre, y vont m'appeler.. pis tout ça...*

Maxance.

Le cellulaire maintient une brèche dans la bulle individuelle, le privé, l'intimité, il devient une ouverture permanente à une altérité potentielle qui fait que l'individu reste, d'une certaine

<sup>177</sup> Il est aussi très utile pour le contrôle parental, mais ça, les garçons ne le mentionnent pas.

<sup>178</sup> C'est le père de Louis qui, lors de son déménagement dans une petite ville à une vingtaine de kilomètres, avait acheté un forfait familial pour leurs cellulaires, garantissant ainsi sa présence continue à son fils et s'offrant du même coup la possibilité de rejoindre son fils facilement.

Je me limite ici à la dimension symbolique affective du cellulaire. Il serait intéressant de pousser l'étude de ses dimensions politiques (toutes ses possibilités de contrôle et de surveillance entre parents et enfants, entre employeurs et employés, entre conjoints, etc.) ses dimensions artistiques et créatives (offertes par une technologie téléphonique au développement exponentiel multipliant les fonctions, allant d'Internet, de caméra vidéo, d'appareil photo, d'écoute de musique, etc.



manière, constamment en présence des autres. L'adolescent qui a un cellulaire n'est plus jamais seul, sauf quand il le souhaite réellement.

*C'est le fait que t'es disponible partout où tu vas. C'est sûr des fois, quand t'as pas le goût d'être dérangé, tu le fermes.. Quand .. admettons.. quand je passe du temps avec ma copine... b'en.... Quand je passais – je suis p'us avec... mais... je le fermais. Mais à part ça, encore là.. il est tout le temps ouvert.*

Louis

Quand la question de « faire de quoi » se pose, le téléphone cellulaire est l'objet central, celui par lequel circule, coule, je dirais les indications sur l'heure et le lieu. Il permet de contacter tous les autres rapidement en les appelant ou leur expédiant en quelques secondes un message texte<sup>179</sup>, ce qui est bien utile lorsque l'autre est au travail ou à l'école.

*Je travaille et il est ouvert. Souvent je l'entends pas pis ... je checke l'afficheur – c'est qui a appelé après. Quand t'es ... quand tu veux faire de quoi... on peut les appeler – si y sont pas disponibles y te le disent et c'est aussi simple que ça. [...]*

En cours de journée ou de soirée, le cellulaire permet de se joindre au groupe qui a pu bouger, changer ses projets ou en improviser de nouveaux

*Sinon des fois, y sont partis et tu peux pas les rejoindre. Sont partis à quelque part et t'étais censé les rejoindre là... et tu sais pas si ils sont encore là.*

Louis

Chacun ne ressentent pas la même urgence d'être en contact virtuel permanent avec les autres. Pour Jeremy, chez qui se rassemblent souvent ses amis, le cellulaire n'est d'aucune utilité.

<sup>179</sup> Un message texte s'écrit à partir des trois lettres correspondant à chaque chiffre du cadran. Suivant la position de la lettre, l'expéditeur doit appuyer une, deux ou trois fois pour obtenir la lettre dont il a besoin pour écrire son mot. Inutile de dire que le texte est minimal, écrit en onomatopée. Pour en savoir plus sur l'usage du cellulaire chez les jeunes, une excellente ethnographie : Caronia, A.H.C.L. (2005), *Culture mobile: les nouvelles pratiques de communication*, Montréal, Presses de l'Université de Montréal.

*Pas nécessaire – pas besoin de ça... je suis super heureux.. sauf que j'ai pas besoin de ça et je sens pas – j'ai aucun manque au niveau de ça.. Mais.. c'est sûr qu'y a beaucoup de monde qui en ont... et t'sé.. sont faciles à rejoindre c'est pratique... sauf que... moi ça a aucune utilité à en avoir. Quand je veux rejoindre du monde... je les appelle et sinon je me fais appeler... chez nous le soir quand je suis là. Pis je prends le message. Je suis capable de rejoindre le monde pareil.*

Jeremy

Jeremy reconnaît le côté pratique du téléphone mobile mais se positionne lui-même en dehors de la fièvre du cellulaire, étant assuré d'être tenu au courant de ce qui se passe. La position privilégiée qu'il occupe dans son groupe d'amis lui confère la sécurité que d'autres retrouvent avec le fait d'être facilement atteignables.

*J'en avais besoin.. En avoir besoin, c'est toute. Ça me tentait de m'en acheter un parce que je vais en avoir besoin. Pour que le monde me rejoint. Parce que c'est pratique...[...] On peut me rejoindre tout le temps – pratique C'est juste – tu parles pas une heure au téléphone.. tu parles 30 sec. C'est juste pour pas perdre de temps.*

Guillaume

Comme chez les adolescents que j'ai rencontrés, ce sont eux-mêmes (sauf un), qui payent leur cellulaire avec leur salaire d'emploi de fins de semaine, la question du coût du cellulaire se pose chez certains, chez les plus économes, surtout.

*C'est de l'argent dépensé pour rien. À mon avis.. Moi j'ai pas besoin de ça – je pense que quand je suis pas chez moi... y ont juste à laisser un message et quand je reviens, je rappelle. Ou je sais pas. J'ai le téléphone chez moi – pas besoin d'en avoir tout le temps sur moi. Dépenser de l'argent.*

Loïc

Chez les plus conscientisés, la question des profits outranciers que génèrent les multinationales de téléphonie s'ajoute à celle de la dépense directe de services; sans que cela en fasse pour autant un objet complètement superflu.

*Puis en tout cas, c'est quelque chose de pratique... mais c'est juste toute la machine qui est en arrière de ça qui est pas plaisante... qui coûte une fortune en argent ... en fabrication et ça arnaque beaucoup de gens... ça coûte cher.. c'est pas plaisant. Sinon, le... juste l'utilisation du cellulaire, c'est en quoi... que ça sert – à quoi ça sert le cellulaire, je trouve ça quand même intéressant.*

Maxance

Une double lecture de cette appropriation collective du cellulaire se dégage de ces récits. D'une part les jeunes sont les cibles privilégiées des publicités de cette technologie en progression exponentielle (nombre, performance, sophistication...et profits!); ils ont peu d'alternatives pour négocier les coûts (et les arnaques) des contrats de services ni pour récupérer les appareils brisés et désuets. Ces aspects économiques jumelés à ceux de surveillance et de contrôle (prises sur le vif d'événements servant de pièces à conviction, etc.), constituent les éléments politiques et économiques de la téléphonie cellulaire. D'autre part, l'appropriation générationnelle de cette nouvelle technologie du lien je dirais, ne peut échapper au regard anthropologique. Aux aspects pratiques du téléphone cellulaire, adaptés à la vie actuelle des jeunes s'ajoute une symbolique de la présence insérée dans le vif des liens de proximité et d'attachement. Le téléphone cellulaire apparaît ici comme un cordon qui garde ensemble tous ces jeunes corps dispersés aux quatre coins de la ville, unis par un lien virtuel permanent/de tous les instants<sup>180</sup>. Derrières les apparences d'isolement individuel de chacun derrière son cellulaire, il se recrée dans un espace public aseptisé et marchandisé, des espaces privés ouverts en permanence à un contact, une présence, un lien.

## **ii) Lieux et non-lieux**

Les lieux désignés pour « faire de quoi » varient selon les saisons et ce dont les jeunes ont envie sur le moment. Ce qu'ont en commun tous ces lieux, ce sont les possibilités qu'ils offrent d'être ensemble, de déconner, de faire ce que bon leur semble avec la plus grande liberté possible.

---

<sup>180</sup> Il devient aussi un outil de contact instantané entre les parents et les enfants, où qu'ils soient sur la planète! Encore faut-il que les adolescents consentent à répondre à leur parent qui téléphone, ce qui reste leur choix. Pour les parents, la possibilité de rejoindre leur adolescent à toute heure du jour et de la nuit, où qu'il soit est un efficace instrument de surveillance. De plus le fait de savoir que leur enfant puisse demander rapidement et facilement de l'aide en cas de besoin est aussi très rassurant. Ce qui les rendent plus enclins à payer sinon la totalité du moins une partie des coûts mensuels d'utilisation qui oscillent pour la plupart entre le minimum (45\$) et plus de 200\$.

On pourrait regrouper les lieux de rencontre pour « faire de quoi » sous quatre types : 1- se retrouver au domicile de l'un d'entre eux, où un espace « privé » leur ayant été dévolu : garage, sous-sol ou minimalement chambre à coucher; 2- s'approprier à des fins privées les lieux publics : cours d'école, stationnements d'église, parcs de jeux; 3- « se tenir » ensemble dans des lieux publics : restaurants, plages, bars, *afters*<sup>181</sup> (qui comportent des possibilités de nouvelles rencontres, féminines, entre autres). Finalement les non-lieux : les trottoirs et les rues où ils se promènent à pied, en vélo ou en scooter, pour se rendre quelque part ou juste « pour le trip » de se promener.

### *Dans le garage*

*... C'est un grand garage – presque un gymnase... oui un terrain – un panier de basket dedans... pis... c'est vraiment grand et c'est haut pis c'est... grand... . Fait que on a même un coin de plein de divans... pis... . . les fins de semaine on est pas mal là... .. on sait pas quoi faire, on va dans mon garage. On invite du monde – on parle... on joue au basket.*

Jeremy

*Jeremy, mon meilleur ami. On est tout le temps ensemble. Quand je finis de travailler, je vas là d'habitude...dans son garage-il a un grand garage. Il y a une table...Le party là souvent.*

Louis

De manière générale, les adolescents garçons mineurs ne jouissent pas de beaucoup d'endroits pour se retrouver, être ensemble, s'amuser, déconner, jouer, se coltiller, boire de la bière, (parfois fumer du pot ou des cigarettes) et cela se complique quand revient l'hiver. Le volume de leur musique, leurs voix fortes, leurs rires sonores, leur énergie, bref, la concentration de testostérone dérange. En plus, ils sont vus d'entrée comme potentiellement dangereux, souvent associés aux gangs de rue criminalisées dont les médias se délectent. L'imaginaire collectif déforme les rassemblements d'adolescents jusqu'au point de les confondre avec des hordes de délinquants.

---

<sup>181</sup> Les *afters* sont des endroits publics sans alcool qui sont ouverts toute la nuit. C'est un endroit où il est possible de continuer la fête après la fermeture des bars; comme il ne s'y vend pas d'alcool, les jeunes mineurs y ont accès.

*Je pense que c'est... quand même. vu de l'extérieur je pense que les gens nous voient pire qu'on est.. . . . je pense pas qu'on est si pires que ça... C'est sûr que des fois, on semble peut-être... se foutre de ce que les autres pensent.. Mais je pense que... ici les jeunes on est pas si pires que ce que le monde pense. Je pense qu'on a quand même des belles valeurs... pis que .. on veut le mieux du reste du monde aussi.*

Loïc

Certains parents comprennent cet aspect de la réalité des jeunes et ceux d'entre eux qui ont l'espace pour le faire, permettent à leur fils et ses amis de se rassembler à leur domicile. Il arrive que des sous-sol ou des garages soient dégagés et aménagés par les jeunes spécialement pour leur être-ensemble : divans, télé, tables etc., Ces endroits, détachés de la maison familiale se prêtent très bien aux rencontres bruyantes et mouvementées des jeunes entre eux.

*C'est le garage. On passe notre temps...tous les jours ...le sofa... avec la télé pis toute.. On fait des sketches des petites scènes...toutes sortes d'affaires, des batailles médiévales, les épées...des trucs différents...*

Cantin

Les adolescents s'y retrouvent « chez eux », sans craindre de déranger ou d'empiéter l'espace de l'intimité familiale.

*Oui mais de toute façon on est pas dans la maison, on est dans le garage. On s'en va...ça les dérange pas*

Louis

Ces espaces octroyés aux adolescents par les parents peuvent aussi être le signe d'une manière particulière d'aborder l'adolescence. Cela demande aux parents de saisir la réalité de leur enfant et de faire preuve de tolérance face au désordre et aux bruits de l'adolescence. Cela demande ensuite d'être dégagé du discours dominant de la peur et des dangers qui guettent l'adolescence. Cela demande enfin la capacité affective et émotive de laisser les enfants faire leurs propres expériences et en vivre les conséquences.

*Mais je trouve ça tripant – c'est vraiment tripant... comme il laisse faire –moi j'appelle ça ma garçonnière... en bas, j'ai le sous-sol à*

*moi... fait que là je fais ce que je veux dans mon sous-sol. J'invite mes amis.. et tout ça .. il me laisse libre. Il dit – Faites les expériences – tu vas faire des conneries, tu te vas te planter, tu vas te péter la yeule, tu vas voir... tu vas apprendre par tes erreurs. Et il me laisse aller.. et m'encadre là-dedans.*

Benoit

### ***Dans les cours d'école...***

Indépendamment des opportunités de rencontres dans les maisons privées, certains adolescents<sup>182</sup> adoptent un circuit de lieux publics (parcs, cours d'école, stationnements) comme lieux de rencontre. Préférant les recoins, à l'écart des regards et des oreilles, ils occupent à d'autres fins et investissent autrement les lieux connus et fréquentés depuis l'enfance.

*Je fais juste plus les mêmes choses. Je traînais pas dans les parcs à huit ans sauf pour aller au toboggan.*

Guillaume

Pour certains, l'appropriation de ces lieux à des fins privées (souvent illicites : boire, fumer, jeux de force *King of the Ring*) donne un surplus de sens à l'être-ensemble. La transgression des barrières de temps et d'espace qui délimitent par exemple une cour d'école, un parc de jeux après les heures d'ouverture, les conduit à frayer avec les limites de la légalité et, quand ils sont repérés, à transiger avec les forces de l'ordre<sup>183</sup>. Pourtant, de leur point de vue, le but recherché n'est pas de « faire du trouble », mais plutôt d'avoir la paix pour se faire du *fun* et s'éclater.

Derrière un discours de « on fait rien de mal, on a du fun » ces jeunes qui dérangent l'ordre, qui parlent fort, rient et s'amusent en buvant de la bière revendiquent d'une part leur droit d'être, l'innocence de leur intention et la réhabilitation de leur image collective. D'autre part, en

<sup>182</sup> Le premier groupe de mon échantillon correspond à ce profil. Un des croquis de leurs territoires évoque clairement les multiples niveaux d'appropriation des endroits publics de leur quartier. Pour faire un parallèle intéressant avec une lecture similaire d'une occupation d'espaces urbains voir Pégard, O. (1998), 'Une pratique ludique urbaine : le skateboard sur la place Vauquelin à Montréal', Cahiers internationaux de sociologie, CIV, 185-202.

<sup>183</sup> Au point quatre de ce présent chapitre sur les Territoires adolescents, pour compléter cette idée, le point de vue d'un policier communautaire qui dans le cadre de ses fonctions, donne suite aux plaintes de l'entourage dérangé par la présence ou le bruit que font les adolescents.

franchissant les limites permises dans les lieux familiers de leur patelin, ils déplacent les frontières de leur territoire au-delà de celles de leur enfance.

La recherche de l'interdit dans un espace qui reste à la frontière de leur enfance peut être mise en rapport avec la rupture que souvent impose la croissance. Elle se manifeste par des pratiques qui illustrent et qui provoquent la déchirure. Les policiers communautaires qui sont régulièrement appelés dans les parcs le savent très bien et restent très souvent calmes, psychologues et philosophes avec les adolescents pris en faute.

*On a pas de pouvoir discrétionnaire au niveau du code criminel. Si quelqu'un porte une plainte, on est obligé, même si on se dit : ça a pas d'allure. Si il a fait le geste même si sa pas d'allure nous autre on est obligé d'agir, on est obligé de procéder. [...] On est eu petit peu menotté! (rires) c'est pas toujours évident parce que des fois on trouve la cause sympathique, si on veut.*

Policier communautaire

Dans cet ordre d'idées en lien avec les endroits publics pour les jeunes, les villes ou les écoles, sensibilisées au peu d'espaces disponibles pour le défoulement des adolescents garçons, installent parfois des commodités comme des rampes de planches à roulettes, des paniers de basket...

*Le terrain de basket c'est tout le temps ouvert. [...] souvent le soir y a beaucoup de monde. [...] Là c'est gratuit – tu vas tout le temps – tu vas y aller 15 minutes... Et j'habite à côté et j'habite vraiment proche... Ça me prend cinq minutes.. Et je pars ... j'arrive là-bas... je joue 20-25 minutes et je repars chez nous.*

Jeremy

Pour le groupe des jeunes Magogois de mon étude, les plages publiques du lac Memphrémagog sont, durant la saison estivale, des points de rencontres que tous ont évoqués.

*On est juste bien à la plage d'aller s'allonger ..pis penser à être au soleil. Pis la nature. .ben c'est juste le fun d'être dehors pis.. de...avec le soleil et le beau temps...pis tout le temps le fun. Quand y a du soleil tout le monde sourit.. tout le monde est content. La journée commence toujours bien...*

Loic

### *Les non-lieux (vélos, scooters, motos, autos)*

C'est sans conteste sous le signe de la liberté que sont évoqués les moyens de transport, motorisés ou non des adolescents. Deux des répondants étaient propriétaires de leur voiture<sup>184</sup> achetée en grande partie avec leurs économies, quatre autres roulaient la plupart du temps en scooter et enfin, trois ont parlé de la joie de se promener à vélo.

*Moi j'aime b'en gros faire du vélo. Pis.. j'en profite l'été pour pas prendre la bus.. pis pas prendre des lifts en auto.. Pis prendre mon bicycle et aller où je veux.. pis... comme un peu libre – faire un peu ce que je veux... pis... c'est ça que j'aime faire... Mais t'sé – prendre mon vélo partir.. aller faire le tour de mes amis... leur dire – bonjour et repartir. Passer une journée complète, c'est le fun.  
Pierre-Luc*

L'été du tournage du premier film, réalisé dans le cadre de cette étude *Scooter Story*, trois jeunes du groupe parcouraient la ville et les villages avoisinants en scooter<sup>185</sup>. C'est d'ailleurs suite au vol de l'engin d'un d'entre eux que l'idée du scénario du film a jailli. La motorisation élargissait les limites de leur territoire et leur permettait de rentrer après la fin des services de transport en commun sans trop d'efforts. Ils devenaient plus libres de leurs allers et venues et jouissaient ensemble de leur nouvelle conquête d'espace et de temps<sup>186</sup>.

*B'en c'est sûr – l'été c'est Colin surtout.. je passe l'été au complet avec.. au début de l'été, j'ai passé mes journées – je me levais la matin à 09h00 – j'allais le chercher et on partait en scooter, on allait se promener... on voit un film, on a un jeu et on retournait chez eux, on allait manger au restaurant et on revenait... pis... tout le temps tout le temps...*

Benoît

<sup>184</sup> Les voitures stationnées à l'abri des regards servent aussi de « petit salon » où se retrouvent « chez eux » deux ou trois adolescents.

<sup>185</sup> Comme les entrevues individuelle et de groupe se sont déroulées l'été suivant la réalisation du film et qu'à ce moment-là aucun d'entre eux n'avait de scooter : celui volé n'avait pas été remplacé et les deux autres n'avaient pas été remis sur la route après l'hiver. Le « trip » du scooter était fini. C'est ce décalage de temps qui explique le peu de contenu sur le thème du scooter dans les entrevues avec eux, une année plus tard.

<sup>186</sup> C'est aussi l'occasion pour eux de commencer l'apprentissage de leur liberté et de leur propre protection (casque, vitesse, facultés).



Pour certains, le scooter, c'est l'instrument pour refaire ses forces, se détendre et prendre son temps son temps avec un ami

*Pis le scooter [...] c'est l'évasion pis pour récupérer la plupart du temps, on monte au Carrefour des fois – c'est quand même long... On jase en montant et on jase en descendant... C'est ça – surtout..*  
Benoît

Rouler en scooter comporte par ailleurs une limite majeure pour des jeunes hommes, celle de la vitesse (40km/h). La griserie de la liberté en scooter perd vite de son charme avec l'âge et l'usage et est rapidement remplacée par le goût plus enivrant de l'autonomie en voiture<sup>187</sup> ou de la vitesse en moto.

*Là mon scooter je commence à être tanné – ça roule pas assez... (inaudible) une moto – là c'est un char ou une moto... qui s'en vient - je sais pas entre les deux... une moto me semble (inaudible).. en masse juste pour la sensation de vitesse... c'est grisant J'ai pas la rage au volant, en scooter, c'est dur avoir ça, mais.....*  
Benoît.

### iii) « Pas besoin de parler, on a du fun »

Le nerf de l'être-ensemble des adolescents garçons est sans conteste le rire, le plaisir, le jeu et l'humour. Sans réduire l'expérience de communauté des adolescents à ce mode d'interaction ou à confondre toute intention personnelle et collective avec le jeu, l'absurde ou la dérision, je dirais

<sup>187</sup> Une nuit, réveillée en sursaut, je trouvai la chambre de mon fils vide, ainsi que mon entrée de garage où se trouvait ma voiture. C'était l'été de ses 15 ans – je ne savais même pas qu'il savait conduire. Comme je m'empressais d'aller signaler le fait à la police, inquiète qu'il n'arrive quelque chose de grave, un véhicule de patrouille s'arrêta devant la maison. Le policier qui en descendit me rassura tout de suite : « Tout va bien madame, votre fils est dans ma voiture et il n'a rien ». Il était parti avec la fourgonnette, y avait fait monter quatre de ses amis et comme il roulait trop vite, il avait manqué un virage et avait eu un accident. Je n'en croyais pas mes oreilles. À ma demande de garder mon fils au poste une nuit, question de le faire réfléchir, le policier m'expliqua ce qu'il en était. D'abord la loi interdisait d'incarcérer un mineur et ensuite, surtout, ce genre d'expérience, fréquente, pouvait se comprendre dans le sens d'un rite de passage que plusieurs jeunes hommes traversent, toujours à l'insu de leurs parents. Il me fit comprendre que le mien était comme beaucoup d'autres, sauf qu'il avait été un peu moins chanceux. Il m'assura que mon fils n'avait rien d'un délinquant, qu'il était un « beau jeune » et que finalement l'adolescence était truffée de petits écarts sur lesquels il valait mieux parfois fermer les yeux. Je ne pus m'empêcher de sourire en dedans, en constatant l'écart entre ce jeune policier plein de sollicitude et les *bœufs* des manifs de ma jeunesse. Je m'étais alors promise de raconter l'anecdote dans ma thèse. Alors voilà, c'est fait...

Plus tard, lorsque je rencontrai des policiers dans le cadre de ma recherche, j'ai compris tout de suite ce qu'ils voulaient dire quand, en riant : ils se qualifiaient de nouveaux policiers *roses*.

quand même que la recherche d'un plaisir qui fait rire reste présente en toutes circonstances, sinon à la surface, en arrière plan, toujours prête à resurgir.

Il peut apparaître à partir de détails sans importance, d'anecdotes de la vie quotidienne, de moqueries sans méchancetés, de méandres absurdes de l'imagination. Le rire et le « déconnage » sont à la fois un mode d'appréhension du monde et un mode d'expression actuel<sup>188</sup> du monde adolescent. Ainsi, « faire des *jokes* » devient pour certains une manière de se trouver et se situer.

*Faire des jokes pis partager ça avec le monde...de rire...vraiment mon but c'est de rire...[...]C'est à peu près là-dessus que ma vie est basée...de rire...de rire de la vie finalement...pas rester tout le temps sérieux...[...] toutes mes amis avec qui je suis, c'est toute du monde qui aime ça rire...faire des niaiseries*

Colin

Dans sa dimension publique, les démonstrations de « conneries » sont pour plusieurs des signes de confiance en soi, d'affranchissement de la préoccupation constante d'être accepté, de ne pas être rejeté. La liberté naissante d'être soi s'exprime bruyamment.

*Je sais pas.. je peux genre.. comme avec Bob on peut s'écoeurer, on peut se traiter de n'importe quoi.. genre juste pour se faire du fun.. Le monde qui voient ça – on se met à crier pour aucune raison. Le monde doivent nous trouver... stupides. Mais c'est juste pour rire.. moi j'aime ça déconner... Des conneries, je peux en faire.. Je vas me mettre à crier dans les corridors en marchant juste pour le fun [...] juste pour rire. Le monde peut-être me trouvent con – moi j'aime ça faire ça c'est drôle je trouve..*

Louis

---

<sup>188</sup> Les adolescents d'aujourd'hui n'ont pas inventé l'humour comme mode d'expression, mais la place que prend l'humour dans les sociétés occidentales actuelles revêt un sens particulier et reflète les conjonctures d'une époque. À ce sujet Lipovetski (1993) rappelle que l'humour généralisé à tous les champs d'expression, (même académique!) illustre un nouveau mode d'être et de faire dans la rupture post-moderne de nos sociétés. Les nouvelles configurations sociales, (multi)culturelles, économiques et géopolitiques amènent de nouvelles formes d'organisation, y compris mentales que l'humour arrive à exprimer. Dans l'allègement des catégories de classe, de race, de sexe, d'âge, la tendance à l'égalitarisme, l'humour est tout indiqué. Par ailleurs, Lipovetsky et d'autres mettent en garde contre la tentation de camoufler ou anesthésier dans l'humour institutionnalisé la conscience de l'urgence d'agir dans une époque d'incertitude et de contradictions dans de nouvelles configurations économiques et géopolitiques.

*Dans les films de toutes façons j'ai pas tellement le choix de me foutre un peu de ce que le monde pense... parce que on fait assez de conneries là-dedans que ça a pas de maudite allure.. ça a fait ... Je me suis rendu compte que .. l'important c'était pas ce que les autres pensaient de moi, c'était moi ce que je pensais de moi...*

Benoît

Par ailleurs, le code humoristique, pour reprendre l'expression de Lipovetsky (1993) paraît être une voie tout indiquée lors de soirées improvisées avec des personnes de provenances et de styles différents.

*Y vient qu'on se retrouve ensemble des fois comme en fin de semaine, on a fait un feu quelque part...j'ai rencontré plein de monde ...pis c'est sûr y en a là-dedans que c'était pas des lumières...mais crime c'était le fun-on a eu du fun on disait plein de niaiseries-c'était super cool.*

Jeremy

À un niveau plus intime, l'humour est un langage, un terrain de connivence d'esprit qui invite au rapprochement,

*Pis [...] j'ai commencé à connaître Colin et lui avait dit – Va te faire foutre avec le harcèlement sexuel.. Y m'avait dit ça comme insulte. Mais quand même, c'est des insultes assez bizarres... (inaudible) Y est b'en hot ce gars là. J'ai commencé à parler avec pis... c'est là qu'on est devenus amis.*

Benoît

Ou devient un signe d'entente profonde et de complicité.

*Quand je suis avec eux autres, c'est ...les jokes...On trip...Moi pis Rémi...même genre d'humour...on est habitués ensemble...quand on est partis on n'est pas arrêtables...C'est ça.*

Cantin

Dans le jeu, l'humour donne une forme à l'imagination, il devient la première consigne, tacitement convenue, des rencontres de groupe et des improvisations collectives qui en découlent.

*Fait que ça fait des drôles de soirées quand on est ensemble.. parce que ça.. on niaise tout le temps et on a même pas besoin de se trouver de quoi à faire. On s'en va chez un ami et on s'improvise des personnages et on joue aux cow-boys dans son sous-sol. C'est drôle. On fait des films souvent.. on... on fait.. on déconne avec une caméra.. fait que c'est le fun.*

Olivier

Au-delà du pur plaisir partagé, ces moments de rires témoignent aussi du moment privilégié et consacrent l'étape ponctuelle, que représente leur vie d'adolescents. Le temps les taraude et la vie adulte les talonne. Une transmission populaire, d'homme (aîné) à homme (adolescent) je dirais, tend à établir une tension, un principe dichotomique entre le plaisir et les responsabilités. Il s'agirait d'avoir du plaisir ici et maintenant parce que sous peu les responsabilités (familiales et professionnelles) ne le permettront plus : il faudra devenir sérieux.

*Fêter – faire le party – moi ça me comble... b'en raide.. Quand je peux lâcher mon fou, niaiser avec mes chums...pis faire le cave dans nos films.. ça, y a rien que j'aime plus que ça.. C'est vraiment ça que je préfère et je veux vraiment finir mon adolescence et dire – Yes! J'ai eu du fun.*

Benoît

En ce sens, l'évocation par les garçons de leurs moments de rire et de déconnage laisse transpercer ce sentiment d'urgence, de nécessité presque, de vivre ce moment irréversible de leur vie. Leur légèreté et leur superficialité apparentes n'occultent pas les préoccupations des garçons quant à leur vie et leur avenir. Au contraire, les vidéos réalisés sous le mode prioritaire de l'humour donnent à voir les enjeux de leur monde présent et futur et la double temporalité avec laquelle ils composent

*c'est.. je pense qu'on vit un petit peu dans le monde qu'on veut se créer nous mêmes... Moi je crois que... en tout cas avec mes amis pis tout ça, c'est le temps .. Pis le monde cherche juste à profiter un petit peu du temps qu'on a...*

Gregory

Ces séances de folies et de rires, « cette multiplication d'alibis, cette suite d'improvisations » sont autant d'occasions pour chaque adolescent, dans le processus de croissance et de quête identitaire

dans lequel il se trouve, pour définir les contours de Soi et de l'Autre, en se donnant en spectacle, « ce spectacle qu'il se donne dans l'examen admiratif de lui-même » (Dintzer, 1961 : 15).

Cette place importante que prend ce rapport ludique au monde, observée dans l'être-ensemble des adolescents et rapportée par eux, se retrouve avec force dans la réalisation commune d'activités, qu'elles soient sportives ou artistiques.

### **7.2.3 Passions communes : jeux et enjeux identitaires**

« Nous sommes tentés d'apercevoir dans la plupart des manifestations de l'adolescence un jeu, un agrégat de jeux ou plutôt une incessante attitude ludique » (Dintzer, 1961).

La grande majorité des garçons de mon étude consacrent une bonne partie de leur temps et leur énergie à se réaliser avec leurs pairs à travers une passion commune. La provenance de l'échantillon d'une école à vocation particulière en sports et en arts études explique sans doute, en partie, cette tendance. Cependant les activités que les garçons pratiquent régulièrement et qui les prennent aux tripes pour toutes sortes de raisons, ne sont pas toutes en lien direct avec l'école. En fait, plus de la moitié des participants se passionnent à la fois pour une activité sportive et pour une autre faisant appel à leur côté artistique et à leur imagination. On peut expliquer cet éclatement des catégories classiques (soit sportif, soit artiste) par l'interférence de nouvelles pratiques institutionnelles et culturelles.

Je n'ai pas poussé la question lors des entrevues, parce qu'elle a émergé dans les analyses, mais en observant de plus près, des liens peuvent en effet se faire entre cette tendance et la popularité accrue (auprès des gars) des ligues d'improvisation théâtrale dans plusieurs écoles secondaires. Il y a aussi l'initiation et la mise à la disposition des élèves d'appareils photo, de caméras vidéo, de logiciels de montage dans le cadre d'activités scolaires et parascolaires. Ces opportunités à proximité des adolescents sont autant d'invitations à développer leurs goûts diversifiés, leur imagination et leurs talents artistiques. Tout cela dans un contexte de mixité des écoles (et de l'organisation sociale en général) qui favorise le brouillage des divisions a priori sexuées des activités, en invitant filles et garçons à s'engager dans les activités autant sportives que créatives et ce, depuis le primaire.

Et finalement, toute la fascination qu'exercent les humoristes, masculins pour la plupart, sur les adolescents, ce que renforcent les entrevues. Ils sont des illustrations vivantes, des modèles aux dires de plusieurs garçons (j'y reviens), qui confirment que se mettre en scène, conter des histoires, voire se rendre ridicule n'est pas une contre-indication à la masculinité. J'avais en ce sens été frappée par le naturel et l'aisance avec lesquels les garçons (tous, sportifs et comédiens) s'étaient mis à jouer devant leurs pairs lors des improvisations filmées dans la préparation des films.

En réalité, il ressort des récits des garçons une certaine parenté d'expérience dans le fait de s'adonner en groupe à des activités sportives ou artistiques. Au-delà des énergies différentes auxquelles font appel le football ou le théâtre, par exemple, les adolescents évoquent leur pratique en termes d'une libération bénéfique et agréable d'une partie de soi qui cherche à s'exprimer ou dont ils cherchent à se délivrer. Il peut s'agir d'une libération de stress.

*Terrain de basket... c'est un endroit pour me défouler, dépenser.. dépenser de l'énergie.. avoir du fun... Quand tu fais du sport... toute .. tous tes tracas dans le fond, t'es z-oublies.*

Loïc

de frustration...

*Le football, c'est surtout pour me défouler.. c'est toutes des frustrations mettons ma semaine.. je les accumule toutes et rendu au match, je le sors en face du gars.. Je mémorise ça – je me mets en maudit.. et je rentre dans le gars. C'est un défouloir – c'est incroyable... [...] avant un match, faut se minder... tu repenses à ce qui t'a choqué dans ta semaine... là tu te défonces dans le gars en avant, c'est tellement le fun... [...] Y tombe sur le dos. Après ça, y se relève... y se relève tout le temps.*

Benoît

ou d'une imagination débridée

*T'sé.. on dirait que dans chaque gang.. y en avait – on était plus extravertis que les autres... fait qu'on a décidé d'aller dans le théâtre... pis là ça a fait bon .. crime – Y en a d'autres comme nous autres... pis on est... Fait que .. c'est vraiment notre folie.. Pis*

*notre... imagination qui nous a emmenés là[.]Fait que ça fait des drôles de soirées quand on est ensemble.. parce que ça.. on niaise tout le temps et on a même pas besoin de se trouver de quoi à faire. On s'en va chez un ami et on s'improvise des personnages et on joue aux cow-boys dans son sous-sol. C'est drôle. On fait des films souvent.. on... on fait.. on déconne avec une caméra.. fait que c'est le fun.*

Olivier

Lors des créations vidéos, les séances observées et les retours sur l'expérience lors des entrevues de groupe ont permis de déceler que le processus de création avait été organisé autour de fins jeux de coopération- compétition. Derrière les rires ininterrompus, chacun a pris une place et/ou occupé celle que les autres consentaient à lui donner. C'est sous le principe d'une coopération hiérarchique (ou hiérarchie coopérative) que les idées ont été agencées, les rôles distribués, bref, que le territoire fut partagé.

Il s'est avéré qu'être le meilleur ne signifiait pas avoir les meilleures capacités mais plutôt avoir les meilleures habiletés pour se tailler une place qui convienne à ses goûts et préférences. Pour ceux chez qui il était important d'être à l'avant-scène, certains surent stratégiquement tracer leur chemin pour s'y rendre et d'autres durent se contenter de rôles figuratifs, en dépit de l'indéniable supériorité de leur talent. Par ailleurs, ceux qui préféraient se retrouver derrière la caméra parvinrent à tourner la grande partie des scènes. Cette distribution des rôles, ce partage de territoire ne fut en aucun moment ouvertement, explicitement négocié; il fut le fruit de subtiles stratégies (dans lesquelles les sportifs s'avérèrent les plus forts).

Être le meilleur va de pair avec donner son meilleur. À un autre niveau que celui de l'issue finale du match (dans le sens large), la victoire est aussi associée à la satisfaction d'avoir donné son meilleur, d'être allé au bout de ses capacités. La déception de l'échec provient au moins autant du sentiment de n'avoir rendu que partiellement ce dont on était capable. On pourrait dire que pour ces adolescents en croissance, la notion du meilleur réside à la fois dans le regard extérieur qui évalue en fonction des diverses performances et dans l'appréciation personnelle qui auto évalue sa performance en fonction de sa propre compétence.

Parallèlement à ces jeux de conscience et de classement identitaire, les contenus des films, les idées de scènes et de tournage furent le fruit d'une coopération exemplaire. À part certaines mises à l'écart<sup>189</sup>, tout le processus représente une réelle mise en commun de l'apport de chacun. Dans l'expression de soi, les manières de jouer, les gags, chacun était reçu et accueillait l'autre comme il était et ce, avec aisance et spontanéité. Une acceptation mutuelle, dans le sérieux et l'humour, sans jugement (sauf pour les deux cas cités) fut à la base des créations.

Cette ouverture aux autres, aux confins du privé et du public, suscitée par les espaces de jeu, conduit très souvent les adolescents à une autre dimension de la rencontre. Il s'agit des liens d'attachement qui se tissent entre les garçons à travers le partage des passions communes. Avant de poursuivre autour du développement de l'amitié, je me permets un petit détour par une question brûlante quand il s'agit de plaisirs partagés chez les adolescents masculins, ce sont les conduites à risque, plus spécifiquement ici l'usage du tabac, la consommation d'alcool et de drogue.

#### **7.2.4 Pollutions inutiles, plaisirs et jeux de frontières : les « conduites à risque »**

Une courte introduction par le discours dominant me paraît ici importante, parce que les positions que défendent les adolescents en regard de ces conduites, sont fortement influencées par la position officielle. Elles se rejoignent ou se contredisent mais sont néanmoins imbriquées l'une

---

<sup>189</sup> Deux des trois réalisations furent marquées par l'omniprésence pour l'une et le rejet pour l'autre, d'un des participants. Dans le groupe 1 (la gang), il s'agissait du leader, particulièrement rebelle, qui obstruait le déroulement des séances en ridiculisant les idées apportées par les autres; comme les participants de ce groupe se connaissaient déjà très bien, son attitude n'a pas vraiment empêché toutes contributions personnelles mais a indéniablement ralenti le démarrage du projet concret. À l'inverse, dans le groupe 3 (les vidéastes), un participant plus jeune, fut rejeté par ses pairs : toutes ses idées furent systématiquement, souvent subtilement, refusées; il ne se découragea pas pour autant et tenta jusqu'à la toute fin de se faire une place dans l'équipe de production, pour finalement s'improviser assistant-script, protégé par les vidéastes animateurs. Lors de l'entrevue de groupe, il fut ouvertement rejeté, se faisant couper la parole à chaque fois qu'il la prenait. C'est lors de l'entrevue individuelle d'un autre participant de ce même groupe, que je compris la très grande difficulté pour les adolescents de 16 ans d'accueillir comme un des leurs ce plus jeune (encore en secondaire 2) de quatorze ans. Le fossé était visiblement trop grand entre ce jeune-encore-enfant qui n'avait pas encore mué et qui racontait plein d'histoires. J'ai aussi appris que le « petit » aurait eu la vie encore plus dure si les autres ne soupçonnaient pas sa présence comme une stratégie de ma part pour étudier leurs rapports avec lui. À bien y penser, dans le deuxième groupe, les idées amenées par le plus jeune furent aussi considérées (a posteriori, lors de l'entrevue de groupe) comme « bizarres » et ne furent évidemment pas retenues. Cela n'a pas paru dans le tournage des séances. Comme pour ce groupe2, les séances de création se déroulaient à l'école, on peut y voir l'influence du cadre et du lieu sur les relations qu'entretiennent entre eux les adolescents...



dans l'autre. Il est bon de garder en mémoire que le sens qu'un individu attribue aux événements de sa vie est issu de son encodage social et culturel, tout en étant contextualisé et interprété à la lumière de sa propre expérience et de ses choix personnels—qui sont par ailleurs souvent influencés, en partie du moins, par les discours institutionnels et populaires (Lock, 1993).

Les campagnes de prévention et les dépliants à l'intention des parents et des adolescents sont conçus dans le but d'inciter ces derniers à NE PAS « consommer » (prendre de la drogue). Une valorisation positive des jeunes qui savent dire non et qui savent s'amuser sans support artificiel en est le principal levier. Tout cela sur un fond de bonheur représenté en équation avec la santé, le corps pur et les plaisirs « sains ».

Ces représentations renforcent l'idée d'une rupture entre une « pureté » de l'enfance, moment où l'empreinte parentale est encore intacte et où le contrôle familial et social s'exerce sans grandes interférences; et la « fragilité/toxicité » de l'adolescence, moment où l'exploration dans de nouveaux cadres transforme les repères et fragilise les mécanismes de contrôle familial et social. Cette symbolique sociale de dangerosité entourant les substances et les pratiques qui pénètrent le corps, aiguissent les sens, stimulent l'esprit, peut être mise en rapport avec le danger que représente la distanciation ou l'altération même de l'héritage de santé et d'éducation (familial et social). Malgré toutes les explorations sensuelles et sensorielles d'une génération adulte issue de « l'ère du verseau », le fait (et l'idée) de voir la génération montante faire certaines expériences l'aveugle et la tétanise<sup>190</sup>. Tout comme leurs parents, l'inévitable saut imaginaire entre le joint et la seringue les ampute du recul nécessaire pour accueillir ce qui est, ce qui est en train de se passer. Le réel, en fait, n'est ni uniforme, ni monolithique, il comporte diverses nuances.

---

<sup>190</sup> Cette immense peur que les parents ressentent face à la drogue est alimentée par des informations dramatiques concernant la force des drogues, la concentration de THC dans le pot hydroponique et leur effet, la levée de toute inhibition sous l'extase, notamment.

### i) Les apôtres anti-tabac<sup>191</sup>

En écoutant parler les adolescents de mon étude dans les entrevues individuelles et en groupe, dans le film *Amen...Larry* et les séances de création, j'ai cru comprendre que leur statut de non-fumeur les incite à faire campagne

*Parce qu'il n'y a personne dans la gang qui fume<sup>192</sup> pis j'pense qu'on est toute contre le fait de fumer pis dans le fond on rit un peu des autres qui fument, en tout cas, c'est ça...Le film s'adresse à ceux qui fument ou qui fument pas, c'est un message qu'on fait passer sur la cigarette.*

Leurs prises de position contre le tabac s'insèrent cependant dans leur vécu d'adolescent : profondément ancré dans le présent immédiat, traversé par l'usage symbolique de certaines conduites et nouvellement touché par les enjeux moraux politiques, économique et environnementaux du monde qui les entoure.

La raison la plus forte qui les amène à militer contre la cigarette, en faisant un film humoristique pour ridiculiser son usage, c'est que de leur point de vue, il n'y a aucun agrément à fumer.

*On s'et engagés dans le fond pour dire que c'est pas le fun, que ça nous entoure pis qu'y a rien de cool là dedans. Tsé on a beau essayer de trouver les choses que ça a de bon pis tsé ça a donné des choses qui font rire, faque dans le fond ça donne rien de bon*  
Olivier

C'est souvent dans une comparaison avec l'alcool que les jeunes évoquent l'absence de plaisir à fumer. D'abord, en ce qui a trait à la dépendance,

<sup>191</sup> Aucun des participants de mon étude ne s'est prononcé en faveur de la cigarette, même si quelques-uns d'entre eux fumaient. Mes observations m'amènent à penser que pour les jeunes aujourd'hui, quel que soit leur choix de fumer, ils sont extrêmement conscients des méfaits. Pour ceux qui fument, souvent une brève période, fumer relève souvent du rituel de devenir grand et/ou d'être ensemble. Il n'est pas rare de voir les jeunes à deux, trois ou quatre se partager la même cigarette. En ce sens les compagnies de tabac avaient très bien ciblé les nouvelles habitudes des jeunes fumeurs, en mettant sur le marché des mini-cigares parfumés à saveur de fruit, vendus à l'unité. Ils ne laissent pas présager d'accoutumance ou de ravages pour la santé et s'adaptent très bien au plaisir passer d'une soirée...Parfois, en observant certains jeunes fumeurs, je me suis demandée aussi si la cigarette n'était pas utilisée comme provocation et refus de l'ordre établi, étant donné qu'il est devenu si mal vu et si marginalisé de fumer.

<sup>192</sup> Par ailleurs, à l'école secondaire qu'ils fréquentent, près de 30% des élèves fument (50% dans le groupe de sport-étude et aucun dans la concentration théâtre).

*J'pense, c'est comme y dit dans une sens c'est pas pareil [l'alcool et le tabac] parce que y en a un ...t'es volontaire [...] quand t'es volontaire d'en prendre pis tu sais que après tu seras pas dépendant, mais la cigarette tsé quand ça vient qu'à mener ta vie, quand tu te demandes m'as-tu fumer une cigarette ou m'a faire d'autre chose?*

La perte de liberté et de pouvoir sur sa propre vie donne des fumeurs une idée négative de personnes asservies.

*Va pas faire mener ta vie par quelque chose d'autre ou quelqu'un d'autre tsé. Moi c'est ça que je trouve bizarre une peu. C'est la cigarette qui te fait décider bon faut que j'aille dehors, faut que j'aille fumer. Je trouve ça dommage ce point-là . C'est sûr que l'alcool ça peut être aussi nocif. Si t'en prends beaucoup...c'est ça.*  
Olivier

En ce sens, un fumeur est mieux considéré, lorsqu'il contrôle son usage du tabac, en ne fumant que dans certaines occasions spéciales et espacées.

*C'est comme j'ai des amis qui vont fumer une fois de temps en temps. Dans un party y vont fumer deux cigarettes dans une party et ça dix fois par année, tsé. Ça ça me dérange pas trop..*

L'interdiction de fumer dans les édifices publics rend visibles les fumeurs et encore plus criante leur dépendance; particulièrement lorsqu'il fait très froid, qu'il pleut ou qu'il vente.

*mais de voir quelqu'un qui à tous les jours il est sur le bord de la porte en train de fumer sa cigarette quand il pleut quand il fait moins trente quand il vente au boutte tsé...t'as pas de fun à fumer!*  
Gregory

Toujours en comparant avec l'alcool, la cigarette ne procure, selon eux, aucun effet euphorisant

*L'alcool OK mais tsé là tu t'en prends une fois par semaine au moins tu t'es amusé tandis que la cigarette tu fumes tu ruines ta vie pis tu t'amuses pas. Moi j'ai essayé de prendre une poffe de cigarette pis ya rien qui m'a faite tripper là.*  
Louis

Tous ne portent pas le même jugement sur les fumeurs. Certains adoptent une posture conservatrice se rapprochant d'une forme d'exclusion.

*Je verrais plus ça comme un choix stupide comme quelqu'un qui a décidé de s'accrocher un boulet après un pied juste pour rire [...] J'trouve qu'on subit leur pollution dans le fond dans tous les sens du terme, là, faque tsé quand même qu'ils se sentent comme pestiférés, regarde, c'est leur choix pis je pense que j'ai pas ben ben de pitié, là C'est tout.*

Jeremy

D'autres, moins moralistes et plus empathiques, préfèrent ne pas juger, ni les autres, ni eux-mêmes, parce qu'ils ne se considèrent pas à l'abri d'une éventuelle dépendance à une habitude de vie...

*On peut pas les [juger]...y ont pogné cette habitude de vie-là comme moi j'vas pogner une autre habitude de vie, que fumer...*

Louis

Une autre puissante motivation qui amène ces adolescents à prendre position contre le tabac est le lien étroit qu'ils font entre le fait de fumer et celui de polluer. À un premier degré, il s'agit des inconvénients que causent les déchets du tabac dans la cour d'école (mégots et crachats).

*Souvent, c'est pas si pire. Déjà juste la fumée secondaire tsé c'est correct mais vas te promener pis tu trouves des mégots à terre, il y a d'autres places pour faire ça. C'est genre des mauvaises habitudes qu'ils ont pris qui est dû à ça pis y fument pis y pitchent leur mégot à terre pis y polluent.[...] Mais respecte, là ....C'est un peu dégueulasse, t'échappes ton ballon de basket à terre pis y a un crachat avec un mégot qui colle dessus, c'est pas plaisant.*

Louis

*On a fait fumer Larry dans la cour d'école à cause que tout le monde fume là pis quand tu regardes à terre c'est un peu dégueulasse, on voulait faire réfléchir le monde...réveillez-vous, vous polluez. C'est un peu un message d'engagement public.*

Olivier

À un second degré, les dommages causés par la cigarette (l'excès d'alcool et de drogue aussi) à l'intérieur du corps

*je trouve que ça sert à rien. Tu scrappes ta vie pour rien finalement.  
Et c'est pour ça que je veux pas rester accroché avec ça. Et itou, ça  
scrappe ta vie... tes poumons cancer et tout. C'est pour ça.*  
Timothée

sont exprimés en des termes qui rappellent ceux utilisés pour dire ce que la pollution fait subir à la terre

*Je sais pas ... je suis clair – c'est clair que si on continue de même,  
la terre va être scrap dans une vingtaine d'années tant qu'à moi –  
parce que on est en train de bouffer la couche d'ozone et les  
arbres... les poumons de la terre aussi – tout scrappé ça. On pollue  
toute –*  
Timothée

Par-delà toute l'intention affirmée de faire une vidéo humoristique et engagée, *Amen...Larry* évoque clairement ce que fumer veut dire dans le franchissement des premières étapes de l'adolescence. La « guérison » d'un *Larry* évidemment en marge, rejeté et mal adapté, transformé en cool populaire célébré par ses pairs, grâce à la cigarette, illustre bien l'impact non négligeable que peut signifier fumer (ou autres pratiques) quand l'enjeu est le rejet ou l'acceptation.

Ce que savent aussi les adolescents de secondaire 3-4-5, c'est ce qu'ils expriment dans cette fiction, c'est que la sortie de l'enfance comporte une étape de recherche d'un style à soi qui doit avant tout s'insérer dans la norme d'une communauté d'appartenance. Cette quête n'est pas nécessairement facile et peut être ponctuée d'embûches, de difficultés, voire d'angoisse. Alors, parfois devenir *cool* en fumant des cigarettes peut paraître un moindre mal....

*Après ça, pendant un hiver... on a commencé à fumer la cigarette.  
On était cool., Sec I je suis rentré.. la cigarette.. Yes Yes – je suis  
allé dehors avec les GE...*  
Benoît

Du moment qu'on ne reste pas accroché, parce que là, il n'y a rien de *cool* là-dedans

*On s'et engagés dans le fond pour dire que c'est pas le fun, que ça nous entoure pis qu'y a rien de cool là dedans. Tsé on a beau essayer de trouver les choses que ça a de bon pis tsé ça a donné des choses qui font rire, faque dans le fond ça donne rien de bon, le monde il le savent pis pourquoi consommer quand tu sais que ça peut pas rien t'amener de bon. C'est plutôt ça que ça dénonçait.*

Pendant que la cigarette est sans équivoque associée au mal et à la pollution, l'alcool, qui est pourtant inclus dans une même catégorie indissociable (tabac-alcool-drogues<sup>193</sup>) jouit auprès des garçons d'un tout autre statut. Même si l'alcool faisait au départ partie de leur objet de conscientisation à titre de mauvaise habitude de vie, la consommation de bières de Larry fut traitée tout autrement, du fait sans doute qu'eux-mêmes ont un rapport tout autre avec la bière.

*On a fait quelque chose de vraiment absurde sauf qu'en même temps je crois qu'on a réussi à intégrer dans notre film des choses engagées comme la cigarette on est pas d'accord avec ça. L'alcool on peut pas vraiment parler...*

Cantin

Elle est indéniablement légitimée aux yeux des adolescents,

*Ce qui arrive dans les habitudes de vie, n'importe quel choix que tu prends, genre boire de l'alcool. T'en subis les conséquences toi-même, t'es le seul. La seule différence avec la cigarette c'est que les autres subissent les désavantages de ça aussi. C'est ça qui est poche dans le fond.*

Jeremy

Parce qu'elle fait partie des expériences fortes, symboles de leur adolescence, dont les excès même font partie.

*On se payait des shooters, 130 shooters à trois, j'ai une pyramide de shooters plastifiée à la maison*

Bernard

---

<sup>193</sup> À tel point que plus d'une personne invitée à visionner les vidéos s'attendait à une troisième étape dans le cheminement de Larry, où cette fois, il se ferait prescrire de la drogue..

Si les adolescents de mon étude gardent quelque retenue à en parler ouvertement (même si de nombreux rires complices et sous-entendus le laissent entendre) les jeunes hommes du groupe 20-25 se rappellent avec chaleur leurs années d'adolescence au bar connu de l'époque...

*Ce qui me revient du Flore, c'est la gang. Tout le monde est tout le temps ensemble, tout le monde se côtoie tous les jours, c'est une tradition, tous les vendredis on se ramasse là pis on a du fun. C'est l'esprit de gang, la cohésion pis tout le monde se tenait. On avait du fun ensemble.*

Grégoire

Ce qui n'empêche pas certains de se positionner clairement contre les abus...

*Ça dépend. Comme l'alcool j'ai rien contre quelqu'un qui boit de temps en temps. Mais quelqu'un qui va boire trois fois /semaine, ça me répugne un peu.*

Gregory

Les campagnes de prévention et de promotion de la santé en regard des habitudes de vie ont un impact certain, sinon sur la consommation de tous, du moins sur leurs représentations. À ce titre, la dimension de l'illégalité des drogues rend les adolescents très discrets par rapport à leur consommation, dans le cadre d'une recherche. Ceux qui se sont exprimés le plus ouvertement sur le sujet sont les adolescents qui me connaissent en dehors de leur participation, les jeunes hommes de 20-25 ans et ceux qui ne consomment pas; ces derniers expliquent leur choix en grande partie en faisant référence aux idées fortes des campagnes de prévention. J'ai divisé leurs propos en trois positions face aux drogues : ceux qui s'abstiennent, ceux qui ont un problème de consommation et ceux qui en font une expérience de croissance.

## ii) « J'ai pas besoin de ça »

*Tout le monde sait que Loic, c'est le gars qui fait du sport y prend pas rien, y fait pas ça... y prend pas de drogue, y aime pas l'alcool.. Non... il fait du sport et y est b'en smatte[...] J'aime la vie et je pense que ça a pas vraiment été une découverte .. j'ai toujours été..*

Loic

Les principales raisons évoquées pour expliquer le choix de ne pas toucher à la drogue sont fortement influencées par la position ou les habitudes des parents en matière de consommation d'une part et de l'autre, par les campagnes de prévention menées dans les écoles.

D'abord, l'image positive de celui qui sait dire non conforte l'abstinent dans son choix;

*Je n'ai jamais essayé de sortir du moule pour me faire des amis, je n'ai jamais joué de game, je suis toujours resté moi-même. J'aurais pu fumer pour me faire accepter, je n'ai jamais fumé de pot parce que longtemps....au Cegep tout le monde fumait du pot mais je n'ai jamais essayé de m'inclure comme ça.[...] J'ai jamais eu peur de ne pas me faire accepter. Mes amis m'aiment pour ce que je suis pas pour ce que je fais.*

Bernard

*...quand t'en prends pas... c'est.. tu te laisses pas faire. Tu te laisses pas convaincre par les autres – t'as ton opinion à toi.. pis... t'en prends pas.*

Ludovic

Ce qui amène parfois à poser sur les fumeurs de pot des jugements négatifs.

*Moi je perçois ceux qui fument.. un peu comme des suiveux. C'est sûr qu'y en a qui ont commencé et les autres C'est cool – t'en prends... y ont commencé à en prendre pour avoir l'air plus cool – se donner un style... on pourrait dire...*

Par ailleurs, comme il s'agit d'amis, de personnes de l'entourage immédiat, une évidente sympathie aide à en tracer aussi un portrait compréhensif.

*Oui oui j'ai beaucoup de personnes qui en prennent... dans les partys tout ça – mes amis qui en prennent je pourrais dire [...]y a personne dans les drogues dures. C'est juste dans certaines occasions... c'est pas ...des fumeurs compulsifs.*

Pour d'autres, l'aura de bien qui entoure celui qui résiste et refuse le joint, malgré les offres répétitives qui lui sont faites, les amène à interpréter le goût d'essayer comme un échec, une faiblesse. Ce qui n'est pas sans rappeler la prégnance de la culture religieuse de nos origines...



*C'est ça – ils se sont fait offert pis – Ah non... les drogues ... c'est pas bon. Mais un moment donné, on... y en ont quand même pris .. je cherche le mot... y ont cédé à la tentation...*

Ludovic

Ensuite, un deuxième incitatif à refuser un joint, c'est la peur de rester accroché

*J'ai vraiment pas le goût d'en prendre... Je vois ce que ça fait... je veux pas m'embarquer là-dedans.. ça doit être dur d'en sortir.. ça me dit vraiment rien.*

et d'avoir le besoin de prendre des drogues plus dures

*Parce que moi ce que je me dis.. c'est que quand tu te drogues, tu rentres dans les grosses drogues. Tu commences – t'en prends des plus fortes et un moment donné.. cocaïne des affaires comme ça – c'est plus dur de t'en sortir.*

Finalement, l'influence des parents a chez certains adolescents un impact évident sur leur choix de ne pas fumer de pot. Que ce soit parce qu'ils ont été sensibilisés par leurs parents sur ses méfaits

*C'est un peu à cause de mes parents que j'ai pas le goût.. ils m'ont toujours sensibilisé à ça [...]Oui. C'est à cause d'eux que je suis comme ça.*

Ludovic

ou que ces derniers leur font totalement confiance, confiance qu'ils ne peuvent ni ne veulent trahir.

*pis... ils me font confiance que j'en prenne pas... pis.. comme.. en retour, j'en prends pas... Un peu dur à dire...*

Ludovic

Dans un tout autre registre, il peut arriver aussi que la peur et la gêne, ressenties devant des parents aux prises avec un problème de dépendance à la drogue, les incitent à s'en tenir éloignés.

*Aussi mes parents, mon père est très accroc là dessus et ça m'a toujours fait peur de le voir aller. J'aimais mieux pas essayer pis on va voir ce qui va arriver. Il y avait beaucoup de gêne là-dedans. J'ai jamais été porté à vouloir faire ça.*

Bernard

### iii) « J'ai un problème avec ça »

Un des trois groupes d'adolescents recrutés pour participer à cette étude était composé en grande partie de consommateurs réguliers de cannabis (pot).

*Qu'est-ce qui change dans ces différents endroits? Qu'est-ce qui est différent pour toi?*

*R C'est pas les mêmes choses. Y a la drogue qui s'ajoute à toutes les places. Pis.. . . . . pas toutes les places.. tout ce bout-là<sup>194</sup> ....*

Guillaume

Deux d'entre eux, ceux qui ont accepté de faire l'entrevue individuelle, reconnaissent que certains aspects de leur vie se trouvent affectés par leur habitude. D'abord, des problèmes de constance, de motivation et de concentration que leur cause leur dépendance (ils ne peuvent se passer de fumer tous les jours, ils en sont pleinement conscients);

*-L'école .. ça me tente plus... je suis plus vraiment attiré. Pis je trouve ça difficile. C'est ça.*

*-Dirais-tu qu'il y a quelque chose qui te nuit*

*-Oui.*

*-C'est quoi ?*

*-La drogue. C'est ça que ça va mal.*

*-La drogue par rapport à l'école ou en général ?*

*-Plus à l'école.*

*-C'est quoi t'aimerais changer ?*

*-Pas fumer à l'école... pour être capable de plus travailler dans mes cours et de faire mes affaires*

Élie

<sup>194</sup> Dans le dessin de sa carte mentale, guillaume avait divisé son territoire en deux parties : celle du haut regroupait tous les endroits où il ne pouvait pas fumer (boîte, travail, école) et celle du bas, tous les autres lieux fréquentés (parcs, *afters*, amis, etc.)

Ensuite, leur condition physique, l'image qu'ils se font d'eux-mêmes, la confiance en leurs capacités, leur identité même en sont altérées d'une manière ou d'une autre.

*Ça dépend... ça dépend qu'est-ce que j'ai fait hier soir... Pis... c'est ça.. Habituellement . je suis souvent fatigué...*

*Ouen..[je joue] un peu – mais je suis pas vraiment bon. Pis c'est ce qui fait que j'aime pas tant ça jouer au basket. Je suis pas très bon.*

*Oui.. [j'en ai pris] beaucoup – c'est pour ça que ça paraît – je m'en fous.. Eux autres (inaudible) et c'est pas pour être méchant qu'y disent ça en joke. C'est pour ça que je pense que c'est ce qu'y pensent de moi.*

Guillaume

au point d'avoir la conviction d'avoir subi des dommages irréversibles au cerveau, du fait d'avoir trop fumé.

*-Mes amis me voient un peu séquelles.. parce que je suis un peu séquelles dans la tête... Mais c'est toute.. Mais ils m'aiment b'en pareil. Mais... trop pris de drogue.. Fait que... « dil »– déficient un peu mais.. pas complètement ... genre à moitié déficient - C'est juste de même que.. c'est quasiment un peu mon nom.. Je suis un peu dil là.. c'est pas grave.*

*- Pourquoi tu dis que c'est à cause que t'as trop pris de drogue?*

*-Parce que c'est vrai.*

Guillaume

Ils sont étonnamment conscients de leur dépendance, ils en assument la responsabilité tout en constatant que le plaisir d'être gelé n'est plus aussi excitant.

*Rien d'intéressant. Je consomme. Je vois ce que ça fait. Et je trouve ça drôle des fois.*

Guillaume

Toutefois, ils ne sont pas attirés vers un usage régulier de drogues dures qui coûtent plus chères (mais pas toutes) mais surtout qui font encore plus de dommage.

*I Dans quoi dépenses-tu ton argent?  
 Dans le pot. Une chance. Dans l'alcool.  
 I Pourquoi tu dis – une chance?  
 R B'en... parce que.. faudrait pas que ce soit pour d'autres  
 drogues. Si je mettais tout mon argent pour d'autres drogues... je  
 serais plus séquelles que ça! Mais après, ça va être l'alcool et  
 après... des drogues plus dures mais c'est pas souvent... C'est juste  
 que ça coûte cher, les autres.... Mais pas nécessairement...  
 Guillaume*

Avec la consommation quotidienne, le pot devient parfois le centre de l'univers de ces adolescents. Presque tout le déroulement de la vie tourne autour du pot et la plupart des amis qui gravitent autour y sont aussi pour fumer ou s'en procurer.

*Hm.. ouen mais l'affaire, c'est que quand tu t'achètes du pot, ça  
 revient souvent que t'en as du gratis.. Fait que ... si j'en vends.. je  
 suis tout le temps avec du monde qui fume du pot... B'en... j'en  
 achète gros mais ça revient moins cher.. pis je peux en vendre un  
 peu et je peux acheter d'autres affaires. (inaudible)  
 nécessairement... Je mets pas tout mon argent dans la  
 consommation de pot.  
 Guillaume<sup>195</sup>*

Par ailleurs, la consommation régulière de pot ne représente pas un problème pour tous ceux qui s'y adonnent<sup>196</sup>. Plusieurs jeunes racontent leurs histoires de consommation dans d'autres registres d'expérience. Bien que les psychotropes puissent prendre une place importante au moment de l'adolescence, ils ne deviennent pas pour autant chez tous le centre de l'univers personnel et partagé.

<sup>195</sup> Les échecs scolaires répétés ont poussé Guillaume à cesser complètement de fumer. Après avoir arrêté le secondaire, il a poursuivi ses études au programme de formation des adultes, qu'il a dû abandonner, faute d'assiduité. Aujourd'hui, il travaille et se prépare un voyage en Europe pour l'automne, avec un de ses anciens amis, qui, lui aussi, a cessé de fumer.

<sup>196</sup> Suivant l'approche proposée dans bon nombre de programmes de prévention, la consommation doit toujours être considérée et analysée en fonction de l'interrelation de trois éléments : la substance, le contexte, la personne. C'est dans la conjoncture particulière de l'état de la personne dans un contexte particulier (fête ou échec scolaire, par exemple) que la consommation de chaque drogue doit être comprise. Ce qui fait que le rapport à la consommation diffère, selon les personnes, les circonstances et la substance (effets, dépresseur, stimulant, etc.) et que la compréhension du phénomène ne peut se faire sans capter toutes ces dimensions de l'expérience de « prendre de la drogue »

**iv) « J'en prends pour profiter de mon adolescence, pour me démarquer de mon père, pour m'ouvrir l'esprit »**

La plupart des jeunes adultes (20-25) qui racontent des histoires de consommation de pot ou autres drogues évoquent ces souvenirs en lien étroit avec leur adolescence. Pour la plupart, il s'agit d'une étape cruciale dont il faut profiter à plein pendant qu'elle passe,

*Secondaire 4 et 5, mes belles années. Commence à fumer du pot.[...]. J'ai passé mon rush d'adolescence là-dessus. C'est une bonne affaire, tant qu'à le faire plus tard, c'est mieux de le faire jeune. Pas de problèmes à l'école jusqu'à l'Université. Même au Cegep j'ai pris ça relax.*

Normand

*Le dernier été où j'ai trippé comme adolescent, que j'ai revu pour la dernière fois les amis du secondaire.*

*J'ai là que j'ai découvert les raves.. Été mémorable.*

Bernard

au point de se faire presque un devoir de tout expérimenter, tout explorer comme fondement ou déterminant de leur devenir adulte.

*c'est .. le party.. mon but à l'adolescence .. c'est de me rappeler de l'adolescence : « .. Maudite marde que j'étais sur le party! C'est de ça que je vais me souvenir... pas.. rien regretter de ce que j'ai pas fait.... Je veux pas dire – Ah j'aurais dû essayer ça – j'aurais dû faire ça... Je veux faire le plus d'affaires possibles et tout explorer... C'est comme une période de ta vie où est-ce que moi je me dis : « faut que t'en profites au maximum ».*

Benoît

Outre le plaisir de faire des expériences fortes et de s'amuser, fumer du pot (ou, plus rarement, essayer d'autres drogues) peut aussi participer à se démarquer de ses parents et à se déprendre symboliquement du joug parental.

*Moi j'ai pris de la drogue parce que je savais que mes parents étaient totalement contre et c'était ma façon de leur prouver que j'étais différent d'eux. Pas uniquement ça, mais ça entrainait dans la game des explications qu'on pourrait donner à ça.*

Laurent

Le plus souvent associée à la soif et la curiosité adolescente face à toutes nouvelles expériences, une consommation modérée de drogues prend chez certains, une dimension plus large d'ouverture d'esprit et d'ouverture aux autres.

*Juste pour dire : la drogue : est-ce que je l'ai fait pour contester, je ne pense pas. J'étais plus curieux. Il y a une passe vraiment dans mon adolescence c'était des expériences. J'ai pris ça comme une expérience, j'ai fait le tour, je me suis dit, je me dit encore d'ailleurs, ce qui est nouveau, tant que tu n'abuses pas, ça peut juste t'enseigner autre chose pis moins te fermer les yeux et être plus ouvert sur ce qui se passe autour, moins porter de jugement. Je trouve que les gens portent beaucoup de jugement sans connaître et avoir vécu la situation qui se passe.*

Aujourd'hui pour ces jeunes adultes, déjà professionnels ou en préparation de leur carrière, fumer un joint à l'occasion reste un excellent moyen de se détendre.

*Je pense que oui fumer un joint une fois de temps en temps, il n'y a pas grand chose de plus relax que ça, en ce qui me concerne.*  
Laurent

L'expérience des adolescents en regard des substances classées « à risque » principalement le tabac, l'alcool et les drogues diffère selon les individus et les usagers. Les données de cette étude ne permettent pas de comprendre les circonstances spécifiques qui amènent un adolescent à en faire un usage régulier, occasionnel ou excessif. Par ailleurs, ce qui ressort de cette ethnographie, c'est le sens que donnent les jeunes consommateurs à leur propre usage (et parfois celui des autres quand ils les jugent). Si les circonstances et l'environnement peuvent faciliter pour les uns et éloigner les autres de ce type d'expérience, chaque adolescent doit aujourd'hui choisir et se positionner face aux invitations à en faire l'essai; cela faisant indéniablement partie de l'environnement social actuel<sup>197</sup>.

<sup>197</sup> Le déni de cet état de fait n'est pas rare et entraîne des pratiques inappropriées, dans les écoles secondaires notamment. Souvent les directions d'école attirent des parents parce que soit disant, la tolérance zéro est de rigueur dans l'établissement.. Ce qui laisse croire à tort aux parents que leur enfant est à l'abri des drogues sur les bancs de cette école privée, par exemple, d'une part et de l'autre, des interventions spectaculaires de nettoyage faites dans l'intention de préserver l'image « propre » de l'école peuvent s'avérer dramatiques pour le cheminement de certains jeunes qui se voient exclus de l'école. Par ailleurs les intervenants de première ligne, du fait de leur lien de proximité avec les adolescents, se montrent souvent compréhensifs et aidants (lorsqu'ils jouissent d'une marge de manœuvre). Lors de l'entrevue de groupe à l'école de raccrocheurs, la psycho-

Transformer la consommation de drogue en objet de moralité et son éradication (tolérance zéro) en cause morale est certes fait avec l'intention de protéger les jeunes des dérives de l'excès; cependant accepter que l'appropriation (les multiples usages ou le non-usage) qu'en font les adolescents fait partie de leur croissance, quelle que soit leur position, est proposé ici avec l'intention d'appréhender le réel dans sa diversité et sa complexité. La pluralité des choix face à la consommation de psychotropes reflète la pluralité des jeunes mêmes, leurs caractères, leurs goûts, leurs circonstances, leur environnement; les acteurs de première ligne en sont conscients et n'associent pas d'emblée les expériences d'états altérés à des quêtes malsaines et dangereuses. Pour mieux saisir la source et la trajectoire des dérives, il est bon de garder en tête que le fait de fêter, de s'éclater reste une voie de repos, une manière de respirer et de boire ce moment présent où tout reste encore léger... Et aussi que dans l'exploration de soi, il est parfois utile de dépasser ses limites pour les connaître et apprendre à les respecter. En cela, l'adolescence est un moment privilégié.

D'autres conduites jugées à risque comme les duels planifiés, tenus et filmés devant les pairs, les exploits de baignades la nuit dans des lieux interdits, des virées hors pistes en vélos de montagne, les raves aussi, sont autant d'expérience qui font partie d'un territoire partagé et exclusif aux adolescents. Cela explique sans doute le fait que ces expériences n'apparaissent qu'à demi-mots dans les récits des adolescents de mon étude.

Au-delà et à travers leurs conduites à risque, les adolescents accordent une grande importance aux relations qu'ils initient, développent et entretiennent entre eux. Des liens de connaissance aux profondes intimités, les adolescents racontent la gamme nuancée de leurs amitiés.

### **7.2.5 Se lier, se confier, s'aimer**

*Je veux dire.....je considère que mes amis, là c'est de l'amour...  
sauf que c'est pas le même genre d'amour*  
Jeremy

---

éducatrice rapportait des interventions positives qu'elle attribuait en grande partie à la marge de manœuvre dont elle jouissait dans cette petite école à part. La possibilité d'accueillir les adolescents qui se présentaient à l'école « gelés » sans jugement ni menace de suspension ou d'expulsion permettait au jeune de réaliser de lui-même l'incompatibilité des choix du retour aux études et la consommation quotidienne.

Il arrive que de précieuses amitiés se développent à partir d'une rencontre fortuite, mais la plupart naissent dans le partage répété d'expériences communes. Quoiqu'il en soit, à entendre les garçons, toutes les relations de confiance et d'amour se construisent suivant des règles partagées et sont fondées sur une éthique commune. Voici comment les adolescents expliquent la transformation des liens entre pairs<sup>198</sup> en amitiés durables.

### **i) Les gangs<sup>199</sup>**

Les réalisations communes sont sans aucun doute la voie qui facilite le plus souvent le développement de liens précieux entre les adolescents. Une indéniable solidarité se crée à travers le partage d'expériences intenses : les entraînements exigeants (voire souffrants<sup>200</sup>), les victoires et les défaites.

*[L'équipe de football], c'est une gang de chums qui se font du fun entre eux autres... Ça devient plus que que (inaudible) tes frères – on souffre ensemble... on ... on gagne ensemble – on perd ensemble... on se fait mal ensemble. Le coach le dit tout le temps – on est une famille...*

Benoît

Souvent ces équipes s'entraînent et jouent ensemble pendant plusieurs années. Ils en viennent à être soudés par une complicité des stratégies gagnantes.

---

<sup>198</sup> Encore une fois, je ne peux ignorer le découpage artificiel que je dois opérer pour maintenir le cap sur le monde des adolescents masculins. Les amitiés avec les filles sont présentes dans la vie des garçons; elles peuvent s'emmêler dans les questions d'amour et de désir ou encore placer l'ami et l'amoureux de la même fille en conflits de loyauté mais cela n'empêche pas le développement de relations vraies entre un gars et une fille. Il est clair pour la plupart des garçons qu'être en présence de filles change complètement la dynamique de la gang de gars. Ils apprécient l'ouverture sur un autre monde, les conversations plus sérieuses tout en déplorant la retenue que gardent la plupart en présence des filles. Certains, par ailleurs ne font aucune différence et cela est étroitement lié à la perception qu'ils ont des filles, « pareilles que les gars ». Plus ils se sentent dans une proximité d'univers avec les filles, plus ils se sentent à l'aise d'être ce qu'ils sont sans se censurer. Toute cette question des rapports entre les sexes, tels qu'ils sont vécus par les adolescents, sera développée dans la suite de cette thèse, qui ne peut tout contenir les pistes ouvertes dans l'analyse des données.

<sup>199</sup> Entendre ici le sens donné par les jeunes eux-mêmes en parlant de leur groupe d'appartenance.

<sup>200</sup> Un mot sur les entraînements de football, tels que rapportés par Benoît : L'invitation à « oublier » son corps est au cœur de l'entraînement. La douleur, inévitable dans ce genre de sport est contrecarrée par une attitude de déni de la souffrance. Ces conseils d'entraîneurs ne sont pas sans rappeler les prescriptions à la base de la socialisation traditionnelle des hommes : les vrais, étant imperméables à la douleur. C'est sans doute le paradoxe du double message, celui de devenir un « vrai homme » avec toutes les restrictions et les contraintes que cela signifie et celui d'être un homme vrai, d'être soi dans toutes ses dimensions, que naît le malaise chez certains hommes, comme Benoît, entre autres...



*Mais veut veut pas, depuis sec. I, on joue au basket ensemble.. on a appris à jouer en équipe... Même si des fois, y avait des nouveaux avec nous, ça paraissait qu'y étaient nouveaux Mais quand on était les cinq.. on était genre sept qui avaient déjà joué ensemble.. pendant – depuis... quand on était cinq sur le jeu qui avaient déjà joué ensemble.. b'en.. ça paraissait.. les autres équipes, quand on était les cinq, on gagnait. Je pense que c'était du fait qu'on est toujours ensemble...*

Louis

De plus, le temps passé ensemble que requiert la participation à une équipe sportive (ou une troupe de théâtre, ou une équipe de tournage) rapproche les membres au point d'apparenter les liens qui les unissent à ceux d'une famille.

*Pis.. c'est ça. Plus que des chums, ça devient vraiment une famille.. deuxième famille.. passe tellement de temps là...*

Benoît

*B'en c'est vraiment – on s'est connus parce que on rentrait dans la troupe... pis là on se lâche p'us – on s'appelle tout le temps... on est... très souvent ensemble.. Pis on est.. on se ressemble toute... pas mal.*

Olivier

*Au basket . . . c'est des amis d'école. Je suis tout le temps avec eux.[...] on est tout le temps ensemble*

Loïc

Un dernier point qui ressort de ce que racontent les garçons sur les liens qui les unissent aux membres de leur groupe d'appartenance, ce sont les goûts communs et les affinités d'être

*C'est un regroupement de gens qui ont les mêmes goûts. Mais je te dirais que si on regarde le groupe, c'est des gens vraiment complètement différents. Je crois que c'est des gens opposés qui arrivent à bien s'entendre...ensemble et qui sont mis en commun par le fait qu'y aiment le théâtre et qu'y soient un peu artistes*

Olivier

Il arrive aussi que des fascinations réciproques se découvrent dans des cadres formels de l'école ou du travail et se développent par la suite dans en dehors de ceux-ci. Des rencontres informelles

deviennent alors autant d'occasions de rapprochement à travers les échanges et le partage de goûts, de sensibilités, de points de vue, de philosophies.

*C'est des personnes – en tout cas, moi je les perçois comme des personnes que j'aime.. que j'aime beaucoup parce que justement en leur parlant de ma vision, je la comprends mieux. Et ils me parlent de leur vision, ils m'apportent des choses et en discutant, les deux... on se comprend mieux. C'est comme une évolution qui s'est faite rapidement sans qu'on le veuille... sans qu'on le décide, on va pas dire- On va se parler pis toute....*

Parfois cela peut s'apparenter à de réelles communions

*Ça arrive tout seul et on se dit toujours – Wow wow! Et on est toujours en train de se dire – on est toujours en train de vivre des moments comme exceptionnels. Et on sait que.. on cherche toujours à revivre ça.. dans notre subconscient, sans s'en rendre compte, on se retrouve à des places, on se retrouve à des lieux... on fait de la cuisine, on parle ... on... va dans la nature, on se perd complètement et là, on reste là pendant des heures à rien faire. Et on réussit à aller toucher quelque chose qui est incompréhensible.*

Maxance

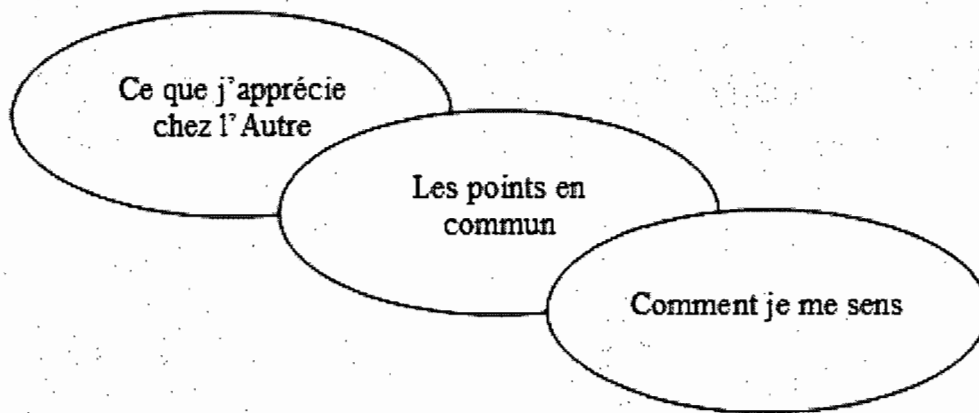
Tout ce qui soude les gangs, le soutien mutuel, l'acquisition d'habiletés d'équipes, le temps passé ensemble (en termes de durée et de temps consacré) et les affinités communes sont autant de facteurs qui sont propices au développement d'amitiés durables.

Par-delà ces contextes favorables, les garçons racontent comment naissent et grandissent leurs amitiés particulières, ce qui fait que deux personnes vont se rapprocher et développer une relation privilégiée.

## **ii) Le rapprochement**

*L'école t'as des vrais amis – et d'autres... amis que.. tu sais que ça durera peut-être pas.. Pis t'as le monde que t'aimes pas vraiment...*

Loic



D'abord, ce qui pousse deux adolescents à se rapprocher est en général au départ une question d'apparence ou d'attitude remarquée et appréciée. Parfois, c'est la curiosité éveillée à un signe quelconque qui pousse à faire les premiers pas. Ensuite, c'est la découverte de points en commun, qui rend possible le développement d'une relation. Et finalement le bien-être ressenti auprès de l'autre que l'on apprécie et avec qui on se découvre des affinités, fait qu'il y a de bonnes chances de devenir un ami.

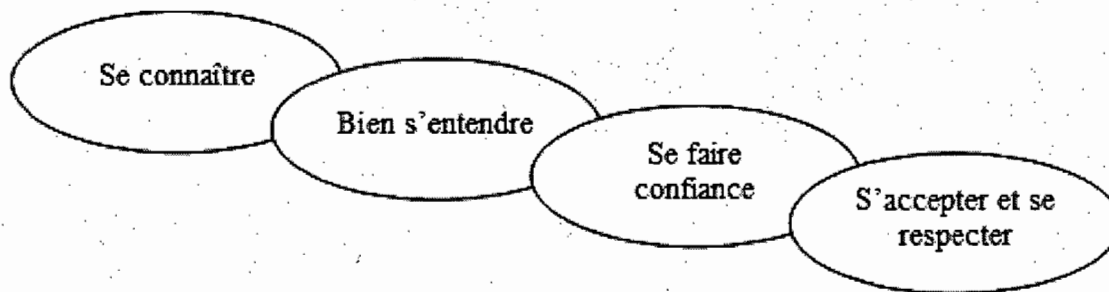
*C'est quelqu'un de nouveau je te dirais.. c'est peut-être la curiosité mais les garçons que je connais, c'est peut-être un attachement comme ... points en commun si on veut quelque chose qu'on apprécie chez quelqu'un... qui fait que on est bien avec cette personne là... pis que on va aller vers elle.*

Gregory

### iii) L'amitié

*Y a plein de personnes genre [...] je vais jamais vivre des choses intenses avec eux. Ceux avec qui j'arrive à des points où... je vis vraiment des super belles choses.. Je parle avec eux et on arrive à se comprendre pis ça, j'aime savoir si...genre bon je suis pas d'accord, j'aime savoir si la personne me niaise ou aime d'autres choses... juste pour savoir jusqu'à quel point je peux m'abandonner... avec elle et que elle peut s'abandonner avec moi*

Maxance



En écoutant les garçons parler de leurs amis, il a été possible de tracer un chemin qui mène par étape de la découverte mutuelle à l'amitié. J'ai été touchée par la maturité avec laquelle ces adolescents de 14-17 ans comprenaient les différences dans leurs nombreuses relations et la facilité avec laquelle ils exprimaient ce qu'impliquent les liens privilégiés.

Après avoir franchi les premières étapes de rapprochement, trouvé les terrains communs et s'y être trouvé bien, quand on se connaît un peu, il devient alors possible de se raconter des choses de la vie privée. C'est sur le terrain des confidences que se bâtit la confiance. Finalement, l'ultime étape qui consacre un ami c'est son acception et le respect qu'on lui porte dans ce qu'il est.

#### iv) L'éthique des liens

*Heuh.. d'être franc, sincère, respectueux... pardonner.. et être ..  
savoir garder les choses que... mes amis vont me dire. Si y a des  
choses qu'y disent rien qu'à toi... savoir le garder pour toi. Oui.  
C'est ça.  
Loïc*

Les garçons s'entendent sur les valeurs de base qui fondent leurs amitiés. Si on y décèle quelques nuances -l'accent mis sur l'une ou l'autre de ces valeurs ou sur certains comportements à adopter ou à éviter, souvent en lien avec leur propre expérience passée-il apparaît clairement que les repères sont les mêmes pour tous.

En premier lieu, certains ont mis l'accent sur l'importance de l'équilibre des vulnérabilités. Pour eux, il est important de prendre le temps de connaître les personnes avant d'aller de l'avant dans

une relation plus engageante. Pour pouvoir s'abandonner dans une vraie amitié, il faut d'abord s'assurer que cette intention est partagée.

*Fait que dans l'amitié, c'est vraiment – la vraie – comme ça, la vraie amitié où les deux on peut s'abandonner et vivre quelque chose ensemble... ça, c'est une vraie amitié. Et là, c'est des amitiés qui vont durer... qu'on va se revoir, qu'on va revivre... et qu'on va toujours être bien ensemble Dans ce temps-là, c'est ça qui est le plus important pour moi dans l'amitié, c'est que ce soit – qu'on sache que c'est une vraie amitié. Après ça, c'est sûr que tout va bien aller.*

Maxance

Ceux-là disent qu'il faut aussi se protéger au fur et à mesure de son ouverture à l'autre. Il existe en fait une part de stratégie dans la mise en place de l'amitié. La confiance se construit dans un abandon égal de son territoire intime et ce, pour s'assurer que la part de soi révélée ne serve d'arme contre soi n cas de revirement. Timothée explique bien l'idée

*C'est sûr que plus tu connais quelqu'un, [...] plus que quelqu'un te connaît, faut que tu t'arranges pour que tu le connaisses autant qu'y te connaît. Parce que si y décide de.. te faire chier, parce que plus qu'on connaît quelqu'un, plus qu'on peut le... le blaster ou le niaiser ou n'importe quoi... Plus que.. Pis si tu le connais autant que lui, c'est comme... lui te plante, tu le replantes. Et ça marche toujours de même. Mais si lui connaît toute sur toi et toi tu connais rien, y va te planter et tu pourras pas répliquer. C'est sûr – c'est en cas de... dégénération totale – ce qui arrive rarement dans mon cas.*

Timothée

En deuxième lieu, la confiance est à la base de toutes les amitiés. Pour les garçons la confiance se vit de trois façons dans la relation : 1- avoir confiance que l'autre va garder secrètes les confidences qu'on lui fait.

*Je veux avoir confiance en quelqu'un.... On peut me dire quelque chose – je le dirai pas à personne.. Je suis quelqu'un de confiance. Y a du monde que je connais qui sont des personnes de confiance. L'important pour l'amitié, c'est être capable d'avoir confiance*

Cantin

Ce qui n'est pas toujours le cas, ils le savent, ayant déjà vécu des trahisons

*Moi j'ai b'en de la misère à faire confiance au monde. Fait que... je sais pas – j'ai de la misère à faire confiance en quelqu'un... je pourrais pas y confier quelque chose – je pourrais pas y dire rien... parce que par peur que ça se répand... Y a un de mes amis que je fais p'us pantoute confiance – j'y ai dit deux trois choses.. les deux trois choses sont répandues partout. Fait que... j'ai b'en de la misère à faire confiance au monde.*

Cantin

2- Avoir confiance que l'autre ne parlera pas derrière son dos;

*Je dirais.. que.. . . . de ne pas parler dans le dos et toujours faire confiance... Je dirais c'est ça qui.. et c'est ça si y a un problème, de... pas garder ça pour nous-mêmes... genre... d'en parler parce que ça, mettons... Cantin des fois, y a des affaires qui va pas et y feele pas... pis... j'aime vraiment pas ça le voir de même et des fois, j'y demande c'est quoi qu'y a et y veut pas me le dire*

Timothée

quand quelque chose n'est pas clair, il est préférable d'éclaircir les faits avec les personnes concernées, ce qui renforce les liens d'attachement

*Mais finalement, je m'arrange toujours pour le savoir et je le sais.. pis moi j'aime pas ça quand mes friends.. feele pas.. Quand ils feelent pas, j'aime ça savoir... pourquoi.. Pis d'arranger si je peux... Pis c'est ça.. Je dirais que c'est ça qui est important.. confiance.. et . . . . je dirais fidélité pour pas se parler dans le dos.*

Timothée

3- Avoir confiance dans l'intégrité de l'autre. Les amitiés se construisent dans des rapports authentiques; dans la liberté d'être soi et d'être vrai. C'est souvent lorsqu'il est question de dire quelque chose qui déplaît chez l'autre que se mesure le degré de confiance qui existe dans la relation.

*On se parle tous... On est six gars dans basket études de secondaire 5. On joue ensemble depuis 1. Pis les six on sait pas mal toute ce qui se passe dans nos vies. On n'a pas peur de se dire les vraies*

*choses et on se le dit...Pis y a quelque chose qui nous déplaît chez quelqu'un, là on va aller y dire [...]D'habitude on le prend parce qu'on sait que c'est vrai.*

Louis

Traverser ces moments, arriver à dire ce que l'on sent vraiment même si ce n'est pas agréable, consolident les liens et consacrent les amitiés.

*Moi je pense que justement ça fait partie de la vraie amitié. Y a aucune gêne... aucune peur, aucune crainte. On dit les vraies choses – on se voit.. on se sert. On se dit – Bon là je suis pas bien. J'ai pas aimé ce que t'as dit – [...] Là on se le dit... pis c'est réglé. On vit.. on vit bien... en se disant – en étant francs... comme tu sens – en étant tout le temps nous mêmes. C'est un peu ça, le rituel[de l'amitié].*

Maxance

Ce rapport vrai à l'autre est aussi interprété comme un service qu'on rend à l'autre

*Comme par exemple – quelqu'un... un ami [...] – pour lui c'est important... par exemple [...] de paraître bien... Il se coupe les cheveux et c'est pas beau... Il s'est peigné le matin et c'est pas beau... tu vas pas lui dire que c'est beau pareil. Tu y dis – J'aime pas ça. Lui c'est important d'avoir un bon look. C'est.. moi je dis c'est toujours [...]. tu y donnes... ton opinion.*

Timothée

et à soi-même...

*c'est important.. La confiance en quelqu'un. L'honnêteté .. être capable d'y dire ce que tu veux y dire – pas avoir... à dissimuler – plein de mensonges..*

Cantin

En troisième lieu, l'acceptation de l'autre tel qu'il est, le respect de ses choix et de ses particularités constituent une part importante, un indice même de la relation d'amitié

*Je pense que c'est ça – mais la plupart du monde.. je pense que l'apparence.. mais ça dépend dans quelles sortes de relations... des relations entre amis.. en tout cas... mon ami dirait qu'il se laisserait*

*pousser les cheveux pis que... ça dérange pas – il va rester mon ami.. son apparence je le jugerai pas*

Louis

*[Un ami]... quelqu'un que je connais, quelqu'un avec qui je vas bien m'entendre pis.. que... . . . . . je sais pas.. peut-être un peu la confiance ou l'acceptation... . . . . . oui l'acceptation de l'autre..*

Gregory

Dans certains contextes, le respect mutuel peut parfois prendre une dimension de rapport de forces, dont l'égalité est un préalable au développement de liens durables

*Si y a un respect mutuel, ça va bien... si y en a qui se sent supérieur à l'autre, ça va tout le temps shearer.. ça marche au début et après ça, ça va... l'autre va se tanner. Si y a du respect... mutuel, c'est juste le respect.. Si y a du respect, ça va engendrer de la politesse... ça va peut-être engendrer de la gentillesse*

Benoît

Le développement de ces liens d'attachement dans cette nouvelle ouverture aux autres au moment de l'adolescence est explicitement associé par certains à une étape dans leur croissance

*Tu comprends que le respect ça passe avant tout à un moment donné. Pis...C'est ça qui fait que tu vas mener une vie un petit peu plus heureuse- le monde autour de toi t'aime...t'aimes les autres autour de toi-donc moins de problèmes... Je pense que c'est ça que j'aime le plus. . Le changement de . . . . . de l'enfance... de... taponnage entre jeunes... les bagarres les choses comme ça...*

Pierre-Luc

C'est en effet dans l'expérience de l'attachement, que les adolescents apprennent à se faire une place à soi dans le monde qui s'ouvre à eux. C'est aussi à travers l'apprentissage des autres qu'ils apprennent le monde, ses lois, ses enjeux et aussi ses pièges. Il n'en demeure pas moins que pour la très grande majorité, les amitiés occupent une place centrale. Les valeurs qu'ils y découvrent et y vivent deviennent des repères et des ancrages dans un monde qu'ils apprennent à apprivoiser. C'est autour de ces valeurs partagées avec leurs amis qu'ils bâtissent une sorte de rempart<sup>201</sup>

<sup>201</sup> Dans une perspective plus philosophique, Dintzer disait de l'amitié juvénile : « Le jeune homme ou la jeune fille cherche dans l'ami ou l'amie un écho, un miroir. L'ami est l'être devant lequel nous nous montrons tel que nous



contre des aspects effrayants du monde dans lequel ils s'avancent. Même s'ils donnent parfois l'impression de se replier dans leur monde, de se retirer des enjeux du moment, de ne pas voir venir, ils font preuve d'une étonnante conscience. Ils semblent simplement prendre le temps de vivre ce moment précieux de leur adolescence.

*Pis faut que... un moment donné... faut que t'es aimes, tes amis... t'sé... faut que t'aïlles les voir, je sais pas... passer du temps – tu parles avec .. fait que t'es en train (inaudible) ta relation. Avoir du temps pour... tes amis – pour être avec eux. Avoir du temps pour eux et leur faire confiance.. Pis.. pis.. être assez fiable pour qu'y te fassent confiance.*

Guillaume

C'est à travers de multiples niveaux d'expérience d'altérité que les adolescents se construisent, s'ouvrent et deviennent eux-mêmes. Vécue en grande partie dans le présent immédiat, l'adolescence est traversée par le double désir de profiter de ce temps béni et de découvrir de nouveaux espaces tant intérieurs qu'extérieurs. En ce sens l'évocation de leurs amitiés, leur importance et le sens donné à tout ce qui rattache donne une bonne idée des repères qui les guident dans leurs explorations. Le monde proche reste le plus significatif à cet âge, mais bientôt, ils s'engageront dans un monde plus vaste, plus complexe, qui leur semble encore hors de portée. Le portrait que les adolescents font de ce monde extérieur dans leur transition entre le monde des petits et celui des grands met en lumière les écarts entre leur expérience du proche dans laquelle ils sont de plain pied et celle d'un monde éloigné, dans sa distance et de son étrangeté.

---

sommes. Il aide à se comprendre. En aimant et admirant un autre, on s'aime soi-même. On retrouve en l'écu les mêmes inquiétudes, c'est de lui qu'on apprend qu'on n'est pas un fou, un monstre, une créature tarée, maudite infernale; il aide à mettre en fuite culpabilités et infériorités, il est une sorte d'abri et de bouclier contre la quasi universelle incompréhension des adultes, il permet de guérir la plus sauvage des maladies, celle de mépriser notre être. » (1961 : 31). Je ne pousse pas cet aspect parce que les garçons ne l'ont pas exprimé en ces termes. Seulement plusieurs observations me permettent de penser que dans une certaine mesure cela peut être encore le cas aujourd'hui. Même si les rapports entre les adultes et les enfants tendent à se vivre dans une certaine proximité, les moult inquiétudes que se font les parents, à tort ou à raison, font souvent écran sur l'ensemble de ce que vit leur adolescent. Que ce soit au sujet de résultats scolaires, de fréquentations, de consommation...plusieurs peurs parasitent les rapports parents/ adolescents. En ce sens, il est certain que les liens serrés entre adolescents doivent avoir cette composante de reflet de l'un à l'autre de perceptions d'eux-mêmes globalement saines et normales.

### 7.3 Ouverture au monde



TRANSFORMÉ À TRAVERS LES DIVERSES ÉTAPES DE SA CROISSANCE, LE JEUNE LARRY ENTRE DANS LE MONDE, FORT D'UNE NOUVELLE ASSURANCE ET DÉCIDÉ À DONNER DU SANG POUR « CONTRIBUER AU BIEN-ÊTRE DES CITOYENS ».

La construction dramatique du film Amen...Larry illustre les propos que tiennent les adolescents quant à la chronologie des étapes de leur croissance. Après la traversée du secondaire qui marque la sortie définitive de l'enfance<sup>202</sup>, les adolescents expérimentent une nouvelle ouverture au monde. Si elle est davantage marquée par leur majorité et leur engagement dans un projet personnel (études, voyage ou autre), l'entrée dans le monde des grands se fait souvent graduellement par les choix de cours en secondaire IV, par un engagement plus important dans une activité (sociale, sportive ou artistique), ou encore par un emploi à temps partiel.

Les adolescents de mon étude parlent d'une ouverture sur le monde sur deux dimensions : réalisation personnelle et indépendance économique d'une part et de l'autre, responsabilités citoyennes. S'ils ne sont pas rendus à cette étape, étant encore au secondaire,

*Je sais pas – je te dirais peut-être... je connais peut-être des gens qui [...] se sentent plus engagés dans le monde – mais c'est plus des gens que... .. qui commencent le cégep en général .. à partir de cet âge là je pense.. Parce que... je pense qu'à l'âge où est-ce que on a, secondaire, pis tout ça, je crois que c'est plus axé sur nous mêmes un petit peu... apprendre à se connaître avant de vouloir... .. apprendre à connaître le monde.*

Gregory

ils n'en demeurent pas moins sensibles au monde qui les entoure et les attend, comme adulte. Trois préoccupations les touchent particulièrement et imprègnent fortement leur appréhension de ce monde : l'avenir et la planète, l'argent et la politique.

<sup>202</sup> Le rituel du bal des finissants à l'occasion duquel les jeunes s'habillent en madame et en monsieur, marque ce passage symbolique du monde des enfants au monde des grands à la fin du secondaire. Chacun s'y inscrit à son rythme et à sa manière mais tous sont invités à le faire, une fois sortis du secondaire.

### 7.3.1 L'avenir et la planète

Les adolescents sont extrêmement préoccupés par la pollution et l'épuisement des ressources naturelles, le pétrole, l'eau et le bois des forêts, notamment. S'ils n'entrevoient pas tous l'avenir avec le même extrême pessimisme,

*La race humaine va disparaître et y va y avoir beaucoup d'affaires qui vont partir un moment donné... Ça va prendre du temps mais c'est sûr qu'on est en train de péter – dans 200 ans.. ce sera pas vraiment beau. Toute va avoir monter.. ça va être les inondations.. les cataclysmes partout. Ça monte d'eau... ça [a] comme doubler.*

Benoit

*.. je suis clair – c'est clair que si on continue de même, la terre va être scrap dans une vingtaine d'années tant qu'à moi – parce que on est en train de bouffer la couche d'ozone et les arbres... les poumons de la terre aussi – tout scrappé ça.*

Timothée

*Je vois l'avenir du monde...la terre...pire qu'elle est déjà. La terre qui est pire que ce qu'elle est déjà. La terre qui est pire que ce qu'elle est déjà...à part de ça, je sais pas*

Cantin

tous y voient le paradoxe entre la disponibilité des connaissances, la volonté d'une grande majorité d'agir pour la protection de la terre et des humains et l'empêchement de le faire par une minorité qui protège ses profits et intérêts.

*Oui oui oui ... C'est.. sûr que faut faire de quoi... mais on est comme pris. Ce qui me frustre le plus.. là... sincèrement.. mettons un inventeur, un gars dans son garage... y patente un.. moteur qui marche à l'eau.. Crime esprit, on vient de faire un pas! Pis là les compagnies de pétrole achètent son produit pour le détruire pour faire du cash. Ça, ça me dérange vraiment mais qu'est-ce que je peux faire.. ?*

Olivier

*Tant que ce sera pas épuisé genre.. on changera pas Tant que ça marche et qu'on fait de l'argent... on changera pas. Je trouve que de la façon que c'est runné, c'est... comme je t'ai dit tantôt, c'était beaucoup plus avec l'argent.*

Jeremy

Tous se retrouvent aussi dans une même profonde ambivalence quant il s'agit d'imaginer l'avenir. Ceux qui envisagent des solutions osent croire une évolution vers le mieux, qui en un sens serait de l'ordre des choses, compte tenu de l'intelligence des humains,

*Parce que on est pas sûrs non plus – on sait pas comment ça vient. Ça peut aussi b'en virer... .. mal.. quand même... parce que ça empire, ça empire... . . . . .sauf que moi je pense que un moment donné, on peut pas empirer tant que ça parce que justement on évolue – on peut pas... on est de plus en plus intelligent... je me dis – Au moins peut-être que dans 1000 ans, on va regarder ce qu'on a fait puis .. – C'est les hommes de Cromagnon eux autres?) c'était des cons. J'espère que ça va être de même... qu'y disent que... Mais je sais pas.. Tu sais. Moi je pense que... plus d'ici une centaine d'années... je sais pas.. J'ai hâte de voir mais... .. je suis pas...*

Jeremy

de la technologie et de la conscience planétaire.

*Mais en tout cas j'espère que ça va être... ça va être mieux. [...]*

*Qu'on... .. qu'on trouve des moyens non polluants. Qu'on trouve un moyen de .. . . . .de.. . . . .de réparer nos torts.. de .... . . . de.. . laver un peu la planète... C'est sûr que... .. si on continue de même, là, on s'en va... on se tire une balle dans le pied... pis... je sais pas..*

Jeremy

D'autres, plus pragmatiques, espèrent des solutions qui seraient à la fois bonnes pour les affaires et pour l'environnement.

*Des cerveaux qui sont pas bien exploités [...] c'est sûr qu'y en a des intelligents dans l'industrie du pétrole – qui pourraient se recycler.. dans l'industrie de.. l'eau potable et tu ferais des affaires.. .. . extra.. Et l'environnement .. sérieux...*

*C'est un cercle vicieux.. On dit – on a pas de bonne eau. C'est dû aux pluies acides en partie... pis ça c'est dû aux autos... tu puises dans le pétrole.. Fait que si dans le fond.. ... . . . c'est comme... si les autos roulent, plus de pluies acides, moins d'eau. Et si les autos seraient à l'eau, moins de pluies acides.. on aurait plus d'eau potable..*

D'autres encore évoquent une éventuelle possibilité d'imposer certaines barrières pour permettre aux futures générations de vivre...

*Je voulais dire que c'est pollué pis que fallait faire attention. Je pense que c'est plus le fait qu'il va falloir mettre certaines barrières pour qu'on puisse avoir une aussi belle vie encore... pis les autres générations -notre futur- puissent avoir une aussi belle vie que nous on a eue. Va falloir mettre une certaine barrière sur le fait que...parce que y a beaucoup de pollution... pis... l'environnement est en train de se désagréger..*

Louis

ou plus concrète, celle de préserver la nature encore intacte, en stoppant la croissance des villes.

*Pis aussi.. bon.. les .. environnements naturels où y a pas vraiment d'humains... y en a p'us gros où ce que les réserves fauniques, c'est une méchante bonne affaire pis... . . . Y devrait y en avoir plus – y devrait comme... stopper un moment donné l'humain d'aller trop loin dans le bois.. .je sais pas – de laisser un peu de place pis.. Vivre dans nos villes..*

*Nos villes sont correctes.. y ont p'us besoin d'agrandissement.. Je comprends pas pourquoi aller plus loin encore....*

Olivier

Et finalement, même ce qui nous apparaissait de la science fiction encore récemment<sup>203</sup>, devient un possible envisageable

*ou b'en que on va s'être trouvé de quoi d'autre... on va s'être construit une autre place pour vivre.. comme trouvé une autre*

<sup>203</sup> À ce sujet, la populaire série, de laquelle a été tirée un film *Une galaxie près de chez vous*, écrite par deux jeunes hommes à la fin de leur trentaine (Claude Legault ) propose, avec beaucoup d'humour, mais pas seulement, cette solution à portée de nous.

*planète .. je sais pas – n'importe quoi*  
Timothée

Ce qui ressort des récits des garçons entourant cette question, c'est l'absence de lien clair entre la pollution et le pouvoir politique de légiférer. Ils expriment une profonde ambivalence entre la conscience du devoir et du pouvoir agir (nous avons la conscience, les connaissances et la technologie pour le faire) et l'apparente impuissance à mettre en œuvre des solutions à grande échelle.

*Pis comme les problèmes de pollution... c'est facile à régler.. c'est peut-être c'est gros à régler... mais on a tout ce qu'y faut pour le régler. On est capable de .. on a assez de technologie et on est capables d'en développer d'autres mais on fait de l'argent.. on peut pas tout déplacer genre pour sauver la planète. Ça passe de même et je trouve ça con. C'est ça.*  
Jeremy

Il est clair que pour ces adolescents, aucune équation ne s'opère naturellement entre le vouloir/pouvoir politique et l'avenir de la planète : le réel pouvoir, que nul ne peut vaincre, c'est celui du *cash*, de l'argent. Il y a tout lieu croire que les adolescents ont intégré *La théologie universelle capitaliste*, pour reprendre Petrella (2007) d'une part et que la sensibilisation massive aux questions environnementales qui se fait dans les écoles depuis vingt ans, a surtout été axée sur le changement de comportements individuels, ce que chacun doit faire pour prendre soin de la planète : récupérer, économiser l'eau et l'énergie, etc. sans avoir débouché sur une réelle conscientisation politique des mécanismes de pouvoir qui régissent notre environnement commun.

Mis à part ce commentaire critique, il est surtout important de garder en tête et de prendre en compte l'expression de l'ambivalence et du peu d'espoir qu'entretiennent les adolescents d'aujourd'hui face à la survivance de leur planète... malgré leur âge, pourtant fait pour rêver...

*Parce que nous autres on est plus rêveur peut-être.. b'en.. dans mon cas.. je pense que à notre âge, on voit l'avenir et on s' imagine plein d'affaires et on rêve de plein d'affaires.*  
Loïc

### 7.3.2 L'avenir et l'argent

Quand les adolescents évoquent leur avenir, personnel et collectif, la question de l'argent se pose dans un enchevêtrement complexe et souvent contradictoire de confort et de peur, peur de s'y perdre et peur d'en manquer. D'abord plusieurs sont conscients de vivre dans un endroit privilégié, où il ne manque de rien.

*On a toute... fait que on sait pas c'est quoi l'importance on sait pas  
c'est quoi que ça vaut vraiment parce que on a toujours... tout eu  
Jeremy*

*Le Québec, c'est la plus belle place qu'on peut pas être.. Parce  
qu'on a toute  
Timothée*

Par contre, cette abondance se transforme en mal social, quand celle-ci devient une finalité individuelle pour chacun;

*Je trouve que dans le fond la société est trop basée sur l'argent...  
pis sur rien d'autre... Parce que... . . . . . genre... . . . . le monde  
se ch...st de toute tant qu'y font de l'argent.. mais pas tout le  
monde.. mais.. une grosse partie du monde comme ça.. Et c'est  
comme ça.. que le pays est dans la marde... dans le fond..  
Jeremy*

ou un gouffre de consommation qui empiète sur les lieux de vie,

*C'est la société de consommation... j'ai b'en de la misère – les  
grandes surfaces J'hais ça... c'est tout le temps... faut grandir un  
petit peu.. [...] Ça, ça me tape vraiment sur les nerfs.. On est tout  
en train de tuer. Le Carrefour est en train de tuer le centre-ville.*

et une justification à sous-payer les travailleurs...

*Le gros Wal Mart ça a pas d'allure Ça vient ridicule un moment  
donné[...] ça a comme pas d'allure. Pis toute.. tellement pas cher,  
ça a pas d'allure. Les gros paquets de Kit Kat... genre y a huit Kit  
Kat, ça coûte 4\$... Cheap.. C'est fou.*

*Ça exploite du monde... tu peux pas vendre ça 4\$ en payant le monde qui le font un salaire décent.*

Benoît

sans compter la forte pression à surconsommer et s'endetter qui devient pour certains une réelle préoccupation quand ils envisagent leur avenir.

*Pis... continuer à vivre.. Et en même temps, pas me faire embarquer dans la machine où... je vais abandonner tous mes principes pis ça... pis je vais redevenir comme tout le monde pour l'argent. Donc, faut pas que j'abandonne... c'est ça qui est difficile. Fait que c'est comme ça que je vois l'avenir... ces choses-là.*

Maxance

*Moi j'ai pas le goût de vivre... . . . . j'ai pas le goût de vivre comme un adulte.. [...] Moi j'ai vraiment le goût de rester comme je suis .. pis de ... c'est l'argent qui rentre après.. mettons après mes études, b'en là.. je rentre dans le monde du cash [...] C'est sûr que je peux... .. je peux dire qu'en m'en allant en théâtre, je peux peut-être me sortir de... . . . .de cet environnement d'argent là*

Olivier

À un autre niveau, les adolescents sont inquiets de l'ampleur de la dette,

*Parce que déjà avec la dette du Canada ou du Québec... est déjà une couple de milliards, 400 quelques milliards [...] Parce que si y continuent de même, la dette... notre économie est en train de chuter. Personnellement c'est ce que je pense. Pis si on continue comme tout ça, on va être obligés d'emprunter de l'argent... Et les dettes vont augmenter.*

Timothée

de son impact sur l'augmentation des impôts qu'ils auront à payer plus tard...

*... les impôts, ça va vraiment être l'enfer comment ça va coûter cher... c'est quand même une grosse partie de l'argent... ça va être comme cinq fois pire ou de quoi de même... C'est ça que j'ai entendu dire. Et je suis complètement d'accord avec ça.*

et plus globalement, sur l'appauvrissement général.



*Et à cause de ça, les impôts vont augmenter pis... finalement on va juste être plus pauvres qu'on l'est déjà là.*

Timothée

Ce qui ne les rassure pas c'est que lorsqu'il y a des surplus, les montants sont utilisés à des fins qu'ils n'approuvent pas

*À Ottawa.. y ont découvert ça. Y ont fait un budget.. Ah b'en maudite marde... on a un surplus de 9.4 G\$.... Mais là au lieu de rembourser la dette du Canada... ils vont aller acheter d'autres choses. Après ça, y viennent nous dire que le système de santé est dans marde. .. pis toute. 9.4 G \$ au lieu de le mettre dans les bombes... y ont mis je sais pas comment d'argent dans l'armée canadienne... le budget – ça avait pas de maudit bon sens.*

Benoît

Ou encore lorsque les gouvernements invoquent la nécessité de faire des coupures, ils les pratiquent dans des champs qui touchent leur avenir, l'éducation et la santé.

*Personnellement ... je préférerais.. qu'y coupent pas... dans les études et dans l'avenir de ce qu'on va être, dans les hôpitals... dans les hôpitals pour sauver des vies. Y coupent... . . y laissent plein d'affaires pour scrapper les vies.. pis .. Je dirais que l'économie et la politique Personnellement, je trouve que c'est de la bullshit !  
C'est ça !*

Timothée

### 7.3.3 L'avenir et la politique

*La politique ça m'attire pas b'en b'en. Je peux pas dire que je suis très touché par ça.*

Ludovic

*C'est nous le futur dans le fond*

Louis

Le regard que posent les jeunes sur le pouvoir politiques est marqué par le scandale des commandites dont il a beaucoup été question durant mon étude et par l'impopularité du gouvernement provincial en place à ce moment.

*B'en c'est sûr.. les commandites, c'est sûr que... .. tu vois que... y a des choses pas correctes qui se passent dans le gouvernement... .. Y a du monde qui se sont fait de l'argent sur notre dos.. Je trouve ça un peu vraiment ridicule... Pis aussi.. le gouvernement Charest.. qui a de la misère je pense qu'y devrait donner sa place à quelqu'un d'autre.. [...] Parce que y ... .. depuis qu'y est là.. y a du monde qui disent –le gouvernement du Québec y ont laissé de la marde. À place de d'essayer de pelleter la marde dans le bon sens, je pense qu'y creusent encore plus pour se.. se creuser plus dans son trou. Pis t'sé.. c'est pas correct. Y coupe dans des choses importantes. Depuis que lui est là, ça va pas bien. Pis y a pas eu grand'chose de bon... à date depuis qu'y est arrivé à son poste de Premier ministre. Je pense que y devrait peut-être laissé sa place à quelqu'un d'autre..*  
Louis

En fait, pour ces adolescents, lorsqu'il est question de politique, il s'agit en premier lieu de politique partisane, dans une logique de lutte de pouvoir entre différents partis politiques;

*Moi je pense que je suis quand même pas vraiment de... .. d'allégeance à un parti comme tel parce que [...]... toute ma famille est gros politisée. J'ai un de mes grand-pères.. c'est libéral plus.. un autre de mes grand-pères... c'est le PQ... T'sé... les deux sont vraiment très ouverts aux idées des autres... Pis toute. Je sais pas... Moi c'est sûr que libéral j'aime pas vraiment ça... Parce que.. je sais pas ... je trouve que c'est trop l'argent... trop.. trop... Tandis que le PQ lui c'est plus la famille... je serais peut-être plus vers..... l'ADQ – lui c'est plus entre les deux... .. un parti... qui est probablement peut-être un petit peu plus neutre... Je sais pas... J'ai pas vraiment.. ça dépend tout le temps... avec qui les programmes des partis dans le fond...  
Loïc*

Cependant pour certains ce système n'est plus garant de démocratie.

*J'ai b'en de la misère avec la corruption.. pis... comment y mentent au peuple [...] moi je dis que le monde vote pas pour le meilleur, vote pour le moins pire.. Les affaires politiques... c'est... nous autres... [...]la politique c'est pas mal toute la marde – c'est plus une démocratie... On vote – on est pris dans un cercle... un moment donné... Pis vraiment trop cher. Y a un problème d'administration en quelque part – ça a pas de bon sens.  
Benoît*

Ils manifestent peu de confiance dans les hommes politiques, qui seraient avant tout poussés à le devenir, disent-ils, pour les opportunités d'enrichissement personnel.

*Je regarde un peu le monde en politique... . . . pis... . . . . .  
 .je te dirais - - selon ce que je pense... y en a au moins la moitié qui  
 sont là pour brasser de l'argent et gossier avec ça. Pis c'est con...  
 C'est pas pour rien que les hommes d'affaires... se retrouvent  
 souvent en politique... c'est là que l'argent se brasse et ils savent  
 dans le fond.  
 Jeremy*

Cette critique sur le monde politique s'adresse aussi plus globalement à la société actuelle, basée sur le profit personnel et l'individualisme qui en découle.

*Je trouve qu'on est inconscient de plusieurs affaires... pis... . . . . .  
 . . . . . je trouve que souvent la société  
 d'aujourd'hui, on bouge pas... .; . comme on devrait bouger, on  
 évolue pas... . . . . . le monde est beaucoup axé sur eux  
 autres aussi.  
 Genre.. moi je vis ma vie – j'ai ma sécurité, j'ai mon argent .. j'ai  
 tout ce qu'y faut pour vivre et je vois pas pourquoi je... j'essaierais  
 de chercher plus ou j'essaierais d'aider les autres. Souvent c'est de  
 même[...]*

*Probablement que je vais devenir de même.... Ou probablement je  
 sais pas – je trouve que c'est un peu... c'est poche comme c'est  
 certaines fois.  
 Jeremy*

Enfin (et paradoxalement) une fois les doléances exprimées, le sentiment d'être « un peuple de chiâleux » ressort, quand on se compare avec l'Afrique et les pays pauvres...

*Le monde chiale trop... fait que.. On est un peuple de chialeux et on  
 est.. on voit pas ce qu'on a.. En Afrique, la Charte des droits et  
 liberté, ça existe pas.. Tu peux pas parler politique... (inaudible)..  
 peut-être...  
 Benoît*

Dans un autre ordre d'idée, aborder la politique avec les adolescents, signifie pour plusieurs toucher à la question identitaire des Québécois. Bien que quelques différences apparaissent dans

les prises de position en regard de leur appartenance nationale, la grande majorité des adolescents se disent *québécois* avant tout.

*Je me sens québécois, séparation ou pas, je vas toujours rester Québécois et je comprends pas comment on peut être Canadien.. Comment je peux dire : Je suis Canadien.*  
Olivier

Par ailleurs, cette tendance générale, se teinte de précisions et de nuances fort éloquentes pour saisir le rapport qu'entretiennent les jeunes avec cette question d'identité et de politique. Pour certains, ce qui caractérise la nation québécoise au sein du Canada, c'est sa langue et la profonde différence que cela engendre entre elle et les autres Canadiens.

*J'ai fait un voyage en Ontario – un échange étudiant .. J'ai habité là-bas deux semaines... en Ontario. Pis je me suis pas retrouvé pantoute dans l'Ontario.. c'est carrément.. Ils parlent anglais – ils fêtent la Fête nationale... du Canada... le 1 juillet ..ils fêtent très fort.. pis y a des drapeaux du Canada partout..*

L'incapacité de s'identifier n'est cependant pas signe d'intolérance

*Pis ici.. c'est non.. On met pas le drapeau du Canada le 1 juillet. Pas plus que ça – y en a que oui mais.. Pis t'sé... ceux qui s'identifient comme Canadiens.. b'en y me dérangent pas – c'est pas – je pense que c'est comme deux races... différentes..*  
Olivier

D'autres poursuivent sur cette différence d'être et de penser des Québécois, qu'on ne retrouve pas dans le reste du Canada.

*C'est sûr que j'aimerais quand même ça peut-être que le Québec soit un pays c'est sûr.. parce que... . . . je pense qu'on est vraiment une nation... . . . . . différente... du Canada – je pense que le monde est pas pareil que les autres... provinces. Pas nécessairement juste à cause de la... langue sauf que notre manière de penser toute... c'est vraiment... différent du reste du Canada.*  
Loïc

Parfois, les Canadiens des autres provinces sont représentés globalement (*les Anglais*) et perçus comme plus conservateurs en comparaison des Québécois de nature plus pacifique et socialiste...

*Les Anglais eux autres aiment plus la guerre, des choses comme ça – tandis que nous autres, on est plus pour .. la paix pis pas trop.. pas trop de violence... pis .. la gratuité des services.. pis toutes ces choses-là.. Je suis pour ça... Pis je pense que... au Canada, c'est moins.. ça .. arrête un peu ça. Je sais pas.*

Loic

Pour certains, la langue française, qui est au cœur de l'identité nationale des Québécois est une préoccupation personnelle et actuelle

*parce que je sais que le français, ça occupe une grosse place... au Québec.. puis on est en train de le perdre le français... pis... je me rends compte que je suis en train de le perdre moi aussi... j'ai.. j'allais dans mes cours de français mais... j'apprenais rien. Là je me suis décidé à écrire comme du monde – écrire .. essayer d'écrire plus sans faute... J'ai commencé à lire aussi... je lisais pas. C'est ça.*

Colin

Tandis que d'autres, conscients des besoins de protection de la langue française, s'en préoccupèrent plus tard, quand ils auront le droit de vote

*Oui c'est sûr.. mais – faut protéger notre langue mais... .. . . . . .  
.je pense que dans notre corps, on y pense un peu – une fois de temps en temps on va y penser mais... [...]Je pense que plus tard, ça va venir... C'est sûr qu'on commence à y penser. Mais là on a pas encore le droit de vote.. pis ... . . . . peut-être... l'an prochain, je vais avoir le droit de vote... fait que c'est sûr que je vais regarder plus.. je vais me renseigner plus.. je vas... . . . . .*

Louis

Outre la langue, ce qui nourrit le sentiment d'appartenance de plusieurs adolescents que j'ai rencontrés, c'est indéniablement le sentiment de vivre dans un endroit d'abondance entouré de gens quand même assez sympathiques.

*Le Québec, c'est la plus belle place qu'on peut pas être.. Parce qu'on a toute. Et peut-être qu'on est...peut-être un petit peu bizarre des fois, j'ai rien à dire contre ça, peut-être qu'on est bizarre mais je dirais qu'on est assez sympathique quand même- je dirais qu'on est une es places les plus sympathiques [...]Faque moi je vis ça bien le fait d'être québécois et j'ai rien contre ça*  
Timothée

Ce qui n'empêche pas certains de se préoccuper des conflits et des divisions que génère parfois l'attachement et l'identification à une langue, une origine, une patrie

*B'en moi je suis pas vraiment peut-être attaché... à comme à la racine ou la... . . . . . la souche québécoise... le.. .. l'origine – la patrie si on veut... Je crois pas d'être vraiment attaché à ça...Pis... . . . . . peut-être pas vraiment non plus attaché à ma langue... tout ça.. Je crois pas que ce soit quelque chose de ... si on regarde les histoires de langues pis tout ça, ça crée plus des conflits... que d'autres choses fait que... ça... m'intéresse pas plus que ça de m'attacher à ça.*  
Gregory

Les propos des adolescents sur la question d'appartenance et d'identité renvoient au cœur du complexe débat qui mine et anime, qui ouvre et divise les Québécois depuis plus de quarante ans. L'immigration massive des 20 dernières années a de plus transformé le rapport de minoritaires *québécois francophones (canadiens français d'origine)* face à une majorité d'Anglais du reste du Canada; en un rapport de majoritaire face à de multiples minorités *québécoises francophones et anglophones (d'origines diverses)*. Le Québec oscille entre l'impérieuse nécessité de faire l'Indépendance pour « passer au rang de père » (Ouellet, 2002), prendre le plein pouvoir sur son histoire, son territoire et ses institutions; et celle tout aussi pressante d'inclure et de se penser dans la pluralité (d'origines culturelles) qui est désormais la sienne. D'un côté comme de l'autre, il s'agit de s'affranchir de sa condition de dominés, avec toute la posture existentielle que cela sous-tend. Ayant grandi dans un environnement relativement homogène d'origine *canadienne française*, les adolescents de cette étude semblent prolonger la position familiale sur la question (plusieurs disent avoir hérité leur allégeance politique de leur famille), tout en étant sensibilisés à la question de l'ouverture à la différence et aux dangers de la fermeture sur soi<sup>204</sup>.

<sup>204</sup>Il aurait été intéressant et certes très pertinent de pousser cette question de l'appartenance et de l'identité, surtout

Les adolescents évoquent une multiplicité de niveaux d'appréhension du monde qui s'ouvre à eux : un monde intérieur fait de goûts et de talents, de valeurs et de rêves, d'émotions et de sentiments; un monde extérieur, public et politique, à la fois proche, dans son omniprésence qui interfère dans les perceptions, les choix et les projections; et éloigné dans sa logique marchande à l'opposé même de leurs valeurs et leurs aspirations. Distant aussi ce monde extérieur dans lequel on entrera plus tard, à la majorité ou à l'entrée au CEGEP. Entre deux, cet « espace potentiel » (Winnicot, 1975) où dans le jeu, la proximité, les nouvelles expériences et les défis, chacun, avec les autres, se découvre, se compose, fait ses choix, devient lui-même à partir de ce qui l'habite et de son histoire. Loin d'être des récepteurs passifs, des éponges de tout ce qui les entoure, les adolescents prennent conscience, trient et font des choix.

Ce qui prend forme et vie dans l'expérience que racontent ces adolescents, c'est l'héritage transmis à travers les transformations sociales consenties pour que chacun respire et aspire légitimement à se déployer, à devenir soi. L'ouverture sur tous les possibles sous tend la nécessité et la capacité de faire des choix, personnels et collectifs. Cette liberté s'exprime, entre autre, quand les adolescents font référence aux modèles qui les inspirent. C'est en présentant les diverses manières de concevoir et de s'appropriier ce qui les entoure pour devenir homme et adulte que prend fin cette trajectoire d'ouverture à travers les Territoires adolescents.

#### **7.4 Pour conclure : les modèles des adolescents**

Depuis quelques années au Québec, quand on s'inquiète de ce qui manque aux garçons, c'est de l'absence de modèles masculins positifs, de héros pour s'identifier dont il est question. Pour donner un aperçu du ton de ce discours, je cite Matthieu Robert Sauvé (2005 : 12)

Avant de devenir adulte, un garçon doit avoir envie de ressembler  
aux hommes qu'il voit dans les journaux, à la télévision et dans les

---

en lien avec la première intention d'une étude comparative avec Cuba. La place que les adolescents accordent à cette question à ce moment de leur vie explique le peu de place que cela occupe dans cette thèse sur l'adolescence. Se considérant eux-mêmes dans une étape précédant ces préoccupations politiques, ils ne s'y sentent que partiellement concernés. Cela soulève d'intéressantes questions : retrouve-t-on ce phénomène ailleurs? En quoi est-il spécifique aux jeunes québécois? Proviend-il de la complexité et de l'absence de consensus sur la question? Un d'entre eux me confiait « *même mon prof d'histoire sait pas sur quel bord voter!* » En est-il de même pour les québécois de diverses origines?

salles de classe. Malheureusement, les modèles masculins sont carencés et lacunaires. Lorsqu'on demande aux jeunes de nommer une idole, un modèle, la plupart demeure sans voix. Muets.

Les garçons que j'ai rencontrés apportent un autre éclairage. D'abord, la référence à un modèle ne signifie pas nécessairement quelqu'un d'exceptionnel<sup>205</sup> à qui s'identifier. Parfois oui, mais pas toujours et pas seulement. Il s'agit plutôt d'une pluralité (de formes et de provenances) de modèles qui inspirent les garçons d'aujourd'hui. Sont pris pour modèles des vedettes que l'on admire de loin, des personnes proches qui nous touchent, des idées fortes transmises par des écrivains, des philosophes, des cinéastes, dans des livres, des émissions, des chansons; il peut s'agir aussi de soi comme modèle, dans sa propre expérience d'apprentissage de vie. La plupart, en fait ne cherchent pas de super héros auquel s'identifier. Chacun se laisse toucher ou inspirer par un aspect d'une personne : un trait de caractère, un talent et des réussites, une philosophie de vie, des valeurs... Point besoin de se modeler, semble-t-il, sur un homme grandiose et sans faille pour en devenir un aujourd'hui. Tout porte à croire que ces adolescents se détachent de l'idéal global de perfection auquel leur père devait tendre pour devenir quelqu'un. L'importance d'être soi, de trouver sa propre voie, d'être bien dans ses choix, est au cœur de leur quête. Ce qui amène plutôt à prendre ou refuser des modèles qui se présentent à eux; à bricoler à partir de côtés inspirants pris chez l'un et chez l'autre ce à quoi ils ont le goût de ressembler.

Quand ils se font demander qui est leur héros ou leur modèle, plusieurs adolescents formulent la réponse sur un double niveau. Il est en effet souvent question d'abord d'un style de modèle plus éloigné (en terme de distance ou par rapport à la dimension de soi, plus extérieure, qui s'en trouve inspirée); vient ensuite le modèle plus proche, touchant plus particulièrement l'être et l'intérieur ou proposé par une personne de l'entourage immédiat.

Il n'est donc pas rare que les garçons se réfèrent d'emblée à deux principales sources d'inspiration. La première touche un personnage célèbre (Lance Armstrong, Jackie Robinson, Terry Fox, etc.) qui s'est démarqué pour ses performances d'autant plus exceptionnelles que

---

<sup>205</sup> Je fais référence ici au livre de Sauvé *Échecs et mâles* (2005) dans lequel il démontre à quel point les hommes qui ont honoré le Québec et vice versa ont tous sombré dans une de leurs failles (alcool, dépression, colère, etc.), vouant à l'échec le projet de vie, leur rêve, laissant derrière eux un héritage de chute et de défaite. Ce serait l'inspiration de cet héritage qui fait qu'aujourd'hui les garçons peinent à se faire une image glorieuse d'eux-mêmes, se laissant perpétuellement dominer par leur patron ou leur épouse.



furent les circonstances particulières de l'homme en question. Il peut s'agir d'un remarquable retour suite à une maladie ou un accident,

*Pis qui d'autre modèle. Lance Armstrong.. C'est un ... lui est un modèle.. quelqu'un qui a. je sais pas si tu connais l'histoire.. Lance Armstrong un coureur de vélo...*

*I       Oui.*

*R       Il a eu le cancer – il s'est fait frapper par une voiture.. à l'hôpital... dans l'épaule.. il est encore.. il gagne le Tour de France à chaque année quand même... Je pense que c'est un modèle de persévérance.. pis.. (inaudible) ça me dit que quand tu veux dans la vie, (inaudible) poussé.. me forcer à ne jamais lâcher. Je pense que c'est pas mal (inaudible) mes modèles.*

*Louis*

de la traversée d'un gigantesque obstacle,

*B'en... T'sé – il était tellement bon.. vraiment bon et en plus... il est arrivé premier Noir à jouer au baseball – dans le fond c'est le premier Noir à jouer dans un sport de Blancs...*

à force d'humilité et d'engagement.

*Pis il a été tout le temps – tout le temps été un grand joueur pis il a été humble et a travaillé fort pour la cause des Noirs*

*Loic*

Parfois la célébrité inspire le devenir, non pas pour des qualités hors du commun, mais pour les réalisations dans le domaine professionnel envisagé

*Bon point de vue professionnel... je pense que Michel Courtemanche je l'aime b'en... parce que j'aime ça.. les .. l'affaire de clown et les mimes un peu.. pis les sketches moins de parlage, plus de mime, plus de corporel pis.. MC était bon là-dedans.. pis... je l'aimais b'en quand j'étais p'tit et je regardais ses spectacles et je trippais.. Et aussi je veux écrire... pis je veux écrire des pièces. Et quand je sais que... y aide à écrire Camera Café... cette émission-là et qu'elle est vraiment bonne. Fait que je me dis Crime ce gars là y est... c'est un vrai modèle..*

*Olivier*

des qualités qui touchent particulièrement, suscitent une grande admiration

*Sinon, si on va plus loin sur le .. .les gens un peu plus célèbres, pis ça, j'admire ceux qui font les... films que j'adore et que je fais  
Wow! wow, c'est vraiment quelque chose que j'admire... que je finis le film et je me sens chamboulé... je me sens plus le même homme un peu.*

Maxance

La deuxième source est une personne proche. L'appropriation comme modèle que fait un adolescent d'un homme de son entourage, se fait à partir d'une dimension de lui particulièrement admirable à ses yeux. Pour certains il s'agit de leur père ou leur grand-père, d'un aspect de lui qu'ils ont envie d'imiter;

*Y a toujours mon père – y me conte des affaires... pis.. y a vraiment tout fait dans la vie – justement dans son adolescence ... comme je te parlais.. y a vraiment tout fait. À 16 ans, y avait eu une Disco mobile. Y avait eu une vanne montée.. Y a gagné des prix avec ça..  
Pis... y conduisait le char à son père aux États-Unis... avec un voyage de bois en arrière. Ça c'est vraiment ma définition... (inaudible) adolescence (inaudible) ça vient de lui..*

Benoît

Ou d'une qualité qui les démarque de la majorité.

*Point de vue... plus intérieur, mon père est quelque chose parce que y est homosexuel et il se l'est pas caché et il a avoué ça .. Y a... y a rien stoppé pis y a tout sorti... Pis je pense que lui c'est un bon courageux.*

Olivier

Parfois cela a un rapport avec un trait de caractère qu'ils apprécient depuis l'enfance.

*Un héros? : mon père. Calme et posé. Ne n'énerve pas et il s'en sort toujours. Il prend les choses en main et s'en sort calmement. Et j'ai toujours admiré ça. Pas capoter devant les difficultés. Ne pas s'en faire, il s'en fait mais ne pas le laisser paraître. C'est un modèle auquel j'aimerais ressembler plus tard.*

Ou encore de valeurs auxquelles ils adhèrent

*Il a les valeurs à la bonne place, ce sont des valeurs qu'il m'a transmises et que j'ai accepté avec le temps. La famille. Même s'il fait un travail qu'il n'aime pas, il continue à le faire pcq il fait vivre sa famille. C'est ce qui le rend heureux ces temps-ci ses moments de bonheur c'est ça. Je le respecte ...*

qu'ils ont envie de transmettre.

*Mon grand-père a tjrs travaillé dans une shop, rushé comme jamais a toujours sorti le best qu'il pouvait pour ses enfants et sa famille, c'est ce qui compte en premier. Ça c'est à quoi je voudrais ressembler plus tard.*

Bernard

Certains évoquent la qualité particulière du lien privilégié qu'ils entretiennent avec leur père ou un adulte significatif dans leur vie. Ce qui leur donne un modèle de paternité;

*Un modèle.. je pense que c'est... mon père est un grand modèle pour moi.*

*I Dans quel sens ?*

*R Dans le sens que.. il a élevé trois gars.. un moment donné, ils se sont laissés – séparés d'avec ma mère... et il a continué à nous élever.. pis y a pas lâché. Il a été malade un bout... mais il a repris du dessus.*

*Et il s'est fait une blonde.. pis là.. il vit avec. Mon père c'est comme si... quand ma mère l'a laissé, il est retombé dans une période genre de jeunesse... il s'est mis à sortir avec mes frères et il sortait. Ça a été le fun – j'ai eu du fun... avec mon père. C'est comme si je serais avec mon père. – comme avec des amis. On a des bonnes relations.*

*Je pense que c'est un modèle parce que je pense ces relations là avec mes enfants... je veux avoir l'impression... c'est sûr que faut que tu gardes ton rôle de père... mais .. tu peux avoir des vraiment bonnes relations.. je vois de mes amis qui ont.. leurs parents, c'est comme des parents.. Moi je vois beaucoup plus.. mon père.. comme un ami ayoye.. mon père, c'est rare qu'y va me chicaner.. on se comprend. Je pense qu'y est modèle dans ce sens-là dans le fond. La manière d'élever les enfants..*

Louis...

ou un modèle dans la manière d'être, de faire face à la vie. Comme par exemple prendre le temps d'entretenir des relations dans la générosité, l'ouverture et la réciprocité.

*Oui... quand même... B'en mettons proche de mon entourage, j'aime François.. Lui j'aime parce que lui justement, quand il vit... il vit un peu de cette façon-là où les problèmes sont pas vraiment des problèmes, sont... des éventualités à résoudre, sont... des choses à améliorer... Pas des problèmes, pas des erreurs... Prendre le temps de s'asseoir et de comprendre ... la personne avec qui t'es ... parler un peu... et aller profond, profond avec la personne... comme on va pas profond, comme les gens... Y sont trop... parler... par exemple, on a pas le temps. Lui va prendre le temps... y sait comment aller chercher, comment parler et ça... comment réussir à rentrer un peu dans le for intérieur de la personne et la personne ... en y racontant en discutant va en apprendre sur elle-même. Lui aussi, il va en apprendre sur lui-même en discutant avec la personne... toujours et toujours... et c'est toujours une super belle évolution qui arrive... et qu'y continue... à jamais arrêter. Et ça, j'adore ça...*  
Maxance

Parfois un homme de l'entourage devient un modèle en transmettant le goût d'un métier. Il peut s'agir de son père ou d'un ami,

*Dans le côté professionnel, rencontré le père d'un de mes amis qui était comptable et il m'a donné le goût de faire ce métier. La place de l'argent : un moyen pas une fin; les possibilités de voyager.*  
Simon

d'un professeur avec qui on partage sa passion.

*.. b'en vient à dire... que c'est.. le monde qui sont drôles.. là – les humoristes... . des réalisateurs qui ont fait des films drôles et des comédies... n'importe quoi qui est drôle – dès que c'est drôle.. ça me touche. Je trouve ça le fun. Je m'identifies pas mal à tout le monde qui ..... est drôle..*

*I Comme qui?*

*R Mon professeur d'enseignement.. asteure ça s'appelle éthique et culture – religieuses... c'est avec lui que je fais – j'ai fait un film cet été – Pis comme mon – Patrick.. lui y est comme moi un peu. Lui y aime ça.. rire... on est tout le temps mettons – on voit des films et on se dit... Aie lui est bon – t'iras voir ça – on se donne...*

*des conseils de même c'est le fun.*

Colin

Comme l'exprime Colin, c'est au contact de différentes personnes, souvent passionnées, que certains développent l'intérêt de s'adonner à une activité ou un travail et qu'ils apprennent les manières de faire.

*J'en ai plusieurs.. j'ai pris des morceaux de plusieurs.. par exemple... mon cousin travaille... dans une épicerie...Pis c'est ça que je veux faire – j'ai comme pris une partie de ça. Mon père.. qui est pompier.. il travaille dans la construction lui aussi [...]. Il plante des pieux. Il est pompier aussi.. Il a travaillé longtemps sur les toits.. C'est là-dedans que je m'en vas Sa passion du hockey qu'y a aussi.. il a été trois ans coach de hockey.. Mon frère aussi.. ... . il travaille en informatique... fait que.. l'informatique aussi y m'apprend comment ça marche un ordinateur. Les jeux.. c'est un autre de mes cousins... il a la passion des jeux électroniques.. il est maniaque de ça. Je suis pas maniaque mais je trip là-dessus. En général.. c'est ça.*

Cantin

D'autres aussi se bricolent des modèles en prenant chez leur père ce qu'ils apprécient, rejettent ce qu'ils n'approuvent pas et vont chercher le meilleur dans les personnes qu'ils sont amenés à connaître.

*Je sais pas – souvent – ça arrive souvent que le monde demande ça... - Ton modèle– je sais pas trop... mais.. j'en ai pas. Je pourrais dire – Souvent je dis mon père c'est mon modèle toute.. C'est un de mes modèles. C'est sûr que dans le fond, je me base sur tout le monde que je connais.. j'essaie de prendre le meilleur où tu penses qu'il est.*

*Comme mon père, ça pourrait être mon modèle mais je pense que.. avec... . . . . . la vie que mon père a faite, c'est... . . . . . peut-être pas un modèle que je veux suivre mais y a beaucoup de choses qu'y a faites que j'aimerais suivre mais y en a d'autres que non. Fait que... je me fie sur un peu tout le monde pour avoir.. un.. mon modèle.*

Jeremy

« Le meilleur » pour les adolescents réfère souvent à des qualités humaines qui les touchent particulièrement, comme le courage et l'intelligence,

*Des héros. Non je pense pas. Peut-être mon père que je respecte super gros parce que y a sauvé la vie de plusieurs personnes. Il est pompier Il conte des histoires qu'est-ce qui est arrivé. Je le respecte gros souvent à cause de ça. Souvent.. il rentre.. pis là des fois.. les portes sont verrouillées il manque quelqu'un et on pense qu'il est dans] la chambre qu'y reste dans les flammes. [Il doit] ouvrir la porte.. défoncer.. faut qu'y regarde partout.. [avancer] dans les flammes. Faut qu'il aille sur les toits.. le toit peut s'écrouler.. il peut avoir... du bois qui va tomber sur la tête...[...]Parce que y a des places [où c'est]... plus dangereux. ... Mon père [sait] ce qui se passe autour de toi.*

Cantin

l'altruisme,

*Non pas vraiment – Je crois pas vraiment pouvoir admirer quelqu'un que je connais pas personnellement ... .*

*I Pis dans les gens que tu connais personnellement – est-ce que y a des gens que tu admires?*

*R Je te dirais que c'est peut-être sûrement des gens qui font beaucoup de bénévolat... pis qui donnent... leur temps... comme ça. C'est des gens pour qui j'ai beaucoup d'admiration parce que c'est pas tout le monde qui le ferait.*

Gregory

le courage et l'engagement,

*j'ai juste des sportifs en tête.. mais j'en ai plein d'autres...[...] tous ceux qui ont travaillé pendant la Guerre fort pour toutes les guerres qu'y a eues dans le fond – qui se battent contre la guerre.. pendant la guerre Toutes les affaires d'aide humanitaire, je trouve ça le fun.*

Loic

la force et la joie

*Oui. Fait que... c'est ça. J'ai aussi une petite sœur handicapée... fait que elle aussi, elle me tient à cœur – je la regarde et elle est forte... pis elle est tout le temps heureuse.. Elle est handicapée physiquement et mentalement.. fait que c'est clair que c'est pas évident . Elle a toujours besoin d'aide pour se déplacer... pis .... Elle a besoin .. elle est capable de manger toute seule mais.. elle a de la difficulté mais je trouve que elle tient le coup – elle est bonne*

*et ... . . . faut qu'elle s'aye forte pour.*  
Olivier

Dans une logique inversée, il n'est pas rare que ce soit par la négative qu'une personne devienne un modèle. Dans cette veine, certains ont déjà mentionné des aspects de la vie de leur père qu'ils disent ne pas vouloir imiter. D'autres, qui d'entrée de jeu affirment ne pas avoir de modèle, apportent cette précision de modèles négatifs, de modèles à éviter.

*Les modèles que je prends – je vas t'avouer... c'est.. les mauvais modèles, je fais le contraire.. Ceux-là que je pense que c'est pas bien, je fais comme – Je ferai pas ça pis je me construis là-dessus... J'élimine tout le temps qu'est-ce que j'aime pas jusqu'à temps d'arriver à – c'est ça – à la place de prendre juste ce que j'aime... essayer de me construire là-dessus... je me construis sur de faire ce que j'aime pas – de faire le contraire.. comme ma sœur.*  
Pierre-Luc

*J'avais un ami au CEGEP, plein de potentiel qui a arrêté les études. Lui y voulait avoir sa maison et s'installer avec une fille, n'importe laquelle. Ça a été mon modèle de ce que je voulais pas devenir.*  
André

Quelques-uns disent ne pas avoir de personne qu'ils prennent en modèle,

*- Toi as tu des modèles – as-tu un modèle... dans la vie..*  
*-J'y vas comme j'y vas. C'est bizarre à dire – j'ai pas vraiment de modèle.*  
Timothée

à ce moment-ci de leur vie.

*... J'aurais aimé ça être Superman quand j'étais enfant... Mais bon...*  
*-Adolescent?...*  
*-Non. Non.*  
Guillaume

Toutefois, il arrive que certaines actions posées par des personnages dans des romans donnent le goût d'agir dans le même sens, tout en restant flou.

*-Non. [...] Ça aide mais... t'sé comme ça je me rappelle pas... ça arrive des fois que je fais.. Ça j'aurais aimé ça ... Faire ça mettons. Mais je peux pas dire... [...] ça va arriver. Je vas faire ça. ..[...] Non j'ai pas des personne (inaudible) c'est juste des affaires. Mettons que je vas lire que quelqu'un a fait des affaires.*

*-Comme quoi?*

*-Ah c'est ça que je te dis. Je sais pas...*

*Élie*

D'autres, sans s'identifier à un modèle particulier, ont une soif d'apprendre des personnes cultivées ou qui ont une longue expérience de vie.

*je peux pas vraiment dire... modèle en tant que tel.. J'en ai pas comme vraiment.. – Dire – ah c'est à ça que je veux ressembler plus tard! Y a toujours mon professeur Stéphane un peu aussi. c'est surtout quand quelqu'un est cultivé... quelqu'un de cultivé et qui connaît gros des affaires et qu'y a une bonne expérience de la vie.. ça m'intéresse toujours.. je veux toujours apprendre de lui... Comme les vieilles personnes les personnes âgées – y a gros du monde qui disent – Ah ils sont fatigants les plus âgés... mais y a tellement de choses qu'y peuvent t'apprendre... c'est incroyable. Une mine d'or...*

*Benoît*

Finalement, parmi les plus âgés, ceux de 20-25 ans, certains repensent à ce qui les a plus marqués et ce qui leur a servi de modèle, c'est leur propre expérience en fin de compte et les leçons qu'ils en ont tirées.

*Mais quand j'y repense, c'est moi qui m'a marqué le plus dans mon adolescence. [...] Ces années là je me suis beaucoup [remis]en question, je me suis beaucoup questionné avec Paul oui mais seul aussi. Alors c'est plus moi comme personne qui m'a le plus marqué. Les comportements que j'ai agi, les réactions que j'ai eues dans certaines circonstances me marquent aujourd'hui. Je me suis beaucoup analysé et je m'analyse encore beaucoup pour comprendre des comportements encore inexpliqués.*

*André*



Ce parcours des territoires adolescents nous donne à voir et à comprendre des adolescents, tels qu'ils sont dans leurs conduites quotidiennes en même temps que dans les réflexions qu'ils s'en font. Il nous fait découvrir aussi un ensemble de valeurs que les adolescents ont intégrées et qu'ils jugent indispensables au développement et au maintien de leurs liens les plus significatifs. Ces repères les aident à discerner le vrai du faux, le bien du mal et à choisir parmi de multiples possibilités celles qui leur conviennent le mieux. Il en est de même pour les modèles. Très peu se raccrochent à des idées de héros : ils distinguent chez les personnes des éléments qui les inspirent, qu'ils ont envie de s'approprier pour se bâtir, pour entrer dans le monde.

Le processus d'ouverture de soi, aux autres et au monde, associé à la traversée de l'adolescence, ne se manifeste pas de la même manière chez tous : il dépend du caractère, des forces, des limites, de circonstances de chacun. Ce qui apparaît clairement, par ailleurs, c'est que finalement le maître d'œuvre c'est chacun d'eux ; avec la particularité que les valeurs de respect, de confiance, d'intégrité et d'authenticité fondent pour tous leurs liens significatifs, leurs amitiés et leurs amours.

## 8. CONCLUSION GÉNÉRALE

---

Ainsi s'achève cette traversée de l'adolescence, inspirée par la double question de départ qui tout au long du parcours me tint lieu de phare. Ce fut un itinéraire aux multiples bifurcations et allers-retours entre l'idée qu'on se fait des adolescents garçons et de l'adolescence en général, et celle de l'expérience d'être un adolescent garçon en 2005-2008 au Québec. La rencontre du dehors et du dedans s'est faite à l'intérieur de chaque champ de connaissance entourant les lieux significatifs qui constituent l'espace de vie des adolescents : l'école, la maison et les territoires adolescents. Au bout du parcours, un paysage se profile, un monde fragmenté en problèmes se reconstitue à même le processus vivant de croissance des adolescents.

Pour reprendre la question de départ et illustrer dans quelle mesure et de quelle manière les discours dominants font écran sur l'appropriation que font les adolescents de leur environnement pour se construire comme personne, comme homme, comme adulte<sup>206</sup>, je discute trois points

---

<sup>206</sup> Je souhaite ici relever trois aspects de la vie des adolescents, qui bien qu'omniprésents dans leur vie, n'apparaissent pas dans cette thèse, pour des raisons d'espaces et d'organisation et, comme le redisent sans cesse les directeurs « On ne peut pas tout dire dans une thèse ». 1-La première, en importance, c'est que l'expérience des garçons homosexuels n'est pas évoquée; cela vient du fait que dans mon échantillon aucun adolescent ne se soit défini comme tel et surtout que je n'aie pas abordé la question dans les entrevues. À posteriori, je crois que d'amener le sujet de l'homosexualité masculine aurait parfaitement eu sa place en lien avec l'exploration de l'altérité. Ce manque est d'autant plus fâcheux dans ce travail qui traite de l'adolescence « du dedans ». Les adolescents homosexuels ne jouissent pas de toute leur liberté d'être, loin de là, et taire leur existence participe à leur mise à l'écart. J'ai quand même abordé, plus d'une fois, la question de manière informelle avec des adolescents. Je me rendis compte que le chemin à faire pour briser ces catégories stigmatisantes reste à faire. Par ailleurs, compte tenu de mon échantillon, je n'aurais pu avoir de l'homosexualité qu'un regard extérieur à l'expérience d'être homosexuel. Le seul repère, vous avez lu, c'est ce jeune qui admire son père d'avoir eu le courage d'affirmer et de vivre son homosexualité au grand jour (tout en étant ouvrier d'usine). Pour en savoir plus sur les représentations de l'homosexualité chez les adolescents garçons, lire la thèse en sociologie de Janik Bastien Charlebois : *Virilité en jeu : analyse de la diversité des attitudes des garçons adolescents à l'endroit des hommes homosexuels*, déposée à l'Université du Québec à Montréal en novembre 2006.

2- Un deuxième aspect, dont le peu d'importance accordée dans cette thèse ne reflète pas celle qu'elle prend dans la vie des adolescents, concerne leur rapport à la technologie des communications et les fulgurantes avancées de la technologie dans ce domaine. Les jeux vidéos, l'ordinateur : le « chat » (clavardage), les jeux de rôles virtuels, les logiciels de montage d'image, de films et de musique, etc., les téléphones cellulaires et toutes les possibilités de création qu'ils offrent, ressemblant de plus en plus à de véritables mini ordinateurs, tout cela fait partie de l'univers des adolescents et influencent indéniablement leur rapport au monde. Brièvement je pourrais dire que la poursuite assidue de certaines activités (comme les jeux Nintendo et le chat) sont associés par les garçons comme une étape qui se traverse au fil de l'adolescence. À partir de 16-17 ans et même un peu avant, ces jeux deviennent occasionnels, exception faite pour certains jeux particulièrement impressionnants de nouveauté et d'excitation, mais cela ne dure pas très longtemps. Le chat reste utile pour trouver rapidement une information, ou en communiquer brièvement à des amis (surtout en faisant des devoirs). L'interpénétration de cette techno-com dans la vie de tous les jours de ces adolescents depuis leur enfance, la constante présence du virtuel et du réel, la fiction et la réalité, l'accès facile et sans limite à une foule d'informations de natures et de sources variées en provenance

saillants. Ces trois points occupent l'avant-scène des préoccupations et qui morcellent en problèmes notre appréhension de l'adolescence : les conduites à risque le décrochage scolaire, et l'identité masculine.

## 8.1 Les conduites à risque

*C'est drôle... c'est juste le jeu d'adrénaline.. surtout ça qu'on cherchait – la décharge d'adrénaline... quand..[les polices] ils te courent – c'est terrible.*

Benoît

Un aspect de la vie des adolescents est particulièrement la cible des inquiétudes et le théâtre des paradoxes de l'époque actuelle, ce sont les « conduites à risque ». Véritable symbole des délires et des dérives d'une jeunesse au tournant du siècle, autant que commode fourre-tout pour y agglomérer ce qui dépasse, dérange, et fait du bruit, « l'adolescence à risque » en est venue à être le concept clé, la pierre angulaire autour de laquelle se pense et se construit l'adolescence des garçons. Prolifiques, les conduites à risque génèrent des tas de calculs et de chiffres (pour cibler causes, provenances et effets) d'énoncés, de prescriptions, de mises en garde et d'interdits confortant une société qui croit ainsi baliser le bien et le mal<sup>207</sup>, protéger et contrôler sa jeunesse.

En-deçà de cette posture institutionnelle, campée dans une appréhension « à risque » du monde, répandue en Occident et de manière particulièrement aigüe en Amérique du Nord, les adolescents

---

de partout sur la planète...leur procure sans aucun doute un regard particulier, une appréhension du monde que je n'ai pas cherché à approfondir. Je me doute que sur ce terrain, apparaissent des pistes pour comprendre les fossés entre ce qui semble des excès pour une génération adulte encore néophyte dans cette sphère (pour la plupart) et une génération montante qui a grandi avec une nouvelle culture numérique et informatique qu'elle intègre comme un allant de soi pour eux.

3-Enfin, un dernier aspect du paysage de l'adolescence québécoise qui est absent de mon travail, c'est la pluralité des origines culturelles des enfants et des adolescents; diversité qui, bien moins grande que dans la Métropole, est néanmoins apparente en région, en Estrie, notamment. Encore là, la catégorisation de mon échantillon présente cette limite de ne pas inclure cette diversité. Je serais portée à croire que pour la plupart d'entre eux, leur appartenance à la société québécoise, surtout s'ils y sont nés ou y ont passé une bonne partie de leur enfance, fait que leur expérience de l'adolescence n'est pas en soi profondément différente de celle que vivent ceux qui proviennent de familles installées ici depuis quelques siècles. Pour certains d'entre eux et sans doute la majorité des nouveaux arrivants chez qui prévalent des rapports hiérarchiques dans l'exercice de l'autorité, des ajustements aux modes égalitaires ne se font pas sans heurts: entre la peur des parents de perdre le contrôle de leur adolescent(e, surtout) et le désir des jeunes de cette liberté ambiante

<sup>207</sup> L'importance de cette démarcation claire est telles que des fascicules de prévention à la toxicomanie destinés aux élèves de secondaire ont été interdits de distribution par le gouvernement conservateur parce que le plaisir que procuraient les drogues y était mentionné.

donnent sens à leurs nouvelles expériences en les inscrivant dans leur processus de croissance. Pour eux, l'adolescence est avant tout un temps pour apprendre, tout essayer, se mesurer au nouveau, dépasser les limites, transgresser les règles. C'est un temps circonscrit qui passera et ne reviendra pas, c'est ici et maintenant qu'il faut en profiter. L'appropriation physique, psychologique et symbolique que font les adolescents de leurs jeux de force et d'amour, de défis et de limites reste un espace réservé entre eux. En ce sens l'adolescence comprend aussi un espace circonscrit, où se jauge et se mesure entre adolescents cette nouvelle force qui jaillit de l'intérieur, cette capacité naissante d'affronter le monde.

Les discours dominants qui définissent la prise de risque des adolescents comme essentiellement dangereuses occulte l'ambivalence que revêt la notion de risque dans nos sociétés (Lightfoot, 1997). Si la peur du danger est de plus en plus étroitement liée au risque, le fait de prendre des risques demeure tout de même associé dans nos représentations collectives, à l'aventure, à l'opportunité de se déployer et se démarquer. Les héros sont ceux qui sortent vainqueur d'un périple difficile, voire dangereux, en dehors des sentiers prévisibles et sécurisés. Qu'il s'agisse de transgresser (des règles, ou une autorité) ou encore d'oser s'aventurer dans l'inconnu, dépasser ses limites, prendre des risques fait partie du processus de devenir un Grand<sup>208</sup>.

Pourtant, cette notion de « risque-comme-une-occasion-de-grandir » (Lightfoot, 1997) n'apparaît pas dans les discours dominants sur la prise de risque des adolescents. La définition sociologique des conduites à risque, « une série de conduites disparates dont le trait commun consiste dans l'exposition de soi à une probabilité non négligeable de se blesser ou de mourir, de léser son avenir personnel ou de mettre sa santé en péril » (Le Breton, 2002 : 61), ratisse large en plus d'inscrire celles-ci d'emblée dans un registre inquiétant. Appuyées sur des études menées auprès de minorités d'adolescents souffrants et marginalisés (les jeunes sous la Protection de la jeunesse)<sup>209</sup>, les prises de risque chez l'ensemble des adolescents sont néanmoins considérées

---

<sup>208</sup> Fondé sur des récits de voyages à l'origine de notre histoire collective (et celle de libération de plusieurs peuples), et sur la littérature européenne classique et moderne, notre imaginaire américain ne cesse de créer des fictions littéraires et cinématographiques où des héros prennent des risques et repoussent leurs limites. Dans un ordre d'idées parfois apparenté, on retrouve dans le champ de l'économie, tout le rêve américain qui célèbre et encourage aujourd'hui les loups de la finance et les investisseurs qui osent de nouveaux marchés, qui risquent leurs avoirs...

<sup>209</sup> 22% des jeunes pris en charge par la DPJ disent se sentir désespérés en pensant à l'avenir. Enquête de l'INSERM dirigée par M. Choquet, S. Ledoux, C. Hassler, C. Paré. (1998). En introduction, Le Breton rapportait d'une

comme essentiellement dangereuses et indésirables, associées à un problème et interprétées comme des signes et des marques des dérives des transformations sociales (famille, solidarités sociales, etc.), ne pouvant s'expérimenter que dans un dangereux mouvement de chute vers le chaos.

Une main mise des institutions de santé et de sécurité sur la régie des conduites des adolescents tend à occulter cette dimension de devenir, de quête, de recherche de mieux-être et de développement. Sauf quelques rares exceptions, Erikson (1972) notamment, l'intérêt porté à la prise de risque à l'adolescence est dirigé sur les stratégies de prévention et de sanction de ces conduites. Cette perspective dominante sur la prise de risque laisse derrière les dimensions ludique, sensuelle et symbolique de l'expérience adolescente. Comme si les écarts à la norme et l'exposition à l'incertitude devenaient de plus en plus inquiétants, du point de vue de la génération adulte, ayant vite oublié, il me semble, les expérimentations et les épisodes ordaliques de sa jeunesse<sup>210</sup>.

Cette appréhension des conduites à risque sous tend aussi une vision des adolescents comme des êtres essentiellement angoissés ou déprimés, sans jugement, maladroits, prêts à risquer leur vie. Il n'est pourtant pas rare d'observer le contrôle, la force et la souplesse de ces corps jeunes roulant à fond en vélo sur la glace<sup>211</sup>, faisant sauts et pirouettes en planche à neige ou à roulettes. Ces

---

enquête précédente (1994) que 70% des jeunes se sentaient bien dans leur famille et vivaient de manière agréable, détendue » (2002 : 49-50).

<sup>210</sup> Dans le cours de cette recherche, j'ai demandé à plusieurs hommes de ma génération, de raconter leurs aventures d'adolescents. J'ai entendu des récits de défis extrêmement périlleux : suspendus dans le vide sous des ponts, accrochés derrière des véhicules roulant sur la glace, ou navigant en canot au milieu du fleuve en pleine tempête sans ceinture de sauvetage...

<sup>211</sup> Un jour je croisai un jeune adolescent d'à peine 15 ans qui poussait son vélo sur un trottoir glacé. Je profitai de sa présence à mes côtés pour lui mon admiration pour son courage de rouler dans le froid et les conditions pour le moins hasardeuses de l'hiver en vélo. Il s'était mis à me raconter toute la technique nécessaire pour garder le contrôle du vélo sur la glace, les heures de pratiques etc... Il parlait aussi combien ceux qui roulaient à vélo étaient embêtés par les policiers qui me disait-il, pense qu'on est tous des casse-cou parce qu'on prend des risques. Il déplorait le fait qu'on ne considérait pas la technique et le sérieux nécessaire pour dévaler des pentes glacées sans déraper. Il y avait indéniablement une envie de l'adrénaline qui ressemblait beaucoup plus à la force de la vie, au désir de se dépasser, de se développer, qu'un besoin détourné de combler un manque un vide dû à une absence de repères. Habités que nous sommes à entourer nos vies quotidiennes de réglages sécuritaires, il se peut que ces conduites choquent ou se démarquent du *modus vivendi* ambiant, là où les éraflures aux genoux doivent être évitées... Il se peut aussi que les moyens de se développer mis à disposition des jeunes aujourd'hui leur permettent d'explorer et de dépasser des limites dans les techniques et les performances possibles. Ce déploiement des techniques et des disciplines corporelles s'observe dans les performances des sportifs, des danseurs, des acrobates, etc...

jeunes risquent certes de se blesser, mais cachent-ils vraiment un désir secret de se mutiler ou de frôler la mort? La démarche ethnographique prend ici toute son importance en ce sens qu'elle permet d'entendre de l'intérieur le sens que donnent les jeunes à ces conduites.

*Mais c'est vraiment plaisant parce que justement moi ce que j'aime, [...] c'est la vitesse... [, ]le haut – le cœur un peu... qui monte tout ça... et ça va vite – vite... et que tu descends en ligne droite dans une côte, tu vas super rapide... pis tu fais attention pour pas tomber parce que tu vas avoir super mal mais la vitesse que tu atteins et le vent dans ton corps. Et justement quand t'as une vitesse comme ça, c'est vraiment quelque chose que j'aime... aller vite vite comme ça... C'est bon quand même pour rafraîchir... c'est bon pour l'esprit*

Maxance

À un autre niveau de lecture, la prise de risque chez les adolescents s'apparente aux expériences vécues dans les matchs sportifs, les pièces de théâtre ou les créations de films. Les adolescents investissent ces activités avant tout comme des espaces de jeu. Ce sont des mises en acte d'un espace transitionnel, dans le sens de Winnicott (1971) qui constitue le lieu de rencontre entre l'espace subjectif, l'intérieur de l'adolescent et le monde extérieur dans lequel il se trouve. C'est aussi dans cet « espace potentiel » dans la rencontre de Soi et de l'Autre que se joue (dans le triple sens du terme) jouer (*play*, négocier), mettre en scène (exhiber) et mettre en jeu (risquer) son identité naissante. C'est sans doute ici que se relie tous ces jeux collectifs au moment de l'adolescence et que prend son sens l'attitude ludique qui fait loi dans l'être-ensemble décrit plus haut. Dans cette intense étape de transition, entre l'enfant (plein de doutes) et l'homme en devenir, plein de toutes ses potentialités, les adolescents mettent en scène et en jeu un soi qui s'invente, se renouvelle et reconfigure ses frontières. À ce sujet, Balwin explique l'enjeu de « *playing at being a self* » :

“The striking impulse to « show off », « the self exhibiting » impulse made much of, and quite properly so, in the literature of both play and art-also carries on the sembling motive. This impulse is, of course, directly socializing; and when indulged consciously, it is directly social. But it also means the setting up of a show-person, motivated, not by actual normal function, but by artificial and experimental make believe, in the presence of another who is the spectator at that exhibition. Moreover, its content is always

imitative of actual self-material (hence the term inner imitation). It is a show self made up for the purpose” (Baldwin dans Lightfoot, 1997 : 92-93).

Les narrations de ces expériences partagées (fêtes, matches, exploits, expériences, spectacles.) sont elles-mêmes partie prenante de la construction identitaire, de soi et du groupe, au point d'en devenir presque des mythes fondateurs. (Lightfoot, 1997 : 2). Ces récits sont en effet autant créateurs de sens, parce qu'ils prennent forme autour de perceptions et de valeurs engagées (Sarbin dans Lightfoot, 1997 : 2), que porteurs de continuité dans ce moment de rupture avec l'enfance et d'élaboration de nouvelles identités.

Les présentes définitions que l'on donne aux prises de risque à des adolescents informent sur la vision que l'on a de l'adolescence dans le contexte actuel des sociétés occidentales, tout en contribuant à sa construction. « L'adolescence à risque » (Le Breton, 2003) signifie une crise d'adolescence d'autant plus inquiétante, qu'elle renvoie à une crise des sociétés actuelles à laquelle sont associées les transformations des dernières décennies en termes de pertes de repères :

« la notion de crise rapportée à l'adolescence traduit essentiellement le contraste entre les aspirations du jeune et les possibilités de réalisation offertes par la société où il vit » (Le Breton, 2002 : 152).

Du point de vue des adolescents, ce moment crucial de leur vie, ne s'expérimente pas comme une crise mais plutôt en termes d'exploration.

*Je pense que tout le monde doit passer par là.. pis ça va être les plus belles années de leur vie... fait qu'on peut pas appeler ça crise.. C'est là qu'y vont faire des expériences et qu'y vont réaliser que des fois c'est pas bon... pis des fois c'est bon. Je pense que c'est pas vraiment une crise.*

Maxance

Ce qu'évoque cet adolescent rejoint une autre notion de crise proposée par Erikson (1975) : l'adolescence et les transformations du monde sont des occasions de choix créateurs, pour se construire, s'approprier et se distancier parmi tous les possibles.

« C'est déjà un progrès que le mot crise n'évoque plus l'idée d'une catastrophe imminente, ce qui a pu à un moment donné s'opposer à la juste compréhension du terme. Celui-ci est devenu aujourd'hui synonyme de tournant nécessaire, de moment crucial dans le développement lorsque celui-ci doit choisir entre des voies parmi lesquelles se répartissent toutes les ressources de croissance, de rétablissement et de différenciation ultérieure. Ainsi défini, le terme est applicable à bien des situations, qu'il s'agisse de crise dans le développement des individus [...] ou dans les tensions inhérentes aux transformations historiques accélérées » (Erikson, 1975 : 11).

## **8.2 Le décrochage scolaire**

Les discours dominants, est-il besoin de le répéter, maintiennent l'attention sur le côté sombre, ce qui échoue, ce qui manque, ce qui excède. En plus de maintenir une représentation anémique de nos sociétés, ils occultent la plus grande part du réel, devenu blafard derrière cet écran qui prétend toujours rendre compte de l'état des lieux. En ce sens et en dépit de la mise en place d'un intéressant projet de réforme de l'éducation, c'est autour du décrochage scolaire que sont rivées toutes les attentions. Je n'entrerai pas dans cette question spécifique, je m'attarderai plutôt à la vision de l'éducation et des adolescents qu'entretient un tel centrage institutionnel.

Au niveau de l'institution, l'éducation se trouve appréhendée en termes de prévention, de dépistage et de mesures d'éradication, confondant la première mission d'éducation, d'enseignement et de transmission de l'école, à des préoccupations essentiellement socio-sanitaires. En plus d'engouffrer des sommes extraordinaires dans des mesures extraordinaires, cela entretient la double idée d'un inquiétant signe de dérive sociale, d'un fléau à contrer (chez les garçons particulièrement), et de celle d'un problème qui émerge de l'intérieur de certaines personnes à risque (sexe, niveau scolaire des parents et milieu socio-économique).



La prégnance des discours dominants sur le décrochage scolaire incline notre rapport à l'éducation, dans le sens d'un morcellement de mesures à prendre avant que le pire n'arrive, reléguant au second plan la possibilité de s'approprier un Projet éducatif, conçu suite à une vaste consultation, comme un outil de développement des personnes dans leur diversité et leur pluralité, et comme lieu de transmission et d'échange.

L'obtention du diplôme devient une fin en soi, consacrant par le fait même la réussite scolaire comme un aboutissement avant tout, celui qui consacre par le « je suis devenu quelqu'un » avec mon diplôme en main (Royer, 2007). L'école devenant avant tout un lieu qui s'engage à assurer cette finalité de réussite, le processus d'apprentissage et la transmission des connaissances devient en quelque sorte périphérique. À l'avant scène se trouvent les préoccupations psychosociales autour des élèves qui présentent des risques de ne pas y arriver, et par le fait même ne jamais « devenir quelqu'un » à ses yeux et aux yeux des autres.

Or, ce qui se dégage de cette ethnographie de l'école secondaire, des données de terrain dans les écoles et des récits des professeurs et des adolescents, c'est que bien qu'il s'agisse encore d'une minorité d'adolescents qui décroche de l'école, la grande majorité, ceux qui restent, ne la trouvent pas intéressante. Ils se rendent à l'école avant tout pour les amis et/ou pour y vivre, en dehors de la dimension académique, des expériences fortes qui les mettent au défi d'eux-mêmes. S'ils persévèrent à étudier, c'est qu'ils tiennent à rester dans un programme de concentration qui exige une moyenne minimale, ou parce que des projets parascolaires les incitent à rester à l'école, ou encore en fin de parcours, parce qu'ils ont des projets d'étude pour bâtir leur avenir. En dehors de programmes de douance ou de concentration, de cheminements particuliers pour les élèves en difficulté, les salles de classe sont peuplées d'élèves qui s'ennuient à mourir, sauf pour les cours où un ou une professeure s'engage d'une manière significative pour eux.

Pourtant, la réforme actuelle se met en place, elle est tout indiquée pour adapter les processus d'apprentissage aux intérêts et aux rythmes de chacun, laissant un bon pourcentage (30%) du temps scolaire à la création de projets pour concrétiser et ancrer les apprentissages dans une réalité vivante. Elle permet de faire de l'école un lieu de vie en lien avec la communauté, un lieu de sensibilisation sur les enjeux de notre époque, un lieu de transmission entre les générations;

elle permet aussi de sortir de l'école et d'aller apprendre dans d'autres lieux de vie. En dehors des problèmes de bulletins et du manque de moyen pour le réaliser concrètement, ce projet éducatif est resté à l'arrière-plan des préoccupations sociales, une fois la crise du changement passée. Plusieurs professeurs, les plus jeunes surtout (Van Zanten, 2004) s'enthousiasment pour ce projet éducatif, qui leur laisse une marge de manœuvre et de créativité pour intéresser leurs élèves. Un jour un professeur de physique m'a dit : « *Je sais exactement ce qui fait tripper les élèves, mais je n'ai pas le temps de rendre mon enseignement plus intéressant si je veux passer à travers du programme* ».

En offrant des nouvelles formes d'apprentissage, plus souples, plus ouvertes, et en laissant la place à une école/lieu de vie, le projet éducatif en cours favorise avant tout le processus d'apprentissage. C'est par rapport à soi, ses forces et ses limites que se mesure la réussite, avant tout personnelle et modifiable en cours de route. En ce sens, cette approche laisse à l'élève une autonomie dans ses choix, renforçant la continuité des nouvelles formes d'éducation qui place l'enfant au cœur de son apprentissage. Ici l'enfant devient non pas « quelqu'un » parce qu'il a réussi à se qualifier par rapport à une norme, mais est encouragé à devenir soi et à s'ouvrir aux autres et au monde, à partir de ce qu'il est, ce qui est intrinsèque au processus de croissance des adolescents.

Le décrochage scolaire comme notion phare pour penser l'éducation, et la vision de l'élève qu'elle sous tend, masque un troisième aspect de la réalité des adolescents. Dans une école où on s'ennuie et dans une société qui offre moult possibilités, dont celle de reprendre plus tard les études, les élèves qui quittent les voies balisées ne se voient pas nécessairement comme des cancre ni ne pensent devenir des errants comme les discours sur le décrochage scolaire le supposent (Québec Science, 2005 : 44-45). Pour certains (de plus en plus nombreux), que le fait d'aller faire autre chose (travailler, créer, rien faire ou voyager) s'agisse d'un choix stratégique, le meilleur pour eux à ce moment-ci de leur vie, est très rarement pris en compte.

Pourtant, dans les écoles, les professeurs savent qu'un(e) élève qui n'est pas motivé n'arrive à rien d'autre qu'à devenir plus malheureux devant le constat de ses échecs. Parfois, quand l'échec généralisé n'y mène pas d'office, se retirer demande la volonté et le courage d'être soi, quand

tous les autres restent à l'école. Tous ceux qui quittent ont la possibilité de reprendre les cours manquants plus tard, dans une école pour raccrocheurs ou à l'éducation des adultes, quand ils se sentiront prêts et qu'étudier aura un sens dans leur trajectoire.

Sans occulter les préoccupations pour l'exclusion sociale qui guette les jeunes décrocheurs, la place que cette question occupe à l'avant scène renvoie plus profondément à un des paradoxes qui dynamisent les occidentales sociétés actuelles. Ce qui se joue sur cette question, ce sont deux projets aux logiques contradictoires qui s'enchevêtrent au sein des institutions et se tiraillent la vision du monde et des personnes. C'est dans ce paradoxe que se vident et s'abreuvent la réforme et plus largement la question de l'éducation : faut-il préparer les enfants à savoir agir, à devenir des citoyens flexibles et productifs ou faut-il les préparer à devenir soi, libres et responsables? Le projet éducatif de la Réforme est une vibrante rencontre de ce double enjeu. Dans le vécu de l'enseignement, la question ne se tranche pas en ces termes, elle s'articule de manière complexe dans un contexte d'école accessible à tous et de restrictions financières en éducation.

Pendant ce temps, les adolescents s'approprient la traversée de leur secondaire pour scander les étapes de leur passage de petit à grand, avec tout ce que leur offre leur école de possibilités d'ouverture de soi, d'ouverture aux autres et au monde. De leur point de vue, l'école est un lieu de vie avec des opportunités à saisir et des difficultés à surmonter; chacun y trace son propre chemin, en fait un lieu d'appartenance ou s'en éloigne. Rien n'est anodin dans ce moment crucial de leur vie, qui se vit avant tout dans l'intensité du présent.

### ***8.3 L'identité masculine***

S'il est un aspect de l'ordre des choses qui fut profondément ébranlé par les transformations des dernières décennies, ce sont les évidences ancestrales associant l'homme, le père, et le masculin, avec la domination. Sans nier les interfaces que présentent les systèmes fondés sur ce principe, ni les nuances dans l'expérience d'hommes singuliers, la mise à l'écart (en Occident) de la domination masculine comme principe reconnu de l'ordre des choses, bouscule par le fait même la part de l'homme, du père et du masculin dans l'ordonnement symbolique de notre monde.

Une question implicite qui sous-tend les redéfinitions du masculin et du féminin, des relations entre les hommes et les femmes, et plus subtilement des organisations, est comment se délester de la domination d'un sexe sur l'autre tout en préservant l'homme, le père et le masculin symboliquement associés à la protection, à la force et au courage.

À un autre niveau, le désir de fonder les relations sur de nouvelles bases appelle de nouveaux processus de subjectivation. Désormais les hommes, comme les femmes et les enfants, sont invités, au plus près d'eux-mêmes, à exprimer leurs désirs, se rapprochant de leurs aspirations à être et à devenir; ce qui au fond signifie à renoncer à des privilèges pour développer et entretenir, avec eux-mêmes, leurs blondes, leurs amis, leurs collègues et leurs enfants des relations plus intéressantes et plus vraies. Plusieurs y ont plongé de bonne foi<sup>212</sup>.

Pour d'autres hommes de cette génération charnière, le renoncement est impossible encore, tant que persiste et taraude le sentiment d'avoir été dépossédé; ce qui entretient des blessures ouvertes et profondes. La tension entre l'obligation légale de lâcher prise et l'incapacité personnelle de le faire se traduit en colère, se manifeste en actes spectaculaires, hautement<sup>213</sup> symboliques, et parfois se termine en drames violents et meurtriers. À la fois cris de détresse, tragédies de l'innommable, replis suicidaires, et déploiement de force, ces pères affligés sont prêts à tout et menacent du pire<sup>214</sup>. Le refus de les entendre (et d'être entendus?, on se le demande parfois tant les stratégies adoptées font effet contraire) confirme ces hommes en colère, et en souffrance aussi souvent, dans une position de victimes, ce qui leur donne de nouvelles prérogatives, celles de nommer et de dénoncer des bourreaux, et celles de partir à la conquête du territoire perdu, la place de l'Autorité du père dans la famille.

---

<sup>212</sup> De nombreux groupes d'hommes mis sur pied à travers le Québec ont donné l'occasion à beaucoup d'entre eux de se repositionner dans les nouvelles reconfigurations. Ils ont appris ensemble à contacter et exprimer leurs émotions, à parler et à écouter, et dans certains groupes, à renouer avec une nature sauvage, et traverser des étapes de guérison personnelle, encouragés à trouver leur propre voix (Corneau).

<sup>213</sup> En automne 2005, un père québécois a grimpé au sommet de l'armature du pont Jacques Cartier, immobilisant la circulation et monopolisant les services de pompiers et de policiers une journée entière pour faire connaître la cause désespérée des pères privés de leurs enfants.

<sup>214</sup> Lors du colloque *Comment ça va les hommes?*, un des membres d'un groupe de pères avait fini son intervention, où il venait d'attaquer personnellement la présidente de l'Ordre des psychologues, en proférant des menaces, disant que si on ne les écoutait pas cela pourrait aller très mal!!

Les bourreaux de ces pères en détresse sont bien sûr les féministes de la première heure. Sous une autre forme aujourd'hui, ils sont vus dans la féminisation de l'école, de la famille et du palais de justice. Les transformations des institutions sont ainsi réinscrites en termes de complot pour éliminer ou restreindre la place des hommes, du père et du masculin. Ce qui ne manque pas d'inquiéter, et de manière intense lorsqu'il s'agit de la place des garçons, de leurs prises de risque à l'adolescence, et du décrochage scolaire.

La sensibilisation menée à partir de faits dramatiques, de divorces et de garde d'enfants, le plus souvent, tend à brouiller les nouveaux repères. À une époque où les politiques familiales, sociales et managériales<sup>215</sup> tentent de faciliter la présence des pères auprès des enfants, l'élaboration de discours idéologiques de fragmentation sociale et de « secondarisation » des pères, renvoient en périphérie les nouvelles pratiques des jeunes hommes auprès de leurs enfants, et les nouvelles représentations qui en découlent.

La réflexion qui se dégage de cette étude, est que derrière cette voix dominante, d'importantes et légitimes tentatives de faire reconnaître les difficultés que vivent certains hommes, plusieurs d'entre elles ayant été tuées jusqu'alors, se perdent et trouvent encore peu d'échos. Les hommes souffrant de violence, d'abus, de harcèlement, de dénigrement, de dépression sont encore souvent marginalisés, étant soupçonnés, en se plaignant, de vouloir discréditer les avancées des femmes ou encore n'étant pas considérés comme des hommes à part entière. Au-delà de la victimisation politique des nostalgiques d'une masculinité hégémonique (Clatterbaugh, 1998; Kimmel, 1987; Brod, 1987) la reconnaissance d'une légitime vulnérabilité masculine en est à ses premiers pas.

Sous un tout autre mode, une nouvelle approche des hommes apparaît dans la littérature, le cinéma et les fictions que crée la génération d'hommes trentenaires. Ils mettent en scène des hommes aux prises avec des difficultés et des travers, et qui par ailleurs tentent de vivre au plus près de leurs désirs, composant avec leurs besoins souvent contradictoires d'amour et de liberté, d'engagement et d'exploration. La prise de parole masculine qui en émerge tente de s'articuler

---

<sup>215</sup> En fait les entreprises privées n'ont plus tellement de choix de s'adapter aux exigences des jeunes parents qui n'ont pas envie de sacrifier leur famille pour une carrière qui les garde hors de la maison plus de 60 heures semaines. Les jeunes pères veulent faire autrement. Si par ailleurs, le poids de « réussir » sur tous les plans leur met un nouveau poids sur les épaules (Chastelain), il reste que leur place légitime à proximité de leurs enfants commence à être reconnue dans les politiques.

autrement qu'à partir de la vie et l'expérience des femmes à leurs côtés. C'est à travers leur propre cohérence que se tend le fil rouge. On emprunte le chemin intérieur et extérieur d'hommes ordinaires qui ne tentent ni d'être parfaits, ni de devenir des héros. Juste d'être vivant.

Ces hommes des fictions tentent aussi d'être vu autrement que des salauds, des irresponsables ou des losers, mais des hommes dans leur complétude, aussi compartimentée ou dérangeante puisse-elle nous paraître. On y reconnaît le jeu et la tendresse, la volonté de dire et de faire sans toujours y arriver; on est témoin de situations où les hommes sont petits, humiliés, menteurs, contrôlants, prisonniers et sans défense tout en étant grand, vrai, sensibles, aimants et courageux par ailleurs. Ces mises en scène rafraîchissantes, (qui inclut aussi la présentation de femmes sous cette perspective, belles, profondes et imparfaites), nous sortent des modèles préfabriqués et des normes et prescriptions sanitaires qui encadrent le devoir être.

À observer et à écouter les jeunes hommes de mon étude, j'ai en ce sens été touchée par leur aisance à être, à faire et à dire les choses avec spontanéité sans continûment se soucier de ce qu'il pourrait en être autrement. L'exemple le plus percutant fut l'unanime affirmation d'être tout à fait content de leur physique et de leur apparence extérieure. Peu importe qu'il s'agisse d'une démarcation des filles à cet âge qu'ils voient constamment se soucier de leur taille, leur coiffure, leurs habits, etc. La liberté d'être qui s'en dégage, sans arrogance ni supériorité offre en soi une voie de compréhension de leur position actuelle.

La question de la masculinité devait prendre une tout autre ampleur dans cette thèse. J'ai dû me rendre à l'évidence que cette question en soi n'était pas une préoccupation spécifique pour les adolescents. Ils disent avoir grandi avec l'égalité entre les hommes et les femmes et que pour eux, cela ne pose pas de problèmes, n'entrave ni ne nuit à leur croissance. Ils se retrouvent entre gars en toute légitimité tout en souhaitant des relations amoureuses égalitaires<sup>216</sup>. Si les relations avec les filles ne se passent pas toujours comme ils le désirent, ils souhaitent néanmoins trouver une compagne (une âme-sœur) avec qui ils pourront entretenir une relation égalitaire de partage, d'authenticité et de respect, où « *on se dit tout* ». Ils ont partagé la garderie et l'école avec des

---

<sup>216</sup> Par ailleurs d'autres récits et observations rapportent que des relations de pouvoir existent. Des animateurs (masculins) déplorent le fait que des dynamiques de violence psychologique et de contrôle, s'installent parfois dans de très jeunes couples d'adolescents.

filles, ils ont poussé depuis leur petite enfance dans un environnement invitant à développer leur créativité, leur sensibilité et leur intériorité, et le goût de se mesurer l'un à l'autre, de compétitionner, de gagner, de donner leur meilleur et d'être les meilleurs.

Par ailleurs, il se dégage des récits de quelques-uns, un tiraillement entre une culture familiale, paternelle, qui les incite à se définir comme homme dans une masculinité traditionnelle et une culture développée dans un environnement scolaire et relationnel où une diversité de modèles masculins et féminins les entoure. Leurs pères se sont développés dans des milieux traditionnellement réservés aux hommes (construction, pompier, voirie) passant la plupart de leur temps dans un environnement non mixte. Ils encouragent leurs fils à suivre leurs pas, dans un métier similaire. Même si des garçons font leur secondaire dans des classes d'arts, il semble que pour certains, il soit difficile de faire accepter à la maison l'idée d'envisager un métier dans cette voie. Ils sont tiraillés entre deux talents, deux dimensions d'eux-mêmes : un côté plus sportif et compétitif dans des environnements non mixtes et un autre plus sensible, plus artistique.

Pour la grande majorité d'entre eux, il n'y a pas de clivage entre le monde des filles et celui des garçons. Ils disent tous que la différence se situe beaucoup plus entre les personnes qu'entre les gars et les filles, sauf pour le physique. Ils s'entendent pour dire que si les filles se préoccupent énormément de leur apparence, leur habillement, leur taille et leur coupe de cheveux, c'est qu'elles subissent beaucoup plus de pression qu'eux à correspondre à des critères de beauté. Même si quelques-unes, des exceptions, s'habillent dans un style très sexy, ils n'adhèrent pas, sauf un seul, à la thèse de l'hypersexualisation des filles. Le style des jeunes filles d'aujourd'hui est celui qu'ils côtoient tous les jours et n'en sont pas dérangés. Ils constatent par ailleurs que le monde des filles, entre elles, est plus tourmenté, intrigant, dramatique que le leur. Ils en sont témoins tous les jours.

Ils reconnaissent aux filles leur sérieux, leur habileté à parler d'un tas de sujets. Même s'ils ont beaucoup plus de *fun* entre gars, la présence des filles *qui élève le quotient intellectuel de la gang* ne leur déplaît pas, au contraire. Quand ils sont avec des filles, la dynamique est différente, mais ne leur est pas étrangère, elles sont là tout autour et cela va de soi.

Cette génération d'adolescents masculins illustre bien les interpénétrations du féminin et du masculin intégrées à leur vie, qu'il s'agisse de ces dimensions à l'intérieur d'eux-mêmes ou des relations qu'ils développent dans leur espace de vie. Ces jeunes hommes expérimentent depuis leur enfance la mise en place de mesures ayant pour objectif d'ouvrir ces catégories hommes femmes, longtemps confinées dans des sphères séparées.

Ils composent leur être et leur devenir dans ce monde qui est le leur et qu'ils s'approprient sans évoquer la perte d'un espace quelconque. Ils cherchent et prennent chacun leur place, comme personne avant tout.

#### ***8.4 Dans ce contexte, comment comprendre la transmission?***

Au fil de l'analyse, le thème de la transmission s'est imposé comme axe central autour duquel pouvait se rejoindre le dehors et le dedans de l'adolescence. Du dehors de l'adolescence, la transmission pose un problème dans les discours populaires et dominants; elle est conçue essentiellement dans son absence et ses vestiges; comme des sillons laissés sans semence. Par contre du dedans de l'adolescence, lorsqu'en toute innocence, les garçons évoquent leurs repères, leurs guides et leurs ancrages, ils racontent leurs trajectoires entre leur enfance et leur devenir homme et adulte, la transmission ressurgit à tous les détours : soit qu'elle apparaisse comme un allant de soi, comme des germes d'un héritage, soit qu'elle soit implicite à leur expérience de croissance. Ce qui traverse et transpire des multiples facettes du monde des adolescents, c'est d'une part une conscience d'être issus d'un lieu et d'un moment particuliers et de l'autre, celle d'être des acteurs, créateurs dans l'appropriation de leur héritage (souvent pluriel et multi site) et de leur environnement (fait de mouvances et d'incertitudes).

Cette idée de transmission est un axe important de la compréhension de l'adolescence parce qu'elle permet de rattraper les mailles échappées dans le (mé) tissage de notre époque et atténuer cette impression d'un monde qui s'effiloche, qui s'effrite dans une désespérance inéluctable. La question de la transmission et tout ce qui l'entoure reflètent ce monde dont héritent et que s'approprient les adolescents d'aujourd'hui, en faisant miroir sur ses dimensions sous-jacentes. Élucider cette question demande d'en toucher les deux composantes : les canaux de transmission et les héritages transmis et à transmettre.



Le monde actuel est bien réel. Malgré toutes ses couches de virtualités, il est ancré et situé dans le temps et l'espace. Il existe réellement. C'est de ce monde dont nous parlent les adolescents. Ils nous ramènent à ce dont ce monde est constitué quand il n'est pas uniquement représenté par ses manques et ses excès, ni décrit à partir de grands diagnostics.

Ce qui émerge des discours dominants et du corpus de lecture sur l'adolescence et ses problèmes, c'est une difficulté sinon plus grande pour les adultes qui les entourent dans la famille et la société en général, de reconnaître, comprendre et accompagner cette étape de passage d'un monde de petits à un monde de grands. Les données de cette étude abondent en ce sens dans une certaine mesure : plusieurs parents anticipent l'adolescence de leurs enfants comme une catastrophe annoncée et la traversent dans la peur de voir celle-ci resurgir à tout moment. Par ailleurs, de l'analyse transversale a émergé des pistes pour une lecture polysémique de l'expérience parentale, étroitement liée à son époque et son contexte, laquelle se distancie des diagnostics de crise, de pertes, d'éclatement et d'effondrement (Fournaud, 1999; Giral, 2002).

La mise en perspective des discours dominants et l'écoute de l'expérience de famille que vivent les adolescents ouvrent des voies pour réfléchir autrement qu'à partir des marges et des dérives ce qui se rapproche davantage du rôle de parent et plus largement celui d'éducateur, et plus largement encore de la relation pédagogique. La complexification de la responsabilité parentale est indéniable. Cependant, comme cette nouvelle complexité se perd dans des discours catastrophes, des discours de « pertes de repères » ou des manques, elle reste difficile à appréhender comme telle, et cela embrouille la nouvelle position de parent et d'éducateur et conséquemment, son œuvre de transmission.

Cette confusion est issue et renforcée par contexte socioculturel, politique et économique qui repose sur une double posture d'incertitude. D'abord les mutations sociales et politiques issues des mouvements de libération, depuis les années soixante, ont donné lieu à de profonds bouleversements dans les relations entre les cultures, les générations et les sexes. Leur ampleur nécessite du temps pour reconstruire une nouvelle cohérence; cela ne se fait pas sans essais ni erreurs, sans flous ni remises en question, sans dérapages non plus. Bref, le devenir du sujet dans l'espace social a bousculé les consensus moraux et religieux qui organisaient les sociétés autour

de bases collectives stables de familles et de paroisses. Parallèlement au processus de subjectivation en cours, le paysage économique et géopolitique s'est aussi radicalement transformé, brouillant et fragilisant sérieusement les fondements, la mise en place de nouveaux repères dans les nouvelles sociétés de sujets.

La globalisation de l'économie (avec toutes les conséquences humaines et environnementales), et l'ampleur de l'espace discursif, que prend cette reconfiguration du monde autour des impératifs de croissance et de développement économique, profite à un nombre de plus en plus restreint de groupes et de personnes (Petrella, 2007). À l'opposé de l'émancipation du sujet, de la recherche de relations plus justes et égalitaires, la force du discours néolibéral transforme les individus en « ressources humaines » et en « clients ». Les individus et les collectivités (à l'échelle de la planète) se transmutent en une masse informe dont les atomes prennent vie et sont reconnus dans la mesure où ils participent à la production et la consommation. Cette importante domination économique, au contraire d'encourager les personnes, les groupes et les États à s'individualiser, à se développer autour de solidarités respectueuses des personnes, elle les assujettit à une forte pression de croissance économique, de compétition, et de consommation, devenues, répète-t-on, une question de survie.

En ce sens, la génération adulte se retrouve au cœur d'une profonde ambiguïté qui n'apparaît pas à la surface : à la fois porteuse de multiples libérations : religion, patriarcat, discriminations, etc. dès sa jeunesse et dont elle a largement bénéficié (et payé le prix) d'une part, et de l'autre, elle se trouve engluée dans une logique marchande et individualiste, dont elle jouit (et paye le prix) aussi. Cette posture paradoxale tend à la confondre dans ses valeurs fondamentales, ce qui ne signifie pas l'absence de celles-ci, comme en témoigne la présente ethnographie. Plutôt que d'être discernée, cette ambivalence est exploitée et déviée par des discours dominants de pathologies, de pertes, d'effondrement et de dérives. L'incertitude qui caractérise notre époque se meut en un écartèlement entre la peur d'une fin imminente et le désir d'une nouvelle conscience planétaire. Cette perpétuelle confrontation entre désirs et fatalités embrouillent les ancrages de notre monde, et par voie de conséquence, l'œuvre de transmission à la génération montante.

Cette ambivalence apparaît d'abord dans la confusion des termes et de leur interprétation. En effet, l'individuation, l'émergence du sujet comme acteur et auteur de son devenir, individuel et collectif, la subjectivation ou l'individualisation, se confond dans l'espace public avec l'idée de finalité dans l'individu pour qui l'autre devient un instrument pour accroître son bien-être, sa richesse et son pouvoir, que l'on nomme individualisme. La méprise sémantique de ces termes réapparaît lorsqu'il est question des nouveaux modes d'éducation, où s'inquiète-t-on, faute de repères dans nos sociétés individualistes, chacun ne s'intéressant qu'à soi, fabriquant des petits rois, qui assujettissent leur entourage à leurs besoins et leurs désirs.

Les nouveaux modes d'éducation qui se sont mis en place depuis l'éclatement du mode hiérarchique d'autorité, n'ont pas été instantanément accompagnés des nouvelles représentations qu'ils étaient en train de produire. C'est au fil de l'expérimentation de transformations au sein des institutions que les représentations des acteurs, dans le processus de transmission (parents-enseignants-enfants-adolescents) changent et qu'en retour les institutions s'assouplissent parce que les individus se transforment dans des nouveaux modes d'être et d'interaction. Le flou entourant les représentations des acteurs, principalement des enfants, et l'ordonnement des places, des droits et devoirs de chacun qui en découlent entrave l'appropriation de nouveaux repères.

L'importance qu'a prise l'enfant dans les sociétés occidentales vient de ce désir de reconnaître chaque personne comme une entité propre, libre, porteuse et maître d'œuvre de son présent et de son devenir. La reconnaissance légale de ses droits au respect, à l'éducation, à la santé, aux conditions de vie décentes le définit par le fait même comme une personne à part entière. Au même titre que toutes les autres qui, par la Déclaration universelle des Droits de l'homme et par les lois qui fondent l'égalité entre les hommes et les femmes<sup>217</sup> avaient préalablement obtenu ces droits.

Si personne ne s'oppose au principe de la protection des enfants contre les abus et les négligences, plus d'un s'inquiète de la position que le nouveau statut de l'enfant lui confère au

---

<sup>217</sup> Cette catégorisation hommes – femmes – enfants pour désigner l'ensemble des membres d'une société est limitée; d'autres groupes ne jouissent de leur pleine légitimité d'être, les homosexuels, les transgenres, transsexuels, notamment.

sein des institutions, à l'école et dans la famille, notamment. Cela découle d'une ambivalence souterraine entre deux conceptions fondamentales de l'enfant : d'une part, il est considéré comme un être « inachevé » qui est, non pas quelqu'un en soi, mais avant tout un adulte en devenir (Arendt, 1975); et de l'autre, une personne pleine et entière en soi et qui, de plus, possède déjà en elle une large part des sources de son devenir (Ladsous, 1995 dans De Singly, 2004 : 18).

La conception de l'enfant est au cœur des modes d'éducation. De chacune d'elles découle une manière de faire et d'être avec les enfants et les adolescents. La prégnance des discours dominants, qui renvoient constamment des rapports alarmistes sur l'absence de repères, de balises, bref d'autorité, est liée au fait que la conception de l'enfant, qui sous-tend les nouvelles relations entre les parents (les éducateurs) et les enfants, n'est pas clairement formulée et intégrée. Elle reste donc floue d'autant plus qu'elle se confond avec une vision conservatrice qui est à son opposé dans ses fondements, mais qui la rejoint sous certains aspects.

Le point de rencontre concerne justement la protection de l'enfant. Si les nouveaux modes d'éducation tendent à concevoir un enfant comme une personne, il n'est pas pour autant vu comme une grande personne. La Convention des Droits de l'enfant de 1989 reconnaît « en quelque sorte une nature double de l'enfant, à la fois respectable comme tout être humain et fragile comme un petit » (De Singly, 2004 : 24). Par ailleurs, découlant d'une conception de l'enfant comme un être inachevé, la protection tient la place centrale, et explique même l'inachèvement de l'enfant. Hannah Arendt, explique :

« Évitions tout malentendu : il me semble que le conservatisme, pris au sens de conservation, est l'essence même de l'éducation, qui a toujours pour tâche d'entourer et de protéger quelque chose – l'enfant contre le monde et le monde contre l'enfant, le nouveau contre l'ancien, l'ancien contre le nouveau. [...] Mais cela ne vaut que dans le domaine de l'éducation, ou plus exactement celui des relations entre enfant et adulte, et non dans celui des politiques où tout se passe entre adultes et égaux » (Arendt, 1975 : 246)

Dans cette perspective, la notion d'inachèvement est partie intrinsèque du processus de transmission. L'enfant naît étranger au monde, donc celui-ci doit lui être enseigné. Le passé du monde participe en quelque sorte à l'édification de l'enfant, et c'est plein du *déjà là* qu'il atteint

sa complétude. Il peut dès lors s'inscrire dans ce monde comme un adulte égal aux autres. C'est à ce moment, avant de devenir lui-même éducateur, avec la responsabilité du monde à préserver et à transmettre qu'il peut envisager d'y changer quelque chose. Ainsi en maintenant l'enfant à l'écart du monde, il est protégé (comme on protège une pousse du soleil trop ardent) et le monde l'est aussi contre ces « hordes d'adolescents » qui le saccageraient à chaque génération. L'image est crue et extrême mais elle explique l'idée.

Dans une toute autre approche de l'enfant et de l'éducation, l'enfant est déjà plein de lui et du monde. En ce sens que le monde de l'enfant est en soi nécessaire à l'édification du monde toujours en devenir. Ceci apparaît dans les relations que les adultes développent avec lui. Ce qui importe d'abord, c'est d'offrir à l'enfant un contexte humain favorable au développement de son autonomie; de lui procurer un environnement où il apprend à identifier et exprimer ses besoins, à suivre son propre chemin. De ce point de vue, tous les individus sont rois en quelque sorte, chacun est maître et responsable de lui-même, de grandir et devenir soi; chacun est aussi responsable du groupe dans lequel il se trouve, sans assujettir les autres à ses désirs. Tous sont égaux et ont droit au respect. Ceci ne signifie pas qu'il n'y a plus de parents ni d'enfants, mais que la relation pédagogique change de cohérence (De Singly, 2004). N'étant plus fondée sur une relation inégalitaire autorité-obéissance, (ce qui est interprété à tort comme une démission parentale) elle se développe dans le respect de la nature double de chacun (De Singly, 2004 : 32). Les relations font intervenir en alternance, chez l'un et chez l'autre, le parent et la personne, l'enfant et la personne, ce qui n'est pas la même chose. En ce sens l'enfant est parfois petit et fragile, il apprend du parent, qui est ici le grand, les règles de la vie sociale et morale, et les règles plus spécifiques, non négociables, qui assurent sa protection. Parfois, c'est lui le grand :

« Vous dites c'est fatigant de fréquenter les enfants. Vous avez raison. Vous ajoutez : parce qu'il faut se mettre à leur niveau, se baisser, se courber, s'incliner, se faire petit. Là vous avez tort. Ce n'est pas ça qui fatigue le plus. C'est plutôt le fait d'être obligé de s'élever jusqu'à la hauteur de leurs sentiments. De se hisser, de s'allonger de s'étirer jusqu'à la pointe des pieds » (Korczak, dans De Singly, 2004 : 26).

La spontanéité de l'enfant, son regard neuf sur le monde, sa présence, son émerveillement enseignent à l'adulte à se rapprocher de lui, de l'autre et du moment présent.

Ce mode pluriel de relation, surtout avec le père, revient à plusieurs reprises dans les récits des adolescents, la présence d'un père proche de ses enfants avec qui il est possible de partager les préoccupations sur un pied d'égalité tout en sachant négocier l'encadrement qu'eux-mêmes jugent nécessaire. Il est aussi décrit par les professeurs dans l'école de raccrocheurs, se trouvant privilégiés de pouvoir entretenir avec ses élèves des liens de proximité en alternance : « *comme enseignant, comme adulte et comme humain* ». Il ne s'agit pas de confusion dans les rôles d'éducateur et d'enfant ou d'élève, mais plutôt de la « complexité du travail éducatif » (De Singly, 2004 : 32).

Il s'agit aussi de la transformation du rapport d'autorité. L'autonomie (qui n'est pas l'indépendance) que l'enfant apprend à développer lui donne en effet une certaine autorité, (pas entière, il reste un enfant) sur sa vie. Sous certains rapports, en ce qui concerne le développement de sa nature spécifique, il est mieux à même que ses parents de savoir ce qui est dans son intérêt. Le parent ne perd pas de son importance, son rôle change : en quittant « les habits du roi tout-puissant pour prendre deux autres rôles, celui d'interprète de cette identité cachée qui ne se révèle que peu à peu tout au long de sa vie, et celui d'aide qui crée les conditions les plus favorables à cette invention de soi » (De Singly, 2004 : 21-22).

La complexité (et l'exigence) de ce nouveau mode d'éducation n'est cependant pas reconnue comme principe d'existence. La dominance d'une voix alarmiste rappelle sans cesse les méfaits catastrophiques de la perte de l'autorité, autorité en termes de relation de pouvoir, au sein de laquelle les protagonistes ne sont pas reconnus égaux. On préconise de plus en plus le retour de l'autorité « du père » dans le sens symbolique d'éducation basée sur l'imposition de règles, de modes d'être et de faire. Affichant la volonté de ramener l'ordre et la discipline pour enrayer tous les fléaux qui menacent les enfants et les adolescents : troubles de développement, violences, toxicomanie, les discours conservateurs discréditent et fragilisent par la peur, le nouveau principe d'autorité inhérent aux rapports égalitaires entre les adultes et les enfants. Ajoutant à la confusion, leur formulation vide de sa substance le choix entériné de reconnaître l'enfant comme une personne à part entière.

Les principes qui régissent la transmission de règles et de valeurs, et les canaux qui l'organisent sont complexes et invitent à des ajustements constants suivant les contextes et les natures de chacun. Dans la pensée du risque, au sein de laquelle l'incertitude est une menace, ce mode de transmission est jugé inapte, voire dangereux, pour la génération montante. Les énoncés en ce sens sont omniprésents dans l'espace public et médiatique. Ils sont effrayants. Peu de parents y restent complètement imperméables. Ajouté à l'incertitude, la complexité et l'exigence de ces nouveaux principes d'éducation, le brouillage dans les fondements amène plus d'un parent, et plus d'une fois, à osciller d'une relation pédagogique à une autre, d'égalitaire à autoritaire, en embrouillant la clarté de leurs propres repères.

Au-delà des énoncés de principes, il ressort de cette ethnographie que les nouveaux modes de transmission d'être et de faire transparaissent dans la manière dont les adolescents s'approprient leur environnement institutionnel, humain, physique, technologique pour grandir. Sous de multiples rapports : le développement de leurs talents, qu'ils soient artistiques ou sportifs ou les deux, le respect de leur espace privé, la création de liens affectifs authentiques et respectueux entre eux et avec des adultes de leur entourage, la capacité de choisir ce qui leur convient dans tout ce qui est proposé, l'intégration de règles sociales et morales, qu'ils transmettent à leur tour, en tant que grand frère, ou grand de secondaire V, etc.

Un autre point qui ressort de la transmission, du point de vue des adolescents, et qui transparaît dans la construction de leurs récits, est une incorporation de leur réalité telle qu'elle est. Les liens qu'ils ont avec leur père, leur mère, les professeurs, le sens qu'ils donnent à leur expérience de famille, d'école et de croissance en générale ne s'expriment pas à travers le filtre d'un modèle de perfection qui n'est pas et qui idéalement devrait être. Le regard que la grande majorité des adolescents<sup>218</sup> posent sur eux-mêmes et sur leur vie, à travers les multiples descriptions qu'ils en font dans leurs récits, concerne des réalités particulières qui prennent tout leur sens et leur richesse dans le fait d'être les leurs. Et pour cela, leur vie est parfaite, malgré toutes ses

---

<sup>218</sup> Ces exceptions concernent ceux qui identifient des comportements (trop manger, trop fumer, se fâcher trop fort, pas assez travailler, lâcher l'école) qu'ils aimeraient éviter parce qu'ils jugent que cela leur nuit. Cette difficulté ne fait pas d'eux des êtres fragiles, brisés ou complètement démunis pour autant, ce que laissent croire les discours dominants entourant les écarts de consommation (et de poids) à l'adolescence.

imperfections : c'est leur bagage; celui avec lequel ils envisagent leur entrée dans le monde des adultes.

Dans une autre perspective, au sujet de la perfection, Winnicott rappelle que :

La dynamique est le processus de croissance, processus que tout individu reçoit en héritage. L'environnement suffisamment bon et facilitant sera tenu pour acquis [...]. On notera que dans cette définition le mot parfait ne trouve pas sa place : la perfection est le propre des machines et les imperfections, caractéristiques de l'Adaptation humaine aux besoins, sont des qualités primordiales dans un environnement facilitant (Winnicott, 1975 : 191).

Pourtant, les stratégies de contrôle qui sous-tendent et/ou que produisent les discours dominants incitent les adultes à se percevoir avant tout à travers ce qu'ils ne donnent pas, ce qu'ils font faux, ce qui risque de nuire à leur enfant, le mettre en danger, ou le détruire. La pression des discours dominants qui parlent du monde à travers les pathologies, qui ne cessent d'augmenter chez les enfants (sont-ce les enfants qui sont de plus en plus mal ou le regard posé sur eux qui devient de plus en plus malade de perfection et de peur?) amène les adultes à constamment se juger (eux-mêmes et entre eux), brisant continûment le fil de leur propre cohérence établie autour de leurs particularités, leurs choix et leurs circonstances. À un niveau collectif, la quête de modèles parfaits et le spectre constamment tendu de l'égaré d'une génération entière (et des subséquentes) élimine à même son expérimentation, une nouvelle cohérence qui tente de se tisser.

Sur ce point je dirais que dans le processus de transmission, tel qu'il s'opère aujourd'hui, ce sont les adolescents qui sont les grands, qui nous montrent le chemin, comme le disait Margaret Mead (1971). Ils nous enseignent à être là, dans la présence et le vivant des choses, de l'être et du monde, sans porter le poids du risque de s'affaisser devant les aspérités ou se perdre dans chaque crevasse.

À un tout autre niveau, la transmission, c'est aussi l'enjeu de continuité et de changement, en regard de la suite du monde et des enjeux majeurs qui le traversent, en Occident comme ailleurs. Si d'un point de vue conservateur, la génération adulte doit se responsabiliser pour le monde et le préserver de trop brusques changements; si elle doit présenter le monde, transmettre le passé aux



naissants dans ce monde : « Voici le monde », comme le prescrit Hannah Arendt (1975), alors...vraiment? De quoi s'agit-il au juste? De quel *déjà là* s'agit-il de préserver?

Dans toute la largeur de l'avant-scène, faisant écran sur la profondeur, les beautés et le sens du processus de subjectivation en cours, les sociétés du risque transmettent un monde sur le point de disparaître, dans un cataclysme naturel, dans la contamination, dans le crash économique, dans un attentat terroriste, etc...C'est présentement, la plus forte représentation du monde qui règne, en Occident tout au moins. Il n'est sans doute pas étonnant que cette vision du monde transforme toute appréhension de la vie et du vivant, en des catastrophes annoncées, comme c'est le cas de l'adolescence des garçons, notamment. Tout cela construit la certitude d'une menace diffuse, qui semble réelle tout en ne se manifestant pas, la plupart du temps.

Les discours dominants masquent aussi les effets de l'ultralibéralisation des marchés, mais d'une autre manière, en les dissimulant cette fois, derrière des justificatifs, des inéluctables fatalités, ou pire, en les diluant dans les principes démocratiques de liberté, de « libre-échange ». La liberté de qui? Les lois du marché et du capital qui régissent le monde se préoccupent de croissance rapide et immédiate n'ayant pas grand souci de la suite du monde. Maintenir les populations et chaque individu dans la peur d'une catastrophe imminente, personnelle ou collective reste une stratégie efficace pour piétiner le monde sans grande résistance : ce qui nous menace est encore bien pire.

Les apories de la domination de l'argent dans le monde n'échappe pas aux adolescents, ils les mettent en scène dans leurs films, ils en parlent dans leurs entrevues, elles les concernent à plus d'un égard : la puissance de l'argent compromet l'avenir de la planète (et des humains); son trop grand attrait corrompt les institutions politiques et le manque anticipé d'argent hypothèque l'avenir de leur génération. Certains ont la priorité d'en faire beaucoup, c'est un style particulier, d'autres y voient un passage obligé pour réaliser des rêves, d'autres encore consentent à en faire mais pas au prix de leurs passions, ce qui les protégera de la surconsommation et de l'endettement.

Dans un vibrant questionnement sur la continuité du monde dans les sociétés occidentales et particulièrement la société québécoise, Fernand Dumont rappelle que la démocratie :

« C'est d'abord une tradition qui a remplacé l'héritage des dominations monarchiques et qui condamne la succession arbitraire des dictatures. C'est une tradition et non un système, parce qu'elle ne comporte aucune doctrine arrêtée sur les orientations que doit prendre une société, parce qu'elle fonde le préalable qui donne voix au pluralisme et à la contestation. Elle est une *croyance* d'avant les adhésions idéologiques et les stratégies partisans. Jacques Maritain rappelait que la démocratie repose sur des « convictions » partagées mais que la raison peut tenter de justifier dans des perspectives tout à fait différentes » (Dumont, 1995 : 86).

Pourtant règne fortement la croyance, justement que la démocratie est en elle-même un système et une organisation qui « donne la voix au peuple ». Si elle ne fonctionne certes pas dans le sens des intérêts de la majorité « *ce n'est plus une démocratie* » à plus d'un égard, elle reste ce qui d'une part nous préserve du pire : « *des endroits dirigés par des dictateurs où tu ne peux pas donner ton opinion* » et de l'autre, justifie les « restructurations » et les « rationalisations » des entreprises et des institutions au nom du libéralisme, de la liberté des marchés, essence même, croit-on toujours, de la démocratie.

C'est au moyen de cette croyance que s'entretiennent l'impuissance à agir et l'inévitabilité des ravages actuels de la domination du monde par les multinationales et les organisations monétaires transnationales. Les adolescents d'aujourd'hui, comme leurs parents, ont intégré cette posture d'impuissance.

Pourtant, lorsque qu'ils évoquent leurs valeurs, les personnes et les actions qui les inspirent, cela démontre qu'ils croient en leurs capacités et leurs possibilités de se développer à travers leurs talents et leurs rêves. Ils se projettent aussi comme des « bonnes personnes » en portant des valeurs de respect, de confiance et d'authenticité dans leurs relations, et en prenant comme modèles des inspirateurs pour leur métier futur et pour leur devenir humain : engagement, conviction, altruisme, courage et responsabilité.

Ce qui ressort de cette étude, tant au niveau des institutions, des adultes à proximité, éducateurs, parents, enseignants, que des adolescents eux-mêmes, c'est l'écart qui existe entre les diagnostics des discours dominants sur les pertes, les défections, les effondrements et les manques d'une part et de l'autre l'intention exprimée, l'expérience vivante d'être parent, enseignant, adolescent dans

le contexte actuel. Ce n'est ni le vide ni le retrait que j'ai rencontré tout au long de cette étude mais une alternance de désir, d'action, de production de sens et de constat d'impuissance; un agencement de conscience, d'intention, d'engagement et d'anesthésie dans un système de brouillage dans une logique paradoxale.

Si je regarde et j'écoute le monde en dehors de ses représentations mortifères, si je tente de lire autre chose qu'une page laissée blanche par l'effacement des grands récits, religieux ou historiques, et si je cherche les personnes ailleurs que dans la masse d'atomes de l'économie, si je me rapproche des petits récits, je me rends compte, faisant écho à Fernand Dumont dans *L'avenir de la mémoire* que « c'est à l'écart que la personne trouve un emplacement significatif, des solidarités et des préoccupations qui sont à sa mesure. Là se déroule sa véritable histoire : histoire surtout subjective, plus fragile que celle de ses ancêtres; histoire qui s'exprime infiniment mieux dans les itinéraires individuels » (1995 :46).

Le chapitre d'histoire sur la transmission qui se lit dans les itinéraires des adolescents, à travers l'appropriation personnelle qu'ils font de ce que leur offre le monde : le choix et l'importance de valeurs fondatrices profondément humaines, le refus des iniquités ou le désir d'échapper au matérialisme excessif, les bulles de sens donné au déroulement de leur vie présente et future, sur l'horizon d'une société et d'une époque, tout cela « n'est jamais sans résonance ». C'est ce que cite Dumont quand il constate que la tradition apparaît dans l'implicite de l'expérience humaine : « Ce dont nous préparons l'accueil [...] est le miroir où chacun se reconnaît. La réalité de la tradition ne constitue guère en fait un problème de connaissance, mais un phénomène d'appropriation spontanée et productrice du contenu d'un sens (Gadamer, 1963 dans Dumont, 1995 : 57).

Si le processus de transmission, n'apparaît pas clairement, causant ainsi inquiétudes et frayeurs et ouvrant la voie à tous les scénarios catastrophes, cela vient aussi d'une rupture abrupte dans une continuité, par une récusation intentionnelle et collective de ses principes fondamentaux. À cette rupture symbolique dans le déroulement d'une histoire qui servait d'ancrages, s'ajoute le dispersement des lieux et moments tangibles répétitifs et prévisibles de transmission, tant dans

ses canaux et véhicules que dans son bagage, incarnée dans des rites, des cérémoniels, à laquelle une religion commune avait habitué la génération adulte actuelle.

Ce nouvel espace libéré est occupé de plus en plus fréquemment, par une appropriation personnelle, en petits groupes, d'événements qui marquent le temps et la vie. Souvent le théâtre de joie rassembleuse, de créativité, de plaisir, d'expression d'amour, d'amitié et de solidarité, les naissances, graduations, mariages, divorces (depuis peu), solstices et équinoxes, anniversaires des décades, funérailles, promotions, emménagements, tous ces événements de passage prennent une forme qui fait du sens pour les personnes concernées. L'engagement des acteurs dans la transmission d'un bagage partagé se crée et s'invente au fil des jours et lors de moments marquants. Bien que dans l'espace public, cela reste moins palpable qu'au temps des grands rassemblements consensuels, les nombreuses expériences vécues dans l'espace privé comme la célébration des différents passages de la vie, au fil du temps, deviennent des occasions de renforcer les réseaux d'appartenance et de solidarité, et de mettre en acte symbolique les valeurs fondamentales partagées.

Le Nouveau Monde, dont nous sommes, est un métissage d'hommes et de femmes courageux, exclus, porteurs de rêves, férus d'aventures d'une part et de l'autre, des peuples épris de liberté aux traditions profondément inscrites dans le respect des cycles de la nature et du temps. Le Nouveau Monde s'est bâti sur le désir de rupture et de libération des dominations, sur la foi en un monde libre, un monde de justice, d'égalité et de dignité. Si cette origine (qui est toujours une invention, une narration pour ancrer une tradition) semble éloignée des discours dominants en cours, elle me sert ici à attacher une extrémité du fil rouge dont parle Fernand Dumont : une tradition ancrée dans le principe « unanimement tenu pour *sacré*, la personne humaine [...] cela ne saurait se confondre avec une idéologie parmi d'autres » (Dumont, 1995 : 87) Il précise : « Certes une tradition à restaurer sans cesse plutôt que d'un supposé qui irait de soi, [...] elle n'est pas reçue comme une donnée » (89), [elle est] objet d'une constante reviviscence.

Toutes les sociétés humaines dédoublent le déroulement de leur histoire à travers des événements, d'un récit qui en présume de la direction et attribue un sens que prennent ces

événements. La tradition joue ce rôle de consolider un ancrage qui préserve de l'obscurité imprédictibilité du cours des choses (Dumont, 1995).

C'est cette obscurité que fabriquent les discours dominants en dressant un écran de peur sur l'être, le présent et le devenir, en représentant le présent comme une réalité qui disparaît et s'effrite avec les structures et les valeurs de nos sociétés et l'avenir comme un égrènement de dérives. Tout cela participe au repli et au sentiment d'impuissance des humains devant une économie qui prospère sur des fondements profondément inéquitables et des effractions répétées à la dignité de la nature et des hommes.

Compte tenu de tout cela, la question de la transmission doit d'abord s'inscrire sur un double horizon : celui d'une nouvelle compréhension du monde dans le mouvement, la complexité et l'incertitude qui le définissent aujourd'hui (Morin, 2000) et celui de l'élaboration d'une *Nouvelle narration du Monde* (Petrella, 2007).

Pour transmettre le monde tel qu'il est, il s'agit d'abord de se le représenter dans sa mouvance, à travers les transformations qui désormais le définissent, de l'appréhender dans sa complexité, son incertitude, « il faut apprendre à naviguer dans un océan d'incertitudes à travers des archipels de certitudes » (Morin, 2000 : 14). Il devient d'autant plus important de fonder les enseignements sur la prise en compte des nouvelles composantes des sociétés, de la planète et de l'humanité pour être à même de comprendre le monde dans une perspective plurielle, dans ses complexes interrelations. Penser le monde à partir de ses écarts aux structures stables d'un autre temps conserve, entretient et renforce cette triste (et stérile) idée de perte et d'effondrement.

Protéger le monde, c'est rendre intelligibles et enseigner les mécanismes qui participent à le détruire, à le disloquer, le gruger et l'étouffer, à replacer dans le contexte de sa production et des intérêts qu'elle sert, une vision du monde qui nous apparaît comme l'immense prison dans laquelle se trouve l'humanité. C'est faire la place pour repenser le monde dans d'autres possibilités de développement, pour réécrire une *narration de l'humanité*. (Petrella, 2007).

À un autre niveau, transmettre et protéger le monde, c'est donner aux enfants et aux adolescents la possibilité de développer leur propre autonomie, en leur apprenant dès leur tout jeune âge à se considérer comme des personnes à part entière dignes de respect, capables de reconnaître et d'affirmer leurs besoins, capables de respecter les autres et négocier, capable de compassion pour eux-mêmes et pour les autres (Rosenberg). Préserver le monde, c'est créer de l'intérieur, dans chaque personne la possibilité de voir les profondes incohérences et les moyens pour résister à un monde dominé (et miné) par les intérêts du capital et du marché, et le désir de participer dans la joie à un monde de justice, de partage et d'authenticité qu'ils ont appris à vivre et à imaginer depuis leur enfance.

Ce monde qui est *déjà là*, en quelque sorte, apparaît par bribes dans les récits des adolescents : un monde de présence et d'ouverture à soi, aux autres et au monde. Un monde d'incertitudes, d'imperfections, de limites, de beautés et de grandeurs; parfois un monde de non-sens qui détruit, malgré toutes les possibilités de l'intelligence humaine, monde voilé par l'impuissance. Et surtout un Monde rempli de promesses d'être et de devenir.

## BIBLIOGRAPHIE

---

- Amyot, Y. (2003). *Le marcheur-pédagogue : amorce d'une pédagogie rhizomatique*. Paris, L'Harmattan.
- Anatrella, T. (2000). « La confusion des générations » *Les Nouveaux ados Nouvel Observateur Hors Série # 41* : 20-21.
- Angenot, M. et H. de Fontenay (1980). *La certitude d'être mâle? : une réflexion hétérosexuelle sur la condition masculine*. Montréal, J. Basile.
- Apollon, W. (1993). « Psychose, alliance et filiation dans le Québec contemporain » dans *Espace de sens*, Ellen Corin (dir.), *Anthropologie et sociétés* 17(1-2) : 173-190, Québec, Université Laval.
- Arendt, H. (1972). *La crise de la culture : huit exercices de pensée politique*. Paris, Gallimard.
- Attias-Donfut, C. (2002). *Le nouvel esprit de famille*. Paris, Odile Jacob.
- Augé, M. (1994). *Pour une anthropologie des mondes contemporains*. Paris, Flammarion.
- Badinter, E. (2003). *Fausse route*. Paris, Odile Jacob.
- Bajoit, G.-H. (2004). *Jeunesse et société : la socialisation des jeunes dans une société en mutation*. Bruxelles, de Boeck-Université.
- Balandier, G. (1988). *Le désordre : éloge du mouvement*. Paris, Fayard.
- Baril, A. (2005). *Judith Butler et le féminisme postmoderne microforme : analyse théorique et conceptuelle d'un courant controversé*. Mémoire de maîtrise, département de théologie, d'éthique et de philosophie, Université de Sherbrooke.
- Baril, A. (2007). « De la construction de genre à la construction de sexe : les thèses féministes post-modernes dans l'œuvre de Judith Butler ». *Recherches féministes* 20(2) : 61-90.
- Barthes, R. (1980). *La chambre claire : note sur la photographie*. Paris, Cahiers du cinéma.
- Barthes, R. (1985). *L'aventure sémiologique*. Paris, Seuil.
- Beck, U. (2001). *La société du risque : Sur la voie d'une autre modernité*. Paris, Flammarion.
- Bedwani N. et M. Girard (2001). « La santé des jeunes, l'affaire de tous. » *L'actualité médicale*.
- Bélanger, J. (1986). *Intervention auprès des hommes : compte rendu du colloque, tenu les 19 et 20 juin 1986 à la salle Alfred-Laliberté de l'Université du Québec à Montréal*
- Bergier, B. (2000). *Les affranchis : « Étiquetés SDF, drogués, marginaux, inemployables... ils s'en sont sortis! »*. Paris Montréal, L'Harmattan.

- Bernard, J. (1981). « The Good-Provider Role: Its Rise and its Fall » *American Psychologist* (36): 1-12.
- Bertrand, P. (2007). *L'intime et le prochain. Essai sur le rapport à l'autre*. Montréal, Liber.
- Bettelheim, B. (1969). *The Children of the Dream*. Toronto, Collier-Macmillan.
- Bibeau, G. (1996). « Une identité en fragments » dans *Les frontières de l'identité au Québec Modernité et postmodernisme*. Mikhaël Elbaz et Guy Laforest (dir.). Québec, Paris, Les Presses de l'Université Laval, L'Harmattan : 311-346.
- Bibeau G. (1999) « Une troisième voie en santé publique » *Ruptures*. Revue transdisciplinaire en santé, volume 6, no1.
- Bibeau, G. (2007) «Écrire à la limite des langages. Étapes d'un itinéraire anthropologique » dans Enriqueta Sugasti et Marie-Claude Haince (dir.), *Anthropologie et écriture aujourd'hui*, Montréal, Altérités, volume 4, numéro 1.
- Bibeau, G. et E. Corin (1995). *Beyond Textuality: Asceticism and Violence in Anthropological Interpretation*. Berlin; New York, Mouton de Gruyter.
- Bloustien, G. (1999). « The Consequences of Being a Gift » *The Australian Journal of Anthropology* 10(1): 77-93.
- Bly, R. (1992). *L'homme sauvage et l'enfant : l'avenir du genre masculin*. Paris, Seuil.
- Boal, A. (1978) *Jeux pour acteurs et non-acteurs : pratique du théâtre de l'opprimé*, Paris, Maspero.
- Bonte, P. and M. Izard (2000). *Dictionnaire de l'ethnologie et de l'anthropologie*. Paris, Presses Universitaires de France.
- Borduas, P.-É. (1948). *Refus global*. Montréal, Mithra-Mythe éditeur.
- Bouillon, F., M. Fresia, et al. (2006). *Terrains sensibles : expériences actuelles de l'anthropologie*. Paris, Centre d'études africaines, École des hautes études en sciences sociales.
- Bourdieu, P. (1998). *La domination masculine*. Paris, Seuil.
- Bourgeault, G. (2004). « L'intervention sociale comme entreprise de normalisation et de moralisation. Peut-il en être autrement? À quelles conditions? » *Nouvelles pratiques sociales* 16(2) : 92-124.
- Boutot, B. (1980). *L'orgasme au masculin*. Montréal, Édition de l'Aurore.
- Bove, L. (2002). « L'adolescence indéfinie du monde. » *L'adolescence à risque*. D. Le Breton. Paris, Hachette : 218-237.



- Breilh, J. (2003). *Epidemiologia Critica Ciencia emancipadora e interculturalidad*. Buenos Aires, Lugar Editorial S.A.
- Brod, H. (1987). *The Making of Masculinities: the New Men's Studies*. Boston, Allen & Unwin.
- Broué, J. et G. Rondeau (1997). *Père à part entière*. Montréal, Saint-Martin.
- Bruner, E. M. (1986). « Experience and its Expression. » dans *The Anthropology of Experience*. V. Turner et E. W. Bruner (dir.) Urbana and Chicago, University of Illinois Press: 3-30.
- Brunet, M. (2002). *Paroles d'hommes : entretiens sur la vie, la mort, la société et -- les femmes!* Montréal, Québec Amérique.
- Bureau, J. *Devenir un garçon, devenir une fille : une construction complexe*. Prisme 18(2) : 38-51.
- Burroughs, C. B. et J. Ehrenreich (1993). *Reading the Social Body*. Iowa City, University of Iowa Press.
- Burton-Jeangros, C. (2004). *Cultures familiales du risque*. Paris, Anthropos.
- Butler, J. (1990). *Gender Trouble: Feminism and the Subversion of Identity*. New York, Routledge.
- Butler, J. (2002). *La vie psychique du pouvoir. L'assujettissement en théorie*. Paris, Léo Scheer.
- Calvez, M. (1993). « L'analyse culturelle du risque. » dans *Adolescence et risque*. Y. S. Anne Tursz, Rachid Salmi (dir.) Paris, Syros : 75-87.
- Canguilhem, G. (1991). *The Normal and the Pathological*. New-York, Zone Books.
- Caputo, V. (1995). « Anthropology's Silent "Others". » dans *Youth Culture, a Cross Cultural Perspective*. V. A. Talai (dir.). New York, London, Routledge: 19-41.
- Caronia, A. (2005). *La culture mobile*. Montréal, Les Presses de l'Université de Montréal
- Castel, R. (1981). *La gestion des risques*. Paris, Minit.
- Castelain-Meunier Christine (2005) *Les métamorphoses du masculin*, Paris, Presses Universitaires de France.
- Castoriadis, C. (1975). *L'institution imaginaire de la société*. Paris, Seuil.
- Certeau, M. D. (1990). *L'invention du quotidien 1. Arts de faire*.
- Chabot, M. (1981). *Chroniques masculines*. Québec, Québec, Pantoute.
- Chabot, M. (1987). *Des hommes et de l'intimité*. Montréal, Saint-Martin.

- Chabot, M. et S. Chaput (1985). *Lettres sur l'amour*. Montréal, Saint-Martin.
- Champagne, M. (1980). *La famille et l'homme à délivrer du pouvoir*. Montréal, Leméac.
- Choquet Marie, D. M., Sylvie Ledoux (1993). « Les comportements à risque des adolescents. » dans *Adolescence et risque*. Y. S. Ana Tursz, Rachid Salmi (dir.) Paris, Syros: 111-134.
- Clatterbaugh (1998). « What is Problematic about Masculinities? » *Men's and Masculinities* 1(1): 24-45.
- Clatterbaugh, K. C. (1990). *Contemporary Perspectives on Masculinity: Men, Women, and Politics in Modern Society*. Boulder, Westview Press.
- Clifford, J., G. E. Marcus, et al. (1986). *Writing Culture: the Poetics and Politics of Ethnography: a School of American Research Advanced Seminar*. Berkeley, University of California Press.
- Cloutin, R. (1991). « L'adolescence : une crise. » *Revue Notre-Dame*.
- Coeur-atout. (1987). *Un amour de père*. Montréal Saint-Martin,.
- Collard, C. (1999). *Une famille, un village, une nation. La parenté dans Charlevoix 1900-1960*. Montréal, Boréal.
- Collier, R. (1995). *Masculinity, Law and the Family*. London, Routledge.
- Collier, R. (2001). « Rat Boys and Little Angels. » *Contested Bodies*. London and New York, Routledge: 21-35.
- Comaroff, J. et J. (1991). *Of Revelation and Revolution: Christianity, Colonialism, and Consciousness in South Africa*. Chicago, University of Chicago Press.
- Corin, E., (1993). « Les détours de la raison », présentation dans *Espace de sens*, Ellen Corin (dir.), *Anthropologie et sociétés* 17(1-2), Québec, Université Laval.
- Corin, E. (2005). *Entretien avec Ellen Corin. Une passion pour la vérité des langages*.
- Corneau, G. (1989). *Père manquant, fils manqué : Que sont les hommes devenus?* Montréal, Éditions de l'Homme.
- Côté, R. (1990). *Manifeste d'un salaud*. Québec, Terrebonne, Éditions du Portique.
- Csordas, T. J. (1994). *Embodiment and Experience: the Existential Ground of Culture and Self*. Cambridge; New York, Cambridge University Press.
- Cyrułnik, B. (2000). « Les métamorphoses du désir. Un temps ressenti comme une longue répression. » *Les nouveaux Ados Nouvel Observateur. Hors Série #41* : 12-13.

- Dagenais, D. (2000). *La fin de la famille moderne : la signification des transformations contemporaines de la famille*. Sainte-Foy, Québec, Presses de l'Université Laval.
- Dallaire, Y. (2001). *Homme et fier de l'être*. Montréal, Option Santé.
- Dandurand, R. B. (1994). *Le Désir d'enfant : du projet à la réalisation*, Institut québécois de recherche sur la culture.
- David, L. R. (1967). *The Politics of Experience*. New York, Pantheon.
- Defert, D. (1996). « La violence entre pouvoirs et interprétations dans l'œuvre de Michel Foucault. » dans *De la violence*. F. Héritier(dir.) Paris, Odile Jacob: 89-121.
- Demos, J. (1974). « The American Family in the Past. » *American Scholar*(43): 422-466.
- Deutsch, H. (1991). *Problèmes de l'adolescence*. Paris, Payot.
- DiMéo, G. (1990-1991). « De l'espace subjectif à l'espace objectif : l'itinéraire du labyrinthe. » *L'espace géographique*(4): 359-373.
- DiMéo, G. (1998). « De l'espace aux territoires : éléments pour une archéologie des concepts fondamentaux de la géographie. » *L'information géographique*(no 3): 99-110.
- DiMéo, G. (1999). « Géographies tranquille du quotidien Une analyse de la contribution des sciences sociales et de la géographie à l'étude des pratiques spatiales. » *Cahiers de Géographie du Québec* 43(118): 75-93.
- Dintzer, L. (1961). *Le jeu d'adolescence*. Paris, Presses universitaires de France.
- Dolto, F. (1988). *La cause des adolescents*. Paris, Robert Laffont.
- Dorais, M. (1986). *Les lendemains de la révolution sexuelle : le sexe a-t-il remplacé l'amour?* Montréal, Prétexste.
- Dorais, M. (1988). *L'homme désemparé : les crises masculines -- les comprendre pour s'en déprendre*. Montréal, VLB.
- Dorais, M. (1997). *Ça arrive aussi aux garçons : l'abus sexuel au masculin*. Montréal, VLB.
- Dorais, M. (2000). *Mort ou fif. La face cachée du suicide chez les garçons*. Montréal, VLB.
- Dorais, M. and D. Ménard (1987). *Les enfants de la prostitution*. Montréal, VLB.
- Douglas, M. (1966). *Purity and Danger: An Analysis of Concepts of Pollution and Taboo*. New York, Praeger Publishers.
- Douglas, M. (1968). « Pollution. » *International Encyclopedia of the Social Sciences*. D. Sills (dir.) San Francisco, Mac Millan and Company and the Free Press. 12: 336-342.

- Douglas, M. (1970). *Natural Symbols*. New York Vintage.
- Douglas, M. (1971). *De la souillure : essai sur les notions de pollution et de tabou*. Paris, F. Maspero.
- Douglas, M. (1990). « Risk as a Forensic Resource. » *Daedalus*: 1-16.
- Dragon, S. (2000). « Devenir père. Discours et trajectoires des hommes face à la primipaternité dans le Québec contemporain. » *Anthropologie*. Montréal, Université de Montréal: 338p.
- Dreyfus, H. L. et P. Rabinow (1982). *Michel Foucault, Beyond Structuralism and Hermeneutics*. Chicago, University of Chicago Press.
- Dufrenne, M. (1973). *The Phenomenology of Aesthetic Experience*. Evanston, Illinois, Northern University Press.
- Dulac, G. (1989). « Le lobby des pères : divorce et paternité. » *Canadian Journal of Women and the Law* 13(1): 45-68.
- Dulac, G. (1990). « Les hommes et les études féministes. » *Nouvelles pratiques sociales* 3(1): 53-71.
- Dulac, G. (1993). « Études féministes, études masculines (Men's Studies) ». *Chantiers sociologiques et anthropologiques*, 51<sup>e</sup> congrès de l'ACFAS, Méridien.
- Dulac, G. (1994). « Condition masculine, les ambiguïtés de la parentalité ». *Traité des problèmes sociaux*. Québec, Institut québécois de la culture.
- Dulac, G. (1996). « Les moments du processus de déliaison père-enfant chez les hommes en ruptures d'union ». *Comprendre la famille*. Actes du 3<sup>ième</sup> symposium de recherche sur la famille, Trois-Rivières.
- Dulac, G. (1998). « L'intervention auprès des pères : des défis pour les intervenants, des gains pour les hommes. » *P.R.I.S.M.E.* 8(2): 190-206.
- Dulac, G. (1998). « Que nous disent les pères à propos des transitions familiales? ». *Quelle politique familiale à l'aube de l'an 2000?* R. B. Dandurand et al (dir.). Paris, L'Harmattan.
- Dulac, G. (2001). *Aider les hommes -- aussi*. Montréal, VLB.
- Dulac, G. (2001). « Les paradoxes de l'identité masculine dans la société québécoise. » *Espace et société. Revue québécoise d'analyse et de critique sociale* (Automne): 12-16.
- Dulac, G. (1994). *Penser le masculin : essai sur la trajectoire des militants de la condition masculine et paternelle*. Québec, Institut québécois de recherche sur la culture.
- Dulac, G., G. Decoste, S. Lamy (1993). *La paternité : les transformations sociales récentes*. Québec, études et recherche, Conseil de la famille.

- Dumont, F. (1993). *Genèse de la société québécoise*. Québec, Boréal.
- Dulac G., N. L. (1997). « Politiques du père. » *Lien social et politique*(37): 5-9.
- Dumont, F. (1995). *L'avenir de la mémoire*. Québec, Nuit Blanche.
- Dumont, F. (1997). *Raisons communes*. Montréal, Boréal.
- Duret, P. (1999). *Les jeunes et l'identité masculine*. Paris, Presses universitaires de France.
- Erikson, E. H. (1972). *Adolescence et crise. La quête de l'identité*. Paris, Flammarion.
- Ewald, F. (1986). *L'État Providence*, Grasset et Fasquelle.
- Ewald, F. (1996). « Philosophie de la précaution. » *L'année sociologique* 46(#2): 383-412.
- Fize, M. (1998). *Adolescence en crise? Vers le droit à une reconnaissance sociale*. Paris, Hachette.
- Fize, M. (2002). *Les adolescents*. Paris, Le cavalier bleu.
- Foucault, M. (1966). *Les mots et les choses : une archéologie des sciences humaines*. Paris, Gallimard.
- Foucault, M. (1971). *L'ordre du discours : leçon inaugurale au Collège de France prononcée le 2 décembre 1970*. Paris, Gallimard.
- Foucault, M. (1997). *Il faut défendre la société : cours au Collège de France (1975-1976)*. Paris, Gallimard : Seuil.
- Foucault, M. (1976). *L'histoire de la sexualité*. Paris, Gallimard
- Foucault, M., F. Ewald, et al. (2001). *L'herméneutique du sujet : cours au Collège de France (1981-1982)*. Paris, Gallimard : Seuil.
- Foucault, M., F. Ewald, et al. (1999). *Les anormaux : cours au Collège de France (1974-1975)*. Paris, Gallimard : Seuil.
- Fournaud, A. (1999). *La confusion des rôles : les toujours-jeunes et les déjà-vieux*. Paris, Lattès.
- Fournaud, A. (2003). « Images d'une cité. Cartes mentales et représentations spatiales des adolescents de Garges-lès-Gonesse » *Annales de géographie* no 633: 537-550.
- Franck, M., D. Le Breton (2001). *Corps et sociétés*. Paris; Montréal, L'Harmattan.
- Freire P. (1974) *Pédagogie des opprimés : suivi de conscientisation et révolution*, Paris, Maspero
- Fox, R. (1972) *Anthropologie de la parenté : une analyse de la consanguinité et de l'alliance*, Paris, Gallimard.

- Galland, O. (2002). *Les jeunes*. Paris, La découverte.
- Galland, O. (2002). *Sociologie de la jeunesse*. Paris, Armand Colin.
- Gammer, C., M.-C. C. (1992). *L'adolescence, crise familiale*. Toulouse, ERES.
- Gaulejac de, V. (1999). *L'histoire en héritage : roman familial et trajectoire sociale*. Paris, Desclée de Brouwer.
- Geertz, C. (1983). *Bali : interprétation d'une culture*. Paris, Gallimard.
- Gil, J. (1985). *Métamorphoses du corps*. Paris, Éditions de la Différence.
- Giral, M. (2002). *Les adolescents : enquête sur les nouveaux comportements de la génération Casimir*. Paris, Le Pré aux Clercs.
- Girard, D. (2004). *Familles et solidarités*. Paris, L'Harmattan.
- Girard, M. (2007). « La santé des garçons. » *Le Médecin du Québec*. Montréal. 42.
- Girard, M. (2007). « Les repères en transformation : nouvelles problématiques cliniques. » dans *Adolescence en contexte urbain et cosmopolite*, S. Fortin (dir.) Montréal, Éditions CHU Sainte-Justine: 163-174.
- Glowczewski, B. (1993). « Relativité des modèles culturels et de la transgression. » dans *Adolescence et risque*. Y. S. Tursz Anne, L. Rachid Salmi (dir). Paris, Syros.
- Godelier, M. (1982). *La production des grands hommes. Pouvoir et domination masculine chez les Baruya de Nouvelle-Guinée*. Paris, Fayard.
- Godelier, M. (2004). *Métamorphoses de la parenté*. Paris, Fayard.
- Good, B. J. (1994). *Medicine, Rationality, and Experience: an Anthropological Perspective*. Cambridge, New York, Cambridge University Press.
- Grosz, E. A. (1994). *Volatile Bodies: Toward a Corporeal Feminism*. Bloomington, Indiana University Press.
- Guberman, N. et Comité de la santé mentale du Québec. (1993). *Le Défi de l'égalité : la santé mentale des hommes et des femmes*. Boucherville, G. Morin.
- Gurian, M. et K. Stevens (2005). *The Minds of Boys: Saving our Sons From Falling Behind in School and Life*. San Francisco, CA, Jossey-Bass.
- Gutton, P. (1985). « Adolescence, un pluriel à l'étude des historiens » *Adolescence* 3(1).
- Hacking, I. (1990). *The Taming of Chance*. Cambridge England, New York, Cambridge University Press.

- Harraway, D. (1995). *Situated Knowledge. The Politics of Knowledge*. Bloomington and Indianapolis, Indiana University Press: 175-194.
- Hechinger, G. et F. M. Hechinger (1963). *Teen-age Tyranny*. New York, Morrow.
- Helge, F. O. (1998). « Is Imposing Risk Awareness Cultural Imperialism? » *Social Science and Medicine* 47(9): 1155-1159.
- Hepworth, M., M. Featherstone, et al. (1990). *The Body: Social Process and Cultural Theory*. London; Newbury Park, Calif., Sage.
- Herdt, G. H. (1987). *Guardians of the Flutes : Idioms of Masculinity*. New York, Columbia University Press.
- Héritier, F. (1996). *Masculin/féminin*. Paris, Odile Jacob.
- Héritier, F. (2002). *Masculin/Féminin*. Paris, Odile Jacob.
- Hintermeyer, P. (2003). « Les mots et les coups. » dans *L'adolescence à risque*. D. Le Breton (dir.). Paris, Hachette: 68-90.
- Holliday, R. et J. Hassard (2001). *Contested Bodies*. London; New York, Routledge.
- Aumont J. et al (1994). *Esthétique du film*. Paris, Nathan Université.
- Jeammet, P. (2005). « Le suicide des jeunes comme affirmation de soi. » *Sciences humaines Hors Série Violences* (#47): 30-31.
- Jeffrey, D. and M. Maffesoli (2005). *La sociologie compréhensive*. Québec, Les Presses de l'Université Laval.
- Jeffrey D., D. Le Breton 2005). *Jeunesse à risque. Risque & Passage*. Québec, Les Presses de l'Université Laval.
- Jérôme, L. (2002). « Les itinéraires de l'exclusion pour un groupe de sans-abri. » *Ethnologies* 24(1): 101-118.
- Jewsiewicki, B. et J. Létourneau (1998). *Identités en mutation, socialités en germination*. Sillery, Québec, Septentrion.
- Joust, M. (2000). « The Tatoon Narratives: the Intersection of the Body. » *Visual Sociology* 15: 79-100.
- Kapferer, B. (1986). « Performance and the Structuring Meaning of Experience. » dans *The Anthropology of Experience*. V. Turner. et E. M. Bruner (dir.). Urbana and Chicago, University of Illinois Press: 188-203.
- Kimmel, M. S. (1987). *Changing Men: New Directions in Research on Men and Masculinity*. Beverly Hills, CA, Sage Publications.

- Kleinman, A. (1995). *Writing at the Margin: Discourse Between Anthropology and Medicine*. Berkeley, University of California Press.
- Lagrange, H. (2005). « La violence des jeunes, le prix de la société du risque. » *Sciences humaines Hors-série Violence*(47): 48-49.
- Lahaye, W., J.-P. Pourtois, et al. (2007). *Transmettre : d'une génération à l'autre*. Paris, Presses universitaires de France.
- Laplantine, F. (1986). *Anthropologie de la maladie : étude ethnologique des systèmes de représentations étiologiques et thérapeutiques dans la société occidentale contemporaine*. Paris, Payot.
- Laplantine, F. et F. de Singly (1996). *La description ethnographique*. Paris, Nathan.
- Laqueur, T. (1992). *La fabrique du sexe*.
- Larivaille, P. (1974). « *L'analyse morphologique du récit*. »
- Lazure, J. (1970). *La jeunesse du Québec en révolution*. Sainte-Foy, Presses de l'Université du Québec.
- Lebovici, S. et L. Solís Pontón (2002). *La parentalité : défi pour le troisième millénaire*. Paris, Presses universitaires de France.
- LeBreton, D. (1991). *Passions du risque*. Paris, Métailié Seuil.
- LeBreton, D. (1992). *Anthropologie du corps et modernité*, Presses universitaires de France.
- LeBreton., D. (1995). *La sociologie du risque*. Paris, Presses universitaires de France.
- LeBreton, D. (2002). *La sociologie du corps*. Paris, Presses universitaires de France.
- LeBreton, D. (2002). *Les conduites à risque*. Paris, PUF Quadrige.
- LeBreton, D. (2003). *L'adolescence à risque*. Paris, Hachette Littératures.
- Legault, G. A. (2003). *Crise d'identité professionnelle et professionnalisme*. Montréal, Presses de l'Université du Québec.
- Lemay, C. (2007). « Être là » : étude du phénomène de la pratique sage-femme au Québec dans les années 1970-1980. *Sciences humaines appliquées*. Montréal, Université de Montréal. Thèse de Doctorat.
- Lenoir, Y. (2000). *Conférence d'ouverture. 13ième conférence internationale de l'Association mondiale des sciences de l'éducation*. Sherbrooke, Québec.
- Lever, Y. (1992). *L'analyse filmique*. Montréal, Boréal.



- Lévine, É. et É. Touboul (2002). *Le corps*. Paris, Flammarion.
- Lightfoot, C. (1997). *The Culture of Adolescent Risk-Taking*. New York, Guilford Press.
- Lipovetsky, G. (1983). *L'ère du vide : essais sur l'individualisme contemporain*. Paris, Gallimard.
- Lipovetsky, G. (1987). *L'empire de l'éphémère : la mode et son destin dans les sociétés modernes*. Paris, Gallimard.
- Lock, M. (1993). « Cultivating the Body: Anthropology and Epistemologies of Bodily Practices and Knowledge. » *Annual Review of Anthropology*(2): 133-155.
- Lock, M. (1993). *Encounters with Aging: Mythologies of Menopause in Japan and North America*. Berkeley, University of California Press.
- Lupton, D. (1993). « Risk as Moral Danger: The Social and Political Functions of Risk Discourse in Public Health. » *International Journal of Health Services* 23(3): 425-435.
- Lupton, D. (1998). « The Adolescent Unfinished Body. » *Body and Society* 4(2): 19-34.
- Maffesoli, M. (1996). *La contemplation du monde : figures du style communautaire*. Paris, Grasset.
- Maffesoli, M. (2005). *Éloge de la raison sensible*. Paris, Table Ronde.
- Maharaj, R. Y. T. (2000). « Le rôle masculin et ses ramifications en médecine familiale. » *Le médecin de famille canadien* 46(Mai).
- Marietti, A. K. (1985). *Michel Foucault*. Paris, Librairie générale française.
- Martin, E. (1990). « The End of the Body? » *American Ethnologist*: 121-140.
- Massé, R. (1998). « La santé publique comme nouvelle moralité. » *Les cahiers de recherche éthique* 22: 155-176.
- Mauger, G. (1993). « L'adolescence, invariants et variations. » dans *Adolescence et risque*. Y. S. Tursz Anne, L. Rachid Salmi (dir.). Paris, Syros: 54-59.
- Mauss, M. (1966). *Sociologie et anthropologie*. Paris, Presses universitaires de France.
- Mead, M. (1971). *Culture and Commitment. a Study of the Generation Gap* New York Doubleday.
- Mead, M. (1971). *Mœurs et sexualité en Océanie*. Paris, Plon.
- Mead, M. (1979). *Le fossé des générations : les nouvelles relations entre les générations dans les années 1970*. Paris, Denoël/Gonthier.

- Meirieu, P. F. M. (2006). « Modifier le rapport au savoir. » *Sciences Humaines Hors-Série Spécial*. France: 48-49.
- Mendel, G. (1968). *La révolte contre le père*. Paris, Payot.
- Merleau-Ponty, M. (1971). *Phénoménologie de la perception*. [Paris], Gallimard.
- Metz, C. (1968). *Essais sur la signification au cinéma Christian Metz*. Paris, Klincksieck.
- Metz, C. (1971). *Langage et cinéma*. Paris, Larousse.
- Metz, C. (1977). *Langage et cinéma*. Paris, Albatros.
- Metz, C. (1984). *Le signifiant imaginaire : psychanalyse et cinéma*. Paris, C. Bourgois.
- Ministère de l'éducation, (1980). *Les valeurs des jeunes de 16 à 20 ans*. Québec, Gouvernement du Québec.
- Moisseff, M. (1992). « Enjeux anthropologiques de la thérapie familiale avec les adolescents. » *L'adolescence, crise familiale*. Toulouse, Eres: 206-235.
- Morgan, D. (1993). « You Too Can Have a Body Like Mine: Reflections on the Male Body and Masculinities. » dans *Body Matters: Essays on Sociology of the Body* D. Morgan (dir.). London Washington, The Falmer Press: 69-88.
- Morin, E. (2000). *Les sept savoirs nécessaires à l'éducation du futur*. Paris, Seuil.
- Morin, E. (2005). *Introduction à la pensée complexe*. Paris, Seuil.
- Mosse, G. L. (1999). *L'image de l'homme : l'invention de la virilité moderne*. Paris, Pocket.
- Mucchielli, A. (1983). *L'analyse phénoménologique et structurale en sciences humaines*. Paris, Presses universitaires de France.
- Mucchielli, A. (1983). *Les jeux de rôles*. Paris, Presses universitaires de France.
- Mucchielli, A. (1986). *L'identité*. Paris, Presses universitaires de France.
- Mucchielli, A. (1991). *Les méthodes qualitatives*. Paris, Presses universitaires de France.
- Mucchielli, A. (1996). *Dictionnaire des méthodes qualitatives en sciences humaines et sociales*. Paris, Colin.
- Mucchielli, A., Claire Noy (2005). *Études des communciations. Approches constructivistes*. Paris, Armand Colin.
- Mucchielli, A., R. Bréard, et al. (1992). *L'entretien projectif*. Paris, Eyrolles.

- Nasta, D. (1991). *Meaning in Film: Relevant Structures in Soundtrack and Narrative*. Berne, New York, Lang.
- Neill, A. S. (1970). *Libres enfants de Summerhill*. Paris, François Maspero.
- Nelkin, D. (1989). « Communicating Technological Risk: the Social Construction of Risk Perception. » *Annual Review Public Health* 10: 95-113.
- Niesyto, H. (2000). « Youth Research on Video Self-productions. Reflections on a Social-aesthetic Approach. » *Visual Sociology* 15: 135-153.
- Odin, R. (1990). *Cinéma et production de sens*. Paris, A. Colin.
- OMS (2000) *Et si on parlait des garçons?*
- Ouellet, F. (2002). *Passer au rang de père*. Montréal, Nota Bene.
- Paillé, P. et A. Mucchielli (2003). *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales*. Paris, Armand Colin.
- Parazelli, M. (2005). « L'éthique de l'intervention auprès des jeunes. De la logique de prise en charge à une dialectique de la prise en compte. » *Bulletin du Conseil de développement de la recherche sur la famille du Québec* Numéro spécial: 14-15.
- Passerini, L. (1994). « La jeunesse comme métaphore du changement social. » *Histoire des jeunes en Occident. L'époque contemporaine*. G. L. e. J.-C. Schmitt. Paris, Seuil. 2: 339-408.
- Pégar, O. (1998). « Une pratique ludique urbaine : le skateboard sur la place Vauquelin à Montréal. » *Cahiers internationaux de sociologie* CIV: 185-202.
- Péninou, G. (1972). *Intelligence de la publicité; étude sémiotique*. Paris, Laffont.
- Peretti-Watel, P. (2000). *Sociologie du Risque*. Paris, Armand Colin.
- Perreault, C. (1990). « Et si on parlait des hommes? » *Santé mentale au Québec* 15(1): 134-144.
- Perreault, M. et G. Bibeau (2003). *La Gang : une chimère à apprivoiser. Marginalité et transnationalité chez les jeunes Québécois d'origine afro-antillaise*. Montréal, Boréal.
- Petrella, R. (2007). *Pour une nouvelle narration du monde*. Montréal, Écosociété.
- Pink, S. (2001). *Doing Visual Ethnography*. London, Thousand Oaks, New Delhi, Sage.
- Plouffe, J.-P. (2003). « Les blessures viriles : vers une Gestalt de l'identité masculine. » *Revue québécoise de Gestalt* 5: 89-110.
- Pogam, Y. L. (2004). « Miche Maffesoli, analyste de la société émergente. » *Corps et culture*.
- Pommereau, X. (2000). « Changer de peau. » *Nouvel Observateur Hors Série* #41: 11.

- Pourtois, J.-P. et H. Désmet (1997). *L'éducation postmoderne*. Paris, Presses universitaires de France.
- Préjean, M. (1994). *Sexes et pouvoir : la construction sociale des corps et des émotions*. Montréal, Presses de l'Université de Montréal.
- Pronovost, G. (2000). « Les jeunes et le temps. » *Lien social et politiques* (43): 33-40.
- Pruneau, M. (2007). *Les monologues du pénis*. Montréal, Lanctôt.
- Pugeault-Ciccelli Catherine, et al. (2004). *Ce que nous savons des jeunes*. Paris, PUF.
- Resweber, J.-P. (1998). « Disciplinarité, transdisciplinarité et posture du sujet. » *Du dialogue des disciplines*. M. Bothorel. Strasbourg, Presses universitaires de Strasbourg.
- Ricard, F. (1992). *La génération lyrique : essai sur la vie et l'œuvre des premiers-nés du baby-boom*. Montréal, Boréal.
- Rocheffort, C. (1976). *Les enfants d'abord*. Paris, Grasset.
- Rose (1999). *Powers of Freedom: Reframing Political thought*. New York, Cambridge University Press.
- Ross, G. et al. (1995). *L'estime de soi de nos adolescents. Guide pour les adultes*. Montréal, Hôpital Sainte-Justine. Pour l'amour des enfants.
- Rothman, B. K. (1994). « Beyond Mothers and Fathers: Ideology in a Patriarchal Society. » *Mothering: Ideology, Experience, Agency*. G. C., Nakano E. Glen. New York, Routledge: 139-157.
- Roudinesco, É. (2002). *La famille en désordre*. Paris, Fayard.
- Royer, G. P. C. (2004). *Les valeurs des jeunes*. Sainte-Foy, Presses de l'Université du Québec.
- Salmi, R. (1993). « La notion de risque en santé publique. » dans *Adolescence et risque*. Y. S. Anne Tursz, Rachid Salmi (dir.). Paris, Syros: 63-74.
- Sauvé, M.-R. (2005). *Échecs et mâles : les modèles masculins au Québec, du marquis de Montcalm à Jacques Parizeau*. Montréal, Intouchables.
- Schatzki, T. R. and W. Natter (1996). *The Social and Political Body*. New York, Guilford Press.
- Scheper-Hughes, N. et M. Lock. (1987). « The Mindful Body: A Prolegomenon to Future Work in Medical Anthropology. » *Medical Anthropology Quarterly*(1): 6-41.
- Schneider, J. and R. Rapp (1995). *Articulating Hidden Histories: Exploring the Influence of Eric R. Wolf*. Berkeley, University of California Press.
- Schneider, M. (2000). *Généalogie du masculin*, Aubier.

- Scott, D. et al (1993). « Bodies in the Social Landscape. » *Body Matters: Essays on the Sociology of the Body*. S. S. a. D. Morgan. London Washington, The Falmer Press: 1-21.
- Scott, S. et al (1993). *Body Matters: Essays on the Sociology of the Body*. London., Washington, D.C., Falmer Press.
- Seidler, V. J. (1989). *Rediscovering Masculinity: Reason, Language, and Sexuality*. London; New York, Routledge.
- Sfez, L. (1995). *La santé parfaite, critique d'une nouvelle utopie*. Paris, Seuil.
- Simoneau, J.-P. et Collectif hommes et gars (1988). *Répertoire de la condition masculine*. Montréal, Éditions Saint-Martin.
- Singly, de F.. (1993). *Sociologie de la famille contemporaine*. Paris, Nathan.
- Singly, de F.. (2003). *Les uns avec les autres : quand l'individualisme crée du lien*. Paris, Armand Colin.
- Singly, de F.. (2004). *Enfants-adultes : vers une égalité de statuts*. Paris, Encyclopaedia Universalis.
- Singly, de F. et al. (2005). *Libres ensemble : l'individualisme dans la vie commune*. Paris, Armand Colin.
- Sohn, A.-M., F. Thelamon, et al. (1998). *L'histoire sans les femmes est-elle possible? : Colloque, Rouen, 27-29 novembre 1997*. Paris, Perrin.
- Soulière, M. (2007). « Adolescence, théâtre d'un monde en mutation. » *Regards anthropologiques et implications cliniques*. S. Fortin éd. Montréal, Éditions du CHU Sainte-Justine.
- Soulière, M. (2001). « Construction socioculturelle de la ménopause à Cuba. Du corps politique à l'expérience subjective. » *Anthropology*. Montréal, Université de Montréal. Maîtrise: 200.
- Soulière M., N. Mitiviers. (2007). « La petite histoire d'une journée pour les gars dans une école secondaire de Magog. » *Adolescence en milieux urbains cosmopolites. Regards anthropologiques et implications cliniques*. S. Fortin. Montréal, Éditions CHU Sainte-Justine.
- Strathern, A. (1996). *Body Thoughts*. Ann Arbor, University of Michigan Press.
- Suleiman, S. R. (1986). *The Female Body in Western Culture: Contemporary Perspectives*. Cambridge, Mass., Harvard University Press.
- Sykes, B. (2004). *La malédiction d'Adam, un avenir sans les hommes*. Paris, Albin Michel.
- Tahon, M.-B. (2003). *Sociologie des rapports de sexe*. Ottawa, Presses de l'Université d'Ottawa.

- Tahon, M.-B. (2004). *Vers l'indifférence des sexes? : union civile et filiation au Québec*. Montréal, Boréal.
- Terence Turner (1995). « Social Body and Embodied Subject: Bodiliness, Subjectivity, and Socialty among the Kayapo. » *Cultural Anthropology* 10: 143-170.
- Thériault, J. Y. (2002). *Critique de l'Américanité. Mémoire et démocratie au Québec*. Montréal, Québec Amérique.
- Tomaselli, K. G. (1996). *Appropriating Images: the Semiotics of Visual Representation*. Høbjerg, Denmark, Brooklyn, NY, Intervention Press.
- Turenne, A. B. M. (2006). « Pour un enseignement sur mesure. » *Québec Science : Objectif Éducation*. Montréal, Cégep de Jonquière.
- Turner, B. S. (1984). *The Body and Society : Explorations in Social Theory*. Oxford, UK; New York, NY, USA, B. Blackwell.
- Turner, V. (1969). *The Ritual Process: Structure and Antistructure*. Chicago, Aldine Pub. Co.
- Turner, V. W. (1967). *The Forest of Symbols; Aspects of Ndembu Ritual*. Ithaca, N.Y., Cornell University Press.
- Tursz Anne, L. Rachid Salmi (1993). *Adolescence et risque*. Paris, Syros.
- Van Gennep, A. (1960). *The Rites of Passage*. London, Routledge
- Rayou, P. et A. Henriot-van Zanten (2004). *Enquête sur les nouveaux enseignants : changeront-ils l'école?* Paris, Bayard.
- Vygotsky, L. S., *Thought and language*. Cambridge, Mass. M.I.T. Press, 1962.
- Weinmann, H. (1987). *Du Canada au Québec. Généalogie d'une histoire*. Montréal, l'Hexagone.
- Welzer-Lang, D. (2000). *Nouvelles approches des hommes et du masculin*. Toulouse, Presses Universitaires du Mirail.
- Wilson, E. O. (1975). *Sociobiology: the New Synthesis*. Cambridge, Mass., Belknap Press of Harvard University Press.
- Wilson, G. D. (1989). *The Great Sex Divide: a Study of Male-Female Differences*. London, P. Owen.
- Winnicott, D. (1958). *De la pédiatrie à la psychanalyse*. Paris, Payot.
- Winnicott, D. W. (1975). *Jeu et réalité : l'espace potentiel*. Paris, Gallimard Jeunesse.
- Wulff, H. (1995). « Youth Culture in its Own Right. » *Youth Cultures, a Cross-cultural Perspective*. H. W. V. Amit-Talai. London, New york, Publisher: 1-17.

Young, A. (1981). « When Rational Men Fall Sick: an Inquiry into some Assumptions made by Medical Anthropologists. » *Culture Medicine and Psychiatry* (5): 317-335.

Young, A. (1982). « Rational Men and the Explanatory Model Approach. » *Culture Medicine and Psychiatry* (6): 57-71.

Zimmermann, F. (1993). *Enquête sur la parenté*. Paris, Presses universitaires de France.