

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À MONTRÉAL

L'UNIVERS VALORIEL DES FILLES (16-20 ANS) ISSUES DE MILIEUX
DÉFAVORISÉS
EN SITUATION DE RACCROCHAGE SCOLAIRE

MÉMOIRE
PRÉSENTÉ
COMME EXIGENCE PARTIELLE
DE LA MAITRISE EN TRAVAIL SOCIAL

PAR
MARIE-FLAVIE BLOUIN ACHIM

Mai 2018

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À MONTRÉAL
Service des bibliothèques

Avertissement

La diffusion de ce mémoire se fait dans le respect des droits de son auteur, qui a signé le formulaire *Autorisation de reproduire et de diffuser un travail de recherche de cycles supérieurs* (SDU-522 – Rév.10-2015). Cette autorisation stipule que «conformément à l'article 11 du Règlement no 8 des études de cycles supérieurs, [l'auteur] concède à l'Université du Québec à Montréal une licence non exclusive d'utilisation et de publication de la totalité ou d'une partie importante de [son] travail de recherche pour des fins pédagogiques et non commerciales. Plus précisément, [l'auteur] autorise l'Université du Québec à Montréal à reproduire, diffuser, prêter, distribuer ou vendre des copies de [son] travail de recherche à des fins non commerciales sur quelque support que ce soit, y compris l'Internet. Cette licence et cette autorisation n'entraînent pas une renonciation de [la] part [de l'auteur] à [ses] droits moraux ni à [ses] droits de propriété intellectuelle. Sauf entente contraire, [l'auteur] conserve la liberté de diffuser et de commercialiser ou non ce travail dont [il] possède un exemplaire.»

REMERCIEMENTS

Danielle Desmarais. Merci d'avoir été à la source de la construction de ma vision de la réalité sociale depuis les tous débuts, d'avoir poussé ma rigueur intellectuelle toujours plus loin et de t'être impliquée constamment dans mon cheminement. Te côtoyer fut pour moi un honneur. Je tiens également à remercier la direction de l'École de travail social. Sans sa collaboration et sa compréhension à mon égard, je n'aurais jamais pu mener à terme ma scolarité.

Axelle, Lou, Karine, Mégane et Selena. Merci de m'avoir si généreusement livré vos histoires de vie. Vous êtes et resterez pour moi une source d'inspiration. Un immense merci à Josée qui m'a mise sur leur route et qui a été d'une aide incroyable durant mon «terrain».

Papa, toi qui a semé en moi cette recherche de rigueur, cet intérêt pour l'analyse, merci. Maman, à toi je dois cet attrait pour l'autre, cette envie d'aider. Merci d'avoir été un modèle de persévérance. Catrie, ma «tite» sœur, sans toi la vie serait si différente, tu le sais.

Félix. Merci d'avoir été un modèle lors de l'écriture de ton mémoire. Ta façon de travailler m'a toujours guidée. Louise et François, merci pour votre confiance, votre appui et vos connaissances de la langue française.

À toutes mes amies, merci d'être là tout le temps peu importe de quel côté tourne le vent. Ma gang de la propédeutique. Par l'exemple, bien souvent vous avez illuminé le bout de mon chemin. Un merci tout spécial s'adresse à Isabelle. Ma belle amie, ta présence, ton écoute, tes conseils, tes encouragements ont été un véritable appui.

Romane, Élio, mes deux petits chats, j'espère que ces années à voir vos deux parents travailler sur leur mémoire avec passion aura semé en vous cet ingrédient si indispensable dans la vie : celui d'aimer apprendre.

AVANT-PROPOS

Lors de mon premier cours de sociologie, j'ai eu l'impression qu'on m'ouvrait des fenêtres sur le monde. Qu'on me sortait de la caverne. Je devenais plus lucide. Une posture disons inconfortable au début, mais que je savais combien utile déjà à 20 ans. C'est à la sociologie que je dois mon *background*, le cadre macrosocial avec lequel je peux aujourd'hui appréhender le social.

Après une année de maîtrise dans le même domaine, j'ai décidé de quitter mes premières amours pour intégrer la maîtrise en travail social. Cette transition suivait une logique : si la sociologie m'avait offert un cadre de référence à partir duquel penser les phénomènes sociaux, le travail social pour sa part me permettrait de formuler des pratiques susceptibles d'influencer les structures sociales, mais aussi d'accompagner concrètement les individus et les groupes dans leur mieux-être.

Pendant cette nouvelle étape de mon cheminement scolaire, j'ai intégré durant quatre années l'équipe de recherche-action sur l'accompagnement du raccrochage scolaire des jeunes adultes de 16-20 ans coordonnée par Mme Danielle Desmarais à titre d'assistante de recherche. Cette occasion professionnelle fut pour moi déterminante, car elle m'a permis d'acquérir les différentes étapes de la méthodologie d'une recherche-action. De plus, l'approche clinique et globale adoptée par Mme Desmarais, s'inscrivant tout naturellement dans mon cheminement intellectuel, allait me donner l'occasion également d'approfondir mes réflexions et m'offrir des balises solides pour comprendre et intervenir sur les problèmes sociaux à partir de l'exemple du raccrochage scolaire. Cette perspective est pour moi riche de sens notamment parce qu'elle reconnaît la complexité du social et conçoit corrélativement que les actions de lutte contre ces problématiques exigent des actions à chaque pilier du social: microsociale, mésosociale et macrosociale. Cette conception a, selon moi, la

grande qualité d'offrir une perception plus juste des situations que peuvent vivre les sujets puisque ces derniers n'y sont plus vus comme des victimes ni comme les seuls responsables de leur destinée. L'intégration de tous les éléments qui influencent leur parcours de vie est prise en considération.

La perspective de *L'éducation tout au long de la vie* (éducation), qui fait aussi partie du cadre théorique de la recherche m'apparaît également extrêmement pertinente. Cette perspective est applicable à tous les niveaux d'éducation et de formation et concerne toutes les étapes de la vie ainsi que les différentes formes d'apprentissage. Elle comprend tous les outils pour s'épanouir personnellement, s'intégrer socialement et participer à la société de la connaissance. Selon cette approche, les trajectoires des individus peuvent être atypiques, même parfois elles ont besoin de l'être pour que puisse naître la réflexivité nécessaire à l'avancement et à l'accomplissement personnel. Dans le cas de jeunes filles en situation de décrochage scolaire par exemple, les conséquences post-décrochage sont souvent l'occasion d'une prise de conscience quant à l'importance de la scolarisation. Elle suppose donc que l'individu, malgré les éléments qui le déterminent durant son parcours de vie, son origine sociale notamment, a une part de liberté quant à sa destinée et peut réorienter son parcours de vie.

Outre le cadre théorique de la recherche-action, la thématique elle-même de la recherche-action, celle du raccrochage scolaire, et par le fait même le jeune en situation de raccrochage scolaire comme centre d'intérêt principal, m'a beaucoup intéressée. L'analyse de récits que j'ai effectuée m'a mise en contact avec les histoires de vie de chacun des jeunes interviewés. Bien entendu, les difficultés qui caractérisent ces histoires m'ont touchée. Mais ce qui m'a le plus émue, c'est la capacité de résilience, ou encore les réflexions qu'ont engendrées chez eux leurs expériences de vie tout au long du processus de décrochage et de raccrochage scolaires vécu.

Enfin, ma participation au forum présenté en mars 2014 par *Relais-Femmes* [carrefour d'expertise en matière de condition des femmes] et portant sur les conséquences du décrochage scolaire des filles a contribué à donner un angle particulier à mon sujet de mémoire. Devant l'ampleur des conséquences sociales et économiques vécues par les filles en situation de décrochage scolaire et considérant la passivité du gouvernement dans la lutte contre le décrochage scolaire des filles, je me suis sentie investie d'une mission, celle de contribuer (aussi modestement soit-il) à la compréhension du parcours de raccrochage scolaire des filles (16-20 ans) issues de milieux défavorisés et à l'identification de pistes d'intervention pour favoriser leur persévérance scolaire. Enfin, la question peu explorée des valeurs chez les filles en situation de raccrochage scolaire m'a été suggérée par ma directrice.

À l'instar des parcours non linéaires des jeunes qui intéresseront mon mémoire, le mien a aussi été interrompu. Deux maternités sont survenues en cours de route, ce qui a allongé considérablement mon parcours scolaire et exige de moi, encore aujourd'hui, beaucoup de passion, de persévérance et de motivation.

TABLE DES MATIÈRES

REMERCIEMENTS	ii
AVANT-PROPOS	iv
LISTE DES FIGURES.....	xiii
LISTE DES TABLEAUX.....	xv
RÉSUMÉ	xvi
INTRODUCTION	1
CHAPITRE I	
LA PROBLÉMATIQUE.....	5
1.1 Introduction.....	5
1.2 Le décrochage et le raccrochage scolaires : l'état de la question	6
1.2.1 Une problématique d'ampleur internationale	7
1.2.2 Facteurs de variabilité du taux de décrochage scolaire.....	9
1.2.3 Les facteurs du décrochage scolaire	10
1.2.4 Les conséquences du décrochage scolaire	16
1.2.5 Le raccrochage scolaire : une réalité moins connue	19
1.2.6 Processus de décrochage et de raccrochage scolaires et persévérance scolaire au féminin.....	21
1.3 Les valeurs des jeunes	28
1.3.1 Considérations générales sur les valeurs des jeunes.....	29
1.4 Question et objectifs de recherche.....	37
1.4.1 Objet de la recherche	37
1.4.2 Objectifs de recherche	38
1.4.3 Question de recherche.....	38

1.4.4	Pertinence sociale et scientifique de la recherche	39
CHAPITRE II		
LE CADRE THÉORIQUE.....		
2.1	Introduction.....	43
2.2	L'approche clinique des processus de décrochage et de rattrapage scolaires.....	44
2.2.2	Une conceptualisation du décrochage et du rattrapage scolaires.....	47
2.2.3	Une compréhension originale de la réalité sociale.....	49
2.3	La théorie de l'hypermodernité.....	51
2.3.1	Hypermodernité : synonyme d'excès.....	52
2.3.2	Mutations sur les plans de l'emploi et de la famille.....	53
2.3.2	Être jeune en contexte hypermoderne	54
2.4	La sociologie de la culture	55
2.4.1	Culture : définition	56
2.4.2	Valeurs : fonction et fondement.....	56
2.4.3	La jeunesse : un système de valeurs en construction	58
2.4.4	Rapport à l'école des jeunes issus de milieux défavorisés.....	60
CHAPITRE III		
LA MÉTHODOLOGIE.....		
3.1	Introduction.....	67
3.2	Une recherche qualitative.....	67
3.3	L'approche biographique	68
3.3.1	Un bref historique de l'approche biographique.....	69
3.3.2	Les fondements épistémologiques de l'approche biographique	72
3.3.3	Production orale du récit	74

3.3.4	L'analyse des récits de vie	76
3.4	L'étude de terrain.....	78
3.4.1	La population à l'étude	78
3.4.2	Les critères de sélection des sujets	79
3.4.3	Le processus de recrutement : contraintes et défis	80
3.4.4	La conduite des entretiens.....	82
3.4.5	L'administration du questionnaire sociodémographique.....	84
3.4.6	L'expérience d'intervieweuse.....	84
3.4.7	Le travail d'analyse des entretiens.....	85
3.5	Les considérations éthiques	86
3.6	Les limites de cette recherche.....	87
CHAPITRE IV		
RÉSULTATS : PRÉSENTATION BRÈVE DES PARCOURS ET DES DONNÉES SOCIODÉMOGRAPHIQUES.....		
4.1	Introduction.....	89
4.2	Présentation du parcours des cinq répondantes	89
4.2.1	Axelle.....	89
4.2.2	Lou.....	91
4.2.3	Mégane.....	93
4.2.4	Karine.....	94
4.2.5	Selena.....	96
4.3	Un regard transversal sur les profils sociodémographiques des répondantes....	97
CHAPITRE V		
PROCESSUS DE DÉCROCHAGE ET DE RACCROCHAGE SCOLAIRES, VALEURS ET PISTES INTERPRÉTATIVES.....		
		103

5.1	Introduction.....	103	
5.2	Enfance.....	104	
5.2.1	Relations familiales durant l'enfance.....	105	
5.2.2	Parcours scolaire au primaire.....	111	
5.3	Adolescence.....	117	
5.3.1	Relations familiales et amoureuses durant l'adolescence.....	118	
5.3.2	Parcours scolaire au secondaire.....	136	
5.3.3	Le moment du décrochage scolaire.....	148	
5.4.4	Transition.....	150	
5.4	Parcours à l'éducation des adultes.....	153	
5.5	Pistes interprétatives à propos des valeurs.....	159	
5.5.1	Les valeurs des répondantes.....	160	
5.5.2	Le processus de transmission des valeurs : un phénomène difficilement repérable.....	172	
5.5.3	L'enjeu de la construction du système de valeurs en contexte d'hypermodernité : le cas des jeunes issus de milieux défavorisés.....	173	
CHAPITRE VI			
CONCLUSION GÉNÉRALE.....			177
6.1	Principaux résultats en lien avec les objectifs de la recherche.....	177	
6.2	Pistes d'intervention.....	182	
ANNEXE A			
LETTRE DE PRESENTATION DE LA RECHERCHE.....			187
ANNEXE B			
FORMULAIRE DE CONSENTEMENT (Personne majeure).....			189
ANNEXE C			
FORMULAIRE DE CONSENTEMENT (Personne mineure).....			192

ANNEXE D	
QUESTIONNAIRE SOCIODÉMOGRAPHIQUE.....	197
ANNEXE E	
SCHEMA D'ENTRETIEN BIOGRAPHIQUE.....	203
BIBLIOGRAPHIE	209

LISTE DES FIGURES

Figure		Page
1	Approche clinique (globale) d'un modèle d'analyse de la place des valeurs dans le processus de décrochage et de raccrochages des filles	63

LISTE DES TABLEAUX

Tableau		Page
4.1	Profil sociodémographique des répondantes	98

RÉSUMÉ

Cette recherche porte sur les valeurs de filles (16-20 ans) issues de milieux défavorisés et effectuant un retour à l'école après une période plus ou moins longue d'arrêt dans leur scolarité avant l'obtention de leur diplôme d'études secondaires. Cette étude qualitative et exploratoire a pour objectif de pousser plus loin la compréhension de la place que tient l'univers valoriel de ces filles dans leur processus de décrochage scolaire et, plus précisément, dans leur parcours de rattrapage scolaire. Pour ce faire, l'auteure s'appuie sur l'approche clinique, outil théorique global à partir duquel deux courants théoriques, l'hypermodernité et la sociologie de la culture, qui portent un éclairage sur les processus de rattrapage scolaire, sont articulés. Pour ce faire, des entretiens biographiques d'environ une heure ont été réalisés auprès de cinq jeunes femmes. Les résultats, obtenus à l'aide d'une analyse de contenu, ont mis en lumière l'impact des valeurs dans le parcours de rattrapage scolaire des filles.

Les résultats obtenus montrent que l'univers valoriel des filles qui ont effectué un retour sur les bancs d'école se compose fondamentalement des valeurs de la famille, des amis, de l'école, du travail, du bien-être, du respect, de l'amour et de l'entraide. Ces valeurs leur ont été transmises par leur environnement social et en fonction des événements qui sont survenus dans leurs parcours de vie. Les témoignages recueillis ont permis de révéler l'incidence significative de la valeur de la scolarisation sur le rattrapage scolaire des jeunes femmes. Le décrochage scolaire apparaît paradoxalement comme l'occasion d'une prise de conscience quant à l'importance de l'école, permettant corrélativement un réinvestissement des apprenantes dans leur parcours scolaire.

Le milieu socioéconomique dont elles sont issues pose des défis particuliers pour la construction de leur système de valeurs, celles-ci se retrouvant plutôt isolées et privées de ressources depuis l'enfance. En plus de la position sociale, le contexte hypermoderne amplifie cet enjeu pour elles en exigeant des individus qu'ils performant individuellement en fonction de leurs réflexions et de leur sens critique. Les récits des répondantes témoignent de l'importance d'un accompagnement pluriel et concerté de divers acteurs auprès des filles en situation de rattrapage scolaire afin que celles-ci puissent plus aisément donner un sens à leur parcours.

Mots-clés :

Valeurs, filles, processus de décrochage et de rattrapage scolaires, milieu défavorisé, rapport à l'école, jeunesse, approche biographique.

INTRODUCTION

Le phénomène du raccrochage scolaire comprend forcément celui du décrochage scolaire, le jeune effectuant un retour à l'école après avoir opéré une rupture dans son parcours scolaire. Dans ce mémoire, il sera question du raccrochage scolaire des filles, un phénomène peu documenté et pourtant bien préoccupant. Le décrochage scolaire comme le raccrochage scolaire constituent des processus résultant de l'articulation de plusieurs éléments scolaires, socioculturels, familiaux et interpersonnels au sein desquels logent les valeurs. Ces éléments s'articulent les uns aux autres et créent la singularité de chaque jeune. Les valeurs se transmettent par un processus complexe, celui de la socialisation, dont les sièges sont : le milieu socioculturel, la famille, l'école, le réseau de sociabilité. Elles fluctuent en fonction des événements qui ponctuent le parcours de vie des jeunes. On peut ainsi poser que les valeurs de la jeunesse interviennent dans leur persévérance scolaire que ce soit de façon positive, ou au contraire, négative. Dans cette recherche, il s'agira donc d'effectuer une exploration des valeurs des filles de 16-20 ans issues de milieux défavorisés en situation de raccrochage scolaire qui interviennent dans leur processus de décrochage et de raccrochage scolaires.

Dans le premier chapitre de ce mémoire, la problématique, je ferai, pour débiter, état des connaissances sur le phénomène du décrochage et du raccrochage scolaires. Dans un dessein de compréhension de cette problématique sociale complexe, je mettrai l'accent principalement sur les éléments qui ont un impact déterminant sur la persévérance des jeunes et sur les conséquences qu'engendre le décrochage scolaire chez les jeunes en général. Dans un deuxième temps, j'aborderai la question des valeurs chez les jeunes en général. Enfin, dans un troisième et dernier temps de ce chapitre, je présenterai mes questions et mes objectifs de recherche, ainsi que la pertinence sociale et scientifique de ce mémoire.

Après avoir présenté la problématique, dans le second chapitre, le cadre théorique, je présenterai d'abord l'outil théorique global à partir duquel je traiterai de la question des valeurs des filles issues de milieux défavorisés en situation de raccrochage scolaire : l'approche clinique. Puis, je présenterai deux courants théoriques, la théorie de l'hypermodernité et la sociologie de la culture, que cette approche permet d'articuler afin de porter un éclairage sur les processus de raccrochage scolaire. En guise de conclusion à ce chapitre, je présenterai un schéma : l'approche clinique (globale) d'un modèle d'analyse de la place des valeurs dans le processus de décrochage et de raccrochage scolaires des filles.

Les aspects méthodologiques feront l'objet du troisième chapitre de ce mémoire. Dans une première partie, je présenterai les raisons qui font de cette recherche une recherche de type qualitative. Ensuite, dans une deuxième partie, je présenterai l'approche biographique. Pour ce faire, je débiterai en présentant un bref historique de cette approche, puis, j'aborderai ses fondements épistémologiques. Quelques notions à propos de la production orale d'un récit suivront, pour terminer avec une présentation de l'analyse des récits de vie. La troisième partie, quant à elle, est consacrée à la présentation de mon expérience sur le terrain. Les thèmes suivants y seront abordés : la population à l'étude, les critères de sélection des sujets, les contraintes et les défis du processus de recrutement, la conduite des entretiens, le questionnaire sociodémographique, l'expérience d'intervieweuse et le travail d'analyse des entretiens. Enfin, dans une quatrième partie, je présenterai quelques considérations éthiques puis, dans une dernière et cinquième partie, les limites de cette recherche seront exposées.

Dans le quatrième chapitre, j'exposerai mes données sociodémographiques. Un bref portrait des cinq répondantes sera dressé avant que ne soit jeté sur leurs récits un regard transversal.

Enfin, le cinquième et dernier chapitre sera consacré, en premier lieu, à la

présentation chronologique du parcours biographique des jeunes femmes interviewées au sein duquel je tenterai de mettre en exergue les valeurs qui en émergent. Ces données seront, en deuxième lieu, mises en rapport avec les aspects théoriques présentés au deuxième chapitre.

CHAPITRE I

LA PROBLÉMATIQUE

1.1 Introduction

Ce chapitre se divise en deux grandes parties. La première partie fait état du décrochage et du raccrochage scolaires chez les jeunes en général et chez les jeunes filles de 16-20 ans issues de milieux défavorisés en particulier. Après avoir situé le phénomène sur les plans international, national et provincial, je présenterai les facteurs de variabilité du taux de décrochage scolaire. Je poursuivrai ensuite avec la présentation des principaux éléments ou situations qui interviennent dans le décrochage scolaire et les conséquences qu'il produit sur le parcours de vie des jeunes en général. Puis, le phénomène du raccrochage scolaire sera brièvement exposé avant d'être abordé sous un angle féminin. Les éléments contribuant spécifiquement au décrochage scolaire des filles feront l'objet d'une première section, puis dans une deuxième section, je présenterai les conséquences de ce phénomène pour elles. Une dernière section portera sur les enjeux qu'un retour à l'école pour ces filles soulève. La deuxième partie du chapitre, traite de la question des valeurs chez les jeunes. Des considérations générales sur le sujet seront discutées avant de terminer ce chapitre en présentant les questions et les objectifs de ce mémoire, ainsi que sa pertinence scientifique et sociale.

Préalablement, il convient de justifier l'utilisation, dans ce mémoire, du terme «jeunes» et «jeunesse». La jeunesse, terme faisant l'objet de nombreux débats, sera ici abordée dans une perspective de parcours de vie et des transitions qui les caractérisent. À l'instar de Molgat (2010), la conception de la jeunesse qui sera mise

de l'avant ici correspond à «une période de la vie où les transitions et les points tournants sont condensés et mènent de la dépendance à l'égard de la famille d'origine et l'indépendance financière et résidentielle, et vers la formation du couple et de la famille» (Molgat, 2010, p.4). La clientèle des 16-20 ans (groupe d'âge qui intéresse ce mémoire) correspond à cette période de la vie où l'individu fait ainsi progressivement un passage vers l'âge adulte.

1.2 Le décrochage et le raccrochage scolaires : l'état de la question

Le décrochage scolaire est un phénomène international. Son ampleur varie selon le sexe, l'âge et l'origine socioéconomique des apprenants. Il est le résultat de l'accumulation de plusieurs éléments (socioculturels, scolaires, familiaux, individuels et interpersonnels) interagissant entre eux de manière subjective pour chaque apprenant. Les conséquences personnelles, sociales et économiques d'une telle rupture dans le parcours scolaire des jeunes sont considérables. Heureusement, après une période plus ou moins longue, la majorité des jeunes ayant décroché, raccrochent. Par ailleurs, seule la moitié de ceux-ci obtiendront finalement un diplôme. Les filles décrochent en moins grand nombre que les garçons, mais il n'est pas moins nécessaire d'envisager les particularités de leurs processus de décrochage et de raccrochage scolaires. En considérant les éléments qui contribuent à les désinscrire de l'école, en prenant conscience de l'ampleur des conséquences qui les attendent lorsqu'elles décrochent et des enjeux associés à leur raccrochage scolaire, nous faisons un premier pas vers l'amélioration de leur situation.

1.2.1 Une problématique d'ampleur internationale

La lutte au décrochage scolaire n'est pas une cause qui ne concerne que le Québec. Elle touche au contraire et ce, partout dans le monde, autant les pays industrialisés que les pays émergents, bien que les raisons d'un tel phénomène diffèrent en fonction notamment de la situation socioéconomique. Pour les pays les moins bien nantis, le travail des enfants explique le décrochage scolaire des jeunes générations, en particulier celui des filles, alors que pour les pays bien nantis, les causes ne sont pas essentiellement d'ordre économique, mais plutôt multifactorielles (Blaya, 2010).

Dans le monde occidental, le décrochage scolaire est souvent appréhendé comme un problème masculin puisque les garçons décrochent davantage que les filles. Pourtant, le nombre de filles qui décrochent n'est pas négligeable et l'absence de diplôme les condamne à la pauvreté et à l'exclusion sociale davantage que les garçons (Marchand, 2014). En 2008, le taux moyen de décrochage scolaire dans les pays membres de l'Organisation de Coopération et de Développement Économiques (OCDE) était de 17% chez les jeunes âgés de 20 à 24 ans (OCDE, 2010). Le Canada se situait pour cette année sous la barre des 10% aux côtés des États-Unis, de la Finlande, d'Israël, de la Suisse, de la Suède, de la Belgique, de la République slovaque, de la République Tchèque, de la Slovénie et de la Pologne. À l'autre pôle, parmi les pays les plus touchés (plus de 30%), on retrouvait l'Espagne, le Portugal, le Mexique et la Turquie. Au Canada, une diminution considérable du taux de décrochage scolaire est observée depuis les années 1990. Chez les jeunes âgés de 20-24 ans, ce taux est en effet passé de 16,6% en 1990-1991 à 6,9% en 2013-2014 (Statistique Canada, 2015).

C'est au début des années 1960, dans la foulée de la Révolution tranquille, que le Québec entreprend une réforme en profondeur de son système d'éducation. Il met

alors en place des mesures ayant pour but d'accroître la poursuite des études au-delà du secondaire. C'est à cette époque qu'est mis sur pied le rapport Parent (1964) qui, faisant de l'éducation une valeur fondamentale (et non plus un luxe), a alors eu une incidence notable sur le taux de scolarisation des hommes et des femmes. Il faudra cependant attendre les années 1990 pour que le décrochage scolaire soit conçu comme un problème social et qu'il devienne un enjeu majeur des politiques éducatives (Beaud *et al.* 2011). Depuis, de nombreuses politiques et de nombreux programmes ont été mis sur pied par les secteurs institutionnel et scolaire pour prévenir et lutter contre ce problème de société, dont, plus récemment : «L'école j'y tiens !» (MELS, 2009) et la «Stratégie d'intervention Agir autrement» (MELS, 2011). Le milieu communautaire québécois est aussi très actif dans ce combat. Le Regroupement des organismes communautaires québécois de lutte au décrochage (ROCLD) représente aujourd'hui plus d'une soixantaine d'organismes communautaires autonomes issus des besoins identifiés par les différents milieux partout dans la province.

Tout comme le pays dans lequel il loge, la province du Québec connaît une diminution de son taux de décrochage scolaire depuis quelques décennies. Ce n'est toutefois qu'à partir des années 2008-2009 que le taux annuel de décrochage scolaire¹ passera sous les 20% (18,4%) pour la première fois (Gouvernement du Québec, 2015). Depuis, ce taux a continué de diminuer pour atteindre 16,2% dans le réseau public et 14,1% pour l'ensemble du Québec en 2013-2014 (MEES, 2015). Selon le MELS, cette diminution serait notamment attribuable aux modifications apportées à la formation générale qui permet aux apprenants d'obtenir des certificats au 2^e cycle du secondaire depuis 2007-2008 (MEES, 2015). Ces mesures, tel que le certificat de formation à un métier semi-spécialisé (CFMS), maintiendraient ces apprenants au

¹ Au Québec, le MELS utilise une mesure différente pour aborder la problématique du décrochage scolaire. Le taux annuel représente la proportion de jeunes sortant sans diplôme par rapport à tous les jeunes québécois sortant de l'école secondaire (ROCLD, 2014).

«secteur jeune» et ainsi empêcherait l'aggravation du taux de décrochage scolaire. Malgré cette amélioration appréciable pour le Québec, elle demeure l'une des provinces canadiennes les plus durement touchées par ce phénomène (Statistiques Canada, 2010).

1.2.2 Facteurs de variabilité du taux de décrochage scolaire

Les taux de décrochage scolaire varient notamment en fonction du genre, de l'âge et de l'origine socioéconomique. À peu près partout dans le monde, il est communément reconnu que les filles décrochent moins que les garçons. Durant l'année scolaire 2013-2014, 16,2% des élèves québécois masculins et 12,6% de leurs consœurs fréquentant le réseau d'éducation publique abandonnaient l'école secondaire (MEES, 2015). Malgré cette avance des apprenantes féminines, le phénomène du décrochage scolaire pour elles ne revêt pas moins des problématiques particulières et des conséquences considérables. De plus, comme l'indique le ROCLD (2014), dans la grande région métropolitaine de Montréal, alors que le taux de diplomation avant 20 ans chez les garçons est en augmentation dans certaines commissions scolaires, le phénomène inverse est observé pour les filles. C'est le cas notamment de la commission scolaire des Rives-du-Saguenay, qui a vu son taux de diplomation chez les filles passer de 83,9% en 2009-2010 à 76,2% deux années plus tard (ROCLD, 2014). Le même phénomène s'est également avéré dans certaines commissions scolaires de la Montérégie, de l'Estrie, de Chaudières-Appalaches, de l'Outaouais et de la Capitale-Nationale.

Les taux de décrochage scolaire varient également selon l'âge des jeunes. Ainsi, le taux de décrochage des Québécois et Québécoises âgés de 20 à 24 ans n'ayant pas de diplôme et ne fréquentant plus un établissement scolaire est moitié moins important

que celui des Québécois et Québécoises de 18 à 19 ans (Marchand, 2014). Cette divergence de données s'explique par le fait que plusieurs jeunes qui décrochent vont ultérieurement raccrocher (*Ibid*). Au moment de quitter l'école, les jeunes se situent généralement à la fin de leur parcours scolaire au secondaire. Cependant, l'âge du décrochage scolaire aurait tendance à diminuer avec les années. Il n'est pas rare qu'un jeune décroche avant l'âge de 16 ans. J'y reviendrai dans la section sur le raccrochage scolaire.

Le pourcentage de décrochage scolaire diffère aussi drastiquement lorsque l'on compare les jeunes des milieux les plus favorisés à ceux des milieux les plus défavorisés (MEQ, 2002). Une enquête nationale auprès des ménages en 2011 montre que Montréal compte la plus grande proportion de quartiers défavorisés parmi les trois régions métropolitaines de recensement canadiennes (CGTSIM, 2013). Les chercheurs sont unanimes, la défavorisation a un effet marqué sur la scolarisation des jeunes (*Ibid*). Dans certains quartiers défavorisés, le nombre de jeunes en situation de décrochage scolaire est jusqu'à deux fois plus élevé que dans les milieux mieux nantis (*Ibid*).

1.2.3 Les facteurs du décrochage scolaire

Comme il vient d'être exposé, le phénomène du décrochage scolaire a largement été abordé sous l'angle socioéconomique (Janosz et Leblanc, 1996). Toutefois, aujourd'hui, les chercheurs s'entendent sur le fait qu'une vision unitaire ne convient pas à l'analyse d'une problématique aussi complexe. Il est convenu de concevoir le décrochage scolaire comme le cumul de plusieurs situations ou facteurs qui influencent négativement la persévérance des jeunes et augmente ainsi l'éventualité d'un arrêt des études. Ces situations peuvent être de diverses natures et exercer une

influence sur la totalité ou sur une partie du parcours du jeune. Autrement dit, les combinaisons possibles sont aussi nombreuses que le nombre de jeunes en situation de décrochage scolaire eux-mêmes. Dans ce qui suit, je présenterai les éléments socioculturels, scolaires, familiaux, individuels et interpersonnels qui, en interagissant entre eux subjectivement pour chaque jeune et ce, en regard de ses caractéristiques sociodémographiques (âge, sexe, appartenance socioculturelle, etc.) peuvent mener au décrochage scolaire.

Éléments socioculturels

Le principal élément socioculturel qui est identifié dans la littérature est celui de la difficile intégration des apprenants issus de milieux défavorisés au sein du milieu scolaire en raison du paradigme éducatif en place qui a été conçu par et pour les classes moyennes et supérieures. Historiquement élaborées pour “assainir les mauvaises habitudes de la classe ouvrière, tels l’alcoolisme et le manque d’hygiène” (Marchand, 2014, p.4), les lois entourant la scolarisation obligatoire adoptées un peu partout dans le monde occidental au milieu du XXe siècle ont échoué. En effet, plutôt que de lutter contre l’exclusion sociale, cette approche l’aurait au contraire favorisée. Pour certains auteurs (Bertrand et Valois, 1992), le désengagement scolaire, voire l’abandon, sont des conséquences directes de la constitution actuelle du système scolaire. Desmarais (2012a) identifie d’autres éléments socioculturels appartenant spécifiquement à l’univers valoriel et qui peuvent intervenir dans le processus de décrochage scolaire : l’absence d’une politique globale de valorisation de la réussite scolaire, la valorisation sociale de la consommation et de l’instant présent et la promotion de la réussite instantanée sans efforts et persévérance.

Éléments scolaires

L'expérience scolaire des jeunes est tout à la fois influencée par l'école, son organisation, ses pratiques éducatives et son climat (Janosz, 2000; Blaya, 2010). Sur le plan organisationnel, on fait notamment référence à la taille des écoles et à la participation des élèves aux activités parascolaires. L'efficacité des écoles tiendrait aussi à une certaine homogénéité de la clientèle sur les plans culturel, ethnique et intellectuel (Janosz, 2000). Enfin, plutôt que de favoriser la persévérance, l'aménagement de classes spéciales conçues pour les élèves en difficulté plutôt que de favoriser la persévérance, s'avèrerait plutôt inefficace. Pire encore, souligne Blaya (2010), ces classes ont pour effet de stigmatiser les jeunes qui intègrent alors une idée d'eux-mêmes dévalorisée, ce qui a pour effet de les enfoncer plutôt que les sortir de l'échec.

Au plan des pratiques éducatives, les auteurs s'entendent pour dire que les écoles qui performant le mieux auprès des élèves sont celles qui s'appuient sur des pratiques pédagogiques et des stratégies de gestion de classe efficaces (*Ibid*). Un système basé sur le renforcement positif plutôt que sur la punition s'avère aussi plus porteur de persévérance scolaire.

Les attitudes des enseignants constituent un autre élément fort influent. En plus de l'impact positif d'une valorisation ouverte de l'école par les adultes (Janosz, 2000), les auteurs s'entendent pour dire qu'une attitude bienveillante des enseignants (soutien, respect, considération, écoute) a un effet protecteur incontournable (Blaya, 2010). Ceci dit, la réalité n'est pas si simple pour un parti comme pour l'autre, particulièrement lorsqu'il implique ces jeunes à risque de décrochage scolaire. Les travaux de Potvin et Paradis (1996) ont mis en exergue le caractère plus négatif des

relations entre les enseignants et les élèves en difficultés scolaires et sociales. Les situations conflictuelles sont monnaie courante. À long terme, ces tensions entre les jeunes et l'équipe enseignante «peuvent renforcer les comportements perturbateurs et l'échec scolaire des premiers mais aussi les attentes négatives des enseignants qui influencent le rapport à l'élève car [...] ils auront plus tendance à être plus critiques et moins exigeants envers les élèves de faible niveau (Blaya, 2010, p. 93). Idéalement, l'environnement scolaire devrait être conçu comme un facteur de protection, observe Janosz (2000) puisque «la qualité de l'environnement scolaire serait [justement] davantage déterminante de la réussite scolaire pour les élèves à risque qui proviennent de milieux peu stimulants ou soutenant eu égard à la scolarisation» (Janosz, 2000, p. 113).

Le climat scolaire est un autre aspect très associé au phénomène de décrochage scolaire (Fortin *et al.*, 2004; Blaya, 2010). Il inclut d'autres situations problématiques qui interviennent négativement dans le parcours scolaire des jeunes, tels la victimisation et les incidents violents vécus au sein de l'institution scolaire défend Blaya (2010). Ces situations conflictuelles encourageraient les jeunes à décrocher de l'école (Marchand, 2014). Les insultes, les menaces verbales, l'exclusion sociale et les rumeurs désobligeantes propagées sur autrui ne représentent que quelques exemples de gestes violents subis quotidiennement par les élèves de la part de leurs pairs. Les jeunes qui en sont victimes éprouvent alors des problèmes de tous ordres (scolaire, social, psychologique) qui interviennent directement ou indirectement dans leur persévérance scolaire. À l'extrême, ces jeunes peuvent aller jusqu'à s'enlever la vie, les médias en font état régulièrement.

Éléments familiaux

La famille a longtemps été tenue pour responsable principale du décrochage scolaire de la jeunesse, du moins dans les représentations collectives (Blaya, 2010). Aujourd'hui, bien que les chercheurs s'accordent à dire qu'elle a un impact incontournable sur la réussite scolaire, le fardeau est réparti parmi plusieurs autres éléments agissant les uns sur les autres. L'origine sociale des familles est largement pointée comme le principal élément d'influence sur la réussite ou l'échec scolaire, et ce, sans distinction de sexe (Marchand, 2014). Les facteurs familiaux tiennent autant des dimensions structurelles que fonctionnelles. Du côté de la structure, les enfants provenant de famille à faible revenu, désunies ou reconstituées, monoparentales, dont les parents ont un faible niveau d'éducation et dans lesquels il y a plusieurs enfants, seraient plus touchés par ce phénomène social. Concernant la monoparentalité, Blaya (2010) y va d'une précision importante: «[...] plus que le fait d'être élevé dans une famille monoparentale, ce sont les difficultés économiques et psychologiques inhérentes à la situation qui génèrent une situation propice au décrochage» (Blaya, 2010, p.39). Sur le plan du fonctionnement familial, plusieurs éléments viendraient fragiliser le parcours scolaire des jeunes : faible valorisation de l'école à la maison (peu d'attentes parentales envers la réussite de leurs enfants), faible encadrement scolaire, style parental trop permissif, encadrement déficient (manque de soutien et de supervision), manque de communication et de rapports chaleureux entre les parents et les jeunes, etc. (Janosz, 2000). Les apprenants ayant des parents aux prises avec des difficultés psychologiques auraient également tendance à développer de l'anxiété et des problèmes d'adaptation, ce qui interférerait négativement dans leur cheminement scolaire (Blaya, 2010). Fortin *et al.* (2004) estiment en plus que les valeurs et les styles de vie marginaux des parents (présence de drogue à la maison) sont fortement associés au décrochage scolaire de leurs enfants.

Éléments individuels

Sur le plan individuel, les éléments contribuant au décrochage scolaire sont liés à la santé mentale, aux habitudes de vie et à la personnalité des jeunes. La dépression est un état qui touche énormément d'apprenants et qui a une incidence notable sur leur persévérance scolaire. Parfois cet état est passager, il est lié à la jeunesse, période de grandes transformations psychologiques et physiques dans la vie d'un individu. Parfois cependant, il s'agit d'un trouble plus ancré qu'il est important de dépister. La dépression, qui affecte plus de filles que de garçons, est un trouble intériorisé qui passe souvent inaperçu aux yeux des enseignants et du personnel des écoles car les jeunes demeurent habituellement conformes à la vie en classe (Blaya, 2010). Dans la moitié des cas, des troubles anxieux sont en cause (*Ibid*). Les effets de ce genre de troubles sur la trajectoire scolaire peuvent être graves car la dépression limite les capacités d'adaptation et d'élaboration de stratégies d'ajustements aux situations difficiles («coping») chez les jeunes en souffrance (Fortin *et al*, 2000). Les jeunes dépressifs sont également nombreux à faire l'école buissonnière (Blaya, 2010).

Blaya (2010) a documenté de façon importante la question de l'absentéisme qu'elle considère comme le symptôme le plus évident du décrochage scolaire. Ce comportement consisterait en une réaction à des dysfonctionnement familiaux, telles que des séparations et des divorces mal vécus (*Ibid*). Certaines habitudes de vie des jeunes nuisent également à leur cheminement scolaire. Parmi celles-ci, la consommation de tabac et de psychotropes, l'adoption de conduites délinquantes, être parent et la fréquentation de jeunes du sexe opposé sont généralement identifiés. En plus des habitudes de vie, certains traits de personnalité sont en cause : estime diminuée, propension à la somatisation, états affectifs négatifs (Janosz, 2000).

Éléments interpersonnels

Comme j'ai déjà traité de la violence entre pairs à propos du climat scolaire, je souhaite insister sur le fait que les relations interpersonnelles, principalement entre pairs, représentent beaucoup pour la jeunesse. Justement en raison de l'importance que les jeunes accordent à leur réseau social, son influence a un impact considérable sur leur parcours scolaire, comme l'explique le MELS (2004): «les groupes de pairs maintiennent une forte pression sur l'identité de soi et peuvent avoir une influence négative en développant chez le jeune des attitudes ou des comportements défavorables à la scolarisation» (MELS, 2004, p11). Avoir pour amis des jeunes en situation de décrochage scolaire accentue les chances d'un jeune de suivre leur exemple. Cette association entre jeunes qui ont quitté l'école et jeunes en voie de la quitter est souvent manifestée.

Du point de vue de Desmarais (2012a), le décrochage scolaire est un processus qui doit être appréhendé comme une spirale lorsque divers éléments conjugués peuvent mener au retrait de l'école chez les jeunes. Les problèmes individuels (problèmes de comportement) catalysent les autres éléments et opèrent ainsi une succession d'évènements en cascade (*Ibid*). Cette conception recoupe celle du MELS qui indique que, «la réussite, comme l'échec, est un processus cumulatif et il existe une trajectoire d'abandon qui s'explique par une série d'antécédents personnels et scolaires très distinctifs» (Marchand, 2014, p.3).

1.2.4 Les conséquences du décrochage scolaire

La problématique du décrochage scolaire est d'actualité et concerne les dirigeants

gouvernementaux et plus globalement tous les acteurs qui gravitent autour des jeunes puisqu'elle marque profondément la qualité de vie et la santé des individus en plus d'engendrer des répercussions socioéconomiques pour la société (Blaya, 2010). Plusieurs études ont démontré que les jeunes qui ont pris la décision d'interrompre leur scolarité ont plus de risques de rencontrer au cours de leur vie des problèmes personnels, sociaux et économiques que les autres apprenants (Janosz, 2000).

Conséquences personnelles

Les difficultés socio-économiques auxquelles sont exposés en plus grand nombre les individus qui se sont retirés de l'école avant l'obtention d'un diplôme accentuent le risque de développement de problèmes de santé mentale et physique (FAE, 2015). En effet, l'absence d'emploi est associée à de sérieux troubles tels que la détresse psychologique, l'isolement social et la dépression. Le taux de suicide et de mortalité sont d'ailleurs plus élevés parmi cette population et on compte un plus grand nombre d'admissions dans les hôpitaux psychiatriques, ainsi qu'une espérance de vie diminuée de 7 ans (Marchand, 2004). De plus, ces individus sont plus enclins à consommer de façon abusive et à adopter des comportements délinquants menant plus souvent à l'incarcération que chez les jeunes qui ont poursuivis leurs études. Sur le plan des compétences, Robertson et Collerette (2005) soutiennent que ces personnes devront composer avec des lacunes dans le savoir et dans le savoir-faire, un manque de confiance et d'estime personnelle, une méconnaissance de soi et des autres, un sentiment d'amertume envers autrui, un sentiment d'exclusion, un manque de confiance envers l'avenir, etc.

Conséquences sociales

En plus de se manifester sur le plan personnel, les conséquences du décrochage scolaire se font sentir de façon importante dans la société. L'implication citoyenne semble liée au niveau d'instruction des personnes. Des études démontrent en effet que les personnes faiblement scolarisées s'impliquent moins socialement et politiquement dans la communauté (Fortin, 2009). Ménard (2009) indique que les jeunes n'ayant pas obtenu de diplôme d'études secondaires (DÉS) vont exercer leur droit de vote dans la moitié des cas comparativement à un taux de participation de 67% chez ceux qui en ont obtenu un. Ce taux grimpe à 84% chez les personnes détentrices d'un diplôme d'études universitaires. Ces personnes vont également être représentées en plus grand nombre dans le système carcéral : 63% des gens ayant décroché contre 37% d'individus possédant un diplôme (*Ibid*). En plus, une fois parents, ces personnes peu scolarisées seront plus susceptibles de perpétuer le phénomène chez leurs enfants, reproduisant ainsi le cercle intergénérationnel de l'échec scolaire (Janosz, 2000).

Conséquences économiques

Le marché actuel de l'emploi est beaucoup moins accommodant qu'il y a une quarantaine d'années. Plus du quart des jeunes âgés entre 20 et 24 ans n'ayant pas de diplôme en poche se retrouvent sans emploi (Lafont, 2010). Lorsqu'ils réussissent à en obtenir un, le manque de scolarité les condamne à l'obtention d'emplois plus précaires, moins prestigieux et moins bien rémunérés (Institut de la statistique du Québec, 2014). Le revenu annuel moyen des personnes n'ayant pas de diplôme est inférieur aux personnes ayant obtenu un diplôme. En effet, le salaire d'une personne

détenant un DÉS est 15% supérieur à celui d'une personne n'en détenant pas (FAE, 2015). Ces diplômés ont également un taux d'emploi 10% plus élevé (*Ibid*). Si les non diplômés possèdent moins d'argent pour eux-mêmes, ils contribuent également de façon moins importante aux revenus fiscaux (taxes et impôts), ce qui a des répercussions sociales notables (Lafond, 2010). Cette précarité d'emploi entraîne par conséquent un recours plus fréquent de ces personnes à l'aide sociale et à l'assurance chômage. Un haut taux de décrochage scolaire au Québec a de plus pour effet d'engendrer un risque de pénurie de main-d'œuvre qualifiée, ce qui se traduira à l'échelle du pays par une baisse de la compétitivité du marché canadien (Lafond, 2010). L'importance des coûts associés à long terme au décrochage scolaire n'est plus à défendre ; on estime que chaque personne ayant abandonné l'école définitivement coutera jusqu'à 500 000\$ par année à l'état québécois (Fortin, 2008).

En bref, les personnes ayant opéré une rupture avec l'école avant l'obtention d'un diplôme ne sont plus seulement des marginaux qui quittent l'école pour aller sur le marché du travail. De nos jours, le phénomène du décrochage scolaire procède d'un processus beaucoup plus large (Bouchard et St-Amant, 1994). Il représente un véritable processus d'exclusion sociale et de marginalisation pouvant se manifester de façon radicale (itinérance, toxicomanie, prostitution, problèmes psychosociaux, etc.). Pour contrecarrer cette spirale, certains jeunes prennent la décision de tenter un retour à l'école.

1.2.5 Le raccrochage scolaire : une réalité moins connue

Une grande proportion des jeunes qui ont décroché (60 à 80%) retourne sur les bancs d'école à temps complet (Raymond, 2008). Si le groupe des 20-24 ans est le plus

susceptible de raccrocher, le raccrochage scolaire des 16-20 ans à l'éducation des adultes (EA) constitue un phénomène relativement récent et significativement important (Desmarais, 2009c). C'est en fait près d'un apprenant sur quatre âgé entre 16 et 20 ans, au Québec, qui fréquente un centre d'éducation des adultes (CEA) (*Ibid*). Ceci dit, une étude menée par Gagnon et Brunel (2005) a démontré qu'après un délai de six mois, plus de la moitié des apprenants décrochent à nouveau. Ce phénomène d'allers-retours entre des moments de scolarisation et des périodes où le jeune décroche à nouveau apparaît très caractéristique des parcours de raccrochage scolaire de certains jeunes. Desmarais (2009c) emploie l'expression *parcours en dents de scie* pour décrire ce phénomène.

Dans la majorité des cas, c'est suite à une expérience peu concluante sur le marché du travail que les jeunes font le choix de retourner sur les bancs d'école (Gagnon et Brunel, 2005). Les frustrations à propos du salaire et des conditions de travail qu'ils ont vécues ont donné naissance à un début de réflexion sur leur parcours scolaire (Bouchard et St-Amant, 1996). Le retour aux études serait donc une décision de nature rationnelle (*Ibid*, 1993). Souhaitant éviter de vivre une situation professionnelle semblable à celle de leur famille et constatant la réalité du marché du travail centrée sur la performance, les jeunes conviennent qu'il est préférable de reprendre leurs études (Bouchard et St-Amant, 1996). Par ailleurs, pour Bouchard et St-Amant (1996), le décrochage scolaire n'est pas conçu comme un geste entièrement négatif puisqu'il permet de gagner en maturité et de prendre conscience de la nécessité de se scolariser. Plus encore, ces auteurs affirment que dans le cas de ces jeunes, le raccrochage scolaire relève d'un processus de rupture nécessaire à la réussite scolaire (Bouchard et St-Amant, 1994). Pour ces auteurs, la réussite scolaire est intimement associée à la réussite éducative, c'est-à-dire que le processus de réussite scolaire nécessite une réinsertion sociale et scolaire (*Ibid*). Le jeune doit préalablement reconstruire son identité d'apprenant, sa confiance, son estime, son

rapport au savoir avant que soit rendue possible une réussite scolaire. Il s'agit souvent, ici, pour le jeune d'effectuer une rupture dans son rapport avec sa famille et avec certaines valeurs ainsi que dans son rapport à l'intérieur de l'école. Autrement dit, il s'agit pour lui de déconstruire ses schèmes de références pour en construire de nouveaux (*Ibid*).

D'autres éléments tels que les aptitudes, l'âge, et les conditions d'emploi locales ont également un impact sur la décision des jeunes de raccrocher (Raymond, 2008). Du point de vue de Desmarais (2009c), «la compréhension des éléments qui influencent cette décision chez les jeunes passe par le sens que cette décision prend dans le parcours de vie des jeunes» (Desmarais, 2009c, p. 7). Une approche globale et compréhensive du parcours de vie des jeunes (de son réseau social, de son expérience sociale de l'école et de ses liens familiaux) permettra de prendre en compte les significations à l'œuvre dans le choix d'un retour à l'école.

Au terme de leur processus de raccrochage scolaire, ce n'est que la moitié des jeunes qui vont finalement obtenir leur diplôme (Raymond, 2008). Le grand nombre d'échecs suggère que de nombreux obstacles individuels, institutionnels, familiaux, personnels, etc. ponctuent le processus de retour aux études des jeunes, comme ce fut aussi le cas pour la trajectoire les ayant menés à décrocher.

1.2.6 Processus de décrochage et de raccrochage scolaires et persévérance scolaire au féminin

Qu'est-ce qui caractérise le processus de décrochage et de raccrochage scolaires des filles en particulier? Quels sont les éléments qui contribuent à contrecarrer leur persévérance scolaire? Avec quelles répercussions les filles, différemment des

garçons, doivent-elles composer lorsqu'elles opèrent une rupture dans leur parcours scolaire ? Et lorsqu'elles font le choix de raccrocher, quels défis se dressent devant elles ? La section suivante tente de répondre à ces questions.

Éléments de décrochage scolaire au féminin

Les éléments identifiés précédemment comme minant la persévérance scolaire des jeunes ont un impact sur les garçons comme sur les filles. Ce qui varie en fonction du genre est leur prévalence. Comme il a été précédemment présenté, l'origine sociale est l'élément le plus influent en regard de la réussite scolaire des jeunes des deux sexes. Chez les filles, la pauvreté intervient dans leur relation avec le milieu scolaire de façon particulière et joue un rôle dans l'émergence d'autres éléments à l'origine de leur décrochage scolaire.

L'adversité familiale compte parmi les éléments associés à l'origine sociale qui touche les filles de façon marquée. Elle chapeaute des difficultés de tous ordres associés au milieu familial, comme l'absence de soutien et d'encadrement parental, le dénigrement, la violence physique et psychologique. Des situations liées au fonctionnement de la famille influenceraient également différemment les garçons et les filles. Selon Lessard et ses collègues (2007), le manque de cohésion au sein de la famille serait la situation la plus nuisible que partageraient les deux sexes. Les conflits familiaux et une discipline ambivalente influenceraient davantage les garçons, alors que chez les filles, les éléments les plus influents seraient le manque d'organisation familiale, les troubles mentaux et la déviance des parents (Lessard *et al.*, 2007). Enfin, plus souvent que les garçons, les filles tiennent leurs parents responsables de leur abandon scolaire.

Le niveau d'études des parents, spécialement celui des mères, joue un rôle central dans la performance scolaire des jeunes, parce qu'il détermine la capacité pour le parent d'accompagner son enfant alors que les difficultés scolaires constituent un frein considérable à la motivation des jeunes. Si celles-ci ne sont pas le propre des filles, précise la FAE (2015), combinées à un manque de soutien parental, ce type de difficultés ressort comme plus déterminant pour elles que pour les garçons. De plus, les filles seraient plus sujettes à s'accorder une valeur personnelle selon leurs résultats scolaires, ce qui amplifierait l'impact de ces difficultés sur leur persévérance à l'école.

Les problèmes de santé dont sont plus généralement sujettes les familles issues de milieu défavorisé figurent aussi parmi les éléments menant au décrochage scolaire. Une proportion plus grande de filles (28% contre 14%) se situe à un niveau élevé de détresse psychologique (*Ibid*) qui peut s'accompagner d'idéations suicidaires et d'automutilation. Aussi, les filles présentent davantage de troubles de type internalisé (dépression, anxiété, manque de confiance en soi) qui sont plus difficiles à dépister, alors que les garçons présentent davantage de troubles externalisés (irrespect des règles, consommation de drogues, problèmes de comportement) (Marchand, 2014). Il est effectivement plus aisé de constater un trouble externalisé, par exemple des difficultés pour l'élève à respecter les règles en classe, que la manifestation plus silencieuse de trouble dépressif, par exemple. Ceci dit, les filles ne sont pas à l'abri des troubles de type externalisé. Elles sont notamment sujettes à la toxicomanie et à des problèmes de comportement.

Le phénomène de la victimisation par les pairs touche les filles de façon particulière. Si en général les garçons sont plus touchés par cette réalité que les filles, ces dernières sont davantage victimes de violence verbale et psychologique que leurs confrères (Bélangier *et al.*, 2010). De plus, selon France Côté (2014), éducatrice et

responsable de la persévérance scolaire des 16-17 ans dans un CEA, les filles seraient plus sévèrement atteintes par le rejet et l'intimidation des pairs. En terminant, affirme celle-ci, les filles accumulent un manque d'estime personnelle, de confiance en elles et des difficultés à s'affirmer. Le vécu de ces nombreuses situations contribue à les maintenir dans une position de victimisation et d'échec (*Ibid*).

Conséquences du décrochage scolaire pour les filles

Les conséquences du décrochage scolaire chez les filles sont catastrophiques. C'est ce que révèlent les résultats d'une enquête exploratoire pionnière menée par la Fédération autonome de l'enseignement (FAE), en collaboration avec Relais-Femmes (Marchand, 2014). Soulignons ici que l'apport de cette enquête est considérable puisque le regard porté sur la réalité des filles en situation de décrochage scolaire fait émerger des enjeux et des faits jusqu'ici inconnus liés aux conséquences du décrochage scolaire pour les filles comme pour les garçons.

C'est sur le plan économique que les femmes sont le plus lourdement affectées. En effet, les filles qui ont décroché vivent pour la majorité des situations de précarité économique et des conditions de vie difficiles. En raison des iniquités existant entre les sexes sur le plan socioéconomique, les jeunes sans DÉS sont plus nombreuses que leurs pairs masculins à être exclues du marché du travail, à bénéficier du chômage ou de l'aide sociale, à occuper des emplois précaires et moins bien payés (Marchand, 2014). Aussi, les secteurs d'emploi qui s'offrent à elles sont limités aux secteurs traditionnellement conçus pour les femmes : vente, services, soins, etc. Fait préoccupant, l'Institut de la statistique du Québec démontre que même lorsque les

femmes occupent un emploi dans le secteur tertiaire de la vente et des services, celles-ci gagnent un revenu moindre que celui des hommes (*Ibid*).

Pour Marchand (2014), la mobilité des femmes vivant dans des situations de précarité, comme c'est le cas des répondantes de cette étude, est contrainte par les dynamiques inégalitaires régissant les rapports de sexe. Ces femmes apparaissent plus enclines à supporter des relations conjugales malsaines pouvant se révéler violentes, ce qui augmente les risques de se sentir «prises au piège» au sein de la cellule conjugale (*Ibid*). Le fait qu'elles soient dépendantes financièrement de leur conjoint accentue ce sentiment. Leur peu de mobilité et d'indépendance économique a également des conséquences sur leurs choix de vie, notamment celui de quitter leur conjoint si elles le souhaitent.

Les conséquences du décrochage scolaire sur le plan familial concernent surtout le soutien scolaire des enfants (*Ibid*). Les femmes, principal pilier de l'éducation des enfants, se sentent mal outillées sur le plan académique pour bien accompagner leurs enfants dans leur parcours scolaire, particulièrement au niveau secondaire. Par ailleurs, ces femmes désirent ardemment que leurs enfants n'empruntent pas les mêmes chemins minés d'embûches qu'elles. Pour ce faire, elles n'hésitent pas à mobiliser les ressources nécessaires afin que leurs enfants persévèrent à l'école.

Enfin, bien évidemment, la décision de ces femmes d'un abandon de l'école a également des répercussions sur leur qualité de vie aux plans social et personnel. En effet, le réseau social de ces femmes est souvent réduit en raison de leur mode de vie modeste, ce qui constitue un frein à l'investissement dans certaines activités sociales (Marchand, 2014). Ces conditions de vie difficiles ont un impact majeur sur l'estime personnelle des femmes.

Les enjeux du raccrochage scolaire des filles

En raison d'enjeux considérables pour elles, une moins grande proportion de filles que de garçons effectuent un retour aux études (MELS, 2011). En effet, un taux de raccrochage scolaire plus élevé pour les garçons (4,8%) que pour les filles (3,9%) était révélé dans l'édition 2011 des indicateurs de l'éducation du MELS. Langevin *et al.* (2006) vont dans le même sens lorsqu'ils soulignent que pour l'année 2000-2001, chez les non-diplômés de moins de 20 ans retournant aux études, on pouvait compter trois garçons pour une fille. Les motifs de raccrochage scolaire diffèrent selon les sexes. Pour les jeunes femmes, explique Raymond (2008), des éléments tels que leur volonté d'obtenir leur DÉs, le temps écoulé depuis leur départ et les circonstances qui ont motivé leur décrochage scolaire conditionnent leur retour. Quant aux obstacles qu'elles rencontrent lorsqu'elles décident de retourner sur les bancs d'école, ils sont relatifs à leurs situations de vie et interagissent entre eux.

Le manque de ressources financières constitue un frein majeur aux projets scolaires. Nonobstant les emplois mal payés que les filles occupent, l'argent qu'elles récoltent est essentiel à leur survie financière. Cette réalité correspond moins à la réalité des jeunes filles. Toutefois, le travail rémunéré que certaines doivent occuper pour soutenir la famille ou encore pour subvenir à leurs besoins personnels en termes de biens de consommation peut les décourager à se réengager dans leur processus scolaire.

Sur le plan personnel, le manque de motivation couplé à la peur de l'échec (souvent liée à leurs difficultés d'apprentissage et à un rapport à l'école souffrant), qui se manifestent souvent par les difficultés à entamer les premières démarches d'un

processus de raccrochage, représentent également un frein.

De plus, l'influence des pairs est un facteur qui, dans certains cas, participe à éloigner les filles d'un éventuel réinvestissement scolaire, notamment puisqu'un tel engagement nécessite de prendre ses distances avec certaines amitiés néfastes.

Enfin, pour les femmes ayant des enfants, la conciliation famille-école constitue un obstacle majeur à un retour à l'école. D'ailleurs, notons à ce propos que les statistiques démontrent que les filles ayant abandonné l'école sont deux fois plus nombreuses à avoir la charge d'enfants que les filles diplômées et se retrouveraient aussi plus souvent dans des situations de monoparentalité (Marchand, 2014). Étant les principales responsables de l'organisation familiale, des soins aux enfants et des tâches domestiques, ces femmes appréhendent un tel investissement. Certaines filles craignent aussi les effets d'un potentiel retour aux études sur la dynamique conjugale.

En résumé, malgré le peu d'études ayant été menées au sujet du processus de décrochage et de raccrochages scolaires des filles, certains déterminants ont pu être identifiés comme étant à l'origine du décrochage scolaire des filles. Toutefois, Lessard et ses collègues (2007) rappellent que cette différenciation entre les sexes dans la compréhension du processus de décrochage scolaire des jeunes exige que l'on considère «à la fois la nature des facteurs de risque qui influencent différemment les individus, leur cumul et leur imbrication, mais aussi le temps de présence de ces facteurs dans leurs trajectoires» (Lessard et al., 2007, p.8). Ceci dit, l'origine sociale constitue l'élément le plus influent sur le décrochage scolaire. Parmi les situations liées à la pauvreté qui touchent les filles de façon singulière, l'adversité familiale ressort comme l'un des éléments les plus marquants. Elle constitue la raison première du décrochage scolaire de celles ayant vécu de la violence, des abus et des contraintes familiales (*Ibid*). Les difficultés d'apprentissage ainsi que la démotivation qui s'en suit sont aussi des éléments incitant au décrochage scolaire. À ces éléments

contraignants s'ajoutent les problèmes de santé qui touchent les filles (dépression, anxiété, toxicomanie, problème de comportement, manque de confiance en soi, etc.), ainsi qu'un vécu de violence perpétrée par leurs pairs à l'école (Marchand, 2014). Fait important, dans bien des cas, plusieurs situations existent simultanément. Le prix à payer pour cette rupture avec le milieu scolaire, avant l'obtention au minimum d'un DÉs, est considérable. En effet, les conséquences pour ces filles sont nombreuses et se manifestent sur plusieurs plans. Si les effets socioéconomiques ressortent comme étant prédominants, des enjeux de taille ont été mentionnés sur le plan familial, lorsqu'il s'agit de soutenir les enfants dans leur réussite scolaire et sur le plan personnel, notamment en regard de l'estime de soi des filles en situation de décrochage scolaire. Et si les conséquences post-décrochage des filles sont considérables, les enjeux d'un éventuel retour à l'école le sont tout autant : conciliation famille-école difficile, précarité financière, manque de motivation, rapport à l'école douloureux, difficultés d'apprentissage. Enfin, notons que ces enjeux interviennent non seulement dans leur décision de retourner à l'école, ils ont aussi un impact sur leur persévérance tout au long de leur parcours de raccrochage scolaire.

1.3 Les valeurs des jeunes

Comme il a été démontré dans la section précédente, le décrochage scolaire (comme le raccrochage scolaire) sont le résultat de l'interaction complexe de plusieurs éléments individuels, familiaux, scolaires et socioculturels, au sein desquels logent les valeurs. En effet, les valeurs d'un individu proviennent de son milieu familial, scolaire, socio-économique, de son réseau de sociabilité, et se modulent de façon complexe selon ses expériences de vie. On peut donc penser que les valeurs interviennent dans le processus de décrochage et de raccrochage scolaires des jeunes. Les jeunes valorisent-ils leur parcours scolaire et la diplomation? Existe-t-il des

différences entre les garçons et les filles quant à la valorisation des études? Qu'en est-il pour les jeunes issus de milieux défavorisés? L'importance de la scolarité leur a-t-elle été transmise? Quelles autres valeurs soutiennent la persévérance scolaire des jeunes?

Petite précision préliminaire, les travaux qui se sont penchés sur les valeurs des jeunes sont peu nombreux et demeurent épars, c'est pourquoi dans ce qui suit, je propose d'aborder la question des valeurs des jeunes à partir d'une catégorisation des valeurs conçue par Pronovost et Royer, deux auteurs fondamentaux, lors d'une étude menée en 2004 auprès de jeunes âgés entre 14 et 19 ans fréquentant le secondaire, le collégial ou aucune institution scolaire. Leurs résultats seront bonifiés par les résultats d'une enquête menée par un autre auteur clé sur la question, Marc Molgat (2010). Dans ce qui suit, je présenterai quelques considérations générales et descriptives au sujet des valeurs des jeunes. Une conceptualisation plus approfondie à ce sujet fera l'objet d'une section dans le chapitre théorique.

1.3.1 Considérations générales sur les valeurs des jeunes

Trois considérations générales à propos des valeurs, en particulier celles des jeunes, retiennent mon attention. D'abord, les valeurs des jeunes se rapprochent de celles des générations précédentes. Ensuite, malgré ce fait, les valeurs évoluent. D'abord en fonction des transformations sociétales, puis précisément durant cette étape effervescente qu'est la jeunesse ou le passage à l'âge adulte. Enfin, à travers leurs expériences de vie et les événements qui ponctuent leur parcours, les jeunes font le tri dans leurs valeurs, les placent selon une échelle des plus importantes au moins importantes.

Le discours selon lequel il existerait un écart significatif entre les valeurs des jeunes et celles des adultes est bien connu. Pourtant, de nombreux travaux font état de la situation plutôt inverse. En effet, on observe dans plusieurs sociétés une tendance au rapprochement des valeurs entre les jeunes et les adultes (Galland, 2001 ; Royer, 2006). De plus, indique Royer (2006), entre eux, les jeunes partageraient généralement le même système de valeurs. Si, généralement, les valeurs d'une société sont en effet partagées par la majorité et sont plus ou moins stables (Assogba, 2004), il n'en demeure pas moins qu'elles sont modulées par les changements plus ou moins rapides (changements du marché du travail, mondialisation des échanges commerciaux et culturels, mobilité internationale, accès à l'internet, etc.) auxquels les sociétés sont assujetties et par les oppositions de valeurs qu'ils engendrent (Molgat, 2010). La jeunesse constitue un moment charnière du choix, de l'orientation et de la hiérarchisation des valeurs puisqu'il s'agit d'un moment de la vie où la socialisation et la construction de soi sont en pleine ébullition (*Ibid*).

Si les valeurs guident les actions et les décisions, il n'existe pas de lien direct et assuré entre les valeurs et les comportements que l'on adopte. En effet, les individus gardent toujours une liberté d'action par rapport aux principes auxquels ils se rattachent (Tchernia, 1995). «On ne saurait donc inculquer des valeurs de manière unilatérale car ce sont la subjectivité et la liberté des acteurs qui rendent possibles les changements dans les valeurs et qui, inversement, posent obstacle à la volonté de les transformer» (Molgat, 2010, p. 5-6).

De quoi est composé le système de valeurs des jeunes québécois ? Dans la section qui suit, j'aborderai les principales valeurs qui ressortent des études sur le sujet comme

étant importantes pour les jeunes. En ordre d'importance, je présenterai donc brièvement : la famille et les amis, l'école, le travail et l'argent, le plaisir et le bien-être, l'amour le respect et l'entraide.

La famille et les amis

La famille et les amis constituent le cœur du système de valeurs de la jeunesse. Les jeunes mentionnent ces deux valeurs spontanément et de façon concomitante la plupart du temps. D'ailleurs, les perceptions et les attentes que les jeunes entretiennent à l'égard de ces valeurs sont très similaires, nous disent les auteurs (Royer, 2006).

La famille occupe au Québec, comme en Europe et aux États-Unis, une place centrale chez les jeunes, nonobstant la diversification des types de familles (Molgat, 2010). Cette valeur n'a pas fléchi depuis les années 1990 (*Ibid*). Les résultats d'une enquête coordonnée par Jacques Roy (2007) ainsi que ceux des travaux de Molgat (2010) révèlent que les filles lui accorderaient une plus grande importance que les garçons, ce qui appuie également les résultats de l'enquête de Marchand (2014) à propos des filles en situation de décrochage scolaire. Fait intéressant, Molgat (2010) ajoute qu'il en va de même pour les personnes ne détenant pas de DÉS. La conception que les jeunes se font de la famille est structurale en ce sens qu'elle rassemble des personnes avec qui ils entretiennent des liens affectifs significatifs et durables. Elle est pour eux un lieu de reproduction, d'éducation et de transmission de valeurs, un lieu de soutien, d'entraide et de solidarité (Pronovost, 2014).

Parmi la population, les jeunes sont ceux qui passent le plus de temps en famille. Molgat (2010) souligne que cette affirmation n'est pas surprenante puisque les jeunes d'aujourd'hui demeurent chez leurs parents souvent jusqu'à la fin de la vingtaine. En général, ceux-ci se disent satisfaits de leur vie de famille et de la relation avec leurs

parents; et le fait de vivre certaines insatisfactions normales vis-à-vis leur vie familiale n'altère pas l'importance de la valeur famille à leurs yeux (Royer, 2006). Pour 70% des 18-29 ans, l'amour et le respect envers cette institution est inconditionnelle (Molgat, 2010). Une enquête menée en 2001 dans les écoles secondaires privées du Québec a toutefois répertorié un certain nombre de jeunes qui, contrairement à la majorité, se disaient insatisfaits de leur relation avec leurs parents (Fédération des établissements d'enseignement privé (FEEP, 2001, cité dans Royer, 2006). Ce groupe représentait 14,8% des jeunes interviewés et parmi eux, 17,5% étaient des filles et 12% des garçons (*Ibid*). Il en est ressorti que la satisfaction de la relation avec les parents est fortement tributaire de l'amour et du soutien manifestés par les parents. Ces jeunes avaient en commun : des conditions de vie moins favorables à leur épanouissement personnel, peu ou pas de témoignages d'appréciation de leurs parents, peu ou pas de soutien scolaire de leur part, des parents qui ne considèrent pas leurs points de vue dans les décisions les concernant et un sentiment de ne pas être aimés suffisamment. Devant l'impossibilité de satisfaire leurs besoins au sein de la cellule familiale, certains ont trouvé refuge ailleurs, dans une famille empruntée (Royer, 2006). Il semble, par ailleurs, que ces conditions n'affectent pas l'importance accordée à la famille et le désir de fonder sa propre famille éventuellement. Il en va de même dans le cas des orphelins et des jeunes issus de famille dont les parents sont divorcés (*Ibid*).

Par ailleurs, l'étude menée par Pronovost (2004) au sujet des valeurs des jeunes fait ressortir l'existence d'un type de jeune particulier accordant plus d'importance à des valeurs extérieures à la famille, plus précisément à des valeurs liées à la valorisation de leur ego. Effectivement, la valorisation de l'individualité à l'extrême, de l'ego (autrement dit la négation des valeurs familiales) consiste en un repliement sur soi comme stratégie de survie employée par des jeunes ayant vécu ou vivant des rapports familiaux et scolaires difficiles (isolement, soutien déficient, difficultés scolaires)

(Pronovost, 2013). Ce type de jeunes, nous dit l'auteur, est davantage le cas de garçons que de filles et correspond à des jeunes plus avancés en âge.

La conception que se font les jeunes de la sociabilité et de l'amitié évolue, se transforme avec l'âge. Alors que les jeunes du primaire et du début du secondaire cherchent à diversifier leur univers de vie, et investissent progressivement la sphère amicale, mettant entre parenthèses l'influence de la famille, les plus vieux évoquent de façon affirmée l'importance qu'occupent les amis dans leur vie (Pronovost, 2013). En effet, à partir du début de l'adolescence, les amis jouent des rôles similaires à ceux que les jeunes attribuent à la famille, soutient Royer (2006) : "Tour à tour, les deux valeurs se superposent, se chevauchent, se relaient, agissant sur des zones d'interactions parfois différentes, d'autres fois complémentaires" (Royer, 2006, p. 11). Notons toutefois qu'il ne s'agit pas d'univers interchangeable. Les camarades sont choisis de façon sélective : à partir des valeurs relationnelles qu'ils désignent comme étant aussi celles qui garantissent un vivre-ensemble harmonieux en société. Pour souligner l'intérêt des valeurs relationnelles chez les jeunes et l'importance grandissante pour eux à cette étape de leur vie des pairs et des amis, tout en distinguant les relations des filles issues de milieux défavorisée et celles des garçons issus des mêmes milieux, j'ajoute ici une brève présentation des résultats d'une recherche de Goyette (2010) sur le portrait du réseau des jeunes. L'auteur a documenté le réseau social des jeunes au moment où ils opèrent une transition vers l'âge adulte. Les 31 jeunes interviewés (14 filles et 17 garçons) âgés entre 18 et 20 ans, avaient tous en commun d'avoir vécu un placement par les services sociaux à un moment de leur parcours de vie. Il postule que les relations sociales sont des «réservoirs potentiels de ressources relationnelles» (*Ibid*, p.90). Les résultats de son enquête révèle notamment qu'il existe des différences importantes entre le réseau des filles et celui des garçons. Les garçons ont un réseau d'amis plus garni que les filles. Ils bénéficient davantage que les jeunes femmes de la présence de leurs mères et les

membres de leur famille leur procurent également davantage de soutien (*Ibid*, 2010). Les filles à l'inverse ont un nombre plus restreint d'amis et de ressources de soutien. 57% des filles interviewées n'avaient aucun parent présent dans sa vie. Les relations qui composent le réseau des jeunes femmes sont plutôt récentes alors que celles des jeunes hommes sont plutôt anciennes. Cette ancienneté procurerait une potentialité plus grande de soutien instrumental (logement, emploi) nous dit l'auteur. Les filles fréquentent des amis du sexe opposé dans la grande majorité des cas alors que les garçons fréquentant davantage d'amis du même sexe. Elles sont davantage impliquées au sens amoureux envers leurs relations amicales que les garçons et vivent en grande majorité avec un conjoint, qui occupe une place centrale dans leur réseau. En sommes, le «portrait type des réseaux des garçons [...] serait plus propice à l'insertion et au soutien» (*Ibid*, p. 89). Les réseaux des filles les rendraient au contraire plus captives, dépendantes d'une seule personne, ce qui limite considérablement pour elles les possibilités de recevoir du soutien.

Les amis constituent 57% du réseau des jeunes rencontrés dans cette étude (Goyette, 2010). Pourtant, ce type de sociabilité a une incidence relative sur la construction identitaire et les transitions à la vie adulte, affirme Goyette (2010); les amis des jeunes étant généralement issus du même environnement, ils sont peu enclins à générer chez ces jeunes une réflexion sur leur parcours et un engagement dans des projets constructifs.

L'école, le travail et l'argent

L'accès à un emploi (par les études) intéressant et assez payant permet de pouvoir répondre à ses désirs. Royer (2006), appuyée par les enquêtes répertoriées par Molgat (2010) dans ses travaux, montrent que la scolarité et le diplôme sont

fortement valorisés par les jeunes en général. Pour ceux-ci, les études permettent de «devenir quelqu'un» et d'acquérir une autonomie future (Royer, 2006). Les études sont rarement valorisées pour ce qu'elles apportent dans l'immédiat, mais plutôt pour ce qu'elles apporteront dans l'avenir.

Il n'est pas étonnant que les jeunes valorisent les études puisqu'au Canada, le discours selon lequel les jeunes doivent poursuivre des études postsecondaires afin de mieux s'intégrer sur le marché du travail est omniprésent (Molgat, 2010). De plus, il semble que selon de nombreuses études qualitatives consultées par Molgat (2010), ce discours soit largement intégré par les parents et leurs enfants. Cette valeur justifie ainsi que «la famille soit devenue un soutien essentiel aux parcours scolaire allongé» (*Ibid*). Les parents vont même jusqu'à encourager leur progéniture à poursuivre leurs études en leur offrant un toit pour les aider dans ce dessein. Si la scolarité est ainsi valorisée à la fois par la société au sens large, puis par le réseau familial des jeunes, comment expliquer qu'un si grand nombre de jeunes décrochent avant même l'acquisition au minimum d'un DÉS? Qu'en est-il des familles défavorisées, font-elles exception?

Le discours populaire selon lequel les jeunes dévalorisent le travail au profit du temps libre est bien connu. Certains auteurs portent un regard plus nuancé sur la question: «si le travail demeure important pour les jeunes [...] leur rapport au travail serait aujourd'hui davantage orienté vers des valeurs expressives : l'emploi, dont on souhaite qu'il soit surtout intéressant plutôt que stable ou bien payé, devrait permettre de contribuer à l'épanouissement personnel» (Molgat, 2004, p.17). Par ailleurs, les non diplômés du secondaire auraient un rapport un peu

différent au travail. Le travail serait valorisé pour ce à quoi il permet d'accéder en termes d'avantages matériels plutôt qu'en termes de satisfaction d'un accomplissement personnel (Royer, 2006).

Les points de vue des jeunes relativement à l'emploi diffèrent un peu de ceux des aînés (Molgat, 2010). Le type d'emplois qui s'offrent aujourd'hui à eux ont évolué au cours des vingt dernières années, vers l'occupation de plus en plus d'emplois atypiques, c'est-à-dire temporaires, à contrat, à temps partiel, autonomes, multiples, etc. (Bourdon & Vultur, 2007). Cette nouvelle conjoncture du marché de l'emploi explique peut-être que leurs attentes se soient modifiées et qu'ils accordent moins d'importance que les générations précédentes aux critères d'initiative, de responsabilités et d'habiletés (Molgat, 2010).

Ceci dit, le point de vue des jeunes n'est pas pour autant homogène quant à l'emploi. Des différences sont soulevées relativement à l'âge et au niveau de scolarité. De plus, les femmes valorisent davantage que les hommes la possibilité de «réussir quelque chose» en emploi, alors que les hommes accordent une plus-value au salaire et à la sécurité d'emploi (Molgat, 2010).

Le plaisir et le bien-être

Le *plaisir*, au sens de l'hédonisme, et le *bien-être*, (conçu comme le confort matériel, la santé physique et psychologique), sont deux valeurs qui concernent

personnellement les jeunes. La valeur du *bonheur* est une valeur d'ordre personnel qui se partage. Le bonheur provient de la famille, des amis, des études, du travail, de l'argent, du plaisir et du bien-être.

L'amour, le respect et l'entraide

Enfin, trois valeurs : *l'amour*, *le respect* et *l'entraide* constituent des valeurs morales fondamentales transversales. Elles croisent les autres valeurs, et servent de système de référence. Elles sont très importantes en termes de cohésion et d'harmonie sociale (Royer, 2006).

Dans ce chapitre, deux univers de recherche qui sont jusqu'à maintenant restés assez étanches l'un à l'autre ont été croisés : le processus de décrochage et raccrochage scolaires dans le parcours de vie de jeunes de 16 à 20 ans, et en particulier celui de jeunes filles, d'une part, et, d'autre part, l'univers valoriel des jeunes, avec une attention portée à celui des jeunes filles, lorsque possible. Dans la deuxième partie, l'on a vu que, de manière collective, l'école est valorisée chez les Canadiens. Ces études, peu nombreuses, approfondissent peu l'importance que les jeunes Québécois accordent à l'école et à l'obtention d'un diplôme, et encore moins chez des jeunes Montréalaises provenant de milieux défavorisés, non plus que la part que prennent ces valeurs dans le processus de décrochage et de raccrochage scolaires des jeunes filles. C'est ce que cette recherche a exploré.

1.4 Question et objectifs de recherche

Ce qui précède amène à formuler l'objet général de cette recherche, puis ses objectifs

précis, et enfin, les questions de recherche qui en découlent.

1.4.1 Objet de la recherche

De façon générale, cette recherche porte sur la place de l'univers valoriel dans le processus de raccrochage scolaire de jeunes femmes âgées entre 16 et 20 ans et issues de milieux défavorisés. Plus spécifiquement, je tenterai de circonscrire, à travers l'analyse de leur parcours de vie, l'articulation entre les valeurs de ces filles et leur trajectoire scolaire, en mettant l'accent sur leur processus de raccrochage scolaire. Cette recherche souhaite, entre autres, alimenter les pratiques d'intervention destinées à soutenir la persévérance des filles dans leur processus de raccrochage scolaire.

1.4.2 Objectifs de recherche

L'objectif général de cette démarche de recherche est le suivant : comprendre la place que tient l'univers valoriel des filles (16-20 ans), en situation de raccrochage scolaire et de milieux défavorisés, dans leur processus de décrochage scolaire et plus particulièrement dans leur processus de raccrochage scolaire. De plus, trois objectifs secondaires sont également définis :

- 1) effectuer une exploration des valeurs qui composent l'univers valoriel des jeunes filles en situation de raccrochage scolaire;
- 2) effectuer une exploration théorique de l'interaction entre le phénomène des valeurs et les processus de raccrochage scolaire;

3) identifier les valeurs qui mènent au décrochage scolaire des filles et, au contraire, celles qui constituent un atout pour leur raccrochage scolaire.

1.4.3 Question de recherche

En lien avec les objectifs susmentionnés, je formule mes questions de recherche de la manière suivante :

Question principale :

Quelles valeurs interviennent dans le processus de raccrochage scolaire des filles (16-20 ans) de milieux défavorisés en situation de raccrochage scolaire?

Questions secondaires :

1) Quelles valeurs composent l'univers valoriel des filles de milieux défavorisés en situation de raccrochage scolaire ?

2) De quelle façon les valeurs modulent-elles le rapport à l'école des filles de milieux défavorisés (16-20 ans) en situation de raccrochage scolaire ?

3) Quelles valeurs peuvent contribuer au décrochage scolaire des filles ; lesquelles, au contraire, favorisent leur persévérance dans leur processus de rattrapage scolaire au sein d'un centre d'éducation des adultes (CEA) ?

1.4.4 Pertinence sociale et scientifique de la recherche

Comme il a été démontré précédemment, la question du décrochage et du rattrapage scolaires est une question d'actualité. Le Québec occupe en effet un rang préoccupant parmi les provinces canadiennes quant au taux de décrochage scolaire de ses jeunes. Le processus de rattrapage scolaire quant à lui, bien qu'il soit un phénomène souhaitable, s'effectue généralement en dents de scie, c'est-à-dire que les jeunes qui retournent à l'école vont à nouveau décrocher une ou plusieurs fois au cours de leur parcours de rattrapage scolaire.

Plusieurs éléments d'ordre personnel, familial, scolaire et socioculturel interviennent et se conjuguent entre eux pour fracturer le processus scolaire des jeunes. Parmi ces éléments, les valeurs ont peu fait l'objet d'exploration de la part des chercheurs alors que celles-ci jouent un rôle significatif dans le parcours scolaire des jeunes québécois; elles conditionnent leurs choix, fondent leur motivation et leurs efforts ou au contraire leur désengagement.

En plus de cet aspect central, qui a l'intérêt d'être original, le choix de la population à l'étude, celle des filles, l'est tout autant. Cette facette a en effet été oubliée de la problématique du décrochage scolaire au Québec, en raison notamment du nombre moins important de filles qui se retirent de l'école, et ce, malgré la teneur des conséquences que celles-ci subissent dans toutes les dimensions de leur vie. De plus,

dans l'optique que se sont en majorité les femmes qui accompagnent le cheminement scolaire de leurs enfants, il est à mon avis impératif que nous nous attardions, comme société, à cette problématique afin d'investir dans la réussite scolaire des générations d'enfants à venir, filles comme garçons. Enfin, d'un point de vue plus global, le processus de décrochage et de rattrapage scolaires des filles est aussi pertinent à documenter que celui des garçons en raison des conséquences subséquentes subies par les filles, qui décuplent les inégalités de sexe (Marchand, 2014).

Cette problématique s'inscrit tout à fait dans la discipline du travail social parce qu'il y est question de travailler à l'amélioration des conditions de vie des filles (16-20 ans) en situation de rattrapage scolaire, ce qui passe par des interventions autant individuelles que collectives. En effet, tel que le suggère Desmarais (2012), la lutte contre les défis et les contraintes du décrochage scolaire commande des actions au niveau de toutes les dimensions de cette problématique et ces actions doivent idéalement être concertées entre tous les acteurs qui travaillent auprès de jeunes en situation de rattrapage scolaire (Desmarais, 2012).

CHAPITRE II

LE CADRE THÉORIQUE

2.1 Introduction

Comme nous l'avons constaté, le phénomène du décrochage et du raccrochage scolaires des jeunes, des filles en particulier, est un phénomène d'une grande complexité. Bien que les éléments les plus marquants de ces processus soient identifiables, chaque parcours demeure unique et doit être considéré dans sa singularité. Quelles théories permettent mieux de saisir ce phénomène social de façon exhaustive? Plusieurs, sans doute. Dans la présente recherche, je prends le pari d'une approche globale de la réalité sociale pour ne pas risquer de laisser tomber des éléments essentiels à sa juste compréhension. Dans ce chapitre, je propose donc d'appréhender la question des valeurs au sein du processus de décrochage et de raccrochage scolaires des filles (16-20 ans) issues de milieux défavorisés à partir de l'approche clinique qui permet entre autre d'articuler un ensemble de courants théoriques que je considère pertinents.

Ce chapitre se divise en trois grandes parties. Une première partie est consacrée à l'approche clinique en sciences humaines développée d'abord par Sévigny (1993). Dans celle-ci, j'exposerai d'abord les grandes lignes de cet outil théorique global, puis je discuterai de l'éclairage qu'il permet sur les processus de décrochage et de raccrochage scolaires des jeunes. J'aborderai par la suite la théorie des parcours de vie, incluse dans l'approche clinique, ainsi que ses principaux concepts. La théorie de l'hypermodernité fera ensuite l'objet d'une deuxième partie. Dans celle-ci, il s'agira d'abord de présenter cette théorie pour ensuite décrire les transformations qu'ont

subies la famille et l'emploi à l'ère de l'hypermodernité et, enfin, de situer le jeune dans ce même contexte social. Enfin, une troisième et dernière partie portera sur la sociologie de la culture. Les fonctions et fondements des valeurs seront d'abord présentées, puis il sera question de la construction du système de valeurs chez les jeunes pour terminer avec un bref exposé sur le rapport à l'école des jeunes issus de milieux défavorisés. En guise de conclusion à ce chapitre, je présenterai l'esquisse d'un modèle d'analyse de la place des valeurs dans le processus de décrochage et de raccrochages scolaires des filles.

2.2 L'approche clinique des processus de décrochage et de raccrochage scolaires

L'approche clinique en sciences humaines permet l'appréhension holistique des problèmes sociaux dans une visée d'amélioration des situations. Observer le phénomène du décrochage et du raccrochage scolaires à partir de celle-ci permet que soit pris en compte tous les éléments présentés précédemment à chaque niveau de la réalité sociale (micro, méso et macro) et donc d'approcher une compréhension exhaustive des situations. L'approche clinique s'intéresse aux cas individuels problématiques dans leur singularité. Autrement dit, le processus scolaire de chaque jeune individuellement constitue un objet singulier d'analyse. Ceux-ci s'inscrivent dans une trame temporelle (faites d'événements et de pratiques) plus large : les parcours de vie au sein desquels chaque individu a une part plus ou moins grande de liberté d'action. La théorie des parcours de vie qui s'articule très bien à l'approche clinique et les concepts qu'elle comprend permettent de poser ce regard original sur leur parcours scolaire ponctué de cassures.

2.2.1 L'approche clinique en sciences humaines : un outil global de compréhension

La problématique de ce mémoire est d'emblée abordée sous un angle psychosocial. En effet, les thématiques de construction du système de valeurs et de processus de décrochage et de raccrochage scolaires comportent des dimensions propres à l'individu lui-même qui relèvent d'une grille d'analyse liée à la psychologie, mais qui s'articulent également autour de tensions entre la personne et son environnement social.

L'approche clinique en sciences humaines telle qu'elle a été développée par Sévigny (1993) entre autres, est une approche tout à fait particulière qui s'inscrit dans la pluridisciplinarité. En effet, la psychosociologie, la psychologie, la sociologie et toutes les autres disciplines des sciences humaines trouvent leur place dans cette approche. Sévigny (1993) emploie la notion de *nébuleuse* des disciplines afin de souligner l'essence du but de cette approche : c'est-à-dire non pas de formaliser à outrance, mais de trouver dans chaque cas la forme la plus exacte à la fois pour l'objet de recherche et pour la diffusion des résultats (Duclos, 2010). Ce souci conscient d'adéquation entre les moyens et les fins produit au sens de Sévigny (1993) une herméneutique rigoureuse et porteuse.

L'approche clinique permet de comprendre la dialectique entre l'individu en tant que produit de la socialisation et l'individu producteur de société par sa parole et par ses actes (Duclos, 2010). Elle ne fait pas de choix entre individu et société comme le fait la sociologie dans l'analyse d'un phénomène social : «elle pose qu'il s'agit là de deux points de vue, de deux perspectives» (Sévigny, 1993, p. 19) à considérer dans sa relation dialectique. Dans une analyse clinique, indique Sévigny (1993), il est

possible de produire «des données objectives, des mesures d'une réalité structurelle qui se situe en quelque sorte en dehors des sujets ou des acteurs [tout en prenant en compte] le sens que les acteurs eux-mêmes donnent à ces données» (Sévigny, 1993, p.18). Le travail du clinicien, explique Sévigny (1993) consiste ainsi à interpréter les interprétations des acteurs. L'approche clinique place le sujet au centre de son intérêt. Ce sujet est conçu comme un être humain complet, un être fait de relations. C'est à travers la parole du sujet que la société est produite et maintenue. L'être humain participe donc activement à la «reconstruction de sa propre complexité dans le regard des autres mais aussi avant tout à ses propres yeux» (*Ibid*, p.4).

L'approche clinique en sciences humaines a pour centre d'intérêt les cas individuels problématiques (chaque cas est considéré comme unique et est envisagé dans sa singularité) et vise la résolution de problèmes (Desmarais, 2016). Ainsi, la méthodologie propre au clinicien est le terrain (*Ibid*). Son but est alors de saisir les problèmes auxquels il s'attarde, un peu comme un médecin le fait, c'est-à-dire en considérant à la fois la maladie (le problème) et le malade (inclut dans un ensemble sociétal) (Sévigny, 1993). Bien entendu, le clinicien ne peut afficher une position totalement neutre puisque, bien que le fait d'être sensible à une diversité de points de vue quant aux problématiques vécues par son "client" lui confère une certaine distance face à celles-ci, il n'en demeure pas moins qu'il est fortement influencé par le sens que ce "client" donne aux problèmes rencontrés (Desmarais, 2016).

Cette approche prend ainsi en compte la complexité des situations : sa posture rend impossible l'adoption d'un regard réducteur, la prise en compte de la multiplicité des niveaux d'analyse lui étant inhérente (Sévigny, 1993). Elle est holistique : elle met en lumière les niveaux microsocial, mésosocial et macrosocial qui composent la vie de l'individu dans une visée de compréhension des parcours de vie (Desmarais, 2012a).

Dans le cas qui nous intéresse, ce découpage du social en trois niveaux me permettra d'observer la place des valeurs dans la complexité du processus de décrochage et de raccrochage scolaires des filles (16-20 ans), et par conséquent de soulever des pistes de solutions dans l'intervention. L'articulation de ces niveaux entre eux fait aussi émerger des enjeux particuliers (Desmarais, 2012a). Plus précisément, cette approche permet au niveau microsocial que soient pris en compte les caractéristiques individuelles et les éléments psychologiques des jeunes filles (16-20 ans) en situation de raccrochage scolaire. Au niveau mésosocial, ensuite, cette approche permet que chacune des sphères soit considérée : institutionnelle, familiale, interpersonnelle. Au niveau macrosocial, enfin, l'approche clinique permettra notamment qu'une articulation soit effectuée entre la culture de l'ère hypermoderne et la dynamique des réseaux sociaux (mésosocial). En bref, l'approche clinique en sciences humaines est ainsi tout à fait adaptée à la conception que se font aujourd'hui les différents chercheurs des phénomènes de décrochage et de raccrochage scolaires, puisqu'il englobe toute la complexité, en considère toutes les dimensions.

2.2.2 Une conceptualisation du décrochage et du raccrochage scolaires

Comment définir le décrochage et le raccrochage scolaires ? La littérature fournit plusieurs définitions possibles du décrochage scolaire. Sa prévalence dans une population donnée est tributaire de la définition choisie (Marchand, 2014). Au Québec, le ministère de l'Éducation établit une différence entre le décrochage scolaire et l'abandon scolaire qui correspond à l'interruption des études sans obtention d'un diplôme. La notion de décrochage est conçue comme comportant la possibilité d'un retour aux études après un arrêt temporaire. La définition du décrochage scolaire adoptée par le ministère de l'Éducation du Québec depuis 2003 est la plus utilisée dans les recherches universitaires : «l'abandon des études sans

avoir obtenu un diplôme du secondaire chez les moins de vingt ans» (Marchand, 2014, p.3). Pour sa part, Statistique Canada adhère à la même définition, mais établit ses données statistiques à partir d'une cohorte plus âgée, le groupe des 20-24 ans. Il a été démontré précédemment que le décrochage scolaire constitue le résultat d'un processus durant lequel différents éléments (familiaux, scolaires, personnels, socioculturels) se sont conjugués pour fragiliser le lien de l'apprenant à l'école. D'un point de vue processuel, le décrochage scolaire peut donc être défini comme : «l'aboutissement d'un retrait "graduel" de l'école qui se solde le plus souvent par la décision de quitter l'école avant l'obtention du diplôme d'études secondaires» (Bouchard et St-Amant, 1994, p.13-14).

Lorsqu'un jeune qui a décroché de l'école s'oriente vers un établissement du secteur scolaire adulte, on emploie l'expression «raccrochage scolaire». Selon le Conseil Régional de Prévention de l'Abandon scolaire Saguenay-Lac-Saint-Jean (CREPAS), cette réinscription à un programme d'études peut suivre une période de transition entre deux moments de scolarisation plus ou moins longs. Hrimech *et al.* (1993), quant à eux, ajoutent une précision à propos du lieu où s'effectue le raccrochage scolaire : «le raccrocheur est celui qui, après avoir abandonné ses études secondaires, se réinscrit dans le système scolaire, soit dans des écoles créées pour ce type d'élèves, soit dans des centres d'éducation des adultes» (Hrimech *et al.*, 1993, p.3).

Alors que le décrochage scolaire constitue un processus, il en va de même pour le raccrochage scolaire. Les divers éléments socioculturels, familiaux, scolaires, interpersonnels et personnels situés à chaque niveau de la réalité sociale vont, une fois de plus, s'influencer dans un processus complexe et vont mener le jeune soit à persévérer jusqu'à l'obtention d'un premier diplôme, soit à décrocher de nouveau.

Les processus de décrochage et de rattachement scolaires s'inscrivent bien dans la théorie des parcours de vie puisqu'ils sont traversés par la temporalité et par le mouvement. Cette théorie s'inscrit dans l'approche clinique et fait l'objet de la prochaine section.

2.2.3 Une compréhension originale de la réalité sociale

Desmarais a dégagé de ses travaux sur les parcours de vie un regard original sur la réalité sociale. Dans cette foulée et avec nombre d'auteurs (Gaudet, 2013; Lalive d'Épinay *et al.*, 2005), on parle volontiers aujourd'hui de «théorie des parcours de vie».

La théorie des parcours de vie peut être considérée comme un paradigme, une vision du monde, un cadre d'analyse qui permet d'expliquer la réalité sociale et les continuités et discontinuités des parcours individuels (*Ibid*). Pour Godet (2013), il s'agit de saisir comment la réalité biologique des individus, le contexte historique et la réflexivité de l'individu peuvent expliquer les parcours individuels. Cette perspective se décline dans un certain nombre de concepts clés. D'après Desmarais (2009b, 2009c, 2012a, 2016) il s'agit des notions de sujet-acteur, de parcours de vie, d'évènement, de pratique sociale, de représentation sociale et de rupture.

La réalité sociale est complexe. L'individu s'y inscrit en tant que *sujet-acteur*, c'est-à-dire qu'il est à la fois sujet et acteur, engagé dans une démarche de production de sens à propos de son parcours (Desmarais, 2016). Le sujet, conçu comme un être singulier et pensant, se construit en tentant de s'intégrer au sein des différents ensembles sociaux qui l'entourent, c'est-à-dire en gérant les contradictions existantes

entre ces espaces, comme la famille et l'école (Desmarais, 2012a). C'est pour cette dimension agissante qu'on le qualifie aussi d'«acteur» (*Ibid*). Selon cette conception, l'individu n'est donc pas considéré comme complètement aliéné par son environnement, il peut agir sur sa vie dans toute sa singularité.

Les *parcours de vie* sont pour leur part constitués de la conjugaison d'évènements marquants et de pratiques de sujets-acteurs inscrites dans une temporalité biographique (Desmarais, 2009c). Le parcours biographique d'un sujet-acteur (imaginons ici une jeune fille en situation de raccrochage scolaire) se dessine en fonction d'un certain nombre d'évènements structurants qui ont marqué son parcours et qui constituent «le noyau commun de toutes les formes possibles de mise en intrigue de cette histoire» (Bertaux, 2006, p.74). En effet, le sujet-acteur réagit et s'adapte à chaque évènement, modifiant ainsi ses pratiques et représentations, voire sa vie (Desmarais, 2016). Ces événements peuvent être soit extérieurs au sujet-acteur (ce qui s'inscrit dans une perspective objectiviste) ou encore, créés par celui-ci, idée particulièrement importante en lien avec l'étude des parcours de vie, par la signification qu'ils revêtent pour le sujet-acteur.

En sus des évènements qui se produisent tant dans le milieu familial que scolaire, le parcours biographique se structure à partir des *pratiques sociales* définies par Bertaux (1976) comme «la mise en acte, la trace concrète dans la vie quotidienne, de la place objective occupée par les acteurs sociaux dans le système socioculturel» (Bertaux, 1976, cité dans Desmarais, 2009b). Les pratiques sociales des sujets-acteurs s'accompagnent, de plus, de multiples *représentations sociales* présentes dans divers espaces sociaux fréquentés par le sujet-acteur (Desmarais, 2009b). Il ne faut pas non plus omettre de mentionner que les conditions de vie des sujets-acteurs structurent également leur parcours de vie de manière importante (Desmarais, 2016), tout comme les ruptures qui caractérisent nécessairement leur parcours.

La notion de *rupture*, quant à elle, renvoie à cette idée de coupure introduite par un évènement particulier dans le parcours du sujet-acteur et qui aura pour effet d'engendrer une transition ou une bifurcation (Desmarais, 2012a). L'incidence de ces scissions dans le parcours de vie des sujets-acteurs est variable. Elle est tributaire notamment de la nature de l'évènement qui a produit la rupture et de la durée de celui-ci (*Ibid*). Si ces périodes transitionnelles caractérisent les parcours de vie des individus en général, elles sont particulièrement nombreuses dans le cas des jeunes en difficulté. J'y reviendrai ultérieurement. C'est dans cette optique, comme il en a été question précédemment, que Bouchard et St-Amant (1994) considèrent que ces cassures n'ont pas que des effets néfastes dans la vie des jeunes, au contraire, elles sont souvent nécessaires afin qu'aient lieu des transformations positives chez le jeune lui-même et dans ses rapports avec les autres.

2.3 La théorie de l'hypermodernité

L'approche clinique permet d'articuler un ensemble de théories pertinentes à l'analyse du phénomène du décrochage et du raccrochage scolaires des jeunes. La théorie de l'hypermodernité permet de rendre compte des bouleversements les plus récents des sociétés contemporaines (et des enjeux qu'ils engendrent) dans lesquelles les jeunes évoluent plus particulièrement et vont à l'école. Cette ère souvent qualifiée d'excessive, condamne plus sévèrement les plus démunis à vivre en marge, certains jeunes en situation de raccrochage scolaire notamment. Les jeunes constituent des proies fragiles dans ce système. En plus de vivre une étape effervescente de leur vie sur le plan identitaire, c'est dans un contexte instable, où les repères ont éclaté, qu'ils doivent faire le tri de leurs valeurs et donner sens à leur parcours général et scolaire.

2.3.1 Hypermodernité : synonyme d'excès

C'est à l'intérieur d'un contexte social propre aux sociétés occidentales que de nombreux sociologues qualifient d'hypermoderne, que se vit aujourd'hui la jeunesse. Les auteurs qui s'y intéressent mettent l'accent sur l'une ou l'autre des caractéristiques qui définissent ce courant, mais la plupart s'entendent pour dire que nous vivons dans une ère d'excès qui rend la période actuelle complexe et contradictoire. L'avènement des nouvelles technologies et le *triomphe* du capitalisme financier ont transformé notre rapport au temps, aux autres et à soi (Aubert, 2012). Désormais, le climat dans lequel baigne l'individu hypermoderne est celui de l'urgence. On attend de lui qu'il réagisse instantanément et immédiatement aux exigences toujours plus poussées des marchés économiques et d'une société axée sur la performance.

Cette pression exercée sur l'individu est amplifiée du fait que les «grands récits» de la modernité, pour emprunter une expression de Lyotard (1979), ont éclaté et laissent aujourd'hui place à des phénomènes contraires : c'est-à-dire à la multiplication des références, à une individualisation des repères (Augé, 1992) qui affectent l'individu au point qu'il lui incombe maintenant de faire sens seul, de ne se référer qu'à lui.

Cette multiplication des références caractéristiques de la modernité actuelle affecte aussi le domaine des valeurs. Selon Olivier Bobineau (2011), l'effervescence axiologique (prolifération des valeurs) qu'induit cette remise en cause des idéologies et qu'accentue l'accès à divers réseaux sociaux à travers l'internet produit un enjeu de taille pour les jeunes, celui de faire le tri parmi une profusion de valeurs. Le problème majeur ne serait pas, précise le sociologue français, celui de la perte ou de la fin des valeurs comme nous l'entendons souvent, mais bien celui de leur profusion et de leur

hiérarchisation (Bobineau, 2011). Toute la sociologie des valeurs sera développée dans la section portant sur la sociologie de la culture.

L'hypermodernité produit deux idéaux-types antagonistes d'individus, indique Castel (2006) : *l'individu par excès* et *l'individu par défaut*. Le premier type dispose de ressources économiques et sociales suffisantes (transmises par son environnement familial) pour faire face aux exigences contemporaines. Il est excessif dans tout, est en état d'urgence permanent et vit la pression d'un rapport au temps contraignant. Le deuxième type, quant à lui, se retrouve démuné, ayant été privé des outils nécessaires dès l'enfance ou mis de côté au cours de son existence. Devant l'exigence de performance hors de sa portée, ce type d'individu vit avec le sentiment de ne pas exister (Castel, 2006). Le concept d'individu par défaut ne pourrait-il pas éclairer la situation des jeunes filles en situation de raccrochage scolaire? J'en fais l'hypothèse.

2.3.2 Mutations sur les plans de l'emploi et de la famille

Les mutations sociales survenues au début de l'ère hypermoderne (au milieu des années 1970) provoquées par la restructuration de l'État-providence, la transformation du marché du travail et la métamorphose de la famille ont fait en sorte que de nouveaux segments de la population se sont alors retrouvés en situation de vulnérabilité. Les mutations sur le plan de l'emploi et de la famille ont eu un impact particulier sur les jeunes.

Aujourd'hui, le marché du travail dans lequel nos jeunes s'intègrent est caractérisé par une économie du savoir, la flexibilité et la précarisation des emplois. Dès lors, expliquent Goyette *et al.* (2013), les jeunes défavorisés constituent les premières

victimes d'un chômage de masse. Ces jeunes correspondent à l'idéal-type d'*individu par défaut* conçu par Castel : ils sont rétifs à une mobilité géographique permanente ou à une flexibilité de l'emploi, ce qui les contraint à vivre dans des situations précaires.

Comme ce fut le cas pour le marché du travail, la famille a, elle aussi, subi d'importantes transformations. Deux évolutions majeures ont eu lieu : d'abord, le lien conjugal et les valeurs s'y rattachant se sont affaiblis, donnant lieu à une diversification des types de familles (monoparentale, recomposée, homoparentale) (Goyette et *al.*, 2013). Ensuite, les rapports familiaux ne sont plus déterminés par une hiérarchie parents-enfants. La vie familiale s'est individualisée et démocratisée, laissant place à un nouveau modèle familial, la famille relationnelle. Autrement dit, ce qui apparaît fondamental dans la famille contemporaine, c'est la qualité des relations interpersonnelles.

Devant cette nouvelle conjoncture de la famille, Castel suppose qu'il nous faudra réaffilier les individus en leur procurant des supports, mais affirme que nous ne connaissons pas encore de recettes pour y faire face (Castel, 2006).

2.3.2 Être jeune en contexte hypermoderne

Le cas des jeunes est particulier puisque ceux-ci doivent composer avec les différentes figures identitaires de l'hypermodernité précédemment décrites alors même qu'ils traversent une période charnière et combien chargée de leur vie. Effectivement, explique Jocelyn Lachance (2012), socio-anthropologue, la jeunesse a toujours été caractérisée par des transformations sur les plans physiologique et

identitaire, mais ce qui a changé, c'est que le monde dans lequel ils vivent est en perpétuel changement, ce qui renforce l'effet d'instabilité.

Dans un contexte où les références sont multiples et continuellement amenées à changer, le jeune se voit contraint de construire seul, à partir de ses ressources personnelles, de son évaluation des risques et des possibilités, une image positive de lui-même qu'autrui doit attester (Pronovost, 2013). Ainsi, un milieu favorable conduirait à un investissement fort et en contrepartie, un milieu plutôt défavorable conduirait à des stratégies de repli. De façon similaire au bricolage identitaire auquel s'adonnent aujourd'hui les jeunes, plusieurs d'entre eux «se jouent» des institutions telle que l'école, nous dit Pronovost (2004). Ils inscrivent leur parcours scolaire au sein d'une trame personnelle comprenant leurs passions, leurs amis : «ils n'acceptent pas un investissement personnel dans une seule sphère de vie» (Pronovost, 2013, p. 69). L'autonomie de leur choix est perçue comme ayant préséance. Le récit sur soi est continu et perpétuellement rafistolé selon les interrogations et le cours des événements. Par conséquent, la narration de leur identité personnelle constitue un enjeu de taille puisque la difficulté de faire sens avec son parcours contribue à de profonds bouleversements (*Ibid*). Enfin, la forme que prend la démarche narrative des jeunes est souvent celle des nouvelles technologies (ex. Facebook).

2.4 La sociologie de la culture

Les valeurs qu'adoptent les jeunes durant leurs parcours de vie proviennent de la culture dans laquelle ils évoluent. Elles se transmettent par le phénomène de la socialisation dans lequel la famille et l'école occupent une place centrale. Selon la perspective culturelle, les valeurs conditionnent les comportements, ce qui appuie l'hypothèse à l'origine de cette recherche selon laquelle les valeurs interviennent dans

le parcours scolaire des filles de 16-20 ans issues de milieux défavorisés en situation de raccrochage scolaire. Le rapport à l'école ou le sens que ces apprenantes accordent à l'école fait l'objet d'une exploration particulière dans la section qui suit.

2.4.1 Culture : définition

Selon l'UNESCO (1982), la culture se définit au sens sociologique comme : «l'ensemble des traits distinctifs, spirituels et matériels, intellectuels et affectifs qui caractérisent une société ou un groupe social. Elle englobe, outre les arts et les lettres, les modes de vie, les droits fondamentaux de l'être humain, les systèmes de valeurs, les traditions et les croyances» (Définition de la culture par l'UNESCO, para. 1). Au sein d'une société, certains sociologues tel Pronovost, à titre d'exemple, tendent à montrer que certains groupes (ici les jeunes) partagent un ensemble de valeurs.

2.4.2 Valeurs : fonction et fondement

Les valeurs, par un processus d'agencement, constituent un ordre idéal ou moral qui tient lieu de référence commune (Assogba, 2004). Ce noyau stable permet aux individus d'une même société de s'y référer pour former leurs opinions et leurs comportements. Elles sont ainsi au fondement des représentations de la vie en société et orientent l'action des individus et des groupes (Bréchon et Tchernia, 2009). C'est donc à partir de cet ensemble fondamental que les individus d'une société portent un jugement de valeur sur les objets concrets, les événements, les attitudes et les comportements des autres (Boudon *et al.*, 1999). Le sociologue Rocher (1992) définit la notion de valeur comme suit : «une manière d'être ou d'agir qu'une personne ou

une collectivité reconnaissent comme idéale et qui rend désirables ou estimables les êtres ou les conduites auxquels elle est attribuée» (Rocher, 1992 p. 70). Par le consensus et l'ordre social qu'elles tendent à instaurer, les valeurs constituent un vecteur social foncier d'intégration sociale (Pronovost, 2013). Par la socialisation, les valeurs sont transmises, apprises, intériorisées et partagées par les individus d'une société ou d'un groupe social.

Selon Pronovost (2004), le système valoriel² des jeunes se compose d'un certain nombre de valeurs qui se regroupent pour former des noyaux : des valeurs relationnelles, des valeurs instrumentales, des valeurs expressives, des valeurs personnelles et de grandes valeurs morales. Ce système est relativement poreux et dynamique. Il se compose de groupes de valeurs famille-amis, école-travail-argent, plaisir-bien-être, bonheur, amour-respect-entraide (*Ibid*). Les deux pôles du système, le centre et l'arrière-plan, sont des valeurs relationnelles.

Deux types d'acteurs centraux fondent les valeurs : la famille et les amis. Ils sont les principaux agents de socialisation et ont de particulier le fait qu'ils transmettent la passion (Pronovost, 2013). L'école et le travail constituent aussi des milieux déterminants dans la construction du système de valeurs : le sens que les jeunes leur accordent diffère toutefois des deux premiers milieux. Le travail et l'argent sont conçus à titre de valeurs à la fois instrumentales, c'est-à-dire qu'elles peuvent mener à quelque chose ou à un état, et à la fois expressives, c'est-à-dire qu'elles permettent la réalisation de soi (Royer, 2006). Les études quant à elles sont moins valorisées pour ce qu'elles apportent dans l'immédiat, que pour ce vers quoi elles mènent. L'école constitue ainsi une voie privilégiée vers une carrière et le travail, une façon

² Cette contribution a été conçue suite à l'ensemble des travaux qu'ont menés Pronovost et ses collègues. Il semble que les enquêtes aient eu lieu à partir de 2004 auprès d'enfants et de jeunes du primaire et du secondaire d'âges variant entre 11 et 19 ans, de filles et de garçons à part égale.

d'acquérir une certaine indépendance financière (Royer, 2006). Cette conception matérialiste de l'emploi s'explique par la précarité et l'instabilité de l'emploi qui caractérisent le monde du travail depuis la dernière décennie du XXe siècle. Néanmoins, selon Pronovost (2013) la représentation que ces jeunes construiront d'eux-mêmes et de leur avenir professionnel est tributaire de la nature des rapports qu'ils entretiennent à l'école, rapports qui eux sont fortement déterminés par leur performance scolaire.

2.4.3 La jeunesse : un système de valeurs en construction

Le processus de construction du système de valeurs des jeunes est permanent : «le contenu et les contours des valeurs peuvent fluctuer considérablement et peuvent même diverger, sinon donner lieu à d'intenables contradictions» (Pronovost, 2013, p.79). Il s'effectue en fonction du parcours de vie des jeunes et du contexte duquel ils proviennent.

La jeunesse est un moment critique de la construction identitaire. Elle est au cœur des négociations entre les legs familiaux et scolaires, les acquis de l'enfance et les nouvelles voies permettant la réalisation des projets personnels (Bidart, 1999). Les relations qui entourent les jeunes, ainsi que la configuration relationnelle qu'elles engendrent jouent un rôle fondamental : «[elles] forment un système de référence, un «univers des possibles» au regard duquel le jeune va se situer» (*Ibid*, p.7). C'est d'abord à partir de son milieu familial que la jeunesse construit son identité et cette construction est fortement tributaire de la qualité des interactions qui existent en son sein (Pronovost, 2013).

La nature du milieu familial est à prendre en compte aux premiers moments de l'identification de certaines valeurs chez les jeunes parce que c'est d'abord au sein de ce milieu que les valeurs prennent leur source. De plus, l'expérience familiale vécue a un impact déterminant sur l'insertion sociale des jeunes. Plus cette expérience est positive, plus ceux-ci construisent une image d'eux-mêmes forte et assurée, leur permettant de se représenter, notamment, en s'insérant dans divers milieux parfois forts différents du milieu dans lequel ils ont grandi, un univers extérieur qu'ils assument progressivement. À l'inverse, plus le milieu familial est caractérisé par des conflits interrelationnels, des ruptures, un soutien inadéquat, plus l'image des jeunes sera fragile et plus leur intégration sera limitée à un univers restreint de relations sociales, comme pour s'assurer d'un certain contrôle sur leur environnement (Pronovost, 2013). Plus souvent que les autres, les jeunes en provenance de milieux plus défavorisés construisent leur identité (plus incertaine) à partir de «contre-valeurs» et jouissent davantage de l'instant présent (*Ibid*). Leur réseau de sociabilité qui se superpose ensuite agit alors comme effet multiplicateur ou compensateur de la famille.

Puis, progressivement, à partir de l'âge de 10 ans, l'importance des relations d'amitié vient se superposer à celle de la famille (*Ibid*). Peu à peu, le jeune devra apprendre à composer avec des acteurs extérieurs à son milieu familial, ce qui implique une certaine mise à distance. Ce détachement typique de la jeunesse est une étape fondamentale du processus de construction des valeurs des jeunes qui ne s'effectue pas sans heurts (*Ibid*). En effet, alors même qu'ils doivent composer avec de nombreuses sollicitations extérieures, ils doivent manifester leurs goûts et leurs intérêts propres dans une quête incessante d'autonomie, précise Pronovost (2013).

C'est durant ce moment charnière que leur système de valeurs se hiérarchise, que les jeunes parviennent progressivement à identifier certains éléments fondamentaux de

leur rapport à eux-mêmes et à la société. Le contenu des valeurs, leur importance, ainsi que leur évolution sont conditionnés par deux variables centrales : le parcours des jeunes au sein de leur famille et leur cheminement scolaire, indique Pronovost (2004). En effet, le rapport à l'école intervient aussi fortement dans la formation des valeurs et, par conséquent dans la construction identitaire des jeunes de même que dans leurs représentations de l'avenir.

Bref, la construction identitaire des jeunes suppose l'affirmation d'un soi dans un détachement progressif du noyau familial, des rapports au temps qui évoluent selon les expériences de vie et une décentration qui permet enfin une représentation de soi et de la société (Pronovost, 2013).

2.4.4 Rapport à l'école des jeunes issus de milieux défavorisés

Pour la jeunesse contemporaine, nous venons de le voir, la valeur école, comme le travail et l'argent, comporte deux dimensions. Elle est instrumentale, c'est-à-dire qu'elle peut mener à quelque chose ou à un état et elle est expressive, dans le sens où elle permet la réalisation de soi (Royer, 2006).

Pour Jacques Bernardin (2013), docteur en sciences de l'éducation, les enfants construisent d'abord leur rapport à l'école à travers leurs interactions avec leurs proches. L'expérience parentale en matière de scolarité et l'importance qu'ils accordent à l'école, notamment pour l'accès à l'emploi, intervient aussi de façon marquée dans la construction de ce rapport au moment ils deviennent élèves (*Ibid*). Pronovost (2013) quant à lui, place la performance scolaire comme aspect principal conditionnant le rapport à l'école des jeunes en général. Ainsi, pour lui,

habituellement, un élève qui réussit bien développera un rapport positif à l'école et, par conséquent, construira plus probablement une image positive de lui-même et de son avenir professionnel qu'un élève qui éprouve des difficultés scolaires (Pronovost, 2013). Il démontre en ce sens que l'échec scolaire peut amener le jeune à chercher ailleurs d'autres sources de valorisation personnelle faisant ainsi de l'école un passage obligé que le jeune instrumentalisera souvent pour accéder au marché du travail le plus rapidement possible (*Ibid*).

Le chercheur décrit également un autre type de rapport particulier à l'école. Il s'agit de jeunes pour qui l'école se superpose aux relations amicales. Lorsque la sociabilité prend une plus grande place que les ambitions scolaires, le rôle de l'école dans la construction identitaire des jeunes est amenuisé (*Ibid*).

Dans le cas de jeunes issus de milieux défavorisés, l'école est plus souvent qu'autrement perçue comme un passage obligé (Charlot, 2001). Cette conception de la scolarité pourrait expliquer l'enfermement dont ces jeunes sont l'objet les maintenant «dans un rapport au savoir et à l'école qui ne leur permet pas d'avoir accès au sens et au plaisir d'apprendre et de savoir» (Hernandez, 2012, p. 73). De ce fait, explique Hernandez (2012), le savoir ne représente rien en lui-même car il n'est pas objectivé, ce qui engendrera pour l'élève des difficultés dans ses activités d'apprentissage et pourra donner lieu au final à un refus d'apprendre et mener au décrochage scolaire.

Les recherches menées par le réseau de recherche sur les pratiques d'accompagnement du raccrochage scolaire des 16-20 ans (PARcours) ont par ailleurs démontré que la très grande majorité des apprenants en situation de raccrochage scolaire dans un CEA et provenant majoritairement de milieux défavorisés ont un rapport souffrant à l'école (Desmarais, 2014).

2.5 Conclusion du chapitre théorique : Vers un modèle d'analyse

En guise de conclusion à ce chapitre théorique, je propose de tenter la production d'un modèle d'analyse à partir d'un couplage entre l'essai de modélisation du système de valeurs des jeunes québécois tel que conçu par Pronovost et ses collègues (2004) dont la composition a été présentée dans la section 2.3.2, et le schéma d'approche globale de la lutte contre le décrochage scolaire conçu par Danielle Desmarais et son équipe PARcours (Desmarais, 2012, p. 9)

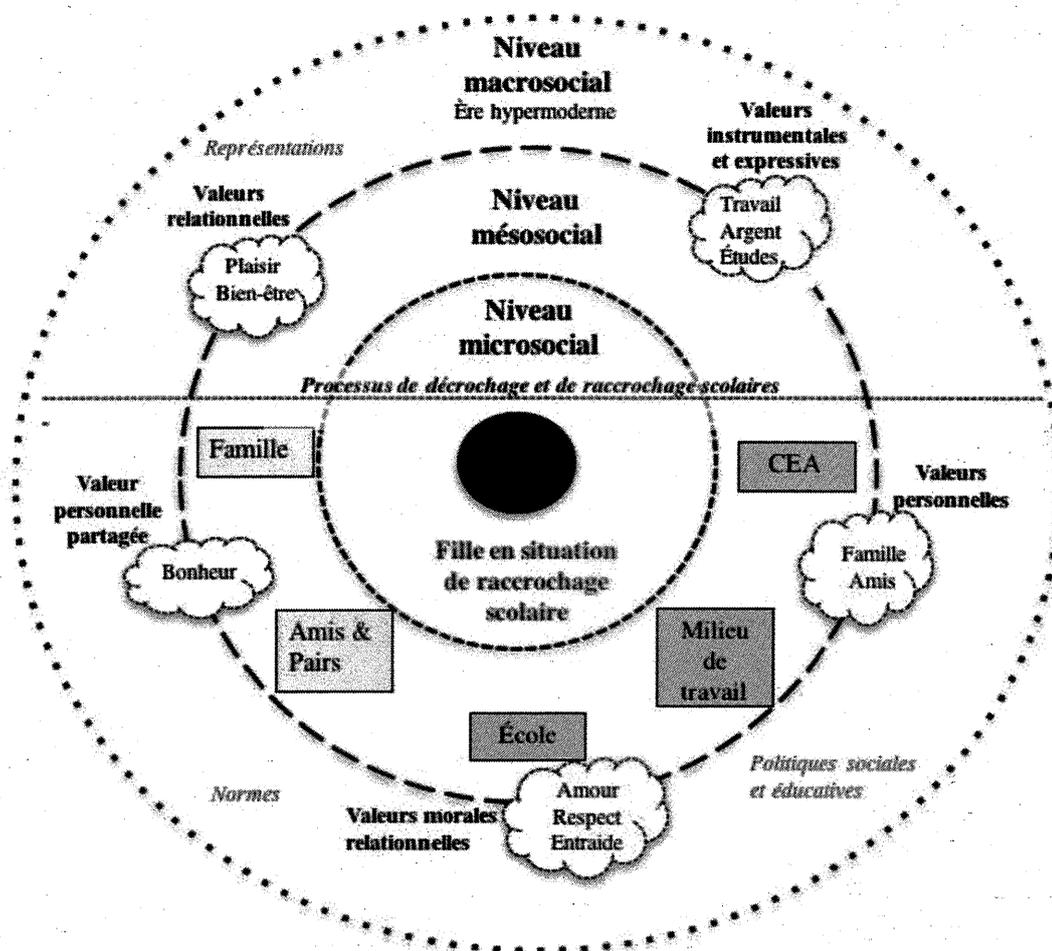


Figure 1. Approche clinique (globale) d'un modèle d'analyse de la place des valeurs dans le processus de décrochage et de raccrochage scolaires des filles

Au cœur de ce système, au niveau microsocial, on retrouve la fille en situation de raccrochage scolaire. Son système de valeurs est en construction, il se module à partir du réseau primaire (famille, pairs, fratrie) et des réseaux secondaires (école, milieu de travail, CEA) situés au niveau mésosocial, ainsi qu'à partir des valeurs, des représentations, des politiques sociales et éducatives, des représentations et des normes de la société au sens large (macrosocial). Les valeurs dont a héritées la jeune fille interviennent à leur tour dans son parcours de vie, et particulièrement dans le cas qui intéresse cette recherche, dans son processus de raccrochage scolaire.

Les nuages qui représentent les valeurs dans ce schéma ont été placés à la fois dans le cercle macrosocial et le cercle mésosocial puisqu'il est conçu que celles-ci sont portées d'abord par la société, puis, par le phénomène de la socialisation, ces valeurs traversent les différents niveaux pour être intériorisés par l'individu sujet-acteur. Les acteurs et les institutions situées au niveau mésosocial (famille, amis et pairs, école, CEA, milieu de travail) sont autant d'agents de socialisation qui modulent le système de valeurs des jeunes. Le choix du pointillé pour représenter les différents niveaux de la réalité sociale n'est donc pas tracé au hasard; il suggère le caractère poreux de ces niveaux qui forment ce système complexe. Le parcours de vie général des jeunes filles, ainsi que leur parcours de décrochage et de raccrochage scolaires représentés par la ligne pointillée, traversent à l'horizontale l'ensemble des niveaux sociaux. Il permet que l'on se figure la temporalité biographique des parcours et donc également la construction progressive de leur univers valoriel.

Le contexte hypermoderne teinte d'une façon particulière la manière dont ce système fonctionne puisqu'il engendrerait un foisonnement sur le plan des valeurs. Les valeurs traverseraient ainsi les différents niveaux sociaux, mais seraient tour à tour réévaluées, ré-expérimentées, re-questionnées par le jeune lui-même en raison de l'absence, au niveau social, d'idéologies totalisantes, comme ce fut le cas notamment

antérieurement avec la religion. Il incomberait ainsi au jeune de faire le tri de celles-ci à un moment de leur développement déjà caractérisé par l'effervescence.

CHAPITRE III

LA MÉTHODOLOGIE

3.1 Introduction

Ce chapitre sera consacré à la méthodologie employée dans cette recherche. Dans une première section, je discuterai du choix du type de recherche qualitative choisi pour ce mémoire. Dans une deuxième section, je présenterai l'approche biographique qui se trouve au cœur de la présente démarche. Après avoir effectué un survol historique du développement de cette approche, au Québec en particulier, j'enchaînerai avec quelques fondements épistémologiques de l'approche biographique. Puis, je présenterai quelques aspects liés aux différentes étapes du processus de recherche, notamment la production du récit à l'oral, et je terminerai avec la présentation de considérations sur l'analyse des récits de vie. L'expérience du terrain fera l'objet d'une troisième section. Chaque étape y sera décrite, du recrutement des répondantes à l'analyse des données. Enfin, les considérations éthiques (quatrième section) ainsi que les limites de cette recherche (cinquième section) boucleront ce chapitre méthodologique.

3.2 Une recherche qualitative

Contrairement à la stratégie de recherche quantitative, la recherche qualitative s'inscrit dans une démarche dynamique qui implique une interaction entre les individus et l'environnement et qui vise la compréhension élargie des phénomènes (Fortin *et al*, 2005). Elle est tout à fait pertinente pour l'étude d'objets individuels et

sociaux dans leurs aspects temporels. La temporalité peut être soulevée d'une part à travers des événements historiques et objectifs, et d'autre part, à travers le vécu des individus et des groupes, leurs représentations et leur réflexivité. C'est dans ce sens que Mucchielli (1996) décrit la méthode qualitative, comme : «une succession d'opérations et de manipulations techniques et intellectuelles qu'un chercheur fait subir à un objet ou un phénomène humain pour en faire surgir les significations pour lui-même et les autres hommes» (Mucchielli, 1996, p.182). Le rôle du chercheur est ainsi très important et exige énormément de rigueur dans ce type de recherche puisque ce dernier est impliqué personnellement dans l'analyse. Cela ne signifie toutefois pas que les données soient livrées à son jugement subjectif (Dortier, 2004). Des règles strictes inhérentes à l'analyse qualitative doivent être respectées par le chercheur. Il en sera question plus loin.

3.3 L'approche biographique

L'approche biographique s'inscrit dans la perspective clinique en sciences humaines et l'enrichit. Elle peut être associée à divers termes : biographie, autobiographie, histoire de vie, récit de vie. Ces termes diffèrent en fonction des auteurs et des courants. Dans le courant de l'approche biographique en formation des adultes, le récit de vie est inclus dans l'histoire de vie, constituant un champ plus vaste, une construction de sens en fonction de faits temporels personnels (Pineau et Legrand, 2002). Le récit de vie se définit comme une narration écrite ou orale de sa vie ou d'un épisode de celle-ci à un ou à plusieurs interlocuteurs (*Ibid*). D'aucunes ne distinguent pas histoire de vie et récit de vie. Il s'agit dans ce cas d'insister sur le travail herméneutique, c'est-à-dire un travail d'interprétation du discours qu'un individu tient sur sa vie. Lainé (2008), philosophe, distingue quant à lui ces deux concepts. Selon sa conception, le récit devient histoire lorsque le travail d'analyse débute pour

former une «totalité intelligible» (Legrand, 1993). La conception à laquelle j'adhère dans ma démarche est celle de Bertaux (2006) qui met l'accent sur la production de connaissance au service du chercheur. Elle ne comprend pas, comme c'est le cas des auteurs précédents, une visée de formation. Selon cet sociologue, le récit de vie constitue une forme narrative d'une production discursive. Un narrateur fournit (oralement ou par écrit) au chercheur (ou à quiconque), un épisode plus ou moins long de son expérience vécue. Afin d'être en mesure, ultimement, d'extraire une représentation sociologique des composantes sociales d'un phénomène, un travail de comparaison entre plusieurs récits de vie d'individus ayant en commun le vécu d'une situation sociale donnée doit être effectué. «En mettant en rapport plusieurs témoignages sur l'*expérience vécue* d'une même situation sociale par exemple, on pourra dépasser leurs singularités» (Bertaux, 2006, p. 37).

3.3.1 Un bref historique de l'approche biographique

L'approche biographique trouve son origine aussi loin qu'à l'époque de l'Antiquité grecque. Les premières histoires de vie, les *bios* socratiques, apparaissent en même temps que l'histoire, avec le passage du divin à l'humain, un changement culturel important en matière de construction de sens (Pineau et Legrand, 2013). Plus tard, au Moyen-Âge, les chansons de geste racontent la signification de certains événements religieux, politiques et amoureux. Puis, lors de la Renaissance, une pléiade de genres d'écriture se dévoilent. C'est à ce moment de l'histoire que le sujet commence à porter un regard réflexif sur son individualité avec le courant individualiste philosophique (*Ibid*). Dans la sphère publique, «les mémoires» font par exemple état de grands événements sociaux vécus. Dans la sphère privée, plusieurs types d'écrits pas nécessairement intimes voient le jour : «éphémérides» des récits d'événements quotidiens, des journaux de voyage, commerciaux ou d'exploration (*Ibid*).

Au XIXe siècle, le courant anthropologique analyse pour la première fois des vécus personnels temporels. Le mot «autobiographie» apparaît en Angleterre et en Allemagne, donnant lieu en Europe à «une véritable explosion de confessions, mémoires, souvenirs, vies ou histoires de vie, publications» (Pineau et Legrand, 2013, p. 34).

Les débuts de la recherche empirique ont lieu dans la foulée des travaux effectués en sociologie par l'école de Chicago (Desmarais, 2016). Entre les années 1940 et 1970, l'approche biographique était pourtant vouée à disparaître en raison de la montée d'une part de la tendance à quantifier les faits sociaux, à effectuer des enquêtes et des sondages et, d'autre part, en raison de la pensée structuraliste qui domine les domaines de la sociologie, de la psychanalyse, de l'anthropologie et de la philosophie (Pineau et Legrand, 2013). L'individu et sa subjectivité disparaissent ainsi derrière les structures jusqu'à ce que le récit de vie, dans la foulée des changements des années 1970, soit utilisé pour expliquer des faits sociaux. En effet, les événements de mai 68 en France et tous les mouvements américains de contestation de l'ordre établi viennent réanimer l'intérêt des chercheurs pour les méthodes qualitatives, incluant l'approche biographique. Cette redécouverte de l'histoire de vie «est à replacer dans ce cadre du développement des enquêtes de terrain donnant une part importante à la description d'univers singuliers, au quotidien» (Pineau et Legrand, 2013, p. 51). Le vécu est alors analysé d'un point de vue compréhensif. Les individus sont conçus comme des «producteurs actifs du social, des dépositaires d'un savoir important qu'il s'agit de saisir de l'intérieur, par le biais du système de valeurs des individus» (Kaufmann, 1996, p. 23). En recherche, c'est aux sociologues Daniel Bertaux et Isabelle Bertaux-Wiame que l'on doit la réanimation de l'intérêt des récits de vie, toujours d'actualité aujourd'hui (Desmarais, 2016). Avec son concept de «récits de pratique» -reflet de la position objective occupée par les acteurs sociaux dans les rapports sociaux-, Bertaux intègre les travaux théoriques des penseurs appartenant à

la recherche quantitative pour refonder l'approche biographique (Desmarais, 2016). Durant cette période, l'herméneutique et la phénoménologie alimentent les travaux des praticiens. L'importance de la réflexivité chez le chercheur est également prise en compte dans les recherches puisqu'il est maintenant admis que sa vision du monde participe à l'analyse et à l'interprétation du récit de vie (*Ibid*).

Au Québec, c'est dans les années 1970 que le monde scientifique connaît des initiatives d'importance dans le développement de l'approche biographique. À titre d'exemple, le sociologue Fernand Dumont, créateur de l'Institut supérieur des sciences humaines, coordonne une équipe de chercheurs qui utilisent l'approche biographique dans des visées d'identification des mutations culturelles ayant marqué le passage de la société québécoise traditionnelle à la modernité (*Ibid*). C'est aussi à cette époque que l'approche biographique commence à être utilisée à des fins de formation

Durant les années 1980, au Québec comme en Europe francophone, l'approche biographique se développe en tant que méthode autonome de recherche et de formation (*Ibid*). Une décennie plus tard, on note l'augmentation du nombre de recherches sociales réalisées avec l'approche biographique et la multiplication de pratiques qui relient la recherche, la formation et l'intervention (*Ibid*). *Le Réseau québécois pour la pratique des histoires de vie* est créé en 1994, réunissant chercheurs, praticiens et formateurs partageant divers intérêts autour de l'approche (auto)biographique (*Ibid*).

Les années 2000 donnent lieu à une prise en compte du biographique dans les sciences humaines sur le plan international (Pineau et Le Grand, 2013). «Les années 2000 se caractérisent par une diversification, voire un éclatement des pratiques autobiographiques dans les sciences humaines et sociales» (Desmarais *et al.*, 2007, p.

98). Le récit de vie constitue aujourd'hui une véritable approche originale qui permet de «produire des connaissances (recherche), se mettre en forme (formation) ou agir sur le réel (intervention)» (Desmarais, 2016, p. 373).

3.3.2 Les fondements épistémologiques de l'approche biographique

L'approche biographique appréhende les phénomènes étudiés de façon globale. Elle s'inscrit dans une démarche de recherche compréhensive, en ce sens qu'il s'agit d'un type de recherche qui adopte d'emblée le point de vue des acteurs sociaux (Desmarais, 2016).

La démarche (auto)biographique se caractérise par trois grandes dimensions constitutives (*Ibid*). Tout d'abord, il s'agit d'une narration orale ou écrite. «Un récit de vie est l'expression individuelle d'une certaine portion de la réalité socioculturelle, à partir de la conscience qu'en a un sujet-acteur» (*Ibid*, p.374). En second lieu, cette narration doit porter sur la vie du sujet-acteur ou encore sur un thème plus précis qui doit toutefois pouvoir être situé dans une temporalité biographique propre à l'individu. Enfin, la narration du récit donne nécessairement lieu à une recherche de sens sur sa vie, à tout le moins par le sujet narrateur lui-même (et/ou autres protagonistes) (*Ibid*), en sus, bien sûr du chercheur.

Cette description apparaît tout à fait en cohérence avec ma démarche de recherche, qui comporte justement un contact privilégié avec les répondantes étudiées. La liberté de se raconter accordée à la répondante pendant l'entretien me conforte totalement dans ce choix méthodologique puisque qu'elle constitue, à mon avis, une prémisse essentielle à une compréhension en profondeur du récit du sujet-acteur. Quivy et Van

Campenhoudt (2006) affirment en ce sens que plus la directivité du dispositif de cueillette de données est faible, plus le cadre de référence (représentations mentales, idéologies, valeurs, langage) de l'interlocuteur est respecté. Il est toutefois à noter que la souplesse relative à la technique de l'entretien biographique, si elle en constitue une importante force, peut à l'opposé être considérée comme sa principale faiblesse. En effet, la très faible structure qui le caractérise peut entraîner certains dérapages chez un chercheur peu expérimenté (*Ibid*).

L'approche biographique comme processus de production de sens

Le sujet qui s'engage dans une démarche (auto)biographique est simultanément sujet et objet (Desmarais, 2016). Cette approche amène “[...] chaque protagoniste à s'inscrire dans un mouvement dialectique entre l'individualisation et la collectivisation, le particulier et l'universel, la subjectivité et l'objectivité, l'engagement et l'aliénation et l'émancipation, à chaque étape de son récit» (*Ibid*, p. 378). À travers le récit du sujet-acteur, la recherche de significations des expériences vécues demeure le fil conducteur.

Il ne faut pas confondre le rôle effacé de l'intervieweur avec une posture de réelle neutralité face au récit narré. En effet, “les propos de l'interviewé sont toujours liés à la relation spécifique qui le lie au chercheur et ce dernier ne peut donc les interpréter valablement que s'il les considère comme tels” (Quivy et Van Campenhoudt, 2006, p. 176).

Dilthey (1910) a développé la démarche herméneutique (en lien avec les fondements épistémologiques décrits ci-haut) qu'il situe dans une boucle comprenant trois étapes

de production de connaissances, soit l'*expérience*, l'*expression* et la *compréhension* (Desmarais, 2016). En effet, selon cet auteur, la connaissance serait produite par un processus de recherche de l'expression (c'est-à-dire la mise en mots, ici, la narration, à l'oral ou à l'écrit) de ce qui nous rattache à la vie, soit l'expérience" (Desmarais, 2009, p. 369). Ce processus mène à un certain niveau de compréhension de la réalité sociale, que Dilthey conçoit comme la "vie (individuelle), triangulée par l'histoire et la société" (*Ibid*). Évidemment, cette compréhension demeure partielle et nous ramène une fois de plus vers une nouvelle boucle de démarche herméneutique (Desmarais, 2009). C'est donc dire que la production de connaissances découle non seulement du contenu du récit livré, mais également du processus de narration qu'en fait le sujet-acteur.

3.3.3 Production orale du récit

Comme l'expose Desmarais (2016), la mise en récit se divise en deux volets. Le premier volet, l'*énoncé*, concerne le contenu exprimé, autrement dit les expériences racontées par l'interlocuteur. Le deuxième volet, quant à lui, réfère à la manière de construire le récit, l'*énonciation* (Desmarais, 2016). Ensuite, deux matériaux composent le récit : d'abord, les *matériaux descriptifs de l'expérience vécue* correspondent aux actions concrètes des sujets qui racontent leur histoire ainsi qu'aux sentiments, affects et productions mentales qui leur sont rattachés (*Ibid*) ; alors que les *éléments réflexifs sur ces expériences* constituent des états de conscience, pour reprendre l'expression de Geertz, qui varient selon leur temporalité. En effet, le sujet-acteur peut avoir fait un examen réflexif au moment, ou quelque temps après, avoir vécu une expérience donnée et/ou il peut avoir effectué ce travail de réflexion bien en amont de cet événement, par exemple au moment même de la production du récit.

Les faits constituent des repères temporels et spatiaux concrets qui fondent en quelque sorte le squelette du récit. Ces faits prennent souvent la forme d'évènements, et doivent être rigoureusement et préférablement densément décrits par l'interlocuteur de manière à ce que soit évité le piège d'un «subjectivisme absolu» (Faye, 1972, cité dans Desmarais, 2009b). Comme l'explique Kaufmann (2004), «L'histoire de vie ne serait bien entendu rien sans les faits vécus eux-mêmes, elle résulte d'une trajectoire objective» (Kaufmann, 2004, cité dans Desmarais, 2009, p. 379).

La mise en récit du locuteur procède selon différentes étapes (Desmarais, 2016). Lors de l'entretien (auto)biographique, le sujet-acteur est invité à revoir toutes les étapes de sa vie pour identifier les évènements significatifs liés à la thématique de recherche (Desmarais, 2016). Les expériences vécues et racontées revêtent un caractère complexe : elles contiennent des aspects observables, mais elles sont aussi liées à des états émotionnels qui les teintent de manière subjective. Enfin, le processus de remémoration est tributaire d'un *ensemble de conditions (Ibid)* marquant la production du récit pendant qu'elle s'effectue : temps dont dispose le sujet, familiarité avec le travail de réflexion, état global du sujet lors de l'entretien, stimulations environnementales, etc.

Enfin, plus l'interlocuteur dispose d'informations claires et rigoureuses sur l'histoire de vie narrée par l'informateur, plus il lui sera possible de relancer l'auteur dans son cheminement réflexif, ce qui contribuera à enrichir l'ensemble de la démarche (*Ibid*).

Questionnaire sociodémographique

La technique du questionnaire sociodémographique permet d'établir le profil sociodémographique de l'informateur. Cette technique permet de compléter l'histoire de vie globale qui a été partagée par le sujet-acteur à l'aide du recueil d'informations sur ses conditions de vie, ses modes de vie, ses comportements, ses pratiques, etc. Ce type de cueillette de données rend aussi possible l'analyse d'un phénomène social (comme le raccrochage scolaire des filles) par les informations dites objectives qu'il permet de recueillir sur les individus touchés par celui-ci (Quivy et Van Campenhoudt, 2006).

3.3.4 L'analyse des récits de vie

Dans ce qui suit, les principaux repères d'analyse du matériau (auto)biographique dans une démarche de recherche classique sont présentés en prenant appui sur les propositions de Bertaux, de Desmarais, et sur l'analyse thématique proposée par Paillé et Mucchielli (2012).

Après avoir recueilli tous les récits de vie des répondants de son échantillon (préalablement transcrits au *verbatim*), Desmarais (2016) propose de choisir celui qui apparaît le plus riche, c'est-à-dire le récit dans lequel le narrateur s'est engagé en profondeur, a couvert le plus fidèlement les thématiques du schéma d'entretien, etc. Ainsi, ce premier récit servira de phare pour l'analyse des récits subséquents.

La première étape d'analyse d'un récit de vie consiste à colliger les données recueillies dans le questionnaire sociodémographique afin de dresser le profil de

l'informateur. Puis, le chercheur devra lire à plusieurs reprises le texte du récit afin de bien se laisser imprégner du matériau ; cette étape est fréquemment désignée comme "lectures flottantes" (Desmarais, 2016). Troisièmement, il importe de se réappropriier le cadre théorique qui guide la recherche en cours en le relisant. La quatrième étape correspond au découpage du verbatim en unités de sens, chacune désignée par un thème qui constitue autant de fiches indépendantes. La cinquième étape réfère à la création de catégories substantives qui uniront les fiches-thèmes ; ces catégories ne doivent pas s'éloigner des propos livrés par les informateurs (*Ibid*). En sixième lieu, arrive la création de "méga-catégories", qui correspondent aux principales composantes théoriques du cadre de la recherche (*Ibid*). La septième étape est pour sa part liée à la reconstruction des propos de l'informateur par la rédaction d'un texte articulant les fiches auparavant regroupées par catégories, puis par super catégories tout en complétant avec les données du profil sociodémographique. Enfin, il s'agira de relever les contradictions ou omissions dans la narration des récits, et ce, dans le but de saisir la spécificité de la contribution du récit à la construction de l'objet (*Ibid*).

On pourra alors observer l'émergence d'une certaine logique biographique, qui se structure autour de deux axes principaux. Le premier est *l'axe diachronique* et est surtout organisé autour du parcours de vie de l'informateur en lien avec l'objet ; il permet également l'identification des événements marquants ayant influencé le parcours de vie du sujet-acteur. Le second axe est dit *synchronique* et comprend les pratiques et représentations du sujet-acteur dans ses espaces de vie, de même que ses propres logiques d'actions (*Ibid*). Il s'agira donc pour l'analyste de questionner la cohérence entre les divers espaces sociaux investis par le sujet-acteur dans son expérience sociale et les étapes relevées dans son parcours.

Lorsque chacun des récits est analysé rigoureusement selon les étapes précédemment mentionnées, il convient d'effectuer une analyse comparative des récits de la totalité

du corpus. Cela permet de cerner les récurrences ou encore les similitudes dans les logiques d'actions. Cette méthode d'analyse s'avère polyvalente et ouverte, en plus de permettre subséquemment la mise en évidence des divers enjeux traversant la production de connaissances sur un objet donné avec le matériau (auto)biographique (Desmarais, 2016).

3.4 L'étude de terrain

Dans les prochaines sous-sections, le déroulement précis du "terrain" effectué pour cette recherche sera relaté. En effet, je présenterai d'abord les critères de sélection des répondantes et m'attarderai par la suite au processus de recrutement de celles-ci. La conduite des entretiens sera par la suite décortiquée. Il sera également question de l'administration des questionnaires de données sociodémographiques, de même que de l'expérience vécue par l'intervieweuse lors de la conduite des entretiens. Enfin, j'expliquerai comment j'ai procédé concrètement pour analyser le contenu des récits de vie.

3.4.1 La population à l'étude

La population à l'étude dans ce mémoire correspond aux jeunes filles âgées entre 16 et 20 ans issues de milieu défavorisé et en situation de raccrochage scolaire à l'intérieur d'un CEA de Montréal, plus précisément dans le quartier Hochelaga-Maisonneuve.

Sans prétendre rencontrer le critère de représentativité, le corpus a été composé avec un certain souci de la diversité des parcours. Ainsi, la population étudiée dans cette recherche englobe autant des jeunes de 16 ou 17 ans que des jeunes adultes de 20 ans. Dans le même sens, la population à l'étude regroupe des étudiantes se trouvant à divers stades de leur parcours scolaire.

3.4.2 Les critères de sélection des sujets

Cette section porte sur les différents critères (inclusion/ exclusion) qui ont servi à l'élaboration du corpus des répondantes. Une brève explication du choix de chacun d'eux sera également présentée.

Les critères de sélection pour la constitution du corpus souhaité pour cette recherche sont les suivants : être de sexe féminin, être âgée de 16 à 20 ans, fréquenter un CEA à titre d'étudiante, avoir décroché de l'école secondaire, être issue d'un milieu économiquement défavorisé et, enfin, être née au Québec.

L'originalité de cette recherche repose sur le choix du sexe féminin puisque le raccrochage scolaire est le plus souvent abordé comme un problème masculin. Si les filles décrochent en moins grand nombre, elles ne font pas moins partie du problème. Elles méritent que l'on s'attarde à la spécificité de leurs parcours afin que les interventions destinées à soutenir leur persévérance scolaire soit cohérentes et efficaces. De plus, comme il a été démontré dans la problématique de cette recherche, les conséquences de cette rupture dans leur parcours sont particulièrement dramatiques dans leur cas. L'exclusion de sujets masculins dans ce corpus se justifie ainsi.

Également, le choix de l'âge des participantes peut être expliqué par le pourcentage élevé de participantes âgées de 16 à 20 ans dans les CEA depuis les quinze dernières années.

Les participantes devaient avoir décroché de l'école secondaire et cette rupture dans leur parcours scolaire devait être significative. En effet, le choix de quitter l'école ne devait pas être conçu comme une simple pause ou encore comme un moment transitoire dans l'intention, par exemple, de compléter sa scolarité à l'EA (comme c'est le cas de bien des jeunes de cette tranche d'âge).

Le choix du milieu économique dans lequel évoluent les filles s'explique par le fait que de très nombreuses recherches montrent que le décrochage scolaire est fortement associé avec les milieux défavorisés.

Enfin, si j'ai fait le choix d'exclure du corpus les filles n'étant pas nées au Québec, ainsi que celles dont les parents n'étaient pas nés au Québec, c'est simplement dans le souci de ne pas exacerber la complexité de cette recherche. Le concept de valeur étant un concept clé de cette étude, il va sans dire que l'inclusion de participantes ne provenant pas du même bassin de références culturelles aurait augmenté le nombre d'éléments à prendre en compte dans l'analyse. Pour les mêmes raisons, les filles mères ou enceintes ont également été exclues du corpus.

3.4.3 Le processus de recrutement : contraintes et défis

Le processus de recrutement a été long et miné d'embûches, d'abord administratives, puis d'embûches liées au recrutement lui-même.

Effectivement, quatre mois se sont écoulés entre le moment où j'ai transmis ma demande à un membre de la direction de la commission scolaire de Montréal (début novembre 2014), pour obtenir l'autorisation de mener mon étude dans le CEA choisi et le moment où j'ai fait mon premier entretien (début mars 2015). Après quoi, j'ai pu, accompagnée par une personne ressource de l'établissement scolaire, tenter d'approcher mes premières participantes. Cette étape s'est avérée aussi longue et fastidieuse. Trois tentatives successives ont dû être effectuées.

Lors d'une première tentative, une lettre de présentation de la recherche, une liste détaillée des critères de sélection que devaient rencontrer les futures candidates, ainsi que les modalités de participation ont été fournies à une intervenante du CEA. Afin de préserver leur anonymat, les filles intéressées devaient ensuite remettre leurs coordonnées dans une boîte préparée à cet effet, près du bureau de l'intervenante, pour que je puisse par la suite les contacter. Aucune des filles contactées par téléphone n'a pu faire partie du corpus. En effet, certaines n'étaient pas nées au Québec ou leurs parents ne l'étaient pas, d'autres n'avaient pas décroché réellement, une autre était enceinte, etc.

Considérant cet échec et le bassin restreint d'étudiantes au sein de l'établissement, j'ai convenu, en accord avec l'intervenante, qu'il serait plus efficace qu'elle dresse une liste des jeunes filles satisfaisant aux critères précités. À partir de la liste ainsi créée, pour une deuxième tentative, j'ai pu rejoindre les filles une après l'autre afin de présenter ma recherche et les modalités de participation, en plus de valider moi-même la correspondance entre leur profil et mes critères de sélection. Cette fois-ci encore, d'autres embûches se sont manifestées.

Une fois de plus, j'ai dû, à l'aide de la personne ressource, trouver une façon plus efficace de rejoindre des participantes potentielles. Lors d'une troisième et dernière

tentative, je me suis rendue sur place à quelques reprises et nous avons fait la sélection de certaines filles à partir de la banque de données. Je les rejoignais alors par téléphone et/ou je les rencontrais dans les corridors de l'école. Progressivement, cinq filles ont été identifiées pour former mon corpus. Préalablement au moment choisi pour l'entretien, les quatre participantes âgées de moins de 18 ans ont dû faire signer un formulaire de consentement à un de leur parent. La seule participante majeure (20 ans) a elle-même signé le sien. Dans un souci de rigueur et de respect de la confidentialité, aucun entretien ne s'est déroulé sans que je possède ces copies signées.

3.4.4 La conduite des entretiens

Une période de temps considérable (deux mois environ) a également été nécessaire pour mettre un terme à cette étape charnière de mon étude. Encore une fois, certaines difficultés expliquent ce délai.

Préalablement à l'étape du recrutement, j'avais convenu, conseillée par ma directrice de recherche, que les rencontres allaient préférablement se dérouler dans un endroit calme à l'extérieur de l'école, question de favoriser la confiance, dans un café par exemple. Cependant, l'entrevue pouvait se dérouler ailleurs si les filles le préféraient. Selon le désir d'une première candidate, ma première entrevue s'est ainsi déroulée dans un local fermé de l'école permettant la confidentialité des données. Après avoir fait l'expérience de plusieurs rendez-vous reportés et/ou encore manqués sans avertissement, j'ai décidé qu'il serait préférable que je rencontre les filles sur place.

Bien que j'aie pris grand soin de vérifier avec les candidates intéressées si elles correspondaient aux critères de sélection, il est arrivé à deux reprises que je doive mettre de côté des candidates. Une ne s'est pas avérée suffisamment loquace, alors que l'autre n'avait pas significativement décroché de l'école secondaire (voir précédemment).

Pour amorcer les entretiens, et dans un souci éthique, j'ai expliqué brièvement aux répondantes les objectifs de ma recherche et le déroulement de la rencontre. Sur la base de mon schéma d'entretien, des exemples de thèmes à couvrir étaient énoncés afin que la participante puisse avoir une bonne idée de ce que j'attendais dans son récit. Je spécifiais qu'elle pouvait aborder ces thèmes en toute liberté, dans l'ordre qu'elle le souhaitait tout en lui proposant de raconter son histoire de manière chronologique. Selon la méthodologie des récits de vie, il ne s'agissait évidemment pas ici d'une formule d'entrevue de type "questions/réponses". Cette narration portait sur l'ensemble du parcours de vie des jeunes femmes, bien que je me sois intéressée plus spécifiquement aux valeurs de celles-ci, particulièrement aux valeurs liées à leur parcours de raccrochage scolaire. En moyenne, les rencontres ont duré une heure chacune. Avec l'accord des répondantes, et après avoir assuré la confidentialité des données, les entretiens étaient enregistrés.

Toutes les participantes qui ont formé mon corpus ont été d'une grande générosité. Si une certaine gêne pouvait être remarquée et/ou verbalisée chez certaines d'entre elles au début de l'entretien, aucune n'a manifesté l'envie de mettre un terme à l'entretien. Au contraire, la majorité des filles gagnaient en confiance à mesure qu'elles racontaient leur histoire. Au terme de leur entretien, certaines filles ont même exprimé l'apport positif de cette rencontre pour elles-mêmes. Comme je l'avais présagé, plusieurs avantages étaient liés à la participation à cette étude. D'abord, une valorisation associée au fait qu'un intérêt universitaire était porté à leur situation

pouvait être ressentie. Ensuite, l'entrevue qui leur permettait de verbaliser leur récit de vie pouvait être l'occasion de faire un certain bilan pour ces filles, de prendre du recul sur leur parcours de vie en général et sur leur processus de raccrochage scolaire en particulier. Enfin, leur participation leur permettait d'enrichir les connaissances concernant les valeurs des filles en situation de raccrochage scolaire. Les répondantes pouvaient ainsi ressentir l'utilité de leur participation.

3.4.5 L'administration du questionnaire sociodémographique

À la suite de l'entretien, l'enregistrement était arrêté et un questionnaire de données sociodémographiques (annexe D) était proposé à la répondante. Celle-ci remplissait elle-même le questionnaire en ma présence ("administration directe"). Il lui était permis de me solliciter pour éclaircir certaines questions au besoin. La durée de cette étape était approximativement de 20 minutes.

3.4.6 L'expérience d'intervieweuse

Comme il en a précédemment été question, l'approche biographique implique une production de sens attribuable à la narratrice quant au contenu qu'elle livre et aux réflexions qu'elle porte sur les événements qui jalonnent son parcours. Elle englobe également l'expérience de l'intervieweuse.

J'ai pour ma part beaucoup apprécié conduire les cinq entretiens biographiques. Il s'agissait là d'une première expérience. Le principal défi de l'entretien biographique pour l'intervieweur, à mon sens, consiste à être en mesure à la fois de laisser la

personne s'approprier l'entretien, tout en intervenant (le moins possible), afin que soient couverts les thèmes préalablement identifiés dans le schéma d'entretien. Je me suis rapidement aperçue qu'il était préférable de noter les questions qui me venaient en cours d'entretien pour y revenir à la fin de celui-ci, plutôt que de demander des précisions en cours de récit, ce qui bien souvent venait interrompre le rythme. J'ai également éprouvé de la difficulté à m'en tenir à mon statut d'intervieweuse. Il m'est ainsi arrivé à l'occasion de basculer dans un rôle d'intervenante. Les cinq filles rencontrées ont vécu des histoires de vie douloureuses. Devant des confidences concernant notamment un vécu de rejet (famille, pairs, amis, etc), des ruptures de toutes sortes, des événements extrêmement douloureux, je trouvais difficile de ne pas leur faire prendre conscience, par exemple, de la force dont elles ont fait preuve tout au long de leur vie, étant donné la teneur des difficultés vécues.

3.4.7 Le travail d'analyse des entretiens

L'étape du traitement des données a nécessité, comme les autres étapes du terrain de cette étude, un temps considérable. Les méthodes employées pour analyser le corpus de données recueillies lors des cinq entrevues avec les jeunes reflètent les propositions présentées précédemment. D'abord, chaque entretien a été retranscrit en verbatim. En parallèle, le profil sociodémographique de chaque participante a été rédigé sur la base du questionnaire administré à la suite à l'entretien. Parmi tous les récits, celui d'une des filles (Axelle) a été retenu pour servir de phare pour l'analyse des récits subséquents. Une lecture flottante du matériel a aussi été effectuée afin de faire ressortir des catégories préétablies selon une méthode inductive (Paillé et Mucchielli, 2012).

À la suite de cette première étape de traitement des données, j'ai procédé au découpage du verbatim en extraits auxquels j'accolais un thème dans l'esprit de l'analyse thématique (*Ibid*). Ensuite, chacun de ces thèmes (ainsi que l'extrait correspondant) était inscrit sur une fiche indépendante. Ces thèmes ont ensuite été regroupés en catégories selon l'arbre de sens (Desmarais, 2016) préalablement construit en lien avec les thèmes abordés dans mon schéma d'entretien. Puis, des "supercatégories", liées de près aux repères théoriques explorés dans ma démarche, ont été créées pour englober les catégories. Cette procédure a été ensuite appliquée aux quatre autres récits. L'arbre de sens fut alors modifié au fur et à mesure de cette étape.

Une fois ces étapes complétées, j'ai regroupé, pour chaque participante, les fiches selon les catégories identifiées. Il s'est agi ensuite d'effectuer une analyse comparative des récits de la totalité du corpus. C'est sur la base de ce travail qui fait l'objet du chapitre V que des pistes d'analyse pourront être produites dans la deuxième partie de ce même chapitre.

3.5 Les considérations éthiques

Je terminerai ce chapitre en abordant brièvement quelques aspects éthiques que je n'ai pas encore eu l'occasion d'exposer. Je définirai, dans les lignes qui suivent, les différents moyens qui ont été utilisés afin de préserver la confidentialité des données et l'anonymat des sujets à l'étude. Des précautions ont été mises en place lors des entretiens avec les filles rencontrées ainsi qu'en ce qui a trait à la conservation des données recueillies et aux modalités de transmission des résultats aux sujets.

Tout d'abord, les participantes ou leurs parents ont été avisés que lors de la diffusion publique des résultats de recherche, seuls des résultats globaux seraient présentés. Aucune information nominative ne sera divulguée lors de potentielles présentations publiques. Lors des entretiens, il a été proposé aux filles rencontrées qu'elles se choisissent elles-mêmes un pseudonyme pour protéger leur anonymat, tout en leur permettant de se reconnaître plus aisément. Deux d'entre elles m'ont toutefois laissé faire ce choix à leur place. Le nom du CEA fréquenté par les cinq participantes ne sera pas divulgué non plus, question de mettre toutes les précautions en place pour préserver leur anonymat.

Aussi, chaque enregistrement sonore s'est vu attribuer un code. La transcription des verbatim dissimule les données nominatives énoncées plus haut (code et pseudonyme). Le nom des participantes figure uniquement sur leur formulaire de consentement.

Enfin, les données sont conservées à ma résidence : dans mon ordinateur personnel (protégé par un mot de passe) pour ce qui est des enregistrements, et sous clé, dans mon classeur personnel, pour ce qui est des formulaires de consentement et des verbatim. Tous ces fichiers seront détruits après l'obtention de mon diplôme de maîtrise.

3.6 Les limites de cette recherche

Bien que menée dans un souci de rigueur, cette recherche comporte certaines limites. Premièrement, le petit nombre d'entretiens réalisés constitue une limite incontournable dans une recherche d'étudiante à la maîtrise. Les résultats obtenus

permettent, certes, de mieux connaître le système de valeurs des filles en situation de raccrochage scolaire, mais il n'est absolument pas possible de prétendre avoir atteint le critère de saturation (Bertaux, 2006). Par conséquent, de nouveaux phénomènes pourraient certainement être identifiés, comme il serait possible de parfaire les résultats, en poursuivant cette démarche.

Deuxièmement, cette étude ne présente pas un portrait exhaustif des valeurs des Québécoises de 16 à 20 ans en situation de raccrochage scolaire. Elle ne recense pas le nombre de Québécoises, âgées entre 16 et 20 ans et issues d'un milieu socioéconomique défavorisé, qui font un retour dans un CEA, après avoir effectué une rupture dans leur parcours scolaire au secondaire. Les résultats ne sont pas généralisables à l'ensemble de ces jeunes en situation de raccrochage scolaire. Cette étude présente plutôt un contenu qualitatif au sujet des valeurs des jeunes femmes en situation de raccrochage scolaire.

Troisièmement, cette recherche ne sonde que des sujets féminins. Il est évident qu'une comparaison entre les valeurs des filles et celles des garçons en situation de raccrochage scolaire aurait permis d'enrichir le phénomène étudié.

Enfin, la transmission de valeurs, que ce soit à partir du réseau social, de la famille, des amis ou de l'école, suppose la contribution directe de plusieurs agents sociaux qui gravitent autour des jeunes. Or, l'étude, en se centrant sur la compréhension de l'expérience subjective des participantes, n'inclut pas le point de vue de ces agents.

CHAPITRE IV

RÉSULTATS : PRÉSENTATION BRÈVE DES PARCOURS ET DES DONNÉES SOCIODÉMOGRAPHIQUES

4.1 Introduction

Ce chapitre vise à présenter le profil sociodémographique de chaque répondante articulé à un bref résumé du parcours de vie. Ce profil a été produit à partir des données empiriques recueillies au moyen d'un questionnaire et reproduit en annexe D à la fin de ce mémoire. Je présenterai d'abord le parcours résumé de chacune des filles. Par la suite, les données sociodémographiques de l'ensemble du corpus seront présentées.

4.2 Présentation du parcours des cinq répondantes

Dans cette section, les cinq répondantes ayant généreusement accepté de participer à ma recherche seront brièvement présentées. Ainsi, un bref résumé du récit de vie reconstruit sera exposé. Ce résumé intègre les divers indicateurs sociodémographiques qui caractérisent leur parcours.

4.2.1 Axelle

Axelle est la plus âgée des répondantes de mon corpus. Elle a 20 ans au moment de l'entretien. Sa mère et son père étaient respectivement âgés de 25 et 33 ans au moment de sa naissance. Axelle a une demi-sœur née de l'union entre sa mère et un

autre conjoint que son père, et trois demi-frères issus d'une union de ce dernier avant sa naissance. La mère d'Axelle a été danseuse nue durant sa petite enfance et son père a travaillé à contrat (paysagiste, livreur). Il est actuellement bénéficiaire du bien-être social.

Les parents d'Axelle se sont séparés alors qu'elle était un bébé. "Ils se sont séparés quand j'avais 6 mois parce que, en gros, ma mère c'tait une personne, est malade là, elle a un trouble de personnalité limite. Pis a d'mandé à mon père de choisir entre moi pis elle. [...] Pis mon père y'a choisi moi" (Axelle). Cet ultimatum a eu raison de la relation existante entre les deux adultes. Toute sa petite enfance, Axelle vit seule avec son père avec qui elle entretient une relation harmonieuse. Avant que sa mère n'emménage à côté de chez elle, au début de son parcours scolaire au primaire, celle-ci la visite rarement. Le père d'Axelle contrôle les visites de sa fille chez sa mère. Il refuse qu'elle s'y rende lorsque son ex-conjointe est intoxiquée.

Axelle effectue son parcours scolaire primaire et secondaire dans un village au nord de Montréal. Sa famille, particulièrement celle de sa mère, est connue des enseignants et des parents des élèves. Une réputation plutôt malheureuse précède l'entrée de la jeune fille et marque durement son rapport à l'école, mais aussi bien évidemment son estime personnelle. Après avoir souffert des moqueries de ses pairs durant le primaire, Axelle, une fois au secondaire, se crée un personnage de délinquante et consomme des drogues (douces et dures).

Parallèlement, la vie familiale n'est pas de tout repos pour l'adolescente. À cette période de sa vie, plusieurs tâches incombent à Axelle (elle prend notamment soin de sa soeur) en raison d'incapacités de sa mère à prendre ses responsabilités, ce qui engendre chez elle un fort sentiment d'injustice.

Progressivement, Axelle se sent contrainte (par tous ces événements chargés), à contrecœur, de quitter l'école. Pendant les trois années qui suivent, la jeune femme occupe un emploi stable comme femme de chambre. Cette période de transition entre deux moments de scolarité est par ailleurs marquée par une relation amoureuse particulièrement violente qui a des effets sur sa santé psychologique et physique.

Quelque temps après, la jeune femme emménage à Montréal sur un coup de tête. Après avoir occupé quelques petits emplois mal rémunérés, l'idée de faire un retour à l'école germe progressivement dans son esprit. Elle entreprend alors d'elle-même les démarches d'inscription au secteur adulte. Après avoir obtenu son diplôme d'études secondaire (DES), Axelle aimerait poursuivre des études en psychologie.

Lors de l'entretien, Axelle est en congé de maladie pour surmenage. En plus de concilier son emploi de barmaid et ses études à temps plein, la jeune femme est perturbée par certains événements personnels et familiaux (grossesse ectopique, avortement, tentative de suicide du meilleur ami, graves problèmes de santé du père, placement de sa soeur) survenus depuis son entrée à l'EA. La consommation d'alcool et de drogues demeure pour la jeune femme un moyen de faire face à ces perturbations, bien qu'elle tente de se contrôler.

4.2.2 Lou

Lou est une jeune femme de 17 ans lorsque je fais sa rencontre. D'après elle, ses parents devaient avoir environ 24 ans à sa naissance. Lou a une demi-sœur qui a le même âge qu'elle, née de l'union de son père avec une autre femme. La mère de Lou

est intervenante dans un centre de désintoxication, alors que son père travaille dans le milieu de la construction.

Lou a grandi seule avec sa mère, ses parents n'ayant été ensemble qu'un court laps de temps. Durant sa petite enfance, Lou n'a pas de contacts avec son père aux prises avec des problèmes de consommation : «Mon père y'était pas présent quand j'tais toute p'tite. Il consommait énormément» (Lou). À partir de l'âge de six ou sept ans, Lou le visite lors de rencontres supervisées, puis vers huit ou neuf ans, une fin de semaine sur deux. Sa relation avec lui est souffrante. La jeune fille aimerait beaucoup établir un lien significatif avec lui. Ses rapports avec sa mère sont par ailleurs très bons.

Durant son parcours scolaire au primaire, Lou réussit très bien. Par ailleurs, sur le plan personnel, l'adolescente confie avoir commencé vers la fin de son cours élémentaire à se préoccuper du regard des autres sur son apparence physique. Puis au secondaire, la jeune fille subit l'intimidation de ses pairs et de ses partenaires amoureux. Elle consomme de plus en plus de marijuana, ce qui a un impact direct sur son investissement scolaire.

Des conflits concernant sa consommation éclatent alors entre elle et sa mère. Lou décide d'emménager chez son père et de changer d'école. Cette décision lui coûtera sa motivation, puisqu'elle éprouvera de grandes difficultés à poursuivre sa scolarité dans une autre école où la matière est enseignée différemment. Elle abandonnera d'ailleurs l'école peu de temps après et retournera vivre chez sa mère.

Afin de vaincre sa dépendance, Lou participe à de nombreux programmes d'aide. Lorsque je la rencontre, elle a cessé de consommer depuis quatre mois. La routine

chargée (meetings, visite chez le psychologue, journal de bord, etc.) qu'elle a mise en place, l'aide à se maintenir motivée. La jeune fille a cheminé énormément. Ses réflexions sont à cet égard très touchantes et portent essentiellement sur son désir d'aller à la rencontre d'elle-même, de faire en sorte d'être le *personnage principal de son film* : "C'est d'abord à l'intérieur de moi que je dois être bien, pas avec l'extérieur" (Lou).

4.2.3 Mégane

Mégane (16 ans) est la plus jeune des répondantes du corpus. Sa mère vient de sortir de l'adolescence lorsqu'elle la met au monde. De l'union entre elle et le père de Mégane naîtra une autre fille. La mère de la jeune fille a aussi une troisième enfant née d'une relation avec un autre homme. Ses parents, tous deux souffrant de problèmes de santé cardiaque, n'ont jamais travaillé. Le père de Mégane souffre également de schizophrénie.

Mégane a grandi avec sa mère et le conjoint de celle-ci depuis qu'elle a deux ans. Son père est entré en prison alors qu'elle était bébé, et ce n'est qu'à l'âge de 12 ans qu'elle a repris contact avec lui. L'adolescente exprime avoir une superbe relation avec son père depuis leurs retrouvailles. À l'inverse, sa relation avec sa mère est chargée émotionnellement, tout comme le sont ses rapports avec son beau-père. D'ailleurs, au moment de l'entretien, la jeune fille est placée en foyer de groupe, la relation mère/fille étant trop houleuse. L'adolescente attend alors que le tribunal de la jeunesse (conseillé par la Direction de la protection de la jeunesse) détermine qui aura sa garde. Mégane souhaiterait ardemment vivre avec son père avec qui elle continue d'avoir de très bons liens. Elle lui rend d'ailleurs visite les fins de semaine et une fois durant la semaine.

Le parcours scolaire de Mégane au primaire se déroule somme toute bien, malgré des difficultés scolaires en fin de parcours. Chez elle, nous raconte la jeune fille, l'école n'est pas valorisée et elle ne reçoit pas d'encouragements. Une fois au secondaire, l'adolescente continue d'éprouver des difficultés. De plus, elle subit de l'intimidation de la part de son ex-copain sur le territoire de l'école et à l'extérieur. Cette situation, conjuguée aux épreuves familiales vécues, a raison de sa persévérance scolaire. À 15 ans, Mégane quitte donc l'école.

Durant cette période de transition, Mégane reçoit énormément d'encouragements à reprendre l'école de la part des camarades et des intervenants du foyer de groupe. Après quelques mois, elle décide de s'inscrire à l'EA. La jeune fille apparaît motivée. Elle se dit ponctuelle et assidue. Après avoir obtenu son DES, Mégane aimerait suivre une formation pour devenir cuisinière.

4.2.4 Karine

Au moment de l'entretien, Karine a 17 ans. À sa naissance, sa mère a environ 30 ans, estime la jeune fille. Elle a un frère aîné. La mère de Karine travaille comme éducatrice dans un service de garde d'une école et son père occupe un emploi dans une usine.

Elle et son frère ont vécu (vivaient toujours au moment de l'entretien), dans une famille nucléaire. Ses parents ont eu leur lot de problèmes; ils ont même déjà pensé se séparer, mais ils sont finalement demeurés ensemble. La jeune fille évoque certains problèmes du père à gérer son argent. La mère serait ainsi le principal pilier financier de la famille.

Karine n'a pas de souvenirs particulièrement heureux de son primaire. Elle éprouve certaines difficultés scolaires et subit les moqueries de ses amies et de ses camarades de classe. Son parcours au secondaire n'est guère plus positif. Karine, qui est d'emblée placée dans une classe spéciale, continue d'éprouver des difficultés, et ce, malgré l'aide médicale qu'elle reçoit à la suite d'un diagnostic de trouble d'attention sans hyperactivité (TDA). Sa consommation de drogues douces entrave également son investissement scolaire.

Durant sa 3^e secondaire, après avoir été suspendue à maintes reprises pour des retenues non respectées, Karine décide, au beau milieu d'un cours, d'abandonner l'école. Pendant près d'un an, la jeune fille occupe des emplois dans des dépanneurs et des épiceries et fait la fête avec ses amis (alcool, drogues dures).

Les conditions de travail qui lui sont offertes convainquent Karine de poursuivre sa scolarité dans un CEA. Elle occupe un emploi à temps partiel pour pouvoir se permettre des biens de consommation. La conciliation travail/école n'est pas évidente pour Karine qui s'absente souvent de l'école pour s'accorder un peu de temps libre. Au terme de ses études, Karine aimerait devenir éducatrice en service de garde dans une école primaire.

Durant son parcours à l'EA, la jeune fille aux prises avec un mal de vivre présent depuis aussi loin que l'enfance tente de s'enlever la vie. Cette expérience douloureuse a néanmoins rassuré Karine quant à l'amour de ses proches à son égard. L'avis d'un psychiatre sur sa santé psychologique (émotivement instable ou traits de personnalité limite) lui a permis de mieux expliquer son mal-être.

4.2.5 Selena

Selena est âgée de 17 ans lorsque je la rencontre. Elle est l'aînée d'une famille de cinq enfants. Trois ans séparent les sœurs entre elles. Sa mère avait 18 ans lorsqu'elle lui a donné naissance. Cette dernière est mère au foyer et son père occupe un emploi dans la construction.

Selena vit dans une famille nucléaire classique : sa mère a connu son conjoint quand elle avait 13 ans et a toujours été en couple avec lui depuis. La famille est de type traditionnel : la responsabilité de la logistique familiale repose entre les mains de la mère, alors que le père a davantage un rôle de pourvoyeur et d'amuseur auprès de ses enfants. L'adolescente confie s'entendre mieux avec son père qu'avec sa mère, bien qu'elle qualifie leur relation de "correcte". La mère de Selena a cessé son parcours scolaire secondaire en raison de ses grossesses (il lui manque un cours seulement avant l'obtention de son DES). Elle projette de faire un retour aux études lorsque sa dernière fille entrera à l'école.

En raison d'un trouble du déficit d'attention avec hyperactivité (TDH) diagnostiqué, le parcours scolaire (primaire et secondaire) de Selena s'est avéré difficile. Afin d'arriver à obtenir des résultats satisfaisants, elle doit travailler durement et sa motivation lui fait souvent défaut. Durant son parcours au secondaire, la jeune fille se lie d'amitié avec une copine qui l'amène à se désinvestir de l'école. La fréquentation d'un copain envers qui un interdit de contact est émis au terme de leur relation a aussi une incidence négative sur sa persévérance scolaire. Découragée de devoir reprendre sa 2^e secondaire pour la quatrième fois, Selena fait le choix de laisser tomber l'école.

Approximativement, une année s'est écoulée avant qu'une réflexion liée à l'importance de l'école s'effectue chez la jeune femme. Pressée par l'envie d'accéder à une certaine autonomie et motivée par sa copine qui fréquente le cégep, Selena s'inscrit à l'EA. Elle est consciente des efforts que lui impose son TDH, mais elle est déterminée à réussir. Malgré l'ampleur de la tâche, Selena affirme aimer apprendre. La thanatologie la passionne et elle aimerait en faire sa profession. Cependant, elle doute d'être en mesure d'y arriver compte tenu de ses résultats scolaires.

4.3 Un regard transversal sur les profils sociodémographiques des répondantes

Il apparaît maintenant intéressant de regrouper les données sociodémographiques propres aux cinq filles interviewées afin de dresser un portrait global des caractéristiques du corpus.

Le tableau ci-dessous présente les informations sociodémographiques les plus pertinentes selon les catégories suivantes : famille d'origine, parcours scolaire au primaire, parcours scolaire au secondaire, moment du décrochage, parcours à l'éducation des adultes (EA), réseau social et conditions de vie.

Tableau 4.1 Profil sociodémographique des répondantes

Répondantes	Axelle	Lou	Karine	Mégane	Selena
Âge	20 ans	17 ans	17 ans	16 ans	17 ans
Niveau études mère/ père	Sec. 2/sec 3	Ne sait pas	DEC/ Ne sait pas	Ne sait pas	Sec 4/ Ne sait pas
Revenu familial d'origine	Entre 25 et 35 000\$-Père	Entre 25 et 35 000\$ 2 parents	Ne sait pas	Moins de 25 000\$ Mère	Ne sait pas Parents
Âge de la mère à la naissance	19 ans	24 ans	30 ans	18 ans	18 ans
Nb de sœurs/ frères	X	X	1 frère	1 soeur	4 sœurs
Nb de demi-sœurs/ demi-frères	1 demi-sœur 3 demi-frères	1 demi-soeur	X	1 demi-soeur	1 demi-frère
Nb années doublées primaire	X	X	X	1	X
Nb années doublées secondaire	X	1	2	1	4
Nb d'écoles secondaires fréquentées	1	4	2	1	4
Âge au moment du décrochage	15 ans	16 ans	16 ans	15 ans	16 ans
Durée décrochage	Entre 3 et 4 ans	Entre 7 et 12 mois	Entre 7 et 12 mois	Entre 1 et 3 mois	Entre 7 et 12 mois
Inscriptions EA *	1	2	2	1	2
Nb de mois écoulés depuis l'entrée à l'EA	Entre 3 et 4 mois	Entre 1 et 2 mois	Entre 5 et 6 mois	Entre 3 et 4 mois	Entre 1 et 2 mois
Niveau: français/ maths/anglais	Sec.3 Sec.3 Sec. 4	Sec.5 Sec. 4 Sec. 4	Sec. 3 Sec. 3 Sec. 2	Sec. 2 Sec 2 Sec. 1	Sec. 3 Sec. 2 Sec. 4
Nb d'ami/e/s	1	4	2	1	1
Conditions de logement	Colocation	Famille	Famille	Foyer de groupe	Famille
Hrs travaillées par semaine	Entre 30 et 40 heures	X	Entre 20 et 30 heures	X	X

Comme on le constate au tableau 4.1, l'âge moyen des cinq jeunes femmes lors de l'entretien est de 17 ans.

Concernant leur famille d'origine, si toutes les répondantes ne connaissent pas la dernière année d'études complétée par leur mère et/ou leur père, il appert tout de même que le niveau de scolarité des mères est davantage connu que celui des pères et que le plus haut niveau d'études atteint par un parent (mère de Lou) correspond au niveau collégial. Une partie des répondantes ignorent également le revenu familial. Il est néanmoins possible, à partir des données recueillies, de mettre en exergue la faiblesse des revenus. En effet, aucun des revenus des ménages ne dépasse les 35 000\$, selon les jeunes. La plupart des mères des jeunes filles étaient âgées de moins de 20 ans lorsqu'elles les ont mises au monde. À propos de la fratrie, trois des répondantes ont des frères et/ou des sœurs. La plupart des filles ont aussi des demi-sœurs et/ou demi-frères. Quatre d'entre elles en ont un ou une. Seule Axelle en a davantage : 4 demi-sœurs et demi-frères au total.

Concernant leur parcours scolaire au primaire, le tableau ci-dessus permet de constater que la grande majorité des filles n'ont jamais doublé d'année. En effet, une seule participante (Mégane) a dû reprendre une année de son cours élémentaire. Ajoutons que toutes les jeunes femmes du corpus ont fréquenté une seule et même école à cette étape de leur scolarité.

Au secondaire, à l'inverse, seule une apprenante (Axelle) n'a jamais doublé d'année. Pour le reste du corpus, deux filles ont doublé une année, Lou et Mégane, une autre, Karine, en a doublé deux et enfin, une dernière, Selena, a dû reprendre quatre fois une année scolaire durant cette étape de sa scolarité. À la lecture du tableau, on constate également que les données, quant au nombre d'écoles fréquentées par les répondantes, sont diversifiées. En effet, si deux des jeunes femmes (Axelle et

Mégane) ont fréquenté la même institution scolaire durant leur parcours secondaire, une autre (Karine) en a fréquenté deux, alors que deux autres (Lou et Selena) ont changé d'école à quatre reprises.

Les répondantes ont abandonné l'école secondaire durant une période de sept à douze mois pour la majorité d'entre elles, avant d'intégrer l'EA. Elles avaient alors en moyenne 16 ans. L'une d'entre elles (Mégane) l'a quittée plus récemment, entre un et trois mois passés, alors qu'une autre (Axelle) a mis quant à elle entre trois et quatre ans avant de reprendre son parcours scolaire.

Avant d'intégrer le CEA fréquenté au moment de l'entretien, Lou, Karine et Selena avaient préalablement tenté un retour au secteur adulte, tandis qu'Axelle et Mégane en sont à leur première fréquentation. La plupart des filles fréquentent le CEA depuis moins de cinq mois: entre un et deux mois dans le cas de Lou et Selena et entre trois et quatre mois pour Axelle et Mégane. Une seule fille, Karine, fréquente ce CEA depuis une période variant de cinq à six mois. En ce qui a trait au niveau scolaire des répondantes, toutes les jeunes femmes, mise à part l'une d'elles (Mégane), se situent au second cycle du secondaire quant à leur niveau de français. L'une d'entre elles, Lou, est même sur le point d'obtenir ses unités de cinquième secondaire en cette matière. En mathématiques, Mégane et Selena se situent toujours au premier cycle de leurs parcours, alors que les trois autres se situent au second cycle : Axelle et Karine sont en 3^e secondaire, Lou est en 4^e secondaire. Enfin, les données quant au niveau d'anglais des répondantes apparaissent polarisées. En effet, si deux des filles (Karine, Mégane) se situent au premier cycle, les trois autres se situent plutôt au deuxième cycle (4^e secondaire).

À propos du réseau social cette fois, les répondantes comptent sur la présence de peu d'ami/es dans leur vie. En effet, trois des filles du corpus, Axelle, Mégane et Selena,

ont un/e seul/e ami/e et une fille, Karine, en nomme deux. Une seule participante, Lou, se différencie des autres, en identifiant un réseau social plus substantiel.

Les données sur les conditions de vie des répondantes paraissent homogènes. En effet, la plupart des filles du corpus vivent toujours avec leur famille d'origine. Au moment de l'entretien, seule Axelle vit en appartement avec un colocataire et Mégane est pour sa part placée (temporairement) dans un foyer de groupe. Sur le plan de l'emploi, seules deux filles, Axelle et Karine, occupent un emploi. La première travaille entre 20 et 30 heures/semaine, alors que la seconde travaille entre 30 et 40 heures/ semaine.

Enfin, à propos de la santé, deux jeunes femmes qui ont participé à cette étude, Selena et Karine, ont reçu au cours de leur vie un diagnostic de déficit d'attention (avec et sans hyperactivité) qui nécessite la prise d'un médicament (Concerta). De plus, une d'entre elle, Karine, ainsi qu'une autre jeune femme du corpus, Lou, présenteraient, selon l'avis d'un psychiatre, certains traits du trouble de la personnalité limite. Toutefois, en raison de leur âge (moins de 18 ans), aucun diagnostic n'a été posé. Lou exprime également souffrir d'anxiété (crise de panique) et Selena, d'un trouble du langage depuis l'enfance. Enfin, deux filles ont vécu des situations majeures sur le plan de leur santé durant leur parcours scolaire à l'EA. En effet, Axelle a fait une grossesse ectopique nécessitant des soins d'urgence et Karine a tenté de s'enlever la vie.

Au moment de l'entretien, toutes les filles, mise à part Lou, fument la cigarette et la plupart d'entre elles consomment de l'alcool à l'occasion (une fois par mois). Seule Axelle en consomme plus régulièrement : environ trois fois par semaine. Enfin, la majorité des jeunes femmes interviewées rapportent avoir, durant leur adolescence, consommé toutes sortes de drogues, tant douces (marijuana, haschich), que dures

(cocaïne, amphétamine, “speed”). Parmi elle, deux ont vécu des problèmes de toxicomanie (Axelle, Lou). Au moment de l’entretien, l’une d’elles, Lou, qui a entrepris une démarche dans un centre de désintoxication, n’a pas consommé depuis 4 mois

CHAPITRE V

PROCESSUS DE DÉCROCHAGE ET DE RACCROCHAGE SCOLAIRES, VALEURS ET PISTES INTERPRÉTATIVES

5.1 Introduction

Une première partie de ce chapitre présente les résultats obtenus au moyen des entretiens biographiques réalisés auprès des cinq jeunes filles du corpus. En regard des objectifs de cette recherche qualitative, l'ambition ici consiste à présenter le parcours de raccrochage scolaire d'Axelle, de Lou, de Karine, de Mégane et de Selena afin d'en apprendre davantage sur leurs valeurs ainsi que sur leur rapport à l'école. Je m'efforcerai ainsi à la fois de mettre en exergue ce qui apparaît important pour chaque fille individuellement, et à la fois de présenter ce qu'elles partagent comme valeurs. Afin qu'il soit plus aisé de suivre leur récit, j'ai choisi d'en faire une présentation chronologique conformément à la logique qui a prévalu lors des entretiens avec elles. Deux grandes périodes divisent cette première partie : l'enfance et l'adolescence. Pour chacune de ces périodes de la vie, j'aborderai, dans un premier temps, le thème des relations familiales. Puis, dans un deuxième temps, à travers plusieurs thèmes, il sera question du parcours scolaire des répondantes. La part consacrée à l'adolescence, plus substantielle que celle portant sur l'enfance, comprendra en plus, dans un troisième temps, une section sur le moment du décrochage puis, dans un quatrième temps, sur la transition qu'ont vécue les jeunes femmes après avoir décroché de l'école puis, dans un cinquième et dernier temps, une section sur leur parcours à l'éducation des adultes.

Dans une deuxième partie de ce chapitre, les résultats présentés dans la partie précédente seront mis en dialogue avec les éléments du chapitre théorique. Dans un

premier temps, il s'agira de voir s'il y a concordance entre les valeurs qui ressortent des récits de vie des filles et celles identifiées par Pronovost (2013) dans ses travaux sur le sujet. Dans un deuxième temps, il sera question de la transmission des valeurs et de l'incidence de celles-ci dans le parcours de raccrochage scolaire des répondantes. Enfin, les enjeux que pose l'hypermodernité, contexte social dans lequel les filles en situation de raccrochage scolaire construisent leur système de valeurs, seront discutés.

5.2 Enfance

Une compréhension exhaustive du parcours scolaire des jeunes exige qu'il soit replacé dans l'ensemble de leur parcours de vie. Le parcours scolaire au primaire est d'abord marqué par la famille qui revêt, il va sans dire, une importance capitale à cette étape charnière de la vie humaine. Les jeunes filles que j'ai eu le privilège de rencontrer dans le cadre de ce mémoire ont pour beaucoup vécu une histoire familiale souffrante. Leurs parents ont vécu des difficultés multiples qui ont taxé leurs rapports avec leurs filles, leurs ressources éducatives, ainsi que leur accompagnement du parcours scolaire de leur enfant. À la lumière de ces témoignages, quelle importance les répondantes accordent-elles à leurs parents respectifs durant leur enfance? Quelles valeurs leur ont été transmises par leurs parents, par leurs amis et leurs pairs, ainsi que par les différents acteurs du milieu scolaire? Les expériences de vie heureuses ou malheureuses ont-elles fait émerger certaines valeurs chez elles?

Cette section est subdivisée en deux parties principales. Je présenterai d'abord le rapport des filles, alors qu'elles étaient enfants, avec chacun de leurs parents. Cet exercice permettra à la fois de comprendre la dynamique familiale et l'incidence de ce vécu sur le parcours scolaire au primaire des filles, puis de faire ressortir

l'importance valorielle de chacun des parents. Ensuite, je ferai état du parcours scolaire des répondantes. À partir des thèmes qui influencent le rapport à l'école, je mettrai en lumière ce qui apparaît important pour elles durant cette étape de leur parcours. Le vécu scolaire ne sera pas la seule variable prise en compte puisque leur parcours ne s'y limite pas. En effet, les récits des jeunes ont mis en exergue un autre élément significatif de leur parcours scolaire, celui des relations amicales avec les pairs. Il sera également question de l'accompagnement des parents dans le cheminement scolaire de leurs enfants. Notons que le rapport aux enseignants au primaire n'a pas été abordé de façon substantielle par les filles interviewées.

5.2.1 Relations familiales durant l'enfance

Rapport au père

La qualité des relations existant entre les filles interviewées et leur père durant l'enfance varie. Certaines ont peu ou pas de rapports avec leur père, alors que d'autres ont vécu avec le leur durant toute leur enfance. Certaines évoquent des rapports douloureux, alors que d'autres parlent positivement de leur relation. Quoiqu'il en soit, toutes accordent, dès l'enfance, une importance à leur père bien qu'elle se manifeste différemment pour chacune.

Axelle a principalement été élevée par son père pour qui elle a énormément d'affection. Auprès de lui, elle s'est toujours sentie en sécurité, aimée et acceptée, ce qui souligne l'importance que représente celui-ci dans sa vie. La reconnaissance que la jeune femme a envers lui met démontre l'importance de cette valeur. Elle est

extrêmement reconnaissante du fait qu'il ait pris soin de prévoir des moments de qualité entre eux.

J'ai que des bons souvenirs avec mon père. [...] Entre 0 et 6 ans j'me rappelle pas là, mais j'sais que mettons au primaire, on faisait des sorties. Y'avait faite un gros prêt à la banque juste pour les sorties parce qu'y v'nait d'avoir une auto [...] On est allés aux glissades d'eau, au Village des Merveilles, au Village du Père-Noël, nomme-les là, j'ai toute faite. J'ai des piles de photos avec mon père parce que j'ai vraiment trippé! Pis euh heureusement que j'ai ce côté-là, j'ai QUE des beaux souvenirs avec lui. (Axelle)

Le respect qu'a Axelle quant à la façon dont son père l'a éduquée met aussi en lumière l'importance de ce dernier à ses yeux. Elle se souvient que son père mettait certaines limites claires et qu'il était sévère lorsque cela était nécessaire, mais leur relation était avant tout basée sur la confiance. Cette valeur, comprise comme un fondement essentiel dans la relation parent/enfant, lui a été transmise par son père.

Contrairement à Axelle, Lou a pour sa part eu des contacts restreints et un rapport chargé avec son père alors qu'elle était petite. Ainsi, la valeur qu'elle lui attribue n'apparaît pas à travers des événements ou des souvenirs heureux, mais plutôt à travers des événements plus tristes comme la déception ressentie lors de rendez-vous manqués entre eux.

[...] des fois mon père y'v'nait pas m'chercher. J'attendais d'avant la porte, j'avais mes bagages. Y est s'posé v'nir me chercher à 6 heures pis là y est 9 heures, ma mère a m'dit : "Ben, j'pense que papa y viendra pas te chercher". Toujours de la déception comme ça. (Lou)

La présence non constante du père de Lou auprès d'elle a également eu un impact sur sa représentation d'elle-même et sur son estime personnelle. La jeune femme est

d'ailleurs éloquente à ce propos : "C'est sûr que ça l'a eu un impact sur mon estime le fait que mon propre père y soit comme y soit pas vraiment présent" (Lou).

Karine, quant à elle, a grandi aux côtés de son père. Néanmoins, la jeune fille a rapidement développé le sentiment que son père préférait son frère :

Quin c'est ça, mais mon père, quand j'tais p'tite j'tais pas full proche. J'suis plus proche maintenant, [...] dans ma tête y préférait mon frère à moi là. J'ai tout le temps pensé ça. [...] T'sais maintenant j'le sais que...mais t'sais des fois j'le pense encore là, mais quand j'tais plus petite c'tait plus dur mettons là (Karine).

Ici à nouveau, c'est par la négative que l'importance du parent est mise en lumière. La jeune fille indique en effet que cette impression d'être moins appréciée que son frère était difficile à vivre pour elle.

Mégane est la seule participante qui n'a eu aucun contact avec son père durant l'enfance puisque ce dernier était en prison. L'adolescente a peu fait référence à leur lien, ce qui empêche l'évaluation de ce dernier durant son enfance.

Le père de Selena, quant à lui, travaille à temps complet et son emploi l'amène souvent à quitter la ville, ce qui restreint les contacts en famille. En conséquence, le temps que ce dernier consacre à sa famille a beaucoup de valeur aux yeux de sa fille ainée. "Mon père lui a toujours travaillé beaucoup [parfois même à l'extérieur] mais quand qu'y'est à la maison, y'en profite. Le temps qu'il a perdu il le rattrape. [...] on est allés au Biodôme, faire des activités, des sorties de même" (Selena). L'importance du père se révèle également à travers l'exposé de moments privilégiés père/fille. En effet, Selena se remémore avec joie les occasions où son père lui faisait la lecture et

où ils prenaient plaisir ensemble à inventer la suite de l'histoire, parfois dépassant l'heure prévue du dodo.

En bref, comme il vient d'être démontré dans ce qui précède, durant l'enfance, la grande majorité des filles rencontrées accordent une importance considérable à leur père, que leur relation soit positive ou à l'inverse, plutôt chargée émotionnellement. Cette valeur se révèle, dans le cas d'Axelle et de Selena, à travers la reconnaissance du temps consacré à leur relation père/fille (Axelle et Selena). Elle se manifeste également clairement à travers l'expression explicite de sentiments affectueux envers leur père (Axelle). Dans le cas des répondantes dont la présence du père durant l'enfance était moins fréquente (Lou) ou pour celles dont la relation est marquée par des sentiments douloureux, l'importance de la relation se révèle tout autant, mais par la négative. En effet, la valeur du père est mise en relief par la déception qu'affirme avoir éprouvée Lou lors de rendez-vous manqués avec son père et dans le cas de Karine, par le sentiment d'avoir été moins aimée que son frère.

Outre les propos explicites, deux autres dimensions des témoignages permettent de dévoiler l'importance que le père de certaines des jeunes filles a eue durant leur enfance. D'abord, l'intonation employée lorsqu'elles en ont parlé durant l'entretien : Axelle prenait un ton doux et convaincu, alors que Selena paraissait ravie et fière d'avoir eu des moments privilégiés à partager avec son père; ensuite, l'ampleur des propos liés à la relation avec le père dans l'ensemble du récit (Axelle).

Rapport à la mère

Les récits de vie des filles révèlent une présence plus importante de leur mère dans leur vie. Seule une mère, celle d'Axelle, est relativement absente durant son enfance. Si l'on peut supposer que l'importance de la mère dans la vie des répondantes est incontestable, comme celle du père, le manque de contenu à leur propos pour la majorité des filles limite malheureusement notre exploration.

La relation d'Axelle vis-à-vis sa mère est à l'opposé de celle qu'elle a entretenue avec son père. En effet, l'absence comme la présence de la mère d'Axelle dans sa vie d'enfant a eu des répercussions dramatiques sur son développement. Néanmoins, à travers le manque ressenti dû à l'absence de la mère et à travers la douleur face à une mère incapable de jouer adéquatement son rôle de parent (en raison notamment d'un trouble de personnalité), l'importance de sa mère est manifeste. Axelle grandit en effet avec un sentiment de rejet intense qui creuse le vide et prépare le terrain à l'enracinement d'un lourd sentiment de culpabilité. Déjà à 6 ans, Axelle est consciente du tort que sa mère lui cause : "[...] quand elle m'a annoncé qu'était enceinte [de ma sœur], j'me souviens d'lui avoir dit: «fais y pas c'que tu m'as faite» (Axelle). Elle raconte également avoir été incapable d'exprimer son affection envers sa mère durant son enfance et s'être questionnée en ce sens, ce qui souligne à quel point la mère est une valeur fondamentale dans la vie d'un enfant. "J'me souviens quand j't'ais jeune j'lui disais : pourquoi j'suis pas capable de te l'dire [je t'aime]? Elle m'disait : "attends un moment donné ça va v'nir". Ç'a pris onze ans !!» (Axelle). Axelle affirme avoir souffert également de ne pas avoir entendu de *je t'aime* ressentis de la part de sa mère.

L'importance des mères de Lou et de Karine à cette étape de leur vie ne peut être mise en lumière en raison du peu de contenu leur étant consacré lors de l'entrevue.

Lou a été principalement élevée par sa mère. Leurs rapports étaient très bons jusqu'à ce que l'adolescence vienne bousculer leur bonne entente. Durant l'enfance, la mère de Lou apparaît adéquate dans l'éducation et le soutien prodigué à son enfant. Lou ne se souvient pas beaucoup de cette période de sa vie, mais elle a le souvenir qu'elle s'entendait très bien avec elle. Même scénario dans le cas de Karine (qui a grandi avec ses deux parents), qui souligne seulement la nature de sa relation avec sa mère (très bonne) pour la période de l'enfance.

Mégane quant à elle a été élevée enfant par sa mère et le conjoint de celle-ci. Selon ce dont elle se souvient, leur relation était relativement bonne, les conflits étant plutôt apparus au début de l'adolescence. Néanmoins, il semble que Mégane n'ait pas grandi en se sentant appréciée à sa juste valeur, sa mère faisant passer sa relation amoureuse avant sa fille. "Ma mère disons que a l'a toujours fait passer son chum avant moi" (Mégane). Lorsque Mégane évoque cette situation, on sent le ressentiment de la jeune fille vis-à-vis sa mère, pour qui elle aurait aimé compter davantage.

Le rapport de Selena avec sa mère est particulier. La jeune fille explique que les rapports de proximité mère/ fille dans sa famille sont tributaires des affinités qui existent entre elles. Si Selena s'entend mieux avec son père, sa relation avec sa mère est tout de même relativement bonne.

Mais ma mère pas que ça va pas bien, mais on se parle pas plus que ça. C'est comme si y'avait deux batch d'enfants dans ma famille. Y'a deux blondes pis trois brunes. Genre qui m'ressembent là. Les deux autres c'est des p'tites blondes. [...] mais y se regroupent ensemble là genre, même caractère...pis sinon les trois brunes [se lient davantage] à mon père. C'est genre les trois «tomboy» pis les deux p'tites délicates à ma mère. (Selena)

En résumé, la majorité des filles ont vécu avec leur mère durant leur enfance à part une, Axelle, qui a eu des contacts plus ou moins soutenus avec la sienne à partir de l'âge de 6 ans. Dans le cas de trois d'entre elles (Lou, Karine et Selena), le manque de précisions concernant leurs relations rend difficile la mise en lumière de l'importance de celle-ci pour les répondantes à cette période de leur vie, bien qu'elles expriment toutes avoir eu de bons rapports. La valeur de la mère se révèle dans seulement deux cas (Axelle et Mégane) et c'est à travers l'expression de sentiments négatifs, comme le manque ou l'inadéquation dans l'éducation générale de leur enfant, qu'elle se manifeste.

La description des rapports entre les filles et leurs parents durant l'enfance permet notamment de mettre en lumière le type de situation familiale dans lequel celles-ci ont grandi et de mieux induire quel impact ceux-ci ont pu avoir sur le rapport à l'école des filles interviewées. Il appert ainsi que trois des cinq filles rencontrées (Axelle, Lou, Mégane) ont subi les effets d'une défaillance considérable. Le plus souvent, cette défaillance renvoie à des problèmes personnels du père ou de la mère (santé mentale, comportement, drogue). Enfin, les répondantes font très peu référence à des valeurs que leurs parents leur auraient transmises durant l'enfance, ce qui s'explique peut-être par l'absence ou la faible présence de certains d'entre eux dans leur vie. Rappelons qu'à cette étape-ci de leur vie, seulement deux filles du corpus vivaient avec leurs deux parents.

5.2.2 Parcours scolaire au primaire

Toutes les filles rencontrées ont vécu des difficultés diverses durant leur parcours scolaire au primaire. Ces difficultés sont d'ordre scolaire pour certaines et/ou relationnel pour d'autres. À ces difficultés s'ajoute, pour certaines filles, une

insuffisance du soutien de leurs parents dans leur cheminement scolaire. Néanmoins, la majorité des filles disent avoir apprécié leur parcours scolaire au primaire et semblent avoir construit un rapport à l'école plutôt positif. Quelles valeurs émergent de l'expérience scolaire au primaire des cinq répondantes?

Axelle n'a pas apprécié son parcours au primaire. "J'ai pas des très bons souv'nirs du primaire" (Axelle). La performance scolaire de la jeune femme n'est pas en question ici. En effet, Axelle n'a jamais éprouvé de difficultés scolaires marquées. Ce qui explique sa dépréciation réside plutôt dans ses relations avec ses pairs, son parcours étant marqué par le dénigrement, le jugement et le rejet de la part de ses camarades de classe, attitudes encouragées par les parents :

Moé, y'a des enfants qui m'sortaient des affaires, pis j't'ais comme : "voyons donc"! J'contais ça à mon père pis je voyais que ça l'fâchait pis avec le temps j'me suis rendu compte que criss c'tait les parents qui disaient ça aux enfants : "tiens-toi pas avec la p'tite, sa mère c'tait...(une prostituée)» (Axelle).

En plus d'avoir eu une incidence marquée sur le rapport de la jeune fille à l'école, l'attitude hostile des pairs envers la jeune femme a consolidé chez elle l'importance de la valeur du respect. La colère qu'elle éprouve, appuyée par celle du père à l'égard du dénigrement, en témoigne. Aujourd'hui, à la lumière de ce vécu, la jeune femme estime également que non seulement le respect est une valeur importante, mais qu'il est de la responsabilité des parents de transmettre cette valeur à leurs enfants. "[...] il me semble que dans la vie, c'que tu veux apprendre à ton enfant c'est de pas juger les gens, sinon ça les monte sur un terrain de supériorité pis c'est tellement malsain!" (Axelle). Ce vécu malheureux a marqué l'estime d'Axelle envers elle-même "j'avais vraiment pas d'confiance en moi au primaire" (Axelle), alors qu'elle vivait également à la maison des "affaires pas faciles". (Axelle)

Lou a, quant à elle, apprécié cette étape de sa scolarité. La fierté qu'elle affiche lorsqu'elle souligne avoir effectué un parcours linéaire, sans redoublement, tout en obtenant des résultats supérieurs à la moyenne, indique que la réussite scolaire est une valeur à ses yeux. "[...] j'ai tout l'temps eu de la facilité à l'école au primaire. Ça toujours été vraiment facile. J'ai jamais changé d'école, pis j'ai jamais doublé mon année. J'ai tout l'temps eu des bonnes notes" (Lou). Elle souligne d'ailleurs sans équivoque l'importance que représentait l'école pour elle lorsqu'elle était enfant. Sur le même pied d'égalité, elle place ses amitiés. "C'tait vraiment important pour moi l'école. C'tait ma priorité là... avec mes amies" (Lou).

Vers la fin de son parcours au primaire, Lou confie avoir commencé à entretenir un rapport particulier avec ses camarades du fait qu'elle est devenue très préoccupée par le regard des autres. L'extrait qui suit révèle combien l'apparence physique a de l'importance pour elle à l'aube de sa puberté.

Pis, à partir de 5-6^e année par exemple, j'ai commencé à me soucier vraiment d'mon apparence (baisse le ton drastiquement). Ça commencé que j'voulais m'maquiller et tout, mais j'avais vraiment des complexes. J'avais une craque dans les dents pis j'avais l'impression qu'les gens voyaient juste ça fa'que j'cachais tout le temps ma bouche. Pis j'avais des gros sourcils, pis genre j'v'nais juste de commencer à mettre des lunettes, pis c'tait comme trop gros pour ma face (rire). T'sais, à 12 ans, quand toute est déformé. (Lou)

Si Lou est à ce point préoccupée par son apparence physique, c'est qu'elle craint d'être jugée par ses copains et copines de classe de qui elle souhaite ardemment être appréciée. L'importance des liens amicaux ou du moins entre pairs est ici mise en relief. "[...] qu'est-ce que les autres vont penser d'moi, est-ce que y vont vouloir v'nir me parler blablaba» (Lou). Après mure réflexion, la jeune fille établit un lien direct entre le fait de craindre le jugement des autres et le manque d'estime d'elle-

même, manque d'estime auquel l'absence (ou la présence non cohérente) du père a considérablement participé, selon la jeune fille.

Le rapport de Karine à l'école primaire est plus ou moins positif. Elle a éprouvé certaines difficultés qui, selon la jeune fille, devaient être liées à un trouble de l'attention, qui n'a toutefois pas été confirmé avant son parcours au secondaire. De plus, le cadre strict imposé en classe est contraignant pour Karine. "Ça allait bien, mais j'ai tout le temps été un peu... so so. En plus, j'aimais pas qu'on me dise quoi faire" (Karine).

Le rapport à l'école de Karine est aussi marqué par ses amies qui l'ont malmenée, ce qui la *marque encore* aujourd'hui : "J'avais de la misère là, parce que ben je me faisais intimider aussi. Ça allait pas là, mais t'sais c'tait mes amies, mais c'tait pas vraiment, en tout cas, elles me niaisaient mettons souvent [...] j'tais leur souffredouleur un peu" (Karine). Cet extrait révèle que la jeune femme est en désaccord avec l'attitude de ses amies. Pour elle, le rejet et le dénigrement ne devraient pas être pratiqués par des amies, mais elle recherche malgré tout leur amitié.

Ces filles font toujours partie de son cercle amical et Karine a eu l'occasion de leur signifier le mal qu'elles lui ont fait subir, ce qui témoigne une fois de plus du désaccord de la jeune femme quant au dénigrement, voire à l'intimidation. "Y sont là pour moi encore, mais comme j'leur redis tout le temps, j'leur remets [le couteau dans la plaie] (rire) c'que vous m'avez faite ça, t'sais veux, veux pas ça..." (Karine). Les moqueries de ses amies, en plus de celles de garçons de sa classe, ont eu un impact sur son estime personnelle. "Même les p'tits gars sont méchants. Ça c'est des trucs que quand j'y pense, j'comme ah c'est peut-être pour ça que mettons j'me trouve tout le temps laide, c'est peut-être pour ça que j'me trouve avoir des p'tits seins, parce que m'appelaient la planche (rire timide)" (Karine).

Karine est la seule fille parmi les cinq répondantes qui indique que ses parents l'aidaient dans ses travaux scolaires à faire à la maison. Il est possible de supposer alors que l'école constitue une valeur importante pour les parents de Karine.

En général, "au primaire, ça allait bien, j'avais des bonnes notes, j'passais dans toute" (Mégane) affirme Mégane. Réussir à l'école, obtenir de bons résultats se révèlent importants pour la jeune fille qui par ailleurs n'a pas cheminé aussi facilement que cet extrait laisse supposer. Plus loin dans son récit, Mégane explique avoir été contrainte de quitter le primaire même si elle n'était pas à niveau, car elle devenait trop âgée pour y rester. "J'tais rendue trop vieille pour qui me garde encore une année en 6^e année. J'avais doublé, fa'que y'm'ont envoyée pour faire ma 6^e année pis secondaire 1 en même temps à l'école secondaire" (Mégane).

Concernant le soutien de sa mère dans son cheminement scolaire, Mégane affirme enfin avec ressentiment que ni sa mère, ni personne d'ailleurs, ne l'a jamais encouragée à persévérer à l'école. "Ma mère m'encourageait pas, y'a personne qui m'encourageait à aller à l'école". Mégane a grandi dans un milieu où l'école ne semblait ainsi pas être valorisée. Néanmoins, pour la jeune fille, les valeurs de scolarité et de soutien à la persévérance sont importantes.

Selena, pour sa part, se souvient avoir aimé fréquenter l'école primaire pour deux raisons : la présence de ses amies ainsi que les activités, le dessin notamment, qu'elle faisait en classe. "J'ai aimé ça parce que j'avais beaucoup d'amis. T'sais colorier pis toute". (Selena). Son rapport à l'école semble n'avoir pas été trop marqué par ses difficultés d'apprentissage liées à des troubles du langage et à un trouble d'attention avec hyperactivité, diagnostiqué alors que l'apprenante est en 2^e année du primaire. Si la découverte de son trouble s'est fait tardivement, c'est qu'il était apparemment

masqué par sa pratique de nombreux sports, comme l'explique la jeune fille : "Mais ça paraissait pas parce que j'faisais beaucoup de sports. C'est pour ça que ma mère l'a juste su en 2^e année. Écoute, j'faisais du soccer, du hockey, du patinage artistique, des arts martiaux, du taekwondo, du kickboxing, j'joue 14 instruments de musique". (Selena) L'engouement et la fierté de la jeune fille au moment où elle énumère toutes ces compétences révèlent l'importance de ceux-ci dans sa vie. Comme dans le cas de Mégane, Selena n'a pas bénéficié d'un soutien suffisant de la part de ses parents durant son parcours scolaire, le temps de sa mère étant divisé entre tous les enfants de cette famille nombreuse.

En résumé, la réussite scolaire au primaire est valorisée par Lou qui réussit bien à cette étape de son parcours scolaire et par Mégane qui, pour sa part, n'a pas grandi dans un milieu qui valorisait l'école. Les autres répondantes n'en font pas état. Par ailleurs, il est important de préciser que dans certains cas, celui de Selena notamment, les difficultés scolaires ne semblent pas avoir trop affecté son rapport à l'école qui demeure, somme toute, positif.

Les rapports avec les pairs et les amis (es) ont conditionné le rapport à l'école de quatre filles sur cinq au primaire. Celles qui ont vécu des rapports hostiles (Axelle, Karine) ont un rapport à l'école plutôt négatif. Malgré ces expériences douloureuses l'amitié ressort des témoignages comme étant une valeur importante. Par la négative, le vécu malheureux d'Axelle et de Karine a certes consolidé cette valeur chez elles. À l'inverse, la valorisation des relations amicales apparaît en positif dans le discours de certaines filles (Lou, Selena). De plus, l'importance de l'établissement de rapports aux pairs et aux amis respectueux et l'acceptation par autrui ressort des récits d'Axelle, de Lou et de Karine. Seule Mégane ne fait pas mention de ses relations avec les autres apprenants durant son parcours scolaire au primaire. Dans le cas d'Axelle,

la réflexion va plus loin. La jeune femme exprime clairement l'importance pour les parents de transmettre à leurs enfants une attitude de non jugement.

L'incidence de l'accompagnement des parents dans le cheminement scolaire de leurs enfants sur le rapport à l'école des jeunes apprenants est évidente. Peu de répondantes semblent avoir bénéficié d'un soutien adéquat durant son parcours scolaire au primaire. Dans les faits, seule Karine indique clairement que ses parents l'aidaient sans ses travaux scolaires à la maison, ce qui suppose une certaine valorisation de l'école par ceux-ci. Le soutien est par ailleurs valorisé par Mégane qui a souffert d'un manque d'encouragements de la part de sa mère.

5.3 Adolescence

L'entrée à l'école secondaire s'effectue au même moment où les enfants transitent vers l'adolescence, cette étape de la vie où les jeunes se détachent progressivement de leur milieu de vie familial, à la recherche de nouvelles appartenances. Durant cette quête identitaire caractéristique de l'adolescence, les filles font le tri parmi leurs valeurs.

Dans le même esprit que la partie portant sur l'enfance, cette deuxième partie, par ailleurs plus consistante, sera dédiée à la période de l'adolescence. Une première section portera sur les relations sociales des jeunes filles. À travers l'histoire de chacune des cinq répondantes, je discuterai de l'importance que celles-ci accordent à leurs parents respectifs, à leurs frères et sœurs et aux relations amoureuses qu'elles ont vécues. Une deuxième section sera quant à elle dédiée au parcours scolaire au secondaire. À l'intérieur de cette section, il s'agira une fois de plus, à partir de thèmes

se révélant directement déterminants dans le rapport à l'école des apprenantes interviewées (le rendement scolaire, les rapports aux pairs et aux amis, le rapport aux enseignants et au personnel de l'école, l'encadrement et le soutien de la famille), de soulever ce qui constitue l'univers valoriel des jeunes femmes. À la suite de cela, dans une troisième section portant sur le moment du décrochage, je questionnerai le sens que revêt l'école à ce moment de leur parcours. La période de transition qu'ont vécues les filles entre deux moments de scolarisation fera l'objet d'une quatrième section et dernière section.

5.3.1 Relations familiales et amoureuses durant l'adolescence

Rapport au père

L'importance du père dans la vie des répondantes ressort à l'adolescence malgré l'évolution des relations. L'autonomie dont elles disposent dorénavant permet à certaines d'entre elles d'investir leur relation ou du moins de tenter un rapprochement par elles-mêmes. Quel impact l'évolution des relations avec le père a-t-il sur l'importance du père dans la vie de chaque fille? Quelles autres valeurs émergent de leurs récits à propos du lien qui les unit?

Axelle a grandi et son père et elles sont toujours aussi proches. La jeune fille a certes gagné en autonomie, mais leur relation est plus que jamais basée sur la confiance. Toutefois, cette valeur partagée sera mise à l'épreuve par l'entourage. La jeune femme raconte de quelle façon son père la laissait faire ses expériences, et combien cette confiance était précieuse pour elle. Pour Axelle, cette liberté a permis l'instauration du respect entre eux et vis-à-vis les limites qu'il imposait comme

parent. Cet extrait de son récit, qui relate la réaction de son père lorsqu'elle lui demande de la laisser aller quelque temps à Montréal avec un ami alors qu'elle est âgée de 15 ans, révèle bien la nature de leur relation : “[...] j’ai appelé mon père pis j’y ai dit : “est-ce que tu m’laisserais partir? Est-ce que tu m’f’rais assez confiance?”. J’veis toujours me rappeler, mon père m’a dit : “j’va t’faire confiance jusqu’à preuve du contraire” (Axelle). La confiance du père a engendré le respect de sa fille : du coup, Axelle a appelé son père chaque soir pour lui donner de ses nouvelles.

Cette confiance a par ailleurs été jugée comme du laxisme par certains acteurs du milieu scolaire que fréquente Axelle au secondaire, au point où elle est menacée à plusieurs reprises d’être signalée à la DPJ. “[...]y me menaçaient tout le temps d’appeler la DPJ, la DPJ, sont-tu fatigants avec ça la DPJ. Pis j’avais d’la bouffe, j’avais toute sauf que j’t’ais... comme j’t’disais mon père m’a élevée d’une façon : j’t’laisse aller pis y’m’faisait confiance” (Axelle). Axelle subit également le jugement des parents de ses pairs qui sont choqués par l’attitude permissive du père envers sa fille.

J’sortais au club 14-18, j’avais 13 ans, pis mon père le savait. Comme j’t’dis y s’faisait beaucoup juger. [...] les parents capotaient ben raide. Sauf que eux, leurs filles le faisaient en cachette, mais ils le savaient pas, mais moé j’le savais j’étais avec eux autres. [...] À place de juger, y’auraient dû r’garder leurs filles étaient où. [...] pis y’étaient pas mal pire que moi des fois (rire)! T’sais moi mon père je l’appelais, y l’savait. (Axelle)

Ces critiques à l’endroit de son père, injustes selon Axelle, les blessent tous deux, mais ne semblent pas avoir diminué l’importance de la confiance et du respect pour eux, au contraire. Selon la jeune fille, son père n’est pas négligeant, il est capable d’intervenir auprès d’elle lorsqu’il considère devoir le faire. La confrontation qu’il a opérée auprès d’elle lors d’un épisode de consommation excessive appuie ce propos.

Une des fois que j'tais sortie. Y m'a r'gardé la face, pis j'étais solidement maganée, pis y m'a mis devant un miroir pendant 30 minutes (rire). Y m'a obligé à me regarder, pis j'avais pas d'affaire à bouger c'tait l'autorité paternelle, j'te dis que j'farmais ma gueule (rire). Y m'disait r'garde-toi de quoi t'as l'air! [...] Pis j'me souviens un moment donné y m'a dit : «arrête de brailler, pis assume, assume-toi. Tu dis que t'es adulte, go»! Pis j'le r'mercie tellement. Pis quand j'te dis que des fois y m'redressait d'la bonne façon. (Axelle)

Cette intervention a conscientisé l'adolescente qui n'a pas cessé de consommer pour autant, mais qui a intériorisé l'importance de se responsabiliser, de prendre soin de soi.

À l'adolescence, Lou qui a souffert de l'absence de son père, intensifie ses contacts avec lui. Au début, le rêve de la jeune fille de créer un réel lien avec lui est entretenu par le comportement de ce dernier. Cet extrait révèle à quel point la jeune fille requiert sa présence et l'établissement d'une relation entre eux.

Pis mon père... chaque fois qui commence quelque chose, y veut paraître bien; fa'que y'arrivait là-bas y se présentait : «ah! salut ma chérie nanana». Pis moi qui espère tant que mon père y va être présent j'suis genre : «ah papa, j'suis vraiment contente que tu sois ici». Y se présentait aux rendez-vous et tout (Lou).

Lou est à ce moment en pleine adolescence, elle fuit sa mère qui tente de lui inculquer de saines habitudes de vie. Elle s'installe chez son père, à l'abri des remontrances. Chez son père, elle se sent en effet plus libre, ce dernier n'ayant aucune ascendance sur elle du fait qu'il consomme de la marijuana depuis qu'il est jeune (et en compagnie de sa fille) et parce qu'il a abandonné l'école avant d'obtenir son diplôme d'études secondaires. «C'tait pour ça que j'me sentais libre chez mon père, parce que y'était comme ça, fa'que y pouvait rien dire, lui. Tandis que ma mère est intervenante

[...] Ouin, elle travaille pour aider les toxicomanes, pis j'en suis une. Pis mon père j'consomme avec" (Lou).

Après un certain temps, l'adolescente songe à emménager définitivement chez lui. Toutefois, rapidement, son père reprend ses habitudes; il ne s'investit pas significativement dans leur relation. Lou vit alors des déceptions, qui engendrent aussi une certaine prise de conscience libératrice concernant leur rapport. De cette expérience, elle intègre une valeur importante : les gens sont ce qu'ils sont, rien ne sert d'espérer qu'ils changent.

Pis j'ai écouté une émission d'Oprah, pis ça disait : "Quand une personne te montre qui elle est, crois-la". Ça, ça m'a vraiment aidée; j'me suis dit : "Mon père y me montre depuis des années qui il est pis, j'le crois jamais". J'me dis tout le temps : «ah! peut-être que», mais non, faut juste que je laisse ça aller ... (Lou).

Par ailleurs, la mère de l'adolescente tente au mieux de ses capacités de soutenir sa fille dans sa persévérance scolaire. Lorsque le père de Lou tente de la conscientiser à l'importance de l'école, par exemple, Lou n'hésite pas à lui rappeler son parcours pour contrecarrer ses interventions : "Genre j'utilisais la réponse :«toi t'as même pas fini ton secondaire 5. Viens pas me dire quoi faire!". Mon père y fume du pot depuis qu'y est jeune, fa'que : "t'es qui pour venir me parler de pas fumer du pot pis d'aller à l'école là. T'es personne!" (Lou).

Avant d'en arriver là, toutefois, la jeune fille a vécu d'autres moments de désillusions qui ont contribué à ce détachement. Dans l'empressement de son père et de sa conjointe à demander sa garde, Lou perçoit des intentions biaisées qui lui confirme ce qu'elle commence à comprendre: son père ne souhaite pas réellement construire un lien avec elle, il pense plutôt aux gains que sa garde lui procurerait. Elle souffre

également de plus en plus de constater que son père accorde plus de crédit à sa conjointe qu'à elle. S'en suit toute une réflexion sur l'injustice de la situation vis-à-vis sa mère qui a pris soin d'elle depuis son enfance. Ce moment dans le parcours de Lou est éloquent : la jeune femme prend position quant à ses valeurs. Elle choisit de retourner vivre avec le parent qui s'investit réellement dans leur relation parent/enfant et qui l'aime inconditionnellement, ce qui souligne l'importance pour elle de l'établissement d'un lien significatif avec son parent. Elle accepte malgré certaines appréhensions de suivre les règles (soutenues par des valeurs) qui prévalent chez sa mère.

La relation entre Karine et son père a un peu évolué depuis son enfance. Elle sait aujourd'hui que son père l'aime autant qu'il aime son frère; néanmoins, les doutes de l'adolescente persistent parfois : "[...] maintenant j'le sais que... mais, des fois, j'le pense encore, mais quand j'tais plus petite, c'tait plus dur mettons là" (Karine). Pour Karine, son père est toujours aussi important, mais la maturité qu'elle a acquise lui permet d'être moins perturbée par ses doutes. De plus, la réaction de ses parents, notamment celle de son père, lors d'un événement majeur (tentative de suicide de Karine) a rassuré l'adolescente à propos de l'amour que lui porte ses parents, notamment son père. Enfin, le père de Karine, qui a dû abandonner l'école, accorde une importance à la scolarité de ses enfants. Il a transmis cette valeur à sa fille. "L'école ça toujours été important parce que mon père y'é pas allé à l'école longtemps parce que y'a dû lâcher l'école pour aider sa famille à payer des choses, y'a dû travailler pour aider sa mère. J'me rends compte de la chance que j'ai de pouvoir étudier" (Karine).

À 12 ans, Mégane établit un contact avec son père. Une part considérable de son récit porte sur leur relation et ses propos sont révélateurs de l'importance de son père dans sa vie. Aussi, en entrevue, sa voix devient douce lorsqu'il était question de leurs

rapports. Rapidement, une relation de proximité se tisse entre eux. «Ça fait juste quatre ans que j’connais mon père. Ça fait pas longtemps qu’on... mais j’suis plus proche de mon père que d’ma mère par exemple. Ça marche vraiment bien avec lui» (Mégane). Lorsque je la questionne sur ce qu’elle aime particulièrement de lui, elle répond : «Ses défauts, ses qualités, j’aime toute de mon père» (Mégane).

Pour le père de Mégane, l’école est importante. Sa propre expérience (il n’a pas complété ses études primaires) lui permet d’appuyer son propos auprès de sa fille qui apprécie grandement ses encouragements. «Lui, il m’encourage vraiment à l’école [...] Hier, j’voulais pas aller à ma 4^e période; fa’que là, il m’a faite la morale : “reste à l’école, c’est bon l’école” (Mégane). Elle apprécie également qu’il accepte ses amis et ses copains sans préjugés, contrairement à sa mère. Mégane qui, au moment de l’entretien, est placée en foyer de groupe temporairement, visite son père toutes les fins de semaine, ainsi que tous les mercredis soirs. Elle sent sa présence utile auprès de lui, ce qui a beaucoup de valeur pour Mégane, tout comme les moments qu’ils partagent ensemble. Avec son père, la jeune fille écoute des films, fait des promenades, rend visite à son arrière-grand-mère. Elle apprécie la tranquillité de leurs moments ensemble.

Mégane espère que sa garde soit confiée à son père. Toutefois, les difficultés financières de ce dernier risquent d’entraver une telle décision. La jeune fille prend néanmoins les choses avec philosophie : «Ben ce s’rait bien sûr d’aller chez mon père mais si y peut pas, j’y en veux pas pantoute là. [...] J’sais que j’perdrai pas mon père, on va quand même se contacter [...]» (Mégane). Dans le cas où la situation du père ne s’améliorerait pas, l’adolescente sera placée en appartement supervisé, ce qui lui plaît aussi : «ça va me donner encore plus d’autonomie» (Mégane).

Enfin, la cinquième jeune fille ne parle pas de sa relation avec son père à l'adolescence.

En bref, pour la majorité des filles, le père revêt une grande importance. Pour Axelle et Karine, la relation a évolué sensiblement sur les mêmes bases que durant l'enfance. Dans le cas de la première, les rapports entre elle et son père ont donné lieu à la consolidation des valeurs de confiance et de respect entre eux. Dans le cas de la deuxième, la valeur de l'école lui a été transmise en particulier par son père. Pour celles qui durant l'enfance avaient eu peu (Lou) ou pas (Mégane) du tout de contacts avec leur père, l'adolescence fut l'occasion de tenter un rapprochement ou de bâtir un lien avec eux. Lou, à travers sa recherche de relations avec son père, a finalement déterminé que pour elle, le lien en lui-même ne suffisait pas, il devait être significatif et réciproquement investi pour qu'il compte réellement. Mégane, quant à elle, a pu s'épanouir à travers sa relation avec son père. L'importance de moments agréables et tranquilles en sa compagnie a été exposée dans son récit. De plus, certaines valeurs partagées par le père et sa fille ont été mises en lumière : l'école, les encouragements à la persévérance scolaire et l'autonomie.

Rapport à la mère

Durant l'adolescence, la relation de la majorité des jeunes femmes avec leur mère se caractérise par des tensions. Ceci dit, l'importance de ce parent dans leur vie demeure fondamentale.

À l'adolescence, la frustration que ressent Axelle vis-à-vis sa mère s'intensifie. Cette dernière, loin d'être un modèle positif dans sa vie, devient progressivement

complètement l'inverse : un contre-modèle. À travers les expériences et les évènements qui ponctuent leur relation, Axelle a pu identifier ce qu'elle ne valorise pas.

Axelle reproche à sa mère d'avoir été irresponsable, attitude qui a engendré chez elle un fort sentiment de colère. «Ma mère est victime de toute, toute! C'est la faute de tout l'monde, c'est la faute de sa mère, de son père, c'est la faute de Jésus... Des fois, j'ai l'impression qu'c'est moi sa mère. Ostie j'me couche pis j'ris. Ça s'peut pas, ça s'peut pas qu'à 40 ans».

En effet, la jeune fille s'est retrouvée très tôt à devoir endosser des charges qui ne lui revenaient pas, notamment auprès de sa jeune soeur. Elle s'occupait de la conduire et la ramener de l'école, par exemple.

Les nombreuses tentatives de suicide que fait sa mère, à l'occasion devant elle, forcent également Axelle (15 ans) à vivre des émotions extrêmes, ce qu'elle juge injuste. «C'est vraiment cruel, peut-être, ce que je dis, mais mettons qu'ma mère a s'était pas manquée la première fois, oui j'aurais eu mal toute ma vie, sauf que le nombre de fois qu'j'ai paniqué, le nombre d'émotions que j'ai pu avoir, c'est même pas comparable». (Axelle)

La relation avec sa mère est à ce point toxique qu'elle influence fortement le choix de l'adolescente de s'établir à Montréal. Néanmoins, Axelle demeure marquée par des propos trop souvent blessants «A disait par exemple que quand elle avait accouché de moi, de la mardo été sortie à place...(rires)» (Axelle) et elle souhaiterait que sa mère reconnaisse les torts qu'elle a fait subir à ses deux filles. En bref, elle souhaiterait que celle-ci se responsabilise. Cela lui permettrait d'établir une relation moins chargée

émotivement avec sa mère. «Parce qu'un moment donné: «oui, oui, t'as gâché nos vies, assume!» pis j'vais être ben plus contente de voir ma mère. C'est tout ce que je demande, mais ça arrivera jamais (rires)» (Axelle).

La relation entre Lou et sa mère est aussi caractérisée par des tensions durant l'adolescence. Les problèmes de consommation de marijuana de la jeune fille entrave leur bonne entente. Lou s'oppose aux demandes et aux exigences en place dans la maisonnée et elle manque de respect envers sa mère. «[...] j'fumais du pot, j'm'étais créé une carapace qui faisait genre: «ben j'm'en caliss». J'ai commencé à être vraiment méchante verbalement avec ma mère» (Lou).

À cette étape de sa vie, la jeune fille ne voit pas l'importance de sa mère ni des valeurs qu'elle tente de lui inculquer (vie saine, responsabilisation, école). Puis, progressivement, au fil de l'implication de la jeune fille dans les programmes d'aide auxquels elle participe, Lou devient abstinente. Leur relation se rétablit et Lou constate que l'encadrement de sa mère la rassure. L'extrait qui suit révèle combien le soutien de la famille et la présence de sa mère dans sa vie comptent pour elle. «J'suis bien entourée pour ça, par rapport à ma mère. Est là pour me remettre... pour l'instant, j'suis insécure par rapport à être une adulte, j'ai 17 ans. Le fait qu'elle soit là pour m'aider, genre, ça me rassure énormément» (Lou).

Karine, pour sa part, ne fait pas mention de la relation avec sa mère durant son adolescence. Toutefois, l'amour qu'elle témoigne à sa mère ressort vivement lorsqu'elle raconte la tristesse ressentie par celle-ci lors de la tentative de suicide qu'a effectuée Karine.

Tout comme Axelle et Lou, la relation entre Mégane et sa mère se corse à l'adolescence. La jeune fille accumule du ressentiment envers sa mère qui, entre autres, interfère dans ses relations amicales :

Y'a deux ans j'avais une meilleure amie, ben ma mère, a l'a comme faite foirer toute ça. [...] Elle m'a interdit d'la voir, elle parlait au monde là dehors : «si vous voyez ma fille parler avec cette fille là v'nez m'appeler». Des fois ma mère se pointait s'a rue n'importe où, j'en avais aucune idée comment qu'à le savait, mais a savait que j'étais avec cette fille-là. (Mégane)

Mégane raconte également avoir dû rompre avec son ex-copain en raison des pressions exercées par sa mère sur son ex.

Dans son souvenir, leur relation a pris une tournure encore davantage conflictuelle dès que son père est revenu dans sa vie. Elle soupçonne même sa mère d'avoir tenté de saboter sa potentielle prise en charge par son père (dénonciation du père aux impôts). Mégane condamne l'intervention malsaine de sa mère dans sa vie amicale, amoureuse et avec son père, ce qui souligne la valeur du respect du parent dans les choix relationnels de leurs enfants. Cette valeur a d'ailleurs été mise en lumière dans la section précédente alors que la jeune fille confie apprécier l'attitude non sentencieuse de son père envers son entourage.

Malgré tout, l'importance que représente sa mère dans sa vie se révèle de façon marquée à travers un évènement qui a lieu alors que la jeune fille entre au secondaire. Mégane, appuyée par sa grand-mère, fait une demande à la DPJ. Elle souhaite ainsi avoir du soutien dans sa relation avec sa mère : «Je voulais qu'on m'aide, moi pis ma mère, qu'on arrête de se chicaner, qu'on se pogne plus tout le temps. À la fin, c'tait rendu aux poings moi pis ma mère, j'voulais que ça arrête» (Mégane).

Malheureusement, l'aide apportée à la famille (jugée inadéquate par la jeune) ne permet pas à la mère et à sa fille de mieux s'entendre.

Après un évènement houleux où la mère de Mégane lui inflige des coups, des procédures sont mises en place par la DPJ pour que sa garde soit déterminée. En attendant, la jeune fille intègre temporairement un foyer de groupe. Mégane vit alors un fort sentiment de rejet de la part de sa mère «À se fout de moi, c'est pour ça que en ce moment, j'suis en foyer» affirme Mégane, en faisant référence à sa mère. Ce sentiment est accentué alors que récemment, sa mère affirmait ne pas souhaiter son retour à la maison. Ces évènements houleux entre Mégane et sa mère, parallèlement à l'établissement d'une relation harmonieuse avec son père, ont engendré une prise de conscience par la jeune fille : vaut mieux prendre ses distances et vivre *dans une place en sécurité* que de subir une relation malsaine, même s'il s'agit de notre parent. Tout comme Lou l'a réalisé dans sa relation avec son père, la qualité de la relation est priorisée. La relation en elle-même est insuffisante; le lien doit être significatif et harmonieux.

Dans le cas de Selena, l'intervention de sa mère dans sa relation amoureuse est à l'origine d'un froid entre les deux. Il a fallu un certain temps avant que l'adolescente ne réalise l'importance de l'implication de sa mère dans sa vie amoureuse.

Au départ, la mère de Selena n'apprécie pas que son copain passe du temps à la maison durant la semaine, puisque cela est dérangeant pour ses sœurs. «Ma mère, ça l'a dérangeait : [...] «j'veux pas que vienne...y dérange tes sœurs. La fin de semaine, j'm'en fous. Y'ont du patin le dimanche, mais c'est pas si pire. La semaine, y'ont de l'école» (Selena). Cet extrait met en lumière que l'école revêt une certaine importance pour la mère de Selena.

Puis, pour des raisons que la jeune fille n'évoque pas explicitement, un interdit de contact entre elle et son copain est émis. Afin d'assurer que cette ordonnance soit respectée et pour protéger sa fille, la mère de Selena s'entend avec sa sœur pour que cette dernière l'accueille chez elle quelque temps, ce qui fâche Selena et l'éloigne davantage de sa mère. «Ah ma mère, j'étais fâchée en ostie contre elle. [...] Ouais. Ben c'tait pas mal, mais a m'a quand même privée de quelque chose que moi, j'avais» (Selena). Avec du recul, elle comprend que sa mère a agi ainsi pour la protéger. Elle réalise maintenant l'importance de l'encadrement de sa mère dans sa vie.

En résumé, l'adolescence, pour la majorité des cinq répondantes, a donné lieu, contrairement à leur relation avec leur père, à des différents mère/fille. Ceci dit, à travers ces événements houleux, la plupart des filles (Lou, Karine et Selena) ont eu l'occasion de constater l'importance de leur mère, de son encadrement et de son soutien à cette étape charnière de leur développement. Pour Axelle et Mégane, ces conflits furent l'occasion de réfléchir par la négative sur leur lien avec leur mère. Pour la première, en effet, sa mère est devenue progressivement un contre-modèle. C'est l'expérience de l'irresponsabilité parentale de sa mère qui a consolidé chez Axelle l'importance de la valeur inverse, la responsabilisation. Quant à la deuxième, c'est l'expérience du rejet et l'incapacité de sa mère à établir une relation saine avec elle qui sont à l'origine d'un constat important dans sa vie : pour qu'elles valent la peine d'être investies, les relations doivent être basées sur le respect et l'harmonie. Enfin, à travers le récit des filles interviewées à propos du lien avec leur mère, d'autres valeurs ressortent : l'importance de l'école et du respect par les parents des choix relationnels de leurs jeunes.

Rapport à la fratrie

Le récit des répondantes révèle clairement l'importance des relations avec leur fratrie dans leur vie, et ce, malgré les situations et les rapports parfois complexes ou difficiles entre eux.

Axelle a une demi-sœur, née 7 ans après elle d'une relation entre sa mère et un autre homme que son père. Dès sa naissance, les gestes d'Axelle à son égard prouvent l'importance de sa sœur dans sa vie. En effet, Axelle, par obligation, mais davantage par amour pour sa sœur, a pris soin d'elle, sa mère n'étant pas toujours adéquate ou disponible.

Les intentions d'Axelle ainsi que ses sentiments à l'égard de l'attitude de sa mère qui a demandé le placement de sa sœur illustrent à nouveau combien sa sœur compte pour elle. Une fois de plus, Axelle est révoltée par l'irresponsabilité de sa mère et malgré la réticence d'Axelle à jouer à nouveau un rôle qui ne lui revient pas, la jeune femme craint pour sa sœur et aimerait pouvoir la prendre en charge.

Moi j'veais essayer d'intervenir. J'veux faire ça pour ma sœur, mais ostie je sais pas comment expliquer ça, c'est un peu égocentrique de ma part, mais c'pas à moi à faire ça. J'aimerais vraiment ça l'avoir ma sœur, mais en même temps, j'sais pas. J'suis vraiment dans un entre deux. C'est encore d'autres osties d'démarches, mais en même temps, c'est ma p'tite sœur, pis je l'aime, je l'aime! (Axelle)

Axelle a aussi trois demi-frères nés d'une union entre son père et une autre femme que sa mère, bien avant sa naissance. Leurs relations sont empreintes de sentiments contradictoires. En effet, Axelle éprouve de la culpabilité envers ses frères. Son père,

en choisissant de prendre soin de sa fille naissante, a dû confier ses garçons, alors adolescents, à leur tante, leur mère n'ayant pas les capacités de s'en occuper. Ses demi-frères ont évidemment souffert chacun à leur manière de cette situation. Axelle a tenté un rapprochement avec chacun d'eux.

Lou, pour sa part, a une demi-sœur qui a pratiquement le même âge qu'elle. Elle entretient une bonne relation avec elle. Elle a également un lien fraternel avec la fille de la conjointe de son père, avec laquelle elle a habité quelque temps lorsqu'elle vivait chez lui. La jeune fille a entretenu une relation ambivalente envers elle. Elle l'a admirée pour sa popularité et a également souffert de fausses accusations que sa belle-sœur a dirigées contre elle.

Quant à Karine, elle entretient une relation de proximité avec son frère pour qui elle a beaucoup d'admiration. Lorsqu'elle parle de lui, sa voix devient douce : «Ben je l'aime beaucoup mon frère. Ça tout le temps été...genre mon grand frère...[...] On a une relation normale de frère et sœur, on se chicane on se bat, pis on s'haït pis genre, mais mon frère, ça toujours été comme mon héros, mon grand frère». (Karine) Elle n'a, par ailleurs, pas de contacts avec sa demi-sœur qui est beaucoup plus âgée qu'elle.

Le récit de Mégane révèle aussi à quel point les relations avec la fratrie comptent dans son parcours de vie. La jeune fille décrit la relation avec la plus vieille de ses deux sœurs comme en étant une de confiance et d'entraide. «Ma sœur, j'suis vraiment proche d'elle; j'peux toute y dire à ma sœur. Si y'a de quoi, même si y faut que je me déplace pour elle, n'importe quand, à n'importe quelle heure, j'vais l'faire. Si a doit se déplacer pour moi à n'importe quelle heure, a va le faire» (Mégane). Elle aime également sa plus petite sœur de qui elle s'ennuie depuis que cette dernière vit en centre d'accueil.

Selena est l'aînée de la famille. Trois ans séparent chacune des cinq sœurs, qui s'entendent assez bien selon la jeune fille. C'est elle qui les accompagne dans leurs devoirs. On peut supposer que cette pratique installe l'importance de la réussite scolaire. Elle a également un demi-frère avec qui elle n'a pas beaucoup de contacts.

En bref, l'importance des relations fraternelles et sororales ressort des récits des cinq filles, et ce, malgré certaines ambivalences et sentiments contradictoires. Les répondantes affirment clairement leur attachement à leurs frères et sœurs. Leurs liens sont faits d'admiration, de solidarité, d'affinités. L'une d'entre elles, Axelle, va même jusqu'à prouver son attachement envers sa sœur en posant des gestes empreints d'amour et de dévouement.

Relations amoureuses

C'est à l'adolescence que les filles interviewées vivent leurs premières expériences amoureuses. L'importance de l'amour dans leur vie est mise en lumière à travers des expériences heureuses et des expériences malheureuses qui furent aussi l'occasion pour elles d'identifier certaines valeurs présentes dans le couple.

La vie amoureuse d'Axelle a été jusqu'au moment de l'entretien du moins, plutôt malheureuse. En effet, la violence (physique et psychologique) a caractérisé ses relations, spécialement l'une d'entre elles. Insidieusement, raconte Axelle, elle s'est fait entraîner dans le cercle de la violence conjugale.

J'me souviens même pas comment ça a dégringolé! Mais y commençait à me rabaisser parce que j'allais au gym, pis quand je l'ai rencontré, j'y allais

moins, ça commencé d'même : «eille, t'étais ben plus belle quand t'allais au gym»! T'sais genre des p'tites affaires de même! (Axelle)

Réduite à un état de grande vulnérabilité, Axelle exprime bien cette incapacité des femmes victimes de violence conjugale à mettre fin à leur relation. En effet, malgré tous les mauvais traitements, Axelle a du mal à quitter son copain «J'me sentais tellement coupable de pas être capable de l'crisser là, j'comprenais pas. J'tais comme : «ça s'peut pas» (Axelle)! Ce qu'Axelle veut signifier ici, c'est que plusieurs évènements auraient pu constituer l'élément déclencheur de leur rupture, mais qu'elle se sentait incapable de le quitter, cette relation ayant brouillé ses repères. Il a fallu attendre un évènement majeur pour qu'un signal d'alarme se déclenche. «Un moment donné y'est parti à courir avec un couteau après une de mes meilleures connaissances. Pis c'tait la dernière amie qui m'restait. J'ai faite : «y'a quec' chose qui marche pas, personne me parle» (Axelle).

Depuis cette expérience, Axelle est plus méfiante dans ses relations. Il est important pour elle de prendre son temps avant de s'engager sérieusement avec quelqu'un dans une relation amoureuse. Une confiance mutuelle doit s'installer préalablement.

Au moment de l'entretien, Axelle fréquente un garçon qui lui fait du bien.

Dès son entrée au secondaire, les relations amoureuses qu'entretient Lou ont eu une incidence notable sur sa persévérance scolaire et sur sa santé psychologique. La jeune fille entretient des relations avec des garçons qui ne la respectent pas et qui s'avèrent malveillants à son égard.

Lou va jusqu'à se contraindre elle-même à avoir des relations sexuelles avec ses partenaires, espérant ainsi créer un lien significatif. «Finalement, j'ai couché avec pis

ça s'est rendu qu'on faisait juste ça, genre y'avait même pas de relation. Fa'que j'me détruisais au travers de ça parce que moi je l'aimais pis lui s'en foutait. Pis j'restais là-dedans» (Lou).

Rapidement, des rumeurs la concernant circulent à l'école. On la traite de *salope* et l'adolescente fait l'objet d'intimidation de la part de ses partenaires et de ses pairs. «Le gars m'écrivait par texto pis y me disait : «j'veux te voir [pour coucher avec toi]». Si tu me réponds pas, j'vais dire telle affaire. J'avais pas le goût d'aller le voir. Pis ça me faisait peur parce qu'y m'écrivait tout le temps. Pis j'y disais : «arrête de me parler» (Lou). Lou est extrêmement blessée, spécialement de la part de son cercle d'amis masculins avec qui elle se sentait pourtant à l'abri des jugements. Ces événements ont eu une grande incidence sur la persévérance scolaire de la jeune fille et sur son rapport à l'école. Avec du recul, l'adolescente comprend qu'une relation amoureuse doit d'abord s'établir sur un respect de soi, puis sur un respect mutuel.

Au moment de l'entretien, Karine est en couple. Sa relation est satisfaisante et importante pour elle. Elle exprime qu'être en couple avec cette personne la rend plus heureuse.

Mégane aussi a subi de l'intimidation de la part de son ex-copain sur le territoire de l'école. «Me traiter de nom, ou me traiter de conne ou me traiter de pute. Pourtant, j'y ai rien faite. Pis je sais aucunement pourquoi» (Mégane). Malgré l'appui de certains enseignants, la situation ne s'améliore pas. «Même les profs, ils l'avertissaient, pis y continuait». (Mégane) Cette attitude, Mégane la condamne. L'adolescente établit d'ailleurs un lien direct entre sa décision de quitter l'école et l'intimidation vécue. Elle n'avait plus envie de se rendre à l'école dans ces circonstances et cela affectait sa concentration en classe.

Au moment de l'entretien, Mégane fréquente un nouvel amoureux depuis environ trois mois. Elle l'apprécie pour sa grande générosité.

Le récit de Selena fait état de deux relations amoureuses. Elle a d'abord fréquenté un garçon qui s'est avéré contrôlant et dont la relation s'est terminée par un interdit de contact. Le garçon la contactait dès le matin, avant que le réveil sonne :

Tu te réveilles tu-?! Même quand que lui y'allait pas à l'école, y v'nait me porter à l'école pis y v'nait me voir pendant les pauses, pis lui y v'nait même pas à l'école. Mais y'était dans même école que moi. Y faisait juste me r'garder partout ousque j'allais. Y'était vraiment pas bien dans sa tête, vraiment pas! (Selena)

Comme il a été mentionné précédemment, Selena est ensuite confiée pour quelque temps à sa tante qui vit hors de Montréal, question de la protéger de cette relation. Malgré cela, les jeunes s'organisent pour se réunir. «[...] j'continuais pareil, dans ma tête, ça pouvait peut-être marcher. Mais finalement, ça s'est jamais arrangé, ça s'est juste mal fini, mais je l'aimais quand même» (Selena). Cette relation a interféré dans la scolarité de Selena qui a dû s'adapter à une nouvelle école en déménageant temporairement.

La relation amoureuse que vit Selena au moment de l'entretien est tout à fait différente de la précédente. En effet, sa copine semble avoir une importance considérable. L'adolescente affirme même que sa copine a influencé sa décision de retourner à l'école. «En voyant qu'a veut aller à l'école... j'peux pas tout l'temps rester assis pis rien faire, pis attendre après elle... [...] pendant c'temps-là j'm'emmerde. Avant j'travaillais, mais là j'ai pu rien à faire. Pis là, j'ai eu le déclic [...]» (Selena). Le respect réciproque qui fonde leur relation est très important aux yeux de la jeune femme qui affirme être plus heureuse depuis qu'elles se fréquentent.

À travers ces deux expériences, une malheureuse et une heureuse, Selena a compris que le respect est à la base d'une relation saine en amour.

En résumé, quatre filles interviewées sur cinq confient avoir entretenu des relations malsaines et avoir subi à différents degrés de la violence physique (Axelle) et psychologique (Lou, Mégane et Selena) dans leurs relations amoureuses. *A posteriori*, ces expériences ont fait émerger des réflexions chez les jeunes femmes. La valeur du respect de soi et du respect mutuel au sein d'un couple a été identifiée par plusieurs d'entre elles comme étant primordiale. Cette même valeur ressort également du récit de Selena qui vivait au moment de l'entretien une relation saine avec sa copine. Vivre en couple, pour certaines d'entre elles, contribue de plus à augmenter le sentiment de bonheur général. Dans un autre ordre d'idées, il appert que ces relations ont eu un impact sur la persévérance scolaire des répondantes. Lorsque ces rapports sont malsains, ils teintent négativement le rapport à l'école des filles et contribuent à leur désinvestissement scolaire. À l'inverse, lorsque ces rapports sont sains, ils agissent plutôt comme un soutien à la scolarité.

5.3.2 Parcours scolaire au secondaire

Performance scolaire

Certaines des jeunes rencontrées sont arrivées au secondaire avec des difficultés scolaires, alors que d'autres avaient de bons, voire de très bons résultats. Comme il fut le cas durant leur parcours au primaire, leur rendement scolaire a continué de marquer leur rapport à l'école.

Axelle n'éprouve pas de difficultés marquées durant son parcours au secondaire. Elle est fière d'affirmer avoir fait ses devoirs et n'avoir jamais doublé.

Pour sa part, Lou entre au secondaire avec d'excellents résultats. Au point où son enseignante lui propose d'intégrer une classe enrichie. Cette proposition rend Lou très fière. Cependant, en raison notamment de sa consommation, Lou commence à éprouver des difficultés dans certaines matières. «J'écoutais pas vraiment fa'que mes notes dans d'autres matières ont commencé à baisser. Ça l'a eu un impact sur mes notes,... pis sur mon estime, parce que mes notes, c'est comme une façon de remonter mon estime, quand j'avais des bonnes notes j'tais contente» (Lou). La jeune fille le souligne clairement, une bonne performance scolaire contribue à ce qu'elle soit fière d'elle-même, ce qui souligne l'importance de l'école dans sa vie. À l'inverse, de moins bons résultats ont contribué à son désinvestissement scolaire, elle a perdu sa motivation jusqu'à s'absenter régulièrement de l'école.

Dès son arrivée, Karine est placée dans une classe spéciale, ce qui l'aide beaucoup. Malgré tout, elle soutient avoir été plus ou moins motivée à l'école et n'avoir jamais fait ses devoirs de tout son parcours secondaire. Ses difficultés influencent considérablement son rapport à l'école. C'est à cette époque que Karine reçoit un diagnostic de trouble du déficit de d'attention sans hyperactivité, ce qui explique en partie son retard scolaire. Toutefois, en raison des effets secondaires du Concerta qu'on lui prescrit, et ce, malgré une incidence positive sur sa capacité de concentration, l'adolescente cesse de prendre ce médicament.

Mégane, comme il a été mentionné dans la section *Parcours au primaire*, intègre l'école secondaire alors qu'elle n'a pas le niveau scolaire requis. Elle est alors placée dans une classe où elle effectue simultanément sa 1^{ère} secondaire et une partie de la fin du primaire.

Selena, quant à elle, est placée dans une classe spéciale avec des apprenants ayant des problèmes de comportement. À la demande de sa mère, Selena est transférée en CPF (cheminement particulier de formation). La jeune fille apprécie ce programme. Toutefois, malgré ses efforts considérables, elle n'atteint pas des résultats satisfaisants. Son trouble du langage lui pose également problème. Elle redoute de faire des présentations orales devant la classe et évite d'aller demander de l'aide aux enseignants par peur de se mettre à bégayer et de ne pas assimiler les explications des enseignants. Pour l'adolescente, cette crainte du jugement des autres sous-entend l'importance pour elle d'être acceptée par ses pairs.

La plupart des filles interviewées n'évoquent pas l'importance de l'école ou du rendement scolaire à travers leurs propos à cette étape-ci de leur cheminement, sauf Lou pour qui performer à l'école est valorisant et Axelle qui affirme fièrement avoir réussi à bien performer malgré les embuches qu'elle vivait à ce moment-là de sa vie. Néanmoins, il est possible d'affirmer que les difficultés scolaires contribuent, avec d'autres éléments, à désinvestir les jeunes de l'école, comme les récits de Karine et de Selena le soulignent. D'autres valeurs sont mises en lumière à travers les propos des répondantes, telle l'importance d'être acceptée par leurs pairs.

Rapports aux pairs

À l'adolescence, l'environnement social des jeunes prend une importance considérable. C'est ce que révèlent les récits des répondantes. Les relations avec les pairs conditionnent le rapport à l'école des filles interviewées, ainsi que leur persévérance scolaire. Comme ce fut le cas durant leur parcours au primaire, certaines

d'entre elles ont fait l'expérience de moqueries ou d'intimidation dans leurs relations interpersonnelles au secondaire.

Le récit d'Axelle est un cas de figure intéressant. Axelle qui a été durement malmenée par ses pairs et ses amis (es) durant le primaire élabore une stratégie pour éviter que cette situation ne se reproduise au secondaire.

Quand que l'été [avant le secondaire] est arrivé, mon planning était déjà faite [...]: «Tu sors, tu t'en vas au skate park, tu commences... go go go». [...] parce que je savais que le secondaire arrivait, pis j'tais comme : «y'a pas personne qui va m'faire chier icitte». J't'allée m'pogner la gang qui s'bat avec tout l'monde [...] (Axelle)

L'élaboration de ce plan défensif met en lumière comment Axelle tient à être acceptée par les autres apprenants qu'elle côtoie. Cette action illustre également combien ce vécu douloureux d'intimidation a marqué son rapport à l'école.

Pour se protéger contre le jugement de ses pairs (mais aussi des enseignants qui ont enseigné à sa mère, son père et ses frères, j'y reviendrai), Axelle incarne ce personnage qu'elle a elle-même conçu. Paradoxalement, ce personnage, elle le veut à l'image de sa mère, comme pour donner raison aux rumeurs dont elle porte l'étiquette. «J'voulais être comme ma mère, tu comprends? Genre le comportement, l'attitude, genre de «bad girl» (Axelle). Axelle est la seule des apprenantes rencontrées qui semble avoir manifesté des problèmes de comportement tout au long de son parcours scolaire au secondaire. Elle aime être mesquine envers ses pairs, sème la zizanie et soutient que la consommation l'aide à maintenir ce personnage qu'elle s'est créé, celui de la «délinquante».

Comme nous l'avons vu précédemment, Lou a du mal à vivre les changements que subit son corps et arrive difficilement à s'accepter telle qu'elle est. Son entrée au secondaire lui confirmera en quelque sorte ses craintes : à l'école, on se moque d'elle verbalement et, parfois, physiquement. Très tôt dans son cheminement au secondaire, le rapport de Lou à l'école est marqué douloureusement par ces situations d'intimidation, ce qui contraint également sa performance scolaire. Cette situation est à ce point insupportable qu'elle s'en prend physiquement à elle-même en s'automutilant. «En secondaire 1, j'me faisais intimider. [M'automutiler] c'tait comme ma façon à moi d'extérioriser ma douleur un peu ou d'la sentir en quelque part d'autre qu'en dedans de moi» (Lou). Plus tard dans son parcours scolaire, l'intimidation la mènera également à tenir des propos suicidaires à l'école. Pour Lou, à ce moment de son parcours, la vie n'a plus de sens.

Karine, qui a souffert de la maltraitance de ses pairs au primaire, ne mentionne pas avoir été injuriée ou malmenée au secondaire.

Quant à Mégane, son rapport à l'école ainsi que sa persévérance scolaire ont également été marqués par les moqueries de ses pairs «tout le monde riait de moi». Elle établit un lien direct entre celles-ci et son abandon scolaire.

Comme Karine, Selena ne fait aucune mention des mauvais traitements subis de la part de ses pairs durant son parcours scolaire ni d'ailleurs de relations positives avec ceux-ci.

En bref, deux répondantes sur cinq ont subi les moqueries ou l'intimidation de leurs pairs durant leur parcours scolaire au secondaire. Le rapport à l'école de chacune d'entre elles a été marqué négativement par ces expériences douloureuses qui ont

également eu un impact direct sur leur persévérance scolaire. Lou est si durement touchée par ce qu'elle subit, qu'elle en vient à avoir des idées suicidaires, à s'automutiler et à consommer de plus en plus. Elle délaisse progressivement sa scolarité. Pour sa part, Mégane fait constamment rire d'elle, ce qui affaiblit sa persévérance. À aucun moment de leur récit, les répondantes ont parlé de l'importance des relations avec les pairs en les décrivant positivement. Ces témoignages de liens meurtrissants semblent également avoir eu un effet de valorisation négative des relations sociales. L'attitude qu'adopte Axelle pour se prémunir du rejet et de l'intimidation ne valorise-t-elle pas l'inverse, l'acceptation et le respect d'autrui?

Et les amis sincères?

Un point fort intéressant qui émerge des récits de la plupart des filles est la taille restreinte de leur cercle d'amis. Effectivement, peu de filles font référence à des amis(es) qui ont représenté un soutien pour elles lorsque des difficultés survenaient dans leur parcours de vie en général, et qui auraient pu compenser (du moins sur le plan de l'estime de soi) l'intimidation subie et favoriser l'établissement d'un rapport plus heureux à l'école. De plus, dans certains cas de figure, certaines relations amicales sont toxiques et entraînent un désintérêt, voire une dévalorisation de l'école. Malgré tout, l'importance de l'amitié dans leur vie apparaît manifeste.

Axelle ne fait mention que d'un seul "meilleur ami", sans développer davantage à son sujet. Elle évoque aussi quelques amis sans les nommer et sans décrire sa relation avec eux, ce qui ne me permet pas d'apprécier l'importance de ceux-ci dans sa vie.

Lou, quant à elle, affirme avoir pu compter sur deux bonnes amies durant son parcours au secondaire. «Les trois, on était comme un p'tit trio, on s'tenait toutes ensemble. C'tait vraiment des bonnes amies! Elles me supportaient là-dedans [intimidation]. J'avais du soutien, c'était bon pour moi» (Lou). Cet extrait souligne l'importance des amies pour Lou. Celles-ci ont constitué un soutien contre l'intimidation et a certainement favorisé la persévérance scolaire. Dans l'extrait qui suit, l'adolescente explique que les amitiés peuvent autant nuire que soutenir le cheminement scolaire.

Ça peut aider autant que me nuire. Pendant un bout de temps, le plus important c'tait mes amies; j'manquais l'école juste pour les voir pis consommer. J'ai une amie à l'école pis ça me motive à v'nir parce que j'me sens moins toute seule. Quelqu'un avec qui parler et niaiser, qui me connaît. Genre une vraie amie! (Lou)

Ce témoignage de Lou révèle combien les fréquentations peuvent influencer différemment (positivement et négativement) le parcours scolaire des apprenants/tes.

Karine affirme, pour sa part, avoir eu peu d'amis, en particulier dans la première école secondaire qu'elle a fréquentée. C'est d'ailleurs entre autres, pour cette raison qu'elle a préféré changer d'école, ce qui souligne l'importance de l'amitié pour elle. Si elle fait référence à certaines relations, elle ne le fait pas de manière explicite. La qualité de ces liens échappe donc à l'analyse.

Aussi, lorsque je questionne Mégane à propos du soutien dont elle a pu bénéficier dans son réseau social, elle ne fait jamais référence à des amitiés sincères durant son parcours au secondaire. C'est dans le foyer de groupe où elle est placée temporairement (transition) que Mégane expérimente pour la première fois de sa vie de réelles amitiés. «On se comprend toutes! Vu qu'on est toutes là on s'comprend. Si

y'a une autre fille qui a de la peine, j'vais l'aider, si j'ai de la peine, elle va m'aider» (Mégane). L'enthousiasme de la répondante lors de l'entretien me permet d'affirmer que ces amitiés revêtent une grande importance pour elle, notamment en regard du soutien dont elle bénéficie.

Pour sa part, Selena, a vécu une relation amicale qui a considérablement nui à son parcours scolaire. La jeune fille adopte les comportements de sa nouvelle amie qui, malheureusement, n'est pas une bonne fréquentation, et ce, au détriment de relations amicales qui pourraient avoir une meilleure influence sur elle. «On est devenues meilleures amies. J'ai commencé à prendre son comportement parce que c'était ma seule personne. Quand elle faisait de quoi, j'allais avec elle. Dans notre tête, l'école existait pu. On focussait sur nous deux pour [aller mieux], sur nos problèmes.» (Selena). Cet extrait illustre combien l'amitié est valorisée par la jeune femme. En effet, celle-ci va jusqu'à maintenir ce lien malgré l'incidence négative que cette relation a sur son parcours scolaire. Lorsqu'elle décrit leur lien, elle fait surtout référence à l'entraide. Notons enfin que Selena a toutefois développé un rapport amical positif avec sa copine que l'on peut considérer comme une amie de confiance et qui revêt une importance centrale dans sa vie.

En bref, le réseau amical des répondantes apparaît plutôt restreint. Mise à part Mégane qui vit pour la première fois de sa vie l'expérience d'amitiés sincères et Lou qui peut compter sur deux bonnes amies, les autres comptent tout au plus une relation amicale significative. Karine, pour sa part, n'en nomme aucune. Ceci dit, l'importance des relations amicales se manifeste dans leurs témoignages, et ce, que ces relations aient été de bonnes ou de moins bonnes fréquentations. Lorsqu'elles parlent de leurs amis en termes positifs, Lou, Mégane et Selena mentionnent l'entraide, le soutien et l'affection qui caractérisaient leurs rapports. Il en va de même pour Selena qui, malgré la mauvaise influence de son amie, valorise l'entraide qui les

lie. La valeur de l'amitié se révèle aussi chez Karine qui change d'école justement parce qu'elle y a peu d'amis. Enfin, un autre aspect intéressant lié à l'amitié est mis en exergue dans le témoignage de Lou. Pour la jeune fille, l'influence des amis dans le parcours scolaire varie selon le type de fréquentations et l'importance que revêtent ces liens.

Rapports aux enseignants et au personnel de l'école

Le rapport à l'école des répondantes est également déterminé par la qualité des relations qui les lient aux acteurs du milieu scolaire (enseignants, personnels). Lorsque ces rapports sont positifs, ils peuvent constituer un soutien à la persévérance scolaire des apprenantes. Ceci dit, l'inverse est par ailleurs aussi vrai; des rapports plutôt malsains peuvent décourager le jeune à s'investir dans son cheminement scolaire.

Parmi les répondantes qui font état de leurs rapports avec leurs enseignants, Axelle est la seule dont les rapports ont été houleux durant son parcours au secondaire. Les rapports qu'elle entretient avec plusieurs d'entre eux ont un impact déterminant sur sa persévérance scolaire et ont fortement marqué son rapport à l'école. Une fois au secondaire, la jeune fille a un comportement très réactif et refuse l'aide qu'on souhaite lui apporter. L'attitude de certains enseignants qui, selon elle, parient sur le moment où elle décrochera de l'école, la blesse énormément et a pour effet d'activer davantage ses comportements indésirables. «Moi, j'me sentais complètement... la réaction qu'j'avais, moi, j'réagissais «over act». Tu me fais chier, m'a te faire chier. Comme, à place de faire comme de la peine, j't'ais comme, non, moi, je fonce» (Axelle). Elle raconte également un épisode éprouvant où un enseignant a lancé son

cartable devant toute la classe. L'adolescente finit par se faire expulser de la classe et est menacée d'expulsion de l'école. Axelle est consciente de l'incidence de ses propres comportements sur son parcours scolaire au secondaire. Néanmoins, affirme celle-ci, l'attitude des enseignants et du personnel de l'école à son égard n'a fait qu'ajouter à sa détresse.

Lou, pour sa part, ne fait pas mention de ses rapports avec le personnel des écoles secondaires qu'elle a fréquentées.

Les relations de proximité que Karine a eu le privilège d'établir durant son parcours au secondaire avec certains acteurs de l'école ont grandement participé à sa persévérance scolaire et, corrélativement, ont marqué positivement son rapport à l'école. L'écoute, la compréhension et la tolérance dont elle a bénéficié de la part de ses enseignantes des classes spéciales lui ont permis d'apprécier l'école et de rester plus motivée. Encore aujourd'hui, l'adolescente retourne les voir à l'occasion, ce qui souligne l'importance de ces liens dans son parcours de vie. Karine évoque aussi une autre relation significative dans son parcours à l'école secondaire. «Ma secrétaire aussi a m'a beaucoup aidée, c'tait comme ma psychologue en même temps. J'allais tout le temps la voir. A m'a cachée dans son bureau un moment donné parce que j't'ais trop gelée» (Karine). Cet extrait illustre à nouveau à quel point le soutien de la part du personnel du milieu scolaire a agi à titre de protection contre le décrochage de Karine et a contribué à déterminer le rapport de l'apprenante avec l'école au sens large.

Mégane décrit aussi ses rapports avec ses enseignants comme étant positifs. Elle a trouvé du soutien auprès d'eux lorsqu'elle vivait de l'intimidation.

Tout comme Lou, Selena ne décrit pas ses liens avec les enseignants et le personnel de l'école.

Bref, sur cinq répondantes, trois mentionnent de quelle nature étaient leurs relations avec leurs enseignants et/ou le personnel de l'école durant leur parcours scolaire au secondaire. L'importance de rapports significatifs avec ces différents acteurs est mise en lumière à travers leur histoire, que ces rapports aient été heureux ou malheureux. En effet, les expériences positives de Karine et de Mégane mettent en exergue le pouvoir protecteur de liens bienveillants, alors que l'expérience douloureuse d'Axelle le permet également, mais à partir d'un contre-modèle. De plus, la qualité des relations a eu une incidence favorable sur le rapport à l'école des deux premières répondantes et défavorable sur celui de la dernière.

Encadrement et soutien de la famille

Le soutien et l'encadrement de la famille ont un effet sur le rapport que les répondantes entretiennent avec l'école et avec l'apprentissage, en plus de soutenir leur parcours scolaire. Le témoignage des filles interviewées révèle une diminution, voire un arrêt d'encadrement et/ou de soutien parental lors de leur entrée au secondaire, alors que leurs difficultés scolaires augmentent (Lou, Karine, Mégane et Selena).

Axelle ne fait pas état de l'accompagnement ou du manque d'accompagnement de ses parents durant son parcours scolaire au secondaire.

À l'adolescence, Lou a de plus en plus de difficultés. Chez sa mère, l'adolescente est encadrée, mais chez son père, chez qui elle emménage pendant une période de temps considérable, elle ne l'est pas. Elle s'absente de l'école régulièrement et ses résultats chutent sans que son père n'intervienne. Ce dernier intervient uniquement au moment où Lou projette de quitter l'école, mais la jeune fille est imperméable à ses conseils, étant donné qu'il a lui-même lâché l'école.

Les parents de Karine accordent une importance à la réussite scolaire de leur fille; ils sont au courant de ses difficultés et espèrent chaque année qu'une amélioration survienne. Cependant, leur suivi se limite à s'informer de l'accomplissement des devoirs auprès de leur fille. «Ils m'encadraient en... «est-ce que t'as des devoirs»? Là j'tais comme «non», mais j'avais des devoirs mais j'les faisais pas. [...] à part au primaire, j'ai jamais faite de devoirs de ma vie» (Karine).

Mégane, comme il a été précisé précédemment, n'a jamais reçu de soutien de la part de sa mère durant tout son parcours scolaire. Souffrant de cette situation, l'adolescente fait demande à sa mère de lui promettre de l'aider mais en vain:

«[...]ma mère a me faisait du chantage qu'a l'allait changer pis toute. [...]qu'a l'allait comme plus m'aider dans mes études» (Mégane), ce qui met en évidence l'importance du soutien pour Mégane. D'ailleurs, les encouragements qu'elle reçoit de la part de son père (qui entre dans sa vie durant son parcours au secondaire) sont soulignés et valorisés par celle-ci.

Selena, qui éprouve depuis l'enfance des difficultés scolaires considérables, ne reçoit pas l'encadrement nécessaire de la part de sa famille. La jeune fille, qui demeure pour quelque temps chez sa tante, est la plupart du temps seule à la maison. Laisée à elle-

même, l'adolescente en profite pour faire l'école buissonnière. Lorsque l'école tente de la rejoindre à ce propos, elle n'obtient jamais de réponse, la tante de Selena n'étant que rarement présente dans l'appartement avec sa nièce.

En bref, le discours des filles permet peu de mettre en lumière l'importance que le soutien de leurs parents représente pour elles. Seule Mégane affirme explicitement combien elle aurait souhaité être soutenue et encouragée par sa mère et combien l'appui qu'elle reçoit aujourd'hui de la part de son père est nécessaire à sa persévérance scolaire. Ce que les témoignages des filles mette fondamentalement en lumière à ce propos, c'est une certaine défaillance parentale. La majorité des filles présentent des difficultés scolaires importantes (Lou, Karine, Selena et Mégane) et/ou des difficultés personnelles nécessitant davantage d'accompagnement. Ce manque de soutien a marqué leur rapport à l'école et a eu une incidence considérable sur leur persévérance scolaire. Seules deux répondantes parmi les quatre qui se sont exprimées à ce propos ont reçu de la part d'un de leurs parents un soutien adéquat sous forme d'encouragement dans le cas de Mégane et d'encadrement dans le cas de Lou. La valorisation de l'école que supposent ces gestes a certes eu un écho favorable dans le parcours scolaire de ces deux jeunes femmes.

5.3.3 Le moment du décrochage scolaire

De nombreux éléments sont à l'origine de la décision des filles interviewées d'abandonner l'école. Pour certaines, des difficultés scolaires importantes ont fortement marqué leur choix, alors que pour d'autres, ce sont des histoires familiales et personnelles souffrantes qui sont identifiées. Aucune répondante n'a soulevé une quelconque dévalorisation de l'école pour expliquer son abandon.

Axelle attribue son décrochage scolaire à de nombreux éléments familiaux, scolaires et personnels : rapports malheureux à la mère, tentatives de suicide multiples de celle-ci, menace du personnel de l'école de dénonciation du père à la DPJ pour une éducation jugée laxiste, paris faits entre enseignants sur le moment où Axelle décrochera, consommation de drogues dures, etc. Elle n'a pas choisi d'abandonner l'école parce qu'elle ne la valorisait pas. Au contraire, la jeune femme aime apprendre : «[...] j'ai décroché d'école pis ça m'a faite d'la peine, moi j'ai braillé pendant au moins cinq semaines quand j'ai lâché l'école parce que j'aimais apprendre, mais j'pense que j'tais pas dans l'bon environnement» (Axelle).

Lou, quant à elle, explique son décrochage par sa consommation de marijuana et par un changement d'école en plein milieu de l'année. «[...] ça sert à rien que j'aille à l'école j'vais couler de toute façon, j'comprends rien. À mon autre école, y'avait certaines matières, y'en avait d'autres, j'suis arrivée en plein milieu. J'vais couler de toute façon» (Lou).

Envahie par un mal de vivre qu'elle ne partage pas avec son entourage par crainte de l'embêter, Karine a du mal à persévérer à l'école. Elle accumule les difficultés scolaires, les retenues et les suspensions. Pour la jeune fille, à cette étape-ci de sa vie, l'école est devenue une charge supplémentaire. «[...] l'école c'tait juste une source de pression de plus» (Karine, 16 ans). La valeur de l'école qui est pourtant manifeste chez la jeune fille comme l'illustre cet extrait [...] «La pire erreur de ma vie, mais j'ai décroché de l'école» (Karine) est pour une période de temps masquée par l'ampleur des difficultés.

Mégane, tout comme Axelle, établit un lien entre les difficultés vécues sur le plan familial et personnel et sa décision de quitter l'école. En effet, au moment de son décrochage, Mégane est en attente de jugement pour savoir qui aura sa garde, ce qui

créé chez elle un stress important. La grande distance entre l'école et l'endroit où demeure sa tante, chez qui elle vit temporairement, influence également son choix. L'intimidation vécue de la part de son ex-copain et de ses pairs est enfin nommée par Mégane comme ayant directement influencé son choix de quitter l'école.

Malgré ses efforts soutenus et sa persévérance, Selena n'obtient pas les résultats escomptés; pire, elle double à quatre reprises sa 2^e secondaire. «C'est démoralisant un moment donné. J'me disais : «ok, ok, j'vas continuer». J'foxais pas en plus» (Selena). Sa motivation s'épuise petit à petit : elle ne se présente en classe que pour faire acte de présence, puis s'absente de plus en plus souvent jusqu'à ne plus se présenter.

En bref, le choix de quitter l'école ne se fait pas de gaieté de cœur pour l'ensemble des filles rencontrées précisément parce que l'école est importante à leurs yeux. Abandonner l'école apparaît, dans le cas de trois d'entre elles, Axelle, Karine et Mégane, comme une issue de secours, une façon d'alléger la pression qu'elles vivent à ce moment de leur parcours de vie. Les deux autres filles, Lou et Selena, quant à elles, sont complètement démotivées par leurs difficultés scolaires. Laisser tomber l'école va de soi, comme si continuer d'aller de l'avant ne servait plus à rien.

5.4.4 Transition

Entre le moment où les filles ont décroché et celui où elles ont réinvesti leur parcours scolaire dans un CEA, chacune a occupé son temps à sa manière. Pour la majorité d'entre elles, cette période de transition, notamment l'expérience de conditions de travail plutôt médiocres, fut l'occasion d'une prise de conscience de la nécessité de poursuivre leur scolarité.

Dans le cas d'Axelle, l'importance de la scolarité s'est imposée à la suite d'une longue période de transition où elle a occupé son temps à travailler, puis à momentanément s'entraîner physiquement. Le caractère superficiel de ces activités a fait naître chez elle un vif besoin de stimulation intellectuelle. «J'tais tannée [de me consacrer] à mon physique au gym, pis à juste faire des drinks au bar...[...] J'avais besoin de faire aller mon mental pis que mon cerveau force!». (Axelle).

Pour Lou, c'est plutôt son expérience de consommation qui a engendré chez elle une réflexion concernant l'école. Sa mère, qui vient d'accueillir à nouveau sa fille, exige qu'elle occupe son temps de façon constructive. «j'tais chez ma mère, pis pour ma mère, ben, faut que j'aïlle à l'école. Si tu veux rester ici, tu vas à l'école ou tu te trouves une job». Mais à cette étape de sa vie, Lou n'est pas réceptive à ce que sa mère tente de lui transmettre. Elle s'inscrit pour une première fois à l'EA, mais rapidement, elle se fait exclure en raison de ses absences. Pendant un mois, la jeune fille, pour duper sa mère, fait semblant de se rendre à l'école. «Tous les jours j'me réveillais à l'heure que j'tais supposée aller à l'école, fa' que ma mère pensait que j'y allais, pis j'allais voir une de mes amies, j'allais chez une autre amie, on consommait, j'allais souper chez nous, je r'tournais au parc, j'allais consommer avec mes amis pis j'allais chez nous dormir» (Lou). Puis à un moment donné, l'adolescente constate qu'elle ne fait rien de constructif, que la consommation dirige sa vie. Elle réalise également que si elle désire devenir coiffeuse ou photographe, elle doit étudier. «Mais là, j'tais comme j'vas jamais réussir à faire ça là, si j'vais jamais à l'école, j'tais écoeurée là». Avant de se réinscrire à l'EA, Lou s'engage dans un processus thérapeutique pour se défaire de sa dépendance.

Karine, quant à elle, travaille à différents endroits durant cette période de transition. Ses expériences de travail ont mis en lumière l'importance de l'école. «C'tait des

p'tites jobs tranquilles, mais j'me suis juste rendue compte que j'veux pas faire ça toute ma vie là. J'me suis vite écoeurée d'être là» (Karine).

C'est durant cette période, entre deux moments de scolarisation, que Mégane intègre un foyer de groupe. Grâce aux encouragements du personnel du foyer, l'adolescente décide de retourner à l'école. «Y m'ont motivée à r'tourner à l'école» (Mégane). Privée de soutien familial durant son parcours scolaire primaire et secondaire, Mégane constate alors combien ce soutien est important pour elle.

Selena, pour sa part, est retournée à l'école pour accéder à plus d'autonomie. À l'approche de ses 18 ans, la jeune femme considère qu'il est temps pour elle de poursuivre ses études afin d'être éventuellement en mesure d'assumer ses responsabilités de jeune adulte (vivre en appartement, subvenir à ses besoins).

En résumé, une prise de conscience quant à l'importance de la scolarité est à l'origine du raccrochage scolaire d'Axelle, de Lou, de Karine et de Selena. Cette prise de conscience a été déclenchée par l'expérience d'un travail dans des conditions précaires, ou par l'absence de projets constructifs, ou par des problèmes de consommation, ou par une pression liée à l'idée d'une vie adulte autonome. D'autres valeurs sont aussi mises en lumière à travers cette rupture dans le parcours scolaire au secondaire des répondantes : l'autonomie et le soutien de l'entourage à la persévérance scolaire.

5.4 Parcours à l'éducation des adultes

Dans cette section du parcours à l'éducation des adultes (EA), plusieurs sujets seront abordés, de l'appréciation du CEA que les filles fréquentent, jusqu'à leur représentation de l'école.

Au moment de l'entretien, les répondantes ont réinvesti leur parcours scolaire à l'EA. La plupart y arrivent avec un rapport à l'école douloureux, marqué à la fois par des difficultés scolaires et relationnelles. Ces difficultés persistent bien souvent à cette étape-ci de leur scolarité et s'ajoutent à celles vécues dans leur vie personnelle et familiale. Toutefois, les efforts qu'elles effectuent à ce moment-ci de leur parcours scolaire soulignent à quel point l'expérience du décrochage fut l'occasion de renforcer chez elle la valeur de la scolarisation.

Axelle entre à l'EA très motivée. Elle apprécie le CEA qu'elle fréquente. Le rapport qu'elle entretient avec les enseignants et le personnel de l'école est positif, ce qui contribue à modifier son rapport douloureux à l'école durant son parcours au primaire et au secondaire. Rapidement, toutefois, la jeune femme s'aperçoit qu'il est difficile de concilier travail et études. De plus, divers événements dramatiques sur le plan personnel et familial (grossesse ectopique, avortement, tentative de suicide de son meilleur ami, graves problèmes de santé du père, placement de sa soeur) ont également un impact sur la motivation d'Axelle dans son parcours scolaire à l'EA. Malgré tout, Axelle tente (du moins durant un certain temps) de persévérer et se donne des moyens pour le faire, ce qui souligne l'importance de l'école pour elle. Elle tente de prendre une journée à la fois pour ne pas se décourager: «J'me dis que j'avance déjà plus qu'en le faisant pas. Parce que si je m'en mets trop, déjà que j'en ai un million, j'vas être déçue, pis j'suis du genre à jamais finir c'que j'commence,

fa'que j'aime mieux pas m'dire c'est quand j'le finis» (Axelle). Axelle, qui valorise les contacts interpersonnels, aimerait étudier la psychologie. «J'aimerais ça être en psychologie, j'me verrais tellement là-dedans. M'enrichir des gens.» (Axelle). Au moment de l'entretien, la jeune femme est en congé de maladie. Les épreuves qu'elle doit affronter entravent sa capacité à poursuivre sa scolarité (pour un moment du moins).

Au moment de l'entretien, Lou en est à sa deuxième inscription dans un CEA. Cette fois-ci, contrairement à la la fois précédente, Lou fait son entrée à un moment où sa vie personnelle (consommation) gagne en stabilité. Elle demeure tout de même fragile et c'est pourquoi elle apprécie que le contrôle de ses absences soit plus strict. Ce soutien de la part de son environnement (scolaire et familial) revêt une importance pour Lou qui souhaite véritablement se sortir de ses problèmes de consommation, entre autres pour terminer ses études et avoir accès à un emploi éventuel. Afin de ne pas se décourager devant les obstacles qui se dresseront devant elle durant son parcours scolaire, Lou s'ancre dans le ici et maintenant et tente de se surpasser. Par exemple, la jeune femme, marquée par la crainte du jugement de ses pairs, questionne malgré tout ses enseignants lorsqu'elle en ressent le besoin.

Les projets scolaires et professionnels de Lou sont bien réfléchis et s'ancrent dans la réalité du marché de l'emploi, ce qui souligne une fois de plus l'importance pour elle d'atteindre ses objectifs. Lou projette de devenir coiffeuse. Elle aimerait également effectuer une technique en photographie, discipline pour laquelle elle a une grande passion. Comme elle conçoit qu'il serait plus difficile de réussir à vivre de la photographie, elle planifie en faire d'abord un passe-temps, question de voir comment elle se débrouille. La coiffure est conçue par la jeune fille comme un choix plus stratégique en regard des débouchés.

Mon premier choix, ça s'rait d'être photographe, mais j'peux pas commencer ma vie en me disant que j'vais être photographe. Y'a plus de chance que je réussisse à devenir coiffeuse. Mais si jamais j'deviens bonne là-dedans... [ce serait] mon premier choix de carrière être photographe. (Lou)

La jeune fille s'est entendue avec sa mère pour qu'elle l'appuie jusqu'à ce qu'elle soit stable dans son métier avant de quitter le nid familial, ce qui compte énormément pour la jeune femme.

Karine apprécie le CEA qu'elle fréquente. Elle trouve néanmoins difficile de concilier travail, études et vie personnelle. Karine, pour qui disposer de temps libre durant la semaine est important, choisit de s'absenter régulièrement de l'école. «Ça me fait un peu rusher parce que j'ai comme pas un seule journée de congé. C'pour ça que j'manque des cours» (Karine). Pour pallier ses absences, la jeune femme travaille dans ses cahiers chez elle ou chez son copain. Karine est consciente que cette façon d'agir la ralentit dans son cheminement scolaire, mais comme elle ressent un fort besoin de pause durant sa semaine, elle sacrifie ses cours plutôt que le travail.

J'ai déjà pensé arrêter de travailler pour vraiment me concentrer, mais j'ai besoin d'argent, t'sais, j'fume la cigarette, pis j'fais mes ongles, j'fais mes ch'veux, j'achète des p'tits produits de beauté. Ça coute cher un moment donné eih! Pis c'est pas mes parents qui vont toute payer ça. Ils ont pas beaucoup d'argent, j'vais leur laisser [...] C'est sûr que ça m'aiderait de plus travailler. (Karine)

Cet extrait souligne l'importance pour Karine de l'acquisition de biens matériels et personnels que permet l'occupation d'un emploi. Pour la jeune femme, si l'école revêt une certaine importance (son réinvestissement à l'EA l'illustre), l'importance que représente l'acquisition de biens de consommation et celle de disposer de temps libre sont plus grandes encore. Cet extrait souligne également l'importance d'une certaine autonomie financière à l'adolescence.

Karine projette de devenir éducatrice en service de garde dans une école primaire. Elle est consciente que le processus pour s'y rendre sera long, mais il est important pour elle de choisir un emploi qui lui plaira «Travailler avec des enfants, faire des activités, j'aime ça. J'serais heureuse de m'lever le matin pour aller faire ça là dans ma vie». (Karine).

Mégane est motivée depuis son inscription au CEA. Elle aime particulièrement les professeurs et le personnel de l'école, ainsi que le type d'enseignement en vigueur (enseignement individualisé). Mégane affirme être très ponctuelle et ne s'absenter que pour des raisons majeures. Sa présence accrue révèle l'importance qu'elle accorde à son cheminement scolaire. «Je manque vraiment pas beaucoup. J'ai manqué hier parce que j'avais rendez-vous avec une travailleuse sociale pis une table d'accès, pis j'avais manqué aussi ma dernière période mercredi parce que je feelais pas bien. J'tout l'temps à l'heure» (Mégane, 17 ans). Une fois ses études complétées, Mégane aimerait devenir cuisinière. Il est aussi important pour elle de travailler dans un domaine qui la passionne.

En général, Selena apprécie son CEA. Tout comme Mégane, l'enseignement individualisé lui plait beaucoup. À son sens, la liberté que permet ce type de pédagogie a l'effet positif de la responsabiliser, même si maintenir un bon rythme exige un certain contrôle de soi. «Ça m'aide parce que si j'le fais pas, je sais que j'ai personne pour me pousser dessus. «aouyeyè faut que tu le fasses là». Dans ma tête, j'ai pas mal plus de lousse, mais justement, faut pas que je le vois de cette façon là, parce que justement, j'vas en prendre un peu trop». (Selena). Le principal enjeu de Selena est le même que durant son parcours scolaire primaire et secondaire : elle doit composer avec son TDAH. Malgré tout, la jeune femme aime l'école et se donne les moyens de réussir, ce qui souligne l'importance que revêt son parcours scolaire pour elle. Elle est consciente qu'elle doit porter une attention particulière à l'assimilation

de la matière, car elle est rapidement déconcentrée et démotivée dans le cas de matières plus difficiles pour elle.

Si j'avais pas autant de difficultés, j'serais... j'peux pas dire que j'serais tout le temps à l'école, non, mais si j'en serais capable, j'en ferais le plus possible là, t'sais. Comme en français là, je viens même en classe pour faire des activités, des textes écrits, ça, j'aime ça. Mais c'est vraiment quand je comprends pas. (Selena)

Selena tente également de surmonter sa gêne pour s'adresser à ses enseignants lorsqu'elle souhaite recevoir de l'aide individuelle.

La thanatologie intéresse Selena. Elle aimerait pouvoir travailler dans un domaine qui la passionne, mais elle doute d'être en mesure d'accéder à cette formation en raison de ses performances scolaires.

En résumé, la valeur de la scolarisation apparaît renforcée chez les répondantes à cette étape de leur scolarité. En effet, en fonction des défis qui se dressent devant chacune d'elles, la plupart des filles tentent de mobiliser leurs ressources personnelles afin d'arriver à compléter leurs études. Parmi les autres valeurs qui ressortent du récit des filles interviewées lorsqu'elles discutent de leur parcours à l'EA, on retrouve l'importance du temps libre, des biens de consommation (accessibles par le travail), du soutien de la part de l'environnement scolaire et familial et de la responsabilisation. Enfin, la plupart des répondantes expriment l'importance d'occuper un emploi qui les passionnera dans l'avenir.

Représentations de l'école

Comme il vient d'être présenté dans la section précédente, l'école constitue une valeur de premier plan aux yeux des répondantes qui ont participé à cette étude. Leur conception de l'école est consensuelle.

Les représentations que se fait Axelle de l'école se distingue toutefois un peu de celle des quatre autres filles interviewées. En effet, pour elle, au-delà du fait que les études donnent accès à un emploi, l'école permet aussi d'accéder à des savoirs stimulants.

Pour les autres répondantes, la scolarisation est plutôt instrumentale, en ce sens qu'elle constitue un passage obligé menant à l'emploi, à un avenir professionnel.

Lou est assez éloquente lorsqu'elle s'exprime à ce sujet : «Pour moi, l'école, c'est pas nécessairement important, mais c'est important pour faire ma profession» (Lou).

Karine, pour sa part, pousse la réflexion un peu plus loin. Si les études permettent d'accéder à un emploi satisfaisant, elles permettent également, à travers l'emploi, d'accéder à tout ce qu'elle considère important dans la vie. Dans sa conception du bien-être, offrir le meilleur à ses enfants est primordial.

[...] avoir un bon métier, une bonne vie, de l'argent pour nourrir tes enfants. J'vais pas travailler chez MacDo toute ma vie avec des enfants. J'veux qu'mes enfants ils aillent dans le droit chemin. Pour mes enfants, y'est pas question de lâcher l'école (rire). C'est même pas une solution. (Karine)

Pour Mégane, l'école représente un moyen à partir duquel il est possible de se construire un avenir, incluant l'accès à un emploi. «Ça sert à faire un avenir. Ça va m'aider à me trouver une job plus tard, une bonne job». (Mégane)

Enfin, Selena met l'accent sur un autre élément. Pour la jeune fille, les études permettent d'accéder à l'autonomie associée à l'âge adulte, l'emploi étant compris dans cette idée. Elle considère que son décrochage scolaire l'a pénalisée.

Ouais, ben, écoute, j'ai 17 ans pis j't'encore en 3. Dans même pas 7 mois j'vais avoir 18 ans. Logiquement j'suis supposé avoir mon appartement, t'sais, pouvoir m'en aller toute seule. J'pas pantoute là. Des fois, oui, ça m'fait chier, parce que j'pas rendue au niveau que j'devrais être, que j'aimerais être t'sais[...] (Selena)

En bref, les filles rencontrées dans le cadre de ce mémoire ont (mis à part Axelle) une conception strictement instrumentale de l'école. Autrement dit, les études en soi n'ont aucune valeur propre. Leur importance tient à ce qu'elles permettent d'obtenir d'abord un emploi satisfaisant, ensuite, comme certaines le mentionnent, un bien-être général, une vie familiale stable, une autonomie personnelle.

5.5 Pistes interprétatives à propos des valeurs

Le parcours de vie des répondantes ayant été présenté, certains éléments issus de leurs récits seront maintenant mis de l'avant en les articulant avec les propos des divers auteurs tels qu'explorés dans le cadre théorique de cette recherche. Autrement dit, à l'aide des repères théoriques présentés au chapitre II, je tenterai de répondre à ma question de recherche: *Quelles valeurs interviennent dans le processus de raccrochage scolaire des filles (16-20 ans) de milieux défavorisés en situation de*

raccrochage scolaire? Il s'agira ainsi de voir de quelle façon les valeurs modulent le rapport à l'école des filles de milieux défavorisés (16-20 ans) en situation de raccrochage scolaire et de voir quelles valeurs peuvent contribuer au décrochage scolaire des filles et lesquelles, au contraire, favorisent leur persévérance dans leur processus de raccrochage scolaire au sein d'un CEA.

Pour ce faire, je m'attarderai en premier lieu à mettre en dialogue les valeurs qui ressortent du récit des répondantes avec celles identifiées par Gilles Pronovost (2013) dans ses travaux à ce sujet, telles que présentées le chapitre théorique. En deuxième lieu, je discuterai de la difficulté à mettre en exergue le processus de transmission des valeurs à travers les récits des répondantes. De plus, l'incidence de l'univers valoriel des filles dans leur parcours de raccrochage scolaire sera exposé en troisième lieu. Enfin, en troisième lieu, il s'agira de voir quel enjeu pose l'hypermodernité dans la construction du système de valeurs des jeunes issus de milieux défavorisés.

5.5.1 Les valeurs des répondantes

La famille : père, mère, fratrie

Jacques Roy (2007) présente la famille comme étant une valeur fondamentale chez les filles en particulier. Incontestablement, les témoignages recueillis auprès des répondantes soulignent l'importance de la famille dans leur vie et cela apparaît autant dans le discours des filles ayant vécu des relations satisfaisantes avec leurs parents respectifs que dans le discours de celles qui n'ont pas eu cette chance, ce qui appuie les propos de Pronovost à cet égard. Rappelons que, selon lui, l'importance que les jeunes accordent à la famille n'est pas tributaire de la satisfaction vécue à propos de

la relation avec leurs parents. Autrement dit, la famille constitue une valeur pour les jeunes nonobstant la nature des liens qui les unissent. Parmi ces filles dont les rapports familiaux n'ont pas été positifs, c'est souvent par la négative, à partir du «contre-modèle» que constitue l'un ou l'autre des parents, que les jeunes filles soulignent la valeur de la famille. Ce propos s'inscrit en cohérence avec cette autre proposition de Pronovost selon laquelle les jeunes en provenance de milieux défavorisés construisent plus souvent leur identité à partir de «contre-valeurs» que les jeunes issus de milieux mieux nantis. Plusieurs exemples émergent des récits en ce sens. Dans ces cas de figure, c'est souvent à travers le manque ou l'absence de liens que la valeur famille prend du sens pour les répondantes. C'est le cas de Mégane qui valorise la famille de façon marquée parce qu'elle a souffert de la faiblesse du lien avec sa mère et de l'absence de son père durant son enfance. C'est également le cas d'Axelle dont le type de relation qui la lie à sa mère est complexe et douloureux et qui aimerait tant fonder sa propre famille plus tard.

Mais que signifie la famille pour ces filles? À l'instar de Goyette et *al.* (2013) qui qualifient la famille contemporaine de «relationnelle», je dirais que pour elles c'est précisément la qualité des relations interpersonnelles qui définit la valeur famille. C'est d'ailleurs pour cette raison que j'ai choisi d'aborder la famille à partir des rapports que chacune des filles a vécus avec chacun de ses parents plutôt que de la considérer comme une entité.

La dimension affective apparaît en effet comme étant centrale dans les relations familiales des filles. Axelle et Selena parlent par exemple de l'importance des moments privilégiés que leur père a aménagés avec elles durant l'enfance. Pour Lou et Mégane, la qualité du lien familial est si importante qu'elle est conditionnelle à la survie de la relation. En effet, après avoir tenté en vain durant son adolescence d'établir une relation de proximité avec son père, Lou en est venue à la réflexion que

le lien parent/enfant ne suffisait pas en lui-même. Pour valoir la peine d'être maintenu, ce lien devait être significatif et réciproquement investi. C'est à la même conclusion que Mégane est arrivée après avoir constaté l'impossibilité de construire avec sa mère une relation harmonieuse et saine. Elle a dès lors préféré s'en tenir éloignée. Cette transformation du lien familial fragilise davantage encore la composition du réseau social des filles issues de milieux défavorisés, déjà caractérisé par un nombre restreint de ressources, notamment sur le plan familial (Goyette, 2010). Ajouter à cela le fait que les filles valorisent autant la famille alors qu'elles n'obtiennent pas une présence satisfaisante de sa part dans bien des cas, amplifie le manque chez elles.

Les relations sororales et fraternelles sont au cœur de la famille. Les répondantes y accordent également beaucoup d'importance. L'importance de ces relations réfère comme dans le cas des parents, à la qualité du lien. Les rapports entre les filles et leur fratrie sont faits d'admiration, d'affinités, de solidarité et d'entraide. Ces valeurs correspondent aux valeurs que les jeunes ont désignées comme permettant un vivre-ensemble harmonieux en société (Royer, 2006). L'affection et l'amour qu'Axelle a pour sa sœur est incontestable. Les gestes de protection qu'elle a multipliés auprès d'elle le soulignent. Dans le cas de Mégane, la relation avec une de ses sœurs est caractérisée par un soutien mutuel. Comme dans le cas des relations avec les parents, l'importance des liens avec leurs frères et leurs sœurs n'est pas tributaire de la qualité de leur relation. Axelle accorde une importance à ses demi-frères. Malgré leurs réticences et les tensions qui caractérisent leurs relations, la jeune femme tente à maintes reprises d'établir de meilleurs contacts avec eux. C'est cette fois de plus, par la négative, à travers l'expérience de situations plutôt douloureuses, que la valeur famille prend son sens ici.

À travers les témoignages des jeunes filles, l'importance du lien parent/enfant sur le plan du développement socio-affectif s'est aussi révélée de façon marquée, ce qui a compliqué, je dois l'avouer, l'identification de la valeur famille. Ceci dit, comme il vient d'être présenté, les éléments théoriques apportés par Pronovost ont permis d'établir une certaine distinction entre la valeur et le besoin.

Les pairs et les amis

L'amitié constitue pour les jeunes une valeur d'une importance comparable à la famille (Pronovost, 2013). Le discours des filles au sujet de l'amitié coïncide avec cette affirmation. De la même manière que pour la valeur famille, et en accord avec cette idée de Pronovost (2013), c'est souvent à partir de contre-valeurs, d'évènements douloureux ou d'un manque que la valorisation de l'amitié et de sains rapports avec les pairs apparaissent dans les récits des filles. Rappelons-le, durant leurs parcours au primaire et au secondaire, quatre répondantes sur cinq ont subi, à un moment où à un autre, le dénigrement, les moqueries, le rejet et parfois l'intimidation de leurs pairs et de leurs amis. Ces évènements les ont bouleversées et leur ont causé des torts considérables, notamment sur le plan scolaire. Les comportements à risque qu'ont adoptés Lou (automutilation, pensées suicidaires, consommation) et Axelle (consommation) ont aussi à voir avec ces expériences difficiles. La gravité des conséquences de cette maltraitance des pairs et des amis que révèlent les récits me permet d'aller dans le même sens que France Côté (2014) lorsqu'elle affirme que les filles seraient plus sévèrement atteintes par le rejet et l'intimidation. Blaya (2010) a fort bien documenté la question de la victimisation. Elle place cette problématique sous l'égide du climat scolaire, facteur ayant en effet une forte ascendance sur le décrochage scolaire. Comme le récit des filles le démontre, les conséquences scolaires, sociales, psychologiques que vivent les jeunes qui en ont été victimes sont

telles qu'il est aisé de comprendre que ces situations influencent de façon marquée leur persévérance scolaire. L'intensité de ces expériences malheureuses a ainsi fait émerger *a contrario* pour elles l'importance de l'amitié et d'un climat harmonieux avec les pairs, ainsi que des valeurs telles que l'importance de l'acceptation et celle du respect des autres.

La valeur de l'amitié a aussi été mise en exergue à travers un vécu amical plus heureux. Ceci dit, c'est à partir d'un réseau amical plutôt restreint qu'il a été possible de le percevoir. À l'adolescence, mise à part Mégane qui vit pour la première fois de sa vie l'expérience d'amitiés sincères et Lou qui peut compter sur deux bonnes amies, les autres comptent tout au plus une relation amicale significative. Cette réalité est certainement attribuable pour une part à la faible estime personnelle que les répondantes ont eu l'occasion de construire au sein d'une famille caractérisée pour la plupart par les conflits interrelationnels, les ruptures et un soutien inadéquat (Pronovost, 2013). En effet, nous dit Pronovost (2013), plus l'image de soi des jeunes sera fragile et plus leur intégration sera limitée à un univers restreint de relations sociales (Pronovost, 2013). Les enfants et les jeunes présentant moins de difficultés psychologiques bénéficieraient en effet d'un réseau de soutien plus substantiel (*Ibid*, 2007). Si le réseau des jeunes issus de milieux défavorisés est ainsi caractérisé par un nombre plus restreint de relations amicales (comme familiales), celui des filles issues du même environnement l'est d'autant plus (Goyette, 2010). Souvent, il est au plus composé d'une seule personne, ce qui accentue leur captivité au sein de leur réseau de soutien (*Ibid*). L'isolement que vivent la plupart des filles rencontrées a un impact majeur sur de nombreuses dimensions de leur vie, dont leur persévérance scolaire.

Les attentes des répondantes à l'égard de leurs amis sont semblables à celles qu'elles ont à l'égard de la famille, comme l'affirme Royer (2006). En effet, la qualité du lien semble prévaloir aussi dans leurs relations amicales. L'entraide, le respect, l'affection

et le soutien ressortent aussi des récits comme étant des caractéristiques fondamentales de l'amitié. Comme dans le cas de la fratrie, ces valeurs apparaissent ici aussi comme étant importantes en termes de cohésion et d'harmonie sociales (Royer, 2006).

Autre fait intéressant qui a été mis en lumière dans la première partie de ce chapitre, les relations amicales ont une forte ascendance sur le rapport à l'école des filles. Les cas de figure d'Axelle et de Karine durant leurs parcours scolaire au primaire soutiennent cette idée. Ni l'une ni l'autre n'ont gardé de bons souvenirs de cette étape de leur scolarisation, surtout en raison du dénigrement et du rejet dont elles ont été victimes. À l'inverse, celles qui gardent un bon souvenir de ce passage (Lou et Selena) l'attribuent notamment à la présence de leurs camarades. Dans un autre ordre d'idées, le témoignage de Lou ainsi que celui de Selena montrent aussi que les amitiés peuvent à la fois nuire et favoriser la persévérance scolaire.

L'école

L'école apparaît comme étant une valeur importante pour les cinq apprenantes du corpus. Ceci dit, il faut faire une distinction entre l'importance de l'école et ce qu'elle représente subjectivement pour elles. Le rapport douloureux que la plupart des filles ont construit à l'école durant leur parcours de vie n'est pas sans incidence sur le contenu de la valeur école et vice versa. Faisons d'abord un survol de l'évolution de leurs représentations de l'école que la présentation chronologique de leur parcours de vie a permis de mettre en lumière, avant de décrire ce que contient la valeur école pour ces filles.

Avant même de faire leur entrée à la maternelle, leur façon d’appréhender l’école était déjà conditionnée par une grille de lecture façonnée par les rapports familiaux, l’expérience parentale de la scolarité et l’importance accordée à celle-ci (Bernardin, 2013). Pour certaines des filles, l’école apparaît importante dès le primaire. Lou, qui a bénéficié d’un cadre familial stimulant, l’a exprimé explicitement, alors que Mégane, chez qui l’école n’a jamais été valorisée et qui n’a reçu ni soutien ni encouragement de la part de sa mère, la valorise aussi. Après coup, une fois que l’enfant devient élève, la performance scolaire des jeunes devient, selon Pronovost (2013), le principal élément déterminant du rapport à l’école. Les récits des filles permettent d’appuyer ces propos. En effet, il a été mis en lumière que les échecs répétés avaient un impact sur le rapport à l’école des filles, au point de les démotiver considérablement dans leur cheminement scolaire. Par ailleurs, leur récit révèle aussi plusieurs autres éléments qui s’ajoutent à cette variable : rapport aux amis et aux pairs, rapport aux enseignants, soutien des parents dans le cheminement scolaire, etc. Lou affirme clairement que son estime personnelle est amenuisée lorsque ses notes commencent à chuter au secondaire, ce qui marque douloureusement son rapport à l’école. Ceci dit, les rapports avec les pairs et les amis apparaissent comme ayant préséance sur cet élément. En effet, leurs discours font apparaître un lien fort entre la satisfaction du parcours scolaire et les relations avec les pairs et les amis, comme il vient d’être discuté dans la section précédente. Celles (Axelle et Karine) qui ont affirmé ne pas avoir apprécié l’école l’attribuent directement aux rapports hostiles qu’elles ont vécus avec leurs camarades. *A contrario*, les filles (Lou, Selena) qui gardent de bons souvenirs de cette étape de leur scolarité l’expliquent en grande partie par la présence positive de leurs amis.

De façon moins significative, mais tout de même apparente, le rapport à l’école qu’ont construit les filles a aussi été défini par leurs relations avec leurs enseignants et le personnel des écoles qu’elles ont fréquentées. Peu d’entre elles ont identifié des

personnes influentes durant leur parcours scolaire. Seule Karine fait mention de liens suffisamment significatifs pour avoir marqué son rapport à l'école. L'histoire d'Axelle, au contraire, souligne l'effet dévastateur des relations malveillantes des professionnels de l'école durant son parcours au primaire comme au secondaire. La qualité de l'environnement scolaire est encore plus importante dans le cas des jeunes de milieux défavorisés (Janosz, 2000). Malheureusement, pour plusieurs raisons, l'établissement de rapports harmonieux entre enseignants et élèves en difficulté semblent moins évidents (Potvin et Paradis, 1996). Dans bien des cas, affirme Blaya (2010) cette situation a pour effet, comme le démontre précisément le cas d'Axelle, de renforcer les comportements perturbateurs de ces jeunes et contribuer considérablement à leur désinvestissement scolaire. *A contrario*, les travaux de Desmarais (2012a) ont mis en exergue l'impact positif des rapports significatifs avec les enseignants sur le cheminement scolaire des jeunes en situation de raccrochage scolaire. Blaya (2010) insiste aussi sur l'effet protecteur d'une attitude professorale bienveillante. Il est fort à parier, même si le discours des filles ne permet pas de le soutenir, que l'absence de liens personnalisés entre les apprenantes et leurs enseignants a eu une incidence sur leur rapport à l'école et donc sur leurs représentations de l'école. Il en va de même avec le manque d'accompagnement et de soutien durant leur parcours scolaire, en particulier au secondaire. Si, mis à part Mégane, les filles ne mentionnent pas avoir souffert de l'absence de soutien de leurs parents, il est possible d'affirmer à l'instar de nombreuses études qui l'ont démontré que cette variable a un impact notable sur le rapport à l'école que les jeunes construisent.

Par ailleurs, les témoignages des répondantes ont également permis d'exposer le pouvoir des événements sur la définition et l'importance des valeurs. En effet, les événements, parce qu'ils exigent du sujet-acteur qu'il s'y adapte et y réagisse, sont l'occasion pour lui de modifier ses représentations (Desmarais, 2016). Le décrochage

scolaire des filles en est un exemple puissant. Comme l'a amplement démontré Desmarais (2016) dans ses travaux sur le raccrochage scolaire, ce moment de transition entre deux moments de scolarisation est très souvent l'occasion pour les jeunes de réfléchir sur l'importance de la scolarisation. Dans la majorité des cas, affirment plusieurs auteurs, dont Gagnon et Brunel (2005) ainsi que Bouchard et St-Amant (1996), cette réflexion naît suite à une expérience peu concluante sur le marché du travail. La décision de retourner à l'école procède donc d'un choix volontaire rationnel (*Ibid*, 1993). Dans le cas des filles qui sont concernées par cette recherche, divers événements à ce moment de leur parcours ont permis une certaine revalorisation de la scolarisation accompagnée d'un retour à l'école. Axelle et Karine correspondent à cette majorité de jeunes qui, suite à une expérience de travail dans des conditions précaires et peu stimulantes, font le choix de raccrocher. Dans le cas de Lou, c'est plutôt son vécu lié à sa consommation excessive qui a engendré une modification de ses représentations de l'école. Le raccrochage scolaire que les répondantes ont effectué à la suite de leur décrochage scolaire est intimement lié à cette prise de conscience et passe nécessairement par une revalorisation de la scolarité. C'est à ce moment de leur parcours que l'incidence d'une valeur (ici celle de l'école) sur le processus de raccrochage scolaire des répondantes se perçoit le plus manifestement. Autrement dit, une des fonctions centrales des valeurs telle qu'entendue par Pronovost (2013), celle d'orienter nos comportements, peut être soulignée. En bref, la revalorisation de l'école, issue des événements contenus dans la période de transition du parcours des filles, a permis d'engendrer chez elles une action, celle de faire un retour sur les bancs d'école. Les ruptures dans le parcours scolaire des jeunes sont souvent considérées comme néfastes. Elles peuvent l'être certes. Toutefois, dans le cas de jeunes en difficulté, elles peuvent également s'avérer nécessaires, comme le démontre le récit des filles interviewées. La contribution de Bouchard et St-Amant (1994) à ce sujet est toujours aussi pertinente. Le raccrochage scolaire suppose souvent selon ces auteurs, qu'il y ait lieu d'une rupture avec d'anciens

schèmes de référence pour qu'il soit possible pour les jeunes d'en construire de nouveaux.

Bien entendu, le parcours de raccrochage scolaire s'effectuant généralement en «dents de scie», pour reprendre l'expression de Desmarais (2009a), il serait idéaliste de croire qu'une fois cette décision prise, les filles termineraient de façon linéaire leur parcours scolaire. D'ailleurs, certaines d'entre elles n'en sont pas à leur première inscription dans un CEA au moment de l'entretien. Ceci dit, cette revalorisation de l'école a eu une incidence notable sur les comportements des filles à l'égard de leur cheminement scolaire au moment où je les ai rencontrées. En effet, les efforts que fournissent la plupart d'entre elles, notamment en mobilisant leurs ressources personnelles, le révèlent.

Au moment de l'entretien, la représentation que la grande majorité des filles se font de l'école correspond tout à fait aux résultats auxquels arrivent Pronovost (2013), Royer (2006) et Molgat (2010) dans leurs travaux sur le sujet. Pour elles, les études n'apportent rien en elles-mêmes, elles constituent un passage obligé permettant l'accès au marché du travail. Les études sont ainsi valorisées pour ce à quoi elles donnent accès. Cette dimension instrumentale de l'école apparaît dans le discours des filles. Au-delà de l'emploi auquel elles donnent accès, les études permettent aussi de se réaliser (dimension expressive), soutient Royer (2006). Pour certaines des répondantes en effet, les études permettent de «[se] faire un avenir» (Mégane), c'est-à-dire explique Karine, «avoir un bon métier, une bonne vie, de l'argent pour nourrir tes enfants», puis d'accéder à plus d'autonomie (Selena). Axelle fait exception à la règle. Sa conception de l'école n'est pas uniquement liée à ce à quoi elle donne accès. Pour la jeune femme, apprendre apporte également une satisfaction intellectuelle.

Comme c'est le cas pour ce corpus, cette conception instrumentale de l'école domine la plupart des représentations que se fait la jeunesse de l'école et particulièrement celles des jeunes issus de milieux défavorisés (Charlot, 2001). Cette situation peut être expliquée par la réalité actuelle du marché de l'emploi caractérisé par la flexibilité et la précarisation (Molgat, 2010). Par contre, il convient d'apporter une nuance pour les jeunes issus de milieux défavorisés. L'échec scolaire serait aussi dans leur cas particulièrement déterminant, soutient Pronovost (2013). Suivant sa logique, ainsi confrontées aux difficultés et retards scolaires qu'elles ont accumulés (et/ou en raison d'un milieu familial hostile), les répondantes seraient tentées d'écourter leur parcours scolaire afin d'entrer rapidement sur le marché de l'emploi. C'est ce que leurs récits dévoilent en effet : la plupart des filles doutent de pouvoir se diriger vers un domaine d'études qui les passionne en raison de leur potentiel scolaire. Ceci dit, Lou compose avec cette réalité en étant stratégique. Elle a fait le choix de suivre une formation professionnelle en coiffure afin de s'assurer d'un salaire, tout en pratiquant sa passion, la photographie, durant ses loisirs. Cette conception serait dommageable pour elles; elle les enfermerait dans un rapport au savoir ne leur donnant pas accès au plaisir d'apprendre, ce qui, selon Hernandez (2012), peut engendrer au final un désintérêt pour l'école, voire contribuer fortement à leur décrochage scolaire.

Travail et argent

La valeur du travail et celle de l'école sont intimement liées, comme il vient d'être discuté : les études donnent accès à une profession ou à un métier. Et le travail en lui-même, que représente-t-il pour les répondantes? Leur conception coïncide avec les résultats auxquels est arrivé Royer (2006) en ce sens que l'emploi (permis par les études) doit être intéressant et assez payant pour pouvoir répondre à leurs désirs. La valeur du travail, comme celle de l'école, comporte ainsi à la fois une dimension instrumentale et une dimension expressive, c'est-à-dire qu'elle permet la réalisation de soi (Royer, 2006). Les travaux de Molgat sur la question appuient cette idée. Il

soutient que plusieurs auteurs notent que le rapport au travail serait aujourd'hui davantage orienté vers des valeurs expressives, c'est-à-dire qu'il serait conçu comme donnant accès à un certain degré d'épanouissement personnel. La plupart des filles conçoivent le travail comme un moyen de gagner de l'argent qui servira à se construire un avenir satisfaisant. Ceci dit, l'emploi qu'elles occuperont devra aussi en lui-même leur permettre de se réaliser. Elles espèrent toutes être «heureuses de [s]'lever le matin» (Karine) pour aller travailler.

Autres valeurs

Le *bonheur* à proprement dit n'est pas une valeur qui est abordée par les filles rencontrées, tout comme le plaisir. Par ailleurs, le *bien-être* (associé au plaisir pour Pronovost) occupe une place dans leur système de valeurs, comme il a été démontré précédemment. La représentation que les filles s'en font correspond à celle des jeunes interviewés par Pronovost (2004) dans ses travaux pour l'un de ses aspects, celui du confort matériel. L'occupation d'une profession ou d'un métier satisfaisant s'ajoute dans leur cas, au contenu de cette valeur.

Enfin, *l'amour, le respect et l'entraide*, présentés par Royer (2006) comme des valeurs morales fondamentales transversales servant de système de référence, sont liés pour les répondantes à la valeur de l'amitié et à celle d'une partie constituante importante de la famille, la fratrie.

5.5.2 Le processus de transmission des valeurs : un phénomène difficilement repérable

Il a été permis de percevoir à travers cette présentation des valeurs des filles que la question de la transmission des valeurs est fort complexe. La famille, les amis, l'école et le travail constituent les principaux agents de socialisation (Pronovost, 2013). Toutefois, les récits recueillis dans le cadre de ce mémoire permettent peu de voir à l'œuvre cette transmission des valeurs. Plusieurs raisons peuvent expliquer ce fait. D'abord, la difficulté de saisir le phénomène de la socialisation, de la transmission des valeurs en particulier (Pronovost, 2013), difficulté renforcée par le choix d'une méthode de cueillette des données (entretiens biographiques) pouvant être peu concluante pour des intervieweurs non initiés. Ensuite, cette situation peut être attribuable à l'univers social restreint des filles. En effet, les filles comptent sur peu de personnes significatives ayant une ascendance sur la construction de leur système de valeurs. Leurs parents sont dans bien des cas absents ou incapables pour diverses raisons liées à leurs conditions de vie de remplir adéquatement ce rôle.

À l'heure de l'hypermodernité, la profusion de valeurs et la multiplication des sièges de socialisation compliquent aussi ce repérage. Cette idée sera développée davantage dans la dernière section de ce chapitre. À propos précisément de la valeur école, puisque celle-ci est au centre de nos préoccupations, il semble qu'au moins un des deux parents des filles, et ce, de façon variable, ait transmis cette valeur à leur enfant, à travers leur discours d'une part et leurs gestes (soutien, encouragements, mise en place de conditions propices aux devoirs) d'autre part. Ceci dit, il est difficile de dire à quel point cette valeur était importante pour les parents, et à quel point les filles l'ont intégrée. La famille n'est pas le seul agent de socialisation pouvant transmettre cette valeur. En effet, l'école joue également un rôle important. Comme il a été discuté, le rapport à l'école que les filles construisent teinte le contenu de cette valeur.

L'incidence des valeurs dans le parcours de décrochage et de rattrapage scolaires des filles est également difficile à déceler à travers leurs témoignages. Le réseau social, spécialement les amis, dont l'importance vient par moment favoriser ou nuire à la persévérance de certaines des filles, a été souligné. À cela il est possible d'ajouter l'importance des relations amoureuses qui intervient de façon semblable aux relations amicales, *i.e.* parfois de façon positive et d'autres fois, de façon plutôt néfaste. L'incidence de la valeur travail sur la persévérance de Karine a aussi été relevée. Dans son cas, l'accès aux biens de consommation (permis par cet emploi) ont préséance sur la pleine efficacité de ses efforts scolaires. Outre ces exemples, comme il a été discuté plus haut, l'exemple qui apparaît le plus significatif est celui de l'intervention de la valeur école dans le rattrapage scolaire des filles à l'EA, à la suite de la période de transition qu'elles effectuent après avoir décroché. L'apport potentiellement positif des ruptures dans le parcours scolaire des jeunes a été bien documenté par Bouchard et St-Amant (1994). Comme les témoignages des répondantes de cette recherche le soulignent, ces cassures peuvent donner lieu à des transformations positives chez le jeune lui-même et dans ses rapports aux autres (Bouchard et St-Amant, 1994).

5.5.3 L'enjeu de la construction du système de valeurs en contexte d'hypermodernité : le cas des jeunes issus de milieux défavorisés

Les résultats de cette recherche permettent de s'inscrire en faux contre la croyance populaire selon laquelle les jeunes d'aujourd'hui seraient en perte de valeurs. Comme il a été explicité précédemment, les témoignages révèlent plutôt le contraire: les jeunes filles interviewées ont des valeurs. À l'ère de l'hypermodernité, avec internet, les groupes de pairs, la multiplication des réseaux sociaux, c'est plutôt une effervescence axiologique qui se produit, soutient Bobineau (2011). Les valeurs

n'émergent plus uniquement d'idéologies rassembleuses, dont la famille assurait le maintien par la transmission. D'ailleurs, comme il a été soulevé, la famille aussi a subi des transformations. Les relations avec les membres d'une famille ne sont plus obligatoires, mais plutôt choisies en fonction de la qualité du lien, ce qui a un effet de précarisation des supports (Goyette et Bellot, 2013). L'enjeu pour les jeunes contemporains ne réside donc pas dans la perte de valeurs, mais consiste plutôt à hiérarchiser, à faire le tri parmi cette profusion de valeurs (Bobineau, 2011). Cette tâche de nature plutôt exploratoire, repose sur la réflexion et le sens critique, deux impératifs de l'individu hypermoderne (*Ibid*). Ainsi, par tâtonnements, à partir de leurs ressources propres, les jeunes cherchent à faire sens de leur existence, à bricoler le sens à un moment de leur vie déjà fortement caractérisée par la mouvance sur les plans corporel et identitaire (Lachance, 2011).

Cet enjeu prend une teinte particulière dans le cas des jeunes issus de milieux défavorisés. En effet, comme le révèlent les récits des répondantes, s'ajoute à cet enjeu, celui de devoir construire leur système de valeurs à partir d'un réseau social restreint et en fonction de ressources souvent hypothéquées dès l'enfance. Il est possible d'établir une correspondance entre le profil des filles interviewées et cet idéal-type de *l'individu par défaut* conçu par Robert Castel (2006). L'hypermodernité créerait des types antagonistes d'individus. Devant l'exigence que pose l'individualisme à l'excès, les individus seraient, soit dotés de ressources leur permettant de performer, soit au contraire plutôt démunis. Cette difficulté pour les filles rencontrées de faire sens avec leur parcours peut engendrer de profonds bouleversements, affirme Pronovost (2013). Durant leur parcours de vie, les filles ont rafistolé comme elles ont pu, sans être significativement accompagnées, le sens de leur histoire à partir des événements et des réflexions que ceux-ci ont fait naître.

En plus, dans leur cas, une certaine «opérationnalisation» des valeurs est mise à mal

en raison de la multitude de problèmes qu'elles accumulent durant leur parcours de vie. Agir en concordance avec ses valeurs n'est-il pas l'apanage des gens issus de milieux favorisés ? L'école est une valeur importante pour l'ensemble des filles; pourtant, elles n'ont pas été en mesure d'effectuer un parcours scolaire linéaire ni de réussir de façon satisfaisante. Si elles ont décroché de l'école, c'est par défaut, faute d'être en mesure de composer avec toutes les difficultés accumulées dans un contexte hypermoderne exigeant.

CHAPITRE VI

CONCLUSION GÉNÉRALE

En guise de conclusion générale, un résumé des résultats de la recherche sera présenté en identifiant dans quelle mesure les objectifs de recherche ont été atteints. Cette première partie se conclura par un retour sur le schéma du modèle d'analyse présenté en conclusion du chapitre théorique. Il s'agira ensuite de voir quelles pistes d'intervention émergent de cette recherche à propos des valeurs des filles en situation de raccrochage scolaire issues de milieux défavorisés.

6.1 Principaux résultats en lien avec les objectifs de la recherche

L'objectif général de la recherche était de comprendre la place que tient l'univers valoriel des filles (16-20 ans), en situation de raccrochage scolaire et de milieux défavorisés, dans leur processus de raccrochage scolaire. Plus précisément, cette démarche a été guidée par trois objectifs spécifiques, qui ont été atteints de façon variable.

Le premier objectif de la recherche était d'effectuer une exploration des valeurs qui composent cet univers des jeunes filles en situation de raccrochage scolaire. Ce que les témoignages des filles ont révélé, c'est que l'univers valoriel des répondantes correspond à bien des égards aux valeurs identifiées par Pronovost (2013) dans ses travaux. La famille et les amis apparaissent comme étant des valeurs fondamentales pour les répondantes. Il a d'abord été révélé que la famille compte pour elles, et ce, nonobstant la nature des relations que celles-ci ont avec chacun de leur parent et chacun de leurs frères et sœurs. Les récits ont également permis d'appuyer cette idée

soutenue par Pronovost (2013) selon laquelle la construction identitaire des filles s'effectue plus souvent à partir de contre-valeurs dans le cas des jeunes issus de milieu défavorisé. En effet, ce phénomène est apparu significatif dans le récit de la majorité des répondantes, en particulier en ce qui a trait à la valeur famille et à celle des relations avec les amis et avec les pairs. Une autre dimension intéressante a émergé des résultats et a pu être mise en lien avec la théorie : la façon dont les répondantes conçoivent la famille correspond tout à fait à cette famille «relationnelle» décrite par Goyette *et al.* (2013). Le lien familial n'est plus obligatoire, son maintien dépend de la qualité de la relation. En ce sens, la famille n'est pas conçue comme une entité, chaque relation (père, mère, sœur) est considérée individuellement.

Le vécu d'intimidation, de dénigrement et de rejet qu'ont subi la plupart des répondantes fait apparaître, à partir de «contre-valeurs», une valorisation de l'amitié et de sains rapports avec les pairs à travers le récit des filles. Pour elles, la valeur de l'amitié se compose d'entraide, de respect, d'affection et de soutien, des valeurs importantes en termes de cohésion et d'harmonie sociales (Royer, 2006).

La valeur de l'école, quant à elle, est apparue comme étant importante pour toutes les apprenantes interviewées. La représentation qu'elles se font de la valeur de la scolarisation est généralement instrumentale, ce qui coïncide avec les résultats auxquels arrivent bon nombre d'auteurs (Pronovost, 2013 ; Royer, 2006 ; Molgat, 2010). Plus précisément, leur conception de l'école correspond à celle d'une majorité encore plus pesante que dans le reste de la jeunesse, celle des jeunes issus de milieux défavorisés (Charlot, 2001). En effet, les répondantes n'accordent pas une importance à la valeur même de l'école, mais plutôt à ce à quoi elle donne accès : l'emploi. Cette conception, puisqu'elle ne donne pas accès au plaisir d'apprendre (si nécessaire à la scolarisation), peut être particulièrement nuisible dans leurs cas et mener à leur

désinvestissement scolaire. Par ailleurs, leur représentation de l'école est aussi expressive ; elle permet la réalisation de soi dans un avenir satisfaisant.

De la même manière que la valeur de l'école, la valeur du travail est aussi de nature instrumentale, puisqu'elle donne accès à un salaire qui permettra d'accéder à un certain bien-être dans l'avenir, et expressive, puisqu'elle leur permet de se réaliser à travers un emploi qui les passionnera. Ainsi la valeur du bien-être au sens des répondantes est liée à celle du confort matériel que permet l'accès à un emploi, permis par la scolarisation.

Le deuxième objectif était d'effectuer une exploration théorique de l'interaction entre le phénomène des valeurs et les processus de raccrochage scolaire. L'interaction de ces deux phénomènes étant peu documentée, cette exploration n'a pas été aisée. Il a tout de même été établi que le phénomène du décrochage scolaire (comme le raccrochage scolaire) est le résultat de l'interaction complexe de plusieurs éléments individuels, familiaux, socioculturels et institutionnels, au sein desquels logent les valeurs (Marchand, 2014). Ces valeurs proviennent d'abord du milieu familial et socio-économique des jeunes, ensuite, de leur milieu scolaire et de leur milieu de travail et de leur réseau de sociabilité. Ces valeurs sont amenées à se moduler en fonction des événements qui ponctuent leur parcours et du sens que ces jeunes leur attribuent. Les valeurs dont héritent les jeunes conditionnent le rapport qu'ils construisent à l'école. Ainsi, dès leur entrée au primaire, les répondantes ont amorcé la construction de leur rapport à l'école en fonction d'un univers valoriel transmis par leur milieu familial (Bernardin, 2013). Puis, comme le soutient Pronovost (2013), c'est surtout à partir de leur performance scolaire que cette élaboration s'est poursuivie.

Ceci dit, les résultats de cette recherche ont aussi permis d'identifier d'autres éléments qui façonnent le rapport à l'école des filles de façon variable selon

l'importance qu'ils ont dans leur vie : rapport aux amis et aux pairs, rapport aux enseignants, soutien et encadrement des parents dans le cheminement scolaire. Un autre aspect intéressant a émergé de l'analyse des entretiens. À l'instar de Desmarais (2016) qui soutient que les événements qui ponctuent les parcours peuvent être l'occasion de modifier ses représentations, il a été souligné que l'évènement du décrochage scolaire des répondantes s'est révélé être l'occasion pour elles de redynamiser la valeur école et par le fait même leur rapport à cette valeur au moment où elles ont entrepris le projet de raccrocher dans un CEA.

La théorie de l'hypermodernité a permis quant à elle de mettre en lumière l'enjeu particulier des filles en situation de raccrochage scolaire issues de milieux défavorisés dans la construction de leur système de valeurs. En effet, le milieu dont elles sont issues pose des défis particuliers, celles-ci se retrouvant plutôt isolées et privées de ressources depuis l'enfance. En plus de la position sociale, le contexte hypermoderne amplifie cet enjeu en exigeant qu'elles performant individuellement en fonction de leurs réflexions et de leur sens critique.

Enfin, le troisième objectif spécifique de la recherche était d'identifier les valeurs qui mènent au décrochage scolaire des filles et, à l'opposé, celles qui constituent un atout pour leur raccrochage scolaire. Les résultats de l'analyse des récits des filles n'ont pas permis d'identifier un nombre important de valeurs intervenant dans ce processus de décrochage et de raccrochage scolaires. L'incidence de l'importance des relations interpersonnelles avec les amis et avec les amoureux dans le processus scolaire des apprenantes a été d'une part soulevée. Il a été révélé que lorsque les filles valorisent cet aspect de façon marquée et que ces amitiés ou ces relations amoureuses ont une mauvaise influence sur leur implication scolaire, l'impact sur leur cursus scolaire est manifeste. *A contrario*, lorsque les filles tissent des liens avec des personnes qui valorisent l'école, l'incidence de l'amitié sur leur cheminement est favorable.

L'impact de la valeur du travail (pour ce à quoi elle donne accès matériellement) peut également contrecarrer la performance scolaire, comme il a été souligné à partir du cas de figure de Karine. L'incidence la plus manifeste de cette valeur sur le parcours de raccrochage scolaire est apparue pour presque toutes les filles au moment où elles ont raccroché à l'école dans un CEA. En amont, cette valeur a été revitalisée par une réflexion qui a émergé de l'occupation d'un emploi précaire, d'une consommation excessive de drogues et de l'envie de plus d'autonomie. Dans ce seul cas, il a été permis de voir à l'œuvre l'opérationnalisation d'une valeur (école) dans sa fonction constitutive, celle d'orienter nos comportements (Pronovost, 2013).

Reprenons la figure 1 qui a clos le chapitre théorique de ce mémoire. Au centre du schéma, au niveau microsocial, on retrouve les répondantes en situation de raccrochage scolaire. Elles construisent leur système de valeurs à partir de la société dans laquelle elles évoluent (niveau microsocial). Au niveau macrosocial, de leur milieu de vie habituel (niveau mésosocial) et de leur propre développement (niveau microsocial), on retrouve les valeurs morales relationnelles (amour, respect, entraide) que les répondantes associent à l'amitié et à la fraternité. Ces valeurs transversales garantissent la cohésion sociale. Le travail, l'argent et les études sont des valeurs instrumentales et expressives transmises à la fois par la société dans son ensemble et par le milieu défavorisé d'où proviennent les répondantes. Ces valeurs sociales leur sont transmises particulièrement par leur famille et leurs amis (niveau mésosocial). L'école et le milieu de travail ont aussi cette fonction. Les valeurs que les filles intègrent à ce niveau sont de type relationnel (famille, amis) et de type personnel (plaisir, bien-être, bonheur). Récemment dans leur parcours de vie, parcours qui traverse ce système de façon transversale, la valeur école a été revitalisée, notamment par l'expérience d'un emploi et a réengagé la plupart des filles dans leur parcours scolaire (niveau microsocial du parcours de vie).

6.2 Pistes d'intervention

À la lumière des résultats, quelles pistes d'intervention liées à l'univers valoriel des filles en situation de raccrochage scolaire pourraient alimenter les pratiques sociales?

La principale piste d'intervention réside dans l'amélioration des conditions de vie des familles défavorisées d'où proviennent les répondantes, afin que soient diminuées les situations qui interviennent de façon néfaste dans leur parcours scolaire. Situations qui teintent négativement leur rapport à l'école et minent notamment l'opérationnalisation de la valeur de l'école. Les filles rencontrées accordent de l'importance à la scolarisation. Elles n'ont simplement pas les conditions nécessaires ou, oserais-je dire, le «luxe» d'agir en fonction de cette valeur. La pauvreté constitue, en effet, comme il en a été question amplement dans la problématique, l'élément le plus déterminant du décrochage scolaire des filles comme des garçons (Marchand, 2014). Dans le cas particulier des filles, les interventions devraient cibler quatre éléments prépondérants chapeautés par leurs conditions socioéconomiques : l'adversité familiale, la santé psychologique, les difficultés scolaires, la victimisation par les pairs (*Ibid*).

Concernant d'abord l'adversité familiale, une attention particulière devrait ainsi être accordée à ce qui touche les filles plus précisément: absence de soutien et d'encadrement de leurs parents, dénigrement, violence physique et psychologique, manque d'organisation familiale, troubles de santé des parents.

Ensuite, les filles nécessitent du soutien en ce qui a trait à leur santé psychologique. En général, les filles qui se sont retirées de l'école, comme c'est le cas des répondantes, présentent en effet des troubles de santé importants (dépression, anxiété,

trouble du déficit d'attention) difficiles à déceler et adoptent des comportements à risque comme il a été soulevé dans cette recherche (toxicomanie, idéations suicidaires, automutilation).

Les difficultés scolaires que présentent les filles devraient de plus faire l'objet de mesures d'accompagnement spéciales le plus tôt possible dans leur cursus scolaire puisque chez elles les échecs scolaires ont un impact marqué sur leur estime personnelle et corrélativement, sur le rapport qu'elles construisent à l'école.

Enfin, la victimisation par les pairs devrait aussi faire l'objet d'interventions. Les répondantes ont mis en évidence de façon importante cet aspect soulevé par divers auteurs et professionnels notamment : Blaya (2010), Côté (2014) et Marchand, (2014). En effet, les cinq filles ont vécu à un moment ou à un autre de leur parcours scolaire des situations d'intimidation, de dénigrement et de rejet de la part de leur réseau (famille, pairs, amis, amoureux, enseignants).

À l'instar de Desmarais (2012a), la lutte contre le décrochage scolaire des filles exige un accompagnement pluriel et concerté des divers acteurs qui gravitent autour des jeunes vivant une situation de raccrochage scolaire. Ceci dit, ces acteurs ne peuvent répondre adéquatement aux besoins ci-haut mentionnés des filles en situation de raccrochage scolaire sans qu'au niveau macrosocial, nos gouvernements prennent leurs responsabilités dans la lutte contre la pauvreté. «Malgré la reconnaissance de l'incidence de la pauvreté sur le décrochage scolaire par les milieux intéressés, les actions pour enrayer la pauvreté ont, à ce jour, donné peu de résultats» (Marchand, 2015, p. 10)³. Alors que les mesures gouvernementales devraient d'abord viser les familles vulnérables de ces filles, ce sont des mesures d'austérité qui sont annoncées,

³ Ces lignes ont été écrites en 2015. De mon point de vue, cette conjoncture n'a pas changé au dépôt de ce mémoire.

puis opérationnalisées dans le secteur de la santé et des services sociaux et dans celui de l'éducation, ce qui fait craindre le pire pour elles. Précisément dans le secteur de l'éducation, le désinvestissement de l'État, en plus de renvoyer aux jeunes une image dévalorisante de l'école, atteint en particulier les élèves en difficulté par l'abolition de postes offrant des services aux élèves (adaptation scolaire, soutien psychosocial), mais aussi dans des services assurant leur intégration, leur sentiment d'appartenance et leur engagement communautaire. De plus en plus, l'école se voit ainsi dépossédée de ses pouvoirs essentiels en ce qui a trait à la formation de citoyens réflexifs (vivant dans cette ère d'hypermodernité) par la transmission de valeurs sociales, aller à l'école se limitant de plus en plus à la transmission de matières de base, ce qui n'est pas sans incidence sur la représentation instrumentale que les jeunes filles, comme les répondantes, se font de l'école. Alors que, comme le soutiennent Bouchard et St-Amant (1994), dans le cas des jeunes en situation de raccrochage scolaire, la réussite scolaire dépend de la réussite éducative, c'est justement tout ce qui soutient cette forme de réussite dans laquelle nos gouvernements mettent la hache présentement.

En plus du soutien que procurerait aux filles en situation de raccrochage scolaire un filet social plus significatif eu égard aux éléments venant d'être exposés, la multiplication de relations potentiellement significatives autour des filles (dont fait partie le travailleur social) augmenterait la possibilité de transmission de valeurs qui pourraient intervenir positivement dans leur persévérance scolaire. Qui plus est, et il s'agit ici d'une piste porteuse, ces acteurs pourraient constituer des références dans la construction de leur système de valeurs. Face à l'exigence hypermoderne de construire le sens seul et à partir d'une pluralité de repères, le rôle de ces acteurs et de l'intervenant social en particulier résiderait dans l'accompagnement à la réflexion et au développement du sens critique des jeunes. Isolées et démunies plus que les autres apprenants issus de milieux favorisés, au moment charnière de leur développement qu'est le passage à l'âge adulte, celles-ci nécessitent un soutien significatif dans

l'identification des valeurs qu'elles trouvent importantes pour elles et dans la hiérarchisation de celles-ci en regard de leurs parcours scolaire. Le personnel oeuvrant dans le domaine psychosocial a pratiquement disparu des écoles (Marchand, 2014), alors qu'il serait absolument nécessaire que l'État réinvestisse le travail social en milieu scolaire. Dans le même ordre d'idées, ce type d'intervention devrait également faire l'objet de formation précise à l'université, pratique qui a aussi été mise de côté.

Enfin, l'utilisation du récit de vie comme technique d'intervention prend tout son sens ici. En effet, à l'instar d'Aubert (2012), le récit de soi peut permettre une réappropriation de son histoire dans ce contexte mouvant: «il permet de restituer une cohérence, une compréhension, de construire le sens de sa vie, de mettre au clair *ses* valeurs, de clarifier *sa* trajectoire, de comprendre ou tenter de comprendre le sens de sa destinée dans le monde chaotique, hypercomplexe et désespéré de l'hypermodernité» (Aubert, 2012, p. 28). L'occasion de narrer leur histoire de vie, pour Axelle, Lou, Karine, Mégane et Selena, en participant à cette étude, a certainement permis un certain recul quant à leur parcours et, corrélativement, l'amorce d'une réflexion sur le sens de leur histoire.

ANNEXE A

LETTRE DE PRESENTATION DE LA RECHERCHE

Montréal, mercredi le 15 janvier 2015

Objet : Recherche sur l'univers valoriel des filles (16-20 ans) en situation de raccrochage scolaire

Bonjour,

Dans le cadre de mon mémoire de maîtrise, je mène actuellement une recherche sur les valeurs des filles en situation de raccrochage scolaire dans un centre d'éducation aux adultes. Je désire comprendre quelles sont les valeurs qui mènent les filles à décrocher de l'école et quelles sont celles qui contribuent à leur persévérance scolaire une fois qu'elles ont raccroché afin, notamment, d'identifier des manières de les soutenir dans leur parcours scolaire en général.

Pour ce faire, je souhaite donc offrir la parole aux filles, qui comme toi, ont senti le besoin d'arrêter l'école et d'y revenir plus tard, au secteur adulte. Ainsi, je serais heureuse de pouvoir t'entendre nous raconter ton histoire de vie, en particulier l'histoire de ton parcours scolaire depuis ses débuts jusqu'à aujourd'hui. Je sollicite donc ton aide, en t'invitant à m'accorder une entrevue d'environ une heure et demie, selon l'horaire et le lieu qui te conviendra, pour me parler de toi, de ton histoire et de ton expérience de vie à l'école. Évidemment, tout ce que tu me diras au cours de cet entretien demeurera confidentiel; en aucun cas une personne lisant mon rapport de recherche ne pourra t'identifier par la suite.

Je te remercie à l'avance de ta générosité !

En espérant avoir le plaisir de te rencontrer, je te souhaite une très belle journée et le meilleur succès dans tes projets!

Il est aussi à noter que ta contribution à cette recherche se fait à titre gratuit.

N'hésite pas à communiquer avec moi pour toute question ou commentaire.

Marie-Flavie Blouin Achim

Étudiante à la maîtrise en travail social

Courriel : blouin_achim.marie-flavie@uqam.ca

Tél : (514) 521-5092

ANNEXE B

FORMULAIRE DE CONSENTEMENT (Personne majeure)

École de travail social/UQAM

Recherche sur «L'univers valoriel des filles (16-20 ans) en situation de raccrochage scolaire»

Responsable du projet : Marie-Flavie Blouin Achim, étudiante à la maîtrise en travail social

Encadrement : Danielle Desmarais, professeure à l'École de travail social
Université du Québec à Montréal

Nous sollicitons, par la présente, votre participation à la recherche en titre, qui vise à présenter un portrait des valeurs qui interviennent dans le processus de décrochage scolaire et dans celui de raccrochage scolaire des filles (16-20 ans). Nous vous invitons tout d'abord à lire la lettre de présentation jointe en annexe à ce document.

Procédure

Votre participation consiste à donner une entrevue individuelle au cours de laquelle il vous sera demandé de raconter votre parcours scolaire, le cheminement vous ayant menée à décrocher de l'école et celui vous ayant menée à raccrocher au sein d'un centre d'éducation aux adultes, en mettant l'accent sur les valeurs qui vous ont influencée. Si vous nous le permettez, cette entrevue, d'une durée approximative d'une heure et demie et dont le lieu et l'heure seront à convenir, sera enregistrée. En complément à cet entretien, un questionnaire d'une durée d'environ 20 minutes vous sera administré par la chercheuse.

2.5 Confidentialité

Afin d'assurer confidentialité et anonymat, les données codées seront conservées et protégées par un mot de passe dans son ordinateur personnel qui sera lui aussi protégé par un mot de passe. Afin d'éviter de possibles recoupages, les formulaires de consentement seront conservés sous clé dans un classeur à part alors que les autres

données, le questionnaire et le verbatim seront conservés sous clé dans un second classeur personnel. Dans le même ordre d'idées, vous pourrez également, lorsque la recherche sera terminée, prendre connaissance des résultats généraux qui seront diffusés de différentes façons (articles, conférences et communications scientifiques). Soyez toutefois assurée que tout détail pouvant mener à votre identification sera retranché des documents publicisés et que les fichiers d'enregistrement d'entrevues, les questionnaires ainsi que les formulaires de consentement seront détruits cinq ans après la fin des publications.

Participation volontaire

Votre participation à cette étude se fait sur une base volontaire, ce qui signifie que vous acceptez de participer sans aucune contrainte ou pression extérieure. De plus, vous êtes entièrement libre de vous retirer en tout temps de la recherche, sans préjudice. Dans ce cas, et à votre demande, tous les renseignements vous concernant seraient immédiatement détruits.

Avantages et risques

Si aucune compensation monétaire n'est accordée, votre contribution à cette recherche permettra l'avancement des connaissances sur l'intervention des valeurs dans le processus de décrochage/raccrochage scolaire des filles (16-20 ans). Bien qu'il n'y ait pas de risques importants d'inconfort d'associés à cette recherche, soyez assurée que des mesures d'aide seront prévues dans le cas où des difficultés d'ordre émotionnel surviendraient en cours d'étude. Évidemment, vous demeurez libre de ne pas répondre à une question que vous jugez embarrassante, sans avoir à vous justifier. Enfin, l'intervieweuse peut suspendre ou mettre fin à l'entrevue si vous jugez que votre bien-être est menacé.

Questions sur le projet ou sur vos droits

Tel que mentionné dans la lettre de présentation de la recherche, pour des questions ou commentaires additionnels sur le projet ou sur vos droits en tant que sujet de recherche, vous pouvez contacter la chercheuse principale, madame Marie-Flavie Blouin Achim, au numéro suivant : 514 521-5092 ou à cette adresse courriel: blouin_achim.marie-flavie@courrier.uqam.ca. Vous pouvez également vous adresser à Mme Danielle Desmarais, directrice de recherche, au numéro suivant : 514 987-3000 poste 4333 ou à cette adresse courriel: desmarais.danielle@uqam.ca. Le projet auquel vous allez participer a été approuvé au plan de l'éthique de la recherche avec des êtres humains par le Comité d'éthique de la recherche pour les projets étudiants (CERPE) de la Faculté des sciences humaines de l'UQAM. Pour toute question ne pouvant être adressée à la direction de recherche ou pour formuler une plainte ou des commentaires, vous pouvez contacter la présidente du comité par l'intermédiaire de

la coordonnatrice du CERPE, Anick Bergeron, au 514 987-3000, poste 3642, ou par courriel à l'adresse suivante : bergeron.anick@uqam.ca.

Remerciements

En terminant, nous vous remercions vivement pour votre collaboration à cette recherche.

Signatures :

Je reconnais avoir lu et compris le présent formulaire de consentement et consens volontairement à participer à ce projet de recherche. Je reconnais aussi que l'intervieweur a répondu à mes questions de manière satisfaisante et que j'ai disposé de suffisamment de temps pour réfléchir à ma décision de participer. Je comprends que ma participation à cette recherche est totalement volontaire et que je peux y mettre fin en tout temps, sans pénalité d'aucune forme, ni justification à donner. Il me suffit d'en informer la responsable du projet.

Signature du sujet :

Date :

Nom (lettres moulées) et coordonnées :

Je souhaite être informée des résultats de la recherche lorsqu'ils seront disponibles :

oui non

Signature du chercheur :

Date :

ANNEXE C

FORMULAIRE DE CONSENTEMENT (Personne mineure)

École de travail social/UQAM

Recherche sur «L'univers valoriel des filles (16-20 ans) en situation de raccrochage scolaire»

Responsable du projet : Marie-Flavie Blouin Achim, étudiante à la maîtrise en travail social

Encadrement : Danielle Desmarais, professeure à l'École de travail social, Université du Québec à Montréal

But général du projet

Votre enfant est invitée à prendre part à un projet de recherche qui vise à dresser un portrait des valeurs qui interviennent dans le processus de décrochage scolaire et dans celui de raccrochage des filles (16-20 ans). Nous vous invitons tout d'abord à lire la lettre de présentation jointe en annexe à ce document.

2.6 Tâches qui seront demandées à votre enfant

Avec votre permission et l'accord de votre enfant, elle sera invitée à m'accorder une entrevue individuelle au cours de laquelle il lui sera demandé de raconter son parcours scolaire, le cheminement l'ayant menée à décrocher de l'école et celui l'ayant menée à raccrocher au sein d'un centre d'éducation aux adultes, en mettant l'accent sur les valeurs qui l'ont influencée. Si vous nous le permettez, cette entrevue, d'une durée approximative d'une heure et demie et dont le lieu et l'heure seront à convenir, sera enregistrée. En complément à cet entretien, un questionnaire d'une durée d'environ 20 minutes sera administré à votre enfant par la chercheuse.

2.7 Moyens de diffusion

Les résultats de cette recherche seront publiés dans un mémoire de maîtrise et possiblement dans des articles ou des communications scientifiques. Si vous le souhaitez, les résultats de la présente recherche vous seront communiqués lorsqu'ils

seront disponibles. Soyez toutefois assuré que tout détail pouvant mener à l'identification de votre enfant sera retranché des documents publicisés.

2.8 Avantages et risques

La contribution de votre enfant à cette recherche permettra l'avancement des connaissances sur l'intervention des valeurs dans le processus de décrochage/raccrochage scolaire des filles (16-20 ans). Bien qu'il n'y ait pas de risques importants d'inconfort d'associés à cette recherche, soyez assuré que des mesures d'aide seront prévues dans le cas où des difficultés d'ordre émotionnel surviendraient en cours d'étude. Évidemment, votre enfant demeurera libre de ne pas répondre à une question qu'il juge embarrassante, sans avoir à se justifier. Enfin, l'intervieweuse peut suspendre ou mettre fin à l'entrevue si votre enfant estime que son bien-être est menacé.

2.9 Anonymat et confidentialité

Il est entendu que les renseignements recueillis auprès de votre enfant sont confidentiels et que seules la personne responsable du projet et sa direction de recherche auront accès à l'enregistrement audio et au contenu de sa transcription, de même qu'au questionnaire. L'ensemble du matériel de recherche sera conservé au domicile de la personne responsable pour la durée totale du projet : les données codées seront conservées et protégées par un mot de passe dans son ordinateur personnel qui sera lui aussi également protégé par un mot de passe. Afin d'éviter de possibles recoupages, les formulaires de consentement seront conservés sous clé dans un classeur à part alors que les autres données, le questionnaire et le verbatim seront conservés sous clé dans un second classeur personnel. Tout ce matériel sera détruit cinq ans après les dernières publications.

2.10 Participation volontaire

La participation de votre enfant à ce projet est volontaire. Cela signifie que même si vous consentez aujourd'hui à ce que votre enfant participe à cette recherche, elle demeure entièrement libre de ne pas participer ou de mettre fin à sa participation en tout temps sans justification ni pénalité. Vous pouvez également retirer votre enfant du projet en tout temps.

Votre accord implique également que vous acceptez que la personne responsable du projet puisse utiliser aux fins de la présente recherche (articles, mémoire, conférences et communications scientifiques) les renseignements recueillis à la condition qu'aucune information permettant d'identifier votre enfant ne soit divulguée publiquement, à moins d'un consentement explicite de votre part et de l'accord de votre enfant.

2.11 Compensation financière

Votre enfant ne sera pas compensé directement. Sa contribution est offerte à titre gratuit.

2.12 Questions sur le projet et sur vos droits

Pour des questions ou commentaires additionnels sur le projet ou sur les droits de votre enfant en tant que sujet de recherche, vous pouvez contacter la chercheuse principale, madame Marie-Flavie Blouin Achim, au numéro suivant : 514 521-5092 ou à cette adresse courriel : blouin_achim.marie-flavie@courrier.uqam.ca. Vous pouvez également vous adresser à Mme Danielle Desmarais, directrice de recherche, au numéro suivant : 514 987-3000 poste 4333 ou à cette adresse courriel: desmarais.danielle@uqam.ca. Le projet auquel vous allez participer a été approuvé au plan de l'éthique de la recherche avec des êtres humains par le Comité d'éthique de la recherche pour les projets étudiants (CERPE) de la Faculté des sciences humaines de l'UQAM. Pour toute question ne pouvant être adressée à la direction de recherche ou pour formuler une plainte ou des commentaires, vous pouvez contacter

la présidente du comité par l'intermédiaire de la coordonnatrice du CERPE, Anick Bergeron, au 514 987-3000, poste 3642, ou par courriel à l'adresse suivante : bergeron.anick@uqam.ca.

2.13 Remerciements

Votre collaboration et celle de votre enfant sont importantes pour la réalisation de ce projet, mais quelle que soit votre décision nous vous remercions du temps pris à examiner cette demande.

2.14 Signatures (Parent et participante)

En tant que parent de l'enfant participant à cette recherche, je reconnais avoir lu le présent formulaire et consens volontairement à ce que mon enfant participe à ce projet de recherche. Je reconnais aussi que la personne responsable du projet a répondu à mes questions de manière satisfaisante, et que j'ai disposé de suffisamment de temps pour discuter avec mon enfant de la nature et des implications de sa participation. Je comprends que sa participation à cette recherche est totalement volontaire et qu'elle peut y mettre fin en tout temps, sans pénalité d'aucune forme, ni justification à donner. Il lui suffit d'en informer une personne membre de l'équipe. Je peux également décider, pour des motifs que je n'ai pas à justifier, de retirer mon enfant du projet.

J'accepte que mon enfant participe à une entrevue individuelle :

oui non

J'autorise mon enfant à répondre à un questionnaire :

oui non

Je souhaite être informée, informé des résultats de la recherche lorsqu'ils seront disponibles :

oui non

Nom, en lettres moulées, et coordonnées

Signature parentale

Date

Nom, en lettres moulées, de l'enfant

Signature de l'enfant

Personne responsable du projet

Je déclare avoir expliqué le but, la nature, les avantages et les risques du projet à l'enfant ainsi qu'à son parent et avoir répondu au meilleur de ma connaissance aux questions posées.

Signature de la personne responsable

Date

ANNEXE D

QUESTIONNAIRE SOCIODÉMOGRAPHIQUE

Profil sociodémographique des jeunes filles en situation de raccrochages scolaire

2.15 Code : _____ Âge : _____

Données CEA

1-Depuis combien de mois ou d'années fréquentes-tu le CEA? _____

2-Est-ce la première fois que tu t'inscris à ce CEA? oui _____ non _____

3-Si tu as répondu non, combien de fois t'es-tu inscrite à ce CEA? _____ fois

Et à d'autres CEA que celui-ci? _____ fois

4-Avant de venir au centre, à quand remonte ta dernière fréquentation scolaire?

• Au secteur des jeunes : -Moins d'un mois _____

-Entre 1 et 3 mois _____

-Entre 4 et 6 mois _____

-Entre 7 et 12 mois _____

-Entre 1 et 2 ans _____

-Entre 3 et 4 ans _____

b) Au secteur des adultes : -Il s'agit de ma première fréquentation au secteur des adultes _____

-Entre 1 et 3 mois

-Entre 4 et 6 mois

-Entre 7 et 12 mois

-Entre 1 et 2 ans

-Entre 3 et 4 ans

Pourquoi as-tu quitté le CEA?

5- À quel niveau scolaire es-tu présentement?

• Français : Alpha

Présecondaire 1 2 3

Secondaire 1 2 3 4 5

• Mathématiques : Alpha

Présecondaire 1 2 3

Secondaire 1 2 3 4 5

• Anglais : Alpha

Présecondaire 1 2 3

Secondaire 1 2 3 4 5

6- Quel(s) objectif(s) vises-tu par ce retour à l'école?

7- Étudies-tu... : à temps complet? à temps partiel?

8- Quelles sont les matières

- Que tu préfères?
- Que tu détestes?
- Que tu trouves très difficiles?

9- Quelles activités et/ou loisirs pratiques-tu à ton centre?

Parcours scolaire

Au primaire

1-Fréquentais-tu l'école régulière? oui non

2-Étais-tu en classe spéciale (ou de cheminement particulier)? oui non

Si oui, à partir de quelle année?

3- As-tu déjà doublé une année?

Si oui, laquelle ou lesquelles?

2.16 Au secondaire

1-Fréquentais-tu l'école régulière? oui non

2-Étais-tu en classe spéciale ou de cheminement particulier? oui non

Si oui, à partir de quelle année?

3-As-tu déjà doublé une année? Une matière? oui non

Si oui, laquelle ou lesquelles?

4-Combien d'écoles secondaires as-tu fréquentées? (les nommer)

5-As-tu déjà changé d'école en cours d'année? oui non

Décrochage

Lorsque tu as quitté l'école ou le secteur des jeunes...

1-À quel moment cela s'est produit?

2-Quel âge avais-tu?

3-Où en étais-tu dans ta scolarité?

4-Pourquoi as-tu quitté l'école?

2.17 Logement et conditions de vie

1-Est-ce que tu vis...

seule _____

avec ta famille d'origine _____

avec un(e) ami(e) (colocation) _____

en couple _____
 avec ton (tes) enfant(s) seulement _____
 en couple et avec ton (tes) enfant(s) _____
 autre _____

Emploi

- As-tu un emploi actuellement?
- Si oui, quel type d'emploi?
- Combien d'heures/semaine travailles-tu?
- Combien de temps passes-tu dans les transports en lien avec ton emploi?
- Quel est ton salaire horaire? Quel est le salaire *net* par semaine?
- As-tu une autre source de revenus?

Réseau social et loisirs

- Considères-tu que tu as de bons amis actuellement? Combien? (nomme leur prénom et leur âge)...
 - Tes amis fréquentent-ils le même CEA que toi?
 - Non, je n'ai aucun ami au CEA _____
 - J'ai quelques amis au CEA, mais la majorité sont de l'extérieur _____
 - La majorité de mes amis fréquentent aussi le CEA _____
 - Tous mes amis sont aussi au CEA _____
- Pratiques-tu des loisirs et/ou activités à l'extérieur du CEA? Si oui, lesquels?

Famille d'origine (ou autre famille significative)

- Quelle est la dernière année de scolarité complétée par ta mère?
 - Est-ce qu'elle est retournée aux études par la suite? oui non
 - A-t-elle un emploi? oui non
 - Si oui, lequel?
 - À temps plein ou partiel?
- Quelle est la dernière année de scolarité complétée par ton père?
 - Est-ce qu'il est retourné aux études par la suite? oui non
 - A-t-il un emploi? oui non
 - Si oui, lequel?
 - À temps plein ou partiel?
- Quel âge avaient tes parents lorsque tu es née? _____
- Sont-ils encore ensemble aujourd'hui? oui non
- As-tu un ou des frères?
 - Si oui, quel âge ont-ils?
 - Quelle est la dernière année de scolarité complétée par ton ou tes frères?
 - Travaille(nt)-t-il(s)?
 - Si oui, quel emploi occupe(nt)-il(s)?
- As-tu une ou des soeurs?
 - Si oui, quel âge a (ont)-elle(s)?
 - Quelle est la dernière année de scolarité complétée par ta ou tes soeurs?

Travaille(nt)-t-elle(s)?

Si oui, quel emploi occupe(nt)-elle(s)?

- Quel est approximativement le revenu annuel de ta famille d'origine?
- – de 25 000\$
- De 25 000\$ à 35 000\$
- De 36 000\$ à 50 000\$
- + de 50 000\$
- Ne sait pas

Santé, alcool et drogues

- Est-ce que tu fumes le tabac? oui non
- As-tu déjà consommé de l'alcool? oui non
Si oui, à quelle fréquence cela arrive-t-il?
- C'est arrivé une ou deux fois pour essayer.
- À l'occasion
- Une fois par mois
- Plusieurs fois par semaine
- Tous les jours
T'est-il déjà arrivé d'être à l'école sous l'effet d'alcool? oui non
- As-tu déjà consommé des drogues douces (marijuana, haschich)? oui non
Si oui, à quelle fréquence cela arrive-t-il?
- C'est arrivé une ou deux fois pour essayer
- À l'occasion
- Une fois par mois
- Plusieurs fois par semaine
- Tous les jours
T'est-il déjà arrivé d'être à l'école sous l'effet d'une drogue douce? oui non
- As-tu déjà consommé d'autres drogues?
Laquelle ou lesquelles?
Si oui, à quelle fréquence cela arrive-t-il?
- C'est arrivé une ou deux fois pour essayer
- À l'occasion
- Une fois par mois
- Plusieurs fois par semaine
- Tous les jours
T'est-il déjà arrivé d'être à l'école sous l'effet de cette/ces drogue(s)? oui non
- Si tu as répondu oui à l'une des questions précédentes...
as-tu déjà acheté ou vendu de la drogue à l'école? oui non
- Souffres-tu d'un trouble ou d'une maladie connu(e)? oui non

Si oui, laquelle?

- Prends-tu des médicaments? oui non
Si oui, lesquels?

En terminant, souhaites-tu que l'on te recontacte éventuellement pour te communiquer les résultats de la recherche sur les valeurs des filles entre 16 et 20 ans en contexte de rattachement scolaire?

oui non

Si oui, coordonnées :

Merci

Marie-Flavie Blouin Achim

ANNEXE E

SCHEMA D'ENTRETIEN BIOGRAPHIQUE

Les valeurs des filles (16-20 ans) en situation de raccrochage scolaire

Consigne de départ :

J'aimerais que tu me parles de ce qui est important pour toi dans la vie. Tu pourrais penser à ton enfance, à ta vie de famille, à tes amis, à ton vécu scolaire, au moment où tu as quitté l'école, à comment tu as occupé ton temps avant que tu décides de retourner à l'école, à ton vécu en ce moment au CEA, à tes projets d'avenir, à tes rêves, à ce que la vie t'a appris jusqu'ici. Le plus simple c'est peut-être que tu commences avec ton enfance! Qu'est-ce que tu en dis? *Comment ça se passait chez vous quand tu étais enfant?*

Thèmes principaux :

1-La famille d'origine

Relation familiale

Comment ça se passait entre les parents et les enfants (toi si enfant unique) chez vous?

- Qu'est-ce que tu aimais faire avec eux?

Comment ça se passait avec tes frères et sœurs?

- Avais-tu des points communs avec eux?
- Étais-tu plus proche de ton père ou de ta mère?
- Étais-tu aussi proche d'un de tes grands-parents en particulier ou d'un autre adulte de la famille?

Valeurs familiales

D'après toi, qu'est-ce qui était important pour tes parents?

- Quelles phrases tes parents t'ont répétées souvent en toutes circonstances?

Qu'est-ce que tu aimais faire quand tu étais enfant? Qu'est-ce que tu aimais pas faire?

Est-ce que tu te rappelles avoir vécu des moments heureux durant ton enfance? Et des moments malheureux?

2- Le vécu scolaire : parcours primaire

Rapport à l'école

Comment ça se passait pour toi à l'école primaire?

- Est-ce que tu travaillais fort à l'école ou bien tu prenais ça plutôt cool ?
- Est-ce qu'il fallait que tu te forces pour réussir ?

Relations avec les enseignants

Est-ce qu'il y a un prof qui t'a marquée pendant le primaire ?

Relations avec les amis, les pairs et relations amoureuses

Comment ça se passait avec tes amis ?

Parlais-tu aussi aux autres élèves dans ta classe?

Tes meilleurs amis étaient-ils bons à l'école ?

C'était quoi vos sujets de conversation ?

Est-ce que vous vous chicaniez ? Pourquoi ?

As-tu eu des chums au primaire ?

Soutien de la famille

Comment ça se passait à la maison pendant que tu étais au primaire ?

Penses-tu que l'école était importante pour tes parents?

-Est-ce que tes parents allaient aux réunions de parents ? Lequel de tes parents ?

Est-ce que tu parlais à la maison de ce qui se passait à l'école ?

-Comment tes parents réagissaient-ils?

3- Le vécu scolaire : parcours secondaire

Rapport à l'école

Comment ça se passait pour toi à l'école secondaire?

-Comme au primaire ? Est-ce que tu travaillais fort ou tu te mettais pas trop de pression ?

-Faisais-tu de gros efforts ?

Relations avec les enseignants

Au secondaire, y a-t-il un prof que tu aimais bien ?

Relations avec les amis, les pairs et relations amoureuses

Tes amis du primaire sont allés à la même école secondaire que toi ou tu les as perdus de vue ?

T'es tu fait de nouveaux amis?

Comment ça se passait avec eux?

De quoi vous parliez, qu'est-ce que vous faisiez ensemble ?

C'était relax ou y avait-il pas mal de chicane ?

Et comment ça se passait avec les autres en classes ?

Tu avais un chum ?

Soutien de la famille

Et une fois au secondaire, comment ça se passait chez toi ?

Tes parents étaient-ils au courant de comment ça se passait pour toi à l'école ou il te laissait plus faire ?

4- Le décrochage ou moment où le secteur des jeunes est quitté

Événements ayant mené à l'abandon des études au secondaire/ motifs de décrochage

À partir de quel moment ça n'allait plus à l'école pour toi ?

As-tu décroché de l'école ?

Qu'est-ce qui t'apparaissait le plus important à ce moment-là dans ta vie?

Réactions de la famille, des amis et du milieu scolaire

Comment tes parents ont-ils appris la nouvelle ?

Comment ton entourage a réagi ? Et comment tu t'es sentie là-dedans?

Où est-ce que tu en es à ce propos maintenant avec du recul ?

5- Transition

Projets envisagés à ce moment

Dans ta tête, tu allais retourner éventuellement à l'école ou pas ?

- Tu avais un plan ou pas vraiment? Qu'est-ce que tu voulais faire ? Tu avais des projets ?

Occupations

Qu'est-ce que tu as fait des semaines qui ont suivi?

- As-tu cherché du travail ?

Relations avec la famille

Pendant que tu allais plus à l'école, comment ça se passait entre toi et tes parents ?

Relations avec les amis/ relations amoureuses ?

Pendant cette période, voyais-tu toujours tes amis ?

- Est-ce qu'ils étaient d'accord avec ton choix de quitter l'école ?
- Est-ce que parmi tes amis il y en avait qui n'allaient pas à l'école comme toi?

Comment ça se passait avec ton chum pendant que tu n'allais plus à l'école?

- Comment il voyait ça ?

Réflexions personnelles et état d'esprit durant cette transition

Étais-tu contente de ne plus aller à l'école ?

Quand est-ce que tu as commencé à penser retourner à l'école ?

6- Le raccrochage scolaire

La décision du retour à l'école au secteur adulte

Pour quelles raisons tu as décidé de retourner à l'école ?

- Qu'est-ce qui te motivait ? Qu'est-ce qui te décourageait ?

Réactions de l'entourage

Comment tes parents ont réagi quand ils ont su que tu retournais à l'école ?

Et tes amis ?

Et ton chum ?

7- Le vécu au CEA

Déroulement du retour

Au début, comment s'est passé ton retour au centre ?

- Comment tu as été accueillie ?

- Comment tu t'es sentie ?

Rapport à l'école

Et maintenant comment ça se passe dans tes études ?

- Qu'est-ce que tu t'es fixé comme but à l'école ?

- Trouves-tu que c'est un bon centre ?

- Qu'est-ce que tu apprécies le plus/ le moins de ton école ?

-Est-ce que ça se passe pas mal, de la même manière qu'au secondaire pour toi ?

- As-tu plus ou moins de difficultés maintenant que tu es au CEA ?

Relations avec les enseignants et les intervenants du centre

Parles-moi de tes profs et des autres adultes du CEA ?

-As-tu des liens avec certains d'entre eux ? Pourquoi avec eux plus qu'avec d'autres ?

Relations avec les amis, les pairs et vie amoureuse

Avec tes amis et les jeunes de l'école en général ça se déroule comment ?

Et avec ton chum comment ça va ?

Relations familiales

Comment ça va avec ta famille ?

- Depuis que tu es retournée à l'école, est-ce qu'il y a des choses qui ont

changé ?

Persévérance scolaire

Qu'est-ce qui est le plus important pour toi en ce moment dans ta vie ?

Qu'est-ce qui te motive à continuer ? Qu'est-ce qui au contraire te décourage ?

8- L'avenir et les projets

Où te vois-tu dans 5 ans ?

- As-tu des projets scolaires ?
- Qu'est-ce que tu te vois faire comme boulot ?
- À part ça, as-tu d'autres projets pour toi ?

9-Conseils à donner

Jeunes décrocheurs

- Quel conseil donnerais-tu à une jeune femme de ton âge qui pense abandonner l'école pendant son secondaire?

Intervenants

- Quel conseil donnerais-tu aux intervenants qui travaillent auprès des jeunes filles qui ont raccroché ?

BIBLIOGRAPHIE

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

Assogba, Y. (2004). "État de la question sur l'étude des valeurs", dans G. Pronovost et C. Royer (éds), *Les valeurs des jeunes*, Québec, Presses de l'Université du Québec, p. 11-29.

Aubert, Nicole. (2012). «La conquête de soi dans la société hypermoderne», pp 21-29. In Desmarais, D., Fortier, I. et Rhéaume, J. *Transformations de la modernité et pratiques (auto) biographiques*. Québec : Presses de l'Université du Québec, 247 p.

Augé, Marc. (1992). *Non-Lieux. Introduction à une anthropologie de la surmodernité*, Paris : Seuil, coll. "La librairie du XXIe siècle", 149 p.

Beaud, Jean-Pierre. Prévost, Jean-Guy. Doray, Pierre. Moulin, Stéphane. Delavictoire, Quentin. (2011). «Usages des statistiques et actions publiques : les politiques de lutte contre le décrochage scolaire au Québec» *Sociologie et sociétés* 432 : 201-221.

Bélangier, J., Janosz, M., Archambault, I., & Riberdy, H. (2010). «Portrait de la violence dans des écoles secondaires montréalaises: enjeux pour l'éducation à la santé». *Revue des sciences de l'éducation*, 36(3), pp. 649-669.

Bernardin, Jacques. (2013). *Le rapport à l'école des élèves de milieux populaires*. Éd Deboeck, coll. «Le Point sur», 133 p.

Bertaux, Daniel. (2006). *L'enquête et ses méthodes/ Le récit de vie*, 2^e éd. Paris : Armand Colin, 127p.

Bertrand, Y. et Valois, P. (1992). *École et sociétés*. Laval: Agence d'Arc.

Blaya, C. (2010). *Décrochages scolaires. L'école en difficulté*. De Boeck, Bruxelles, 192 p.

Bobineau, Olivier. (2011). "La troisième modernité, ou l'individualisme confinitaire", *SociologieS*, Paris : Gallimard. Pp. 149-159.

Bouchard, Pierrette et Jean-Claude St-Amant, J.-C. (1994). «*On devrait fermer toutes les écoles et en faire comme la nôtre*» *Expériences de retour aux études dans quatre écoles québécoises, Analyse de conditions de réussite scolaire*. Rapport de recherche, Québec, Université Laval, Centre de recherche et d'intervention sur la réussite scolaire, 177p.

Boudon, R., P. Besnard *et al.* (1999). *Dictionnaire de sociologie*, Paris, Larousse Bordas.

Bourdon, S. et M. Vultur (dir.). (2007). *Les jeunes et le travail*. Coll. "Regards sur la jeunesse du monde : série analyses et essais". Québec : Les Éditions de l'IQRC/PUL, 308 p.

Bréchon Pierre, Tchernia Jean-François, (dir.). (2009). *La France à travers ses valeurs*, Armand Colin.

Castel, Robert. (2006). «La face cachée de l'individu hypermoderne l'individu par défaut» dans Aubert, Nicole (dir.), *L'individu hypermoderne*, Ramonville-Saint-Agne, Érès, p. 119-128.

CGTSIM. (2013). *Comité de gestion de la taxe scolaire de l'île de Montréal*, [Guide d'accompagnement de la carte de la défavorisation des familles avec enfants de moins de 18 ans de l'île de Montréal, Bibliothèque et Archives nationales du Québec.

Charlot, B. (2001). La notion de rapport au savoir: Points d'ancrage théoriques et fondements anthropologiques. In B. Charlot (Ed.), *Les jeunes et le savoir, perspectives internationales* (pp. 4-24). Paris : Anthropos.

Côté, France. (avril 2014). «À quoi bon étudier ? Le décrochage des filles en milieux défavorisés» dans Desmarais, Danielle (coordo), *Le décrochage des filles, quelle spécificité ?* Bulletin PARcours. Montréal.

Desmarais, Danielle. (2006). «Autobiographie et mémoire. Contribution à la construction identitaire du sujet-acteur». *Revue québécoise de psychologie*, vol. 27, n. 3, p. 123-138.

Desmarais, Danielle, Isabelle Fortier, Louise Bourdages et Céline Yelle. (2007). "La démarche autobiographique, un projet clinique aux enjeux sociaux". Dans *Récits de vie et sociologie clinique*, sous la dir. de Jacques Rhéaume et Lucie Mercier, p. 89-117.

Desmarais, Danielle. (2009a). *Recherche-action sur l'accompagnement du raccrochage scolaire des 16-20 ans*. Rapport de recherche (texte mimemo). Université du Québec à Montréal, 225 p.

Desmarais, Danielle. (2009b). «L'approche biographique» dans Benoît Gauthier (dir.). *Recherche sociale, de la problématique à la collecte des données*. 5^e édition. Québec, Presses de l'Université du Québec, p. 361-389.

Desmarais, Danielle. (2009c). Rapport d'étape, *Recherche action sur l'accompagnement du raccrochage scolaire des 16-20 ans*. Université du Québec à Montréal. 45 p.

Desmarais, Danielle. et coll. (2012a). *Contrer le décrochage scolaire par l'accompagnement éducatif. Une étude sur la contribution des organismes communautaires*. Québec : Presses de l'Université du Québec, 194 p.

Desmarais, Danielle. (2012b). «Le raccrochage scolaire et la construction identitaire de jeunes adultes : des parcours en dents de scie», dans Danielle Desmarais, Isabelle Fortier et Jacques Rhéaume (dir.), *Transformations de la modernité et pratiques (auto) biographiques*, Québec, Presses de l'Université du Québec, p. 119-132.

Desmarais, Danielle (coordo). (avril 2014). *Le décrochage des filles, quelle spécificité?* Bulletin PARcours. Montréal. Récupéré de :https://parcours.uqam.ca/upload/files/Bulletins/bulletin_parcours_avril_2014.pdf

Desmarais, D. (2016). L'approche (auto)biographique : finalités plurielles, enjeux actuels. Dans B. Gauthier et I. Bourgeois (dir.). *Recherche sociale. De la problématique à la collecte des données* (6^e éd.). Québec : Presses de l'Université du Québec.

Direction de la santé publique. (2012). *Le décrochage scolaire chez les jeunes du secondaire du réseau public à Montréal*. Agence de la santé et des services sociaux de Montréal. Gouvernement du Québec.

Duclos, A. (Janvier 2010). «Récits de vie et sociologie clinique». Les cahiers psychologie politique [en ligne], numéro 16. Url : <http://lodel.irevues.inist.fr/cahierspsychologiepolitique/index.php?id=1516>

Fédération autonome de l'enseignement (FAE). (2015). *Le décrochage scolaire des filles : la possibilité d'agir, la nécessité de le faire!* Récupéré du site de la FAE : http://www.lafae.qc.ca/wp-content/uploads/2015/05/201505_decrochage-des-filles_rapport-analyse.pdf

Fortin, Marie-Fabienne, José Côté et Françoise Filion. (2005). *Fondements et étapes du processus de recherche*, Montréal : Chenelière Education, 485 p.

Fortin, P., E. Marcotte, D., Royer, E., Potvin, P. (2000). «Les facteurs discriminants sur les plans personnel, familial et scolaire entre les troubles de comportement intériorisés, extériorisés et concomitants chez les élèves de première secondaire». *Revue des sciences de l'éducation* 261. 197-218.

Fortin, L. Roye, E. Marcotte, D., Potvin, P. & Yergeau, E. (2004). «La prédiction du risque de décrochage au secondaire : facteurs personnels, familiaux et scolaires». *Revue canadienne des sciences du comportement*, 36 (3), 219-231.

Fortin, P. (2009). *Les sans-diplôme au Québec : portrait d'ensemble*. [Rencontre régionale de mobilisation sur la persévérance et la réussite scolaire en Mauricie]. Trois-Rivières. Récupéré de : <http://www.soyonscomperes.com/documents/file/les-sans-diplome-auguebec-pierre-fortin.pdf>

Fortin, L. (2008). *Les lourds coûts du décrochage scolaire*. Récupéré : <http://www.cyberpresse.ca/la-tribune/opinions/200812/03/01-806912-les-lourds-couts-du-decrochage-scolaire.php>

Gagnon, Colette et Marie-Lise Brunel. (2005). «Les raccrocheurs adultes : motivation et persistance aux études à l'ordre secondaire». *Carriéologie*, vol. 10, n. 1-2, p. 305-330.

Galland, O. (2001). «Les valeurs des jeunes et des adultes se sont rapprochées», dans O. Galland et B. Roudet (dirs.) *Les valeurs des jeunes*. Tendances en France depuis 20 ans, Paris, L'Harmattan, pp. 177-183

Goyette, M. (2010). «Dynamiques relationnelles des transitions à la vie adulte. Complémentarité entre réseaux», soutiens et supports. *Redes*, 18(4), 83-106.

Gouvernement du Québec (2015). *Les décrocheurs annuels des écoles secondaires du Québec. Qui sont les décrocheurs en fin de parcours ? Que leur manque-t-il pour obtenir un diplôme ?* Bulletin statistique de l'éducation No. 43, mai 2015.

Gouvernement du Canada (2010). *Les valeurs des jeunes au Canada*, Projet de recherche sur les politiques, «Rédigé par Molgat M.», Ottawa, 50 p. Récupéré : <www.prp-pri.gc.ca>

Goyette, Martin, Annie Pontbriand et Céline Bellot. (2013). *Les transitions à la vie adulte des jeunes en difficulté. Concepts, figures et pratiques*. Québec : Presses de l'Université du Québec, 321 p.

Hernandez, Lucie (2012). *Relations entre pairs et mobilisation scolaire d'adolescents de 14 à 16 ans : entre richesse et pression du groupe. Le rôle médiateur de la valeurs accordée à l'école*. (Thèse doctorale). Université de Toulouse.

Hrimech, M., Théorêt, M., Hardy, J. H. et Gariépy, W. (1993). Étude sur l'abandon scolaire des jeunes décrocheurs du secondaire sur l'île de Montréal, Montréal: Fondation du Conseil de l'île de Montréal.

Institut de la statistique du Québec. (2014). *Regard statistique sur la jeunesse. État et évolution de la situation des Québécois âgés de 15 à 29 ans – 1996 à 2012*. Statistiques intersectorielles, 190 pages. Récupéré sur le site de l'Institut de la statistique du Québec : <http://www.stat.gouv.qc.ca/statistiques/conditions-vie-societe/regard-jeunesse.pdf>

Janosz, Michel. (2000). L'abandon scolaire chez les adolescents : perspective nord-américaine. *VEI Enjeux*. N. 122, p. 105-127.

Janosz, Michel., et Marc Le Blanc (1996) Pour une vision intégrative des facteurs reliés à l'abandon scolaire. *Revue canadienne de psycho-éducation*. vol. 25, n. 1, p. 61-88.

2.18 Kaufmann, J.-C. (1996). *L'entretien compréhensif*. Paris : Nathan Université.

Lachance, Jocelyn. (2012). *L'adolescence hypermoderne. Le nouveau rapport au temps des jeunes*, Montréal : Presses Université Laval, coll. "Sociologie au coin de la rue", 148 p.

Lafond, D. (2010) *Le décrochage scolaire au secondaire : pourcentages dramatiques*. Education Canada, 48(3). Récupéré du site de l'Association canadienne d'éducation : <http://www.cea-ace.ca/sites/default/files/EdCan-2008-v48-n3-Lafond.pdf>

Langevin, L., Cartier, S.C., et Robert, J. (2006). «D'un portrait d'apprentissage perçu par des élèves «raccrocheurs» à des interventions stratégiques». *Vie pédagogique*, 142. Récupéré de <http://www.viepedagogique.gouv.qc.ca/numeros/142/vp>

142_PortraitAppren.pdf.

Lefrançois, Richard. (1992). *Stratégies de recherche en sciences sociales/application à la gérontologie*, Montréal : Presses de l'Université de Montréal, 358 p.

Legrand, M. (1993). *L'approche biographique. Théorie, clinique*. Paris: Éditions Presses Internationales.

Lessard, Anne, Laurier Fortin, Jacques Joly, Égide Royer, Diane Marcotte et Pierre Potvin, P. (2007) «Cheminement de décrocheurs et de décrocheuses». *Revue des sciences de l'éducation*, vol. 33, n. 3, p. 247-662.

Lyotard, J. F. (1979). *La conditions post-moderne*, Paris, Les éditions de minuit, 108 p.

Marchand, Isabelle. (2014). *Les conséquences du décrochage scolaire des filles. Une étude exploratoire*, Fédération autonome de l'enseignement et coll. Relais-femmes, Québec, Presses de l'Université du Québec, 194 p.

Marcotte, Diane, Laurier Fortin, Égide Royer, Pierre Potvin et Danielle Leclerc. (2001). «L'influence du style parental, de la dépression et des troubles du comportement sur le risque d'abandon scolaire». *Revue des sciences de l'éducation*, vol. 27, n. 3, p. 687-712.

MEES, GIR, DGS, DIS, (Novembre 2015). *Portail informationnel, système Charlemagne*, lecture des données au 2015-08-06, http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/PSG/statistiques_info_decisionnelle/Tableau_taux-officiels-decrochage_CS_2013-2014.pdf

MELS. (2009). *L'école j'y tiens!: Tous ensemble pour la réussite scolaire*. Québec : MELS. Récupéré de : http://www.prel.gc.ca/files_a-propos/09_Lecole_jy_tiens.pdf

Ménard, J. (2009). *Savoir pour pouvoir : Entreprendre un chantier national pour la persévérance scolaire*. [Rapport du Groupe d'action sur la persévérance et la réussite scolaire au Québec].

MEQ. (2002). *Indicateurs de l'éducation*. Québec: Gouvernement du Québec.

Ministère de l'Éducation (2004). *La réussite professionnelle des garçons et des filles : un portrait tout en nuances*, Document d'accompagnement à la publication "La réussite des garçons : des constats à mettre en perspective", Québec, Gouvernement

du Québec, [En ligne], Récupéré de : [<http://www.mels.gouv.qc.ca/stat/recherche/ReussiteGarconsPortrait.pdf>].

Mucchielli, A. (1996). *Dictionnaire des méthodes qualitatives en sciences humaines et sociales*. Paris : Armand Colin.

OCDE (2010), *Des débuts qui comptent ! Des emplois pour les jeunes*, Éditions OCDE, Récupéré de :
http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/PSG/statistiques_info_decisionnelle/BulletinStatistique43_f.pdf

Paillé, Pierre et Alex Mucchielli. (2012). *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales*, 3ème éd, Paris : Armand Colin.

Pineau, G. et Legrand, J. (2013). «Des bios socratiques à l'autobiographie du XIX^e siècle». Dans *Les histoires de vie* (pp. 22-36). Paris: Presses Universitaires de France.

Pineau, G.,et Legrand, J.-L. (2002). *Les histoires de vie*. Paris : Presses Universitaires de France.

Potvin, P. et Paradis, L. (1996). *Facteurs de réussite dès le début du primaire*. [Rapport présenté à la Direction de recherche du ministère de l'Éducation du Québec]. Université du Québec à Trois-Rivières.

Poulin, Rosalie et Claire, Beaumont. (2012). Récupéré de :
<http://rire.ctreq.qc.ca/2012/08/prevenir-la-violence-a-lecole-et-le-decrochage/>

Pronovost, Gilles. (2013). *Comprendre les jeunes aujourd'hui. Trajectoires, temporalités*, Québec : Presses de l'Université du Québec, 144 p.

Pronovost, Gilles. (2007). «Système de valeurs et rapport au temps des adolescents québécois». *Recherche sociographique*. Département de sociologie. Québec : Université Laval. vol. 48, n. 2, p. 37-51.

Pronovost, Gilles et Royer, Chantal. (2004). *Les valeurs des jeunes*. Québec : Presses de l'Université du Québec, 252 p.

Quivy, Raymond et Luc Van Campenhoudt. (2006). *Manuel de recherche en sciences sociales*. 3^e éd. Paris : Dunod, 256 p.

Raymond, Mélanie. (2008). *Décrocheurs du secondaire retournant à l'école*. Culture, tourisme et Centre de la statistique de l'éducation Récupéré de : <http://www.statcan.gc.ca/daily-quotidien/080409/dq080409c-fra.htm>

Robertson, A., & Collerette, P. (2005). «L'abandon scolaire au secondaire : prévention et interventions». *Revue des sciences de l'éducation*, 31 (3), 687-707.

Rocher, G. (1992). *Introduction à la sociologie*, Montréal, Éditions Hurtubise HMH.

ROCQLD (2014) *Décrochage scolaire : Nuance du portrait statistique*. *Statistique Canada* (2015), [Enquête sur la population active] (EPA) Récupéré de : http://qe.cirano.qc.ca/tab/theme/indicateurs_sociaux/capital_humain/taux_de_decrochage_scolaire_2014

Roy, Jacques. (2007). «La perspective québécoise des valeurs des jeunes. Une étude de cas : les valeurs des cégépiens». *Pensée plurielle*, n. 14, Québec : De Boeck Supérieur, 35-43.

Royer, Chantal. (2006). Voyage au cœur des valeurs des adolescents: la famille, grand pilier d'un système. *Enfances, Familles, Générations*, 4 [en ligne] <http://www.erudit.org/revue/efg/2006/v/n4/012896ar.html>

Sévigny, Robert. (1993). "L'approche clinique dans les sciences humaines" dans *L'analyse clinique dans les sciences humaines*, sous la dir. de Eugène Enriquez, Gilles Houle, Jacques Rhéaume et Robert Sévigny, p. 13-28. Montréal : Éditions Saint-Martin.

Tchernia, J.-F. (1995). «Les recherches dans le domaines des valeurs», *Futuribles*, juillet-août, pp. 9-24.

UNESCO (1982). *Déclaration de Mexico sur les politiques culturelles*. *Conférence mondiale sur les politiques culturelles*. Mexico city. http://portal.unesco.org/culture/fr/files/12762/11295422481mexico_fr.pdf/mexico_fr.pdf