

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À MONTRÉAL

*OÙ EST CHARLY ?*

LES JEUNES EN RUPTURE SCOLAIRE DANS MERCIER-HOCHELAGA-  
MAISONNEUVE ET LEUR RAPPORT À L'ESPACE

MÉMOIRE  
PRÉSENTÉ COMME EXIGENCE PARTIELLE  
DE LA MAÎTRISE EN TRAVAIL SOCIAL

PAR  
JEAN-PHILIPPE LEFEBVRE-LOUIS

MARS 2019

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

Nous tenons d'abord, et particulièrement, à remercier tous les jeunes participants et participantes sans qui cette recherche n'aurait eu aucun sens. Ensuite, nous souhaitons remercier tous les organismes et intervenants partenaires de Mercier-Hochelaga-Maisonneuve, avec une mention bien spéciale au CJE H-M et à sa directrice, Mme Anne St-Pierre. Merci.

Nous voulons également remercier la communauté UQAMienne, en commençant par à notre directrice de mémoire, la professeure Danielle Desmarais. Nous remercions aussi Josée Parenteau à l'administration ainsi que tous les professeurs et professeures qui nous ont accompagnés tout au long de ce deuxième cycle universitaire, avec des mentions spéciales pour Ginette Berteau, Maria Nengeh Mensah, Myriam Dubé et François Huot.

Enfin, merci à la famille et aux amis qui nous ont soutenu dans cette longue mais grande et belle aventure.

## AVANT-PROPOS

Cette recherche a débuté à la fin de l'année 2013, avec comme sujet d'étude les jeunes en rupture scolaire mais elle s'intéressait alors aux perceptions qu'entretenaient ces jeunes par rapport à l'école. Parallèlement, 2013 marquait dans notre milieu de pratique, la fin, faute de financement, d'un projet d'insertion socio-professionnel pour les jeunes en rupture scolaire, que notre collègue et nous-même avions mis sur pied en 2010. Déjà, en 2010, le recrutement avait été ardu. En effet, les jeunes ne se trouvaient pas là où nous nous trouvions, nous, lorsque nous faisons l'école buissonnière ou lorsque nous avons officiellement quitté les bancs d'école 10 ans auparavant.

De 2010 à 2013, ce programme d'insertion avait pignon sur rue dans une artère commerciale bien passante, dans un local bien à lui, et il a accueilli près d'une centaine de jeunes, répartis sur six cohortes. Sur l'ensemble des cohortes, seuls deux commentaires négatifs ressortaient fortement : 1) on ne fait pas assez d'activités scolaires et 2) le local est trop petit.

En 2015, le projet d'insertion renaît au sein d'un autre organisme, dans un sous-sol. Le nouveau local est immense et on ajoute un volet de scolarisation à distance. Les difficultés de recrutement demeurent mais, même sans incitatif financier dans cette nouvelle mouture, une cohorte se crée et débute.

Nous avons maintenant un grand espace, des activités scolaires, mais rien ne va plus. Entre autres, les jeunes s'épanouissent moins que dans les cohortes précédentes, ils s'ennuient davantage et ils ont le sentiment de déranger le personnel et les autres utilisateurs de l'organisme lorsqu'ils sortent du sous-sol et se déplacent dans les autres aires de l'édifice.

Si nous avons déjà des questionnements d'ordre spatial, il nous apparaît désormais très clair que quelque chose d'intimement lié à l'espace nous échappe. C'est alors que le projet de recherche change de cap et que nous centrons nos efforts d'investigation sur l'espace et les lieux.

## TABLE DES MATIÈRES

AVANT-PROPOS.....	ii
TABLE DES MATIÈRES.....	iv
LISTE DES FIGURES.....	x
RÉSUMÉ.....	xii
INTRODUCTION.....	1
CHAPITRE I PROBLÉMATIQUE, LIMITES DES PRATIQUES ACTUELLES ET QUESTIONNEMENTS.....	5
1.1 Les coûts du décrochage.....	6
1.2 La lutte contre le décrochage scolaire.....	8
1.2.1 Les Centres d'éducation des adultes.....	8
1.2.2 Les entreprises d'insertion.....	10
1.2.3 Les organismes communautaires.....	10
1.3 Le marché de l'emploi.....	12
1.4 Questions et objectifs de recherche.....	14
1.4.1 Objet de recherche.....	14
1.4.2 Objectifs de recherche.....	15
1.4.3 Questions de recherche.....	15
CHAPITRE II CADRE THÉORIQUE.....	16
2.1 Hypermodernité et parcours de vie.....	17
2.1.1 Hypermodernité.....	17

2.1.2	Perspective du parcours de vie.....	19
2.1.3	Parcours de vie hypermodernes.....	20
2.2	Approche clinique.....	21
2.3	Socialisation.....	22
2.3.1	Socialisation et famille en hypermodernité.....	24
2.3.2	Socialisation et école en hypermodernité.....	26
2.4	Transition à la vie adulte et hypermodernité.....	28
2.5	Précarité et incertitude pour les jeunes.....	31
2.6	Espace.....	32
2.6.1	Usages de l'espace.....	35
2.6.2	Expérience des lieux.....	36
2.6.3	Lieux et socialisation.....	39
2.6.4	Lieux et hypermodernité.....	41
2.6.5	Jeunes, hypermodernes et en rupture scolaire.....	45
2.7	Synthèse du cadre théorique.....	48
CHAPITRE III		
MÉTHODOLOGIE.....		50
3.1	Recherche qualitative.....	50
3.2	Influence de l'approche biographique.....	50
3.3	Outils de collecte de données.....	52
3.4	Analyse qualitative.....	55
3.5	Échantillon et considérations éthiques.....	59
CHAPITRE IV		
PRÉSENTATION DES DONNÉES.....		62
4.1	Corpus.....	62
4.2	Participants : parcours de vies et lieux récemment fréquentés.....	63

4.2.1 Alice.....	64
4.2.2 Raphaël.....	69
4.2.3 Liliane.....	74
4.2.4 Tamara.....	79
4.2.5 Xavier.....	84
4.2.6 Convergences : parcours de vie et lieux fréquentés.....	89

## CHAPITRE V

### JEUNES EN RUPTURE SCOLAIRE ET LEURS LIEUX

(ANALYSE VERTICALE DES ENTRETIENS).....	92
5.1 Vecteurs de description des lieux.....	93
5.1.1 Alice - La relation aux autres.....	93
5.1.2 Raphaël – L’activité.....	95
5.1.3 Liliane – L’ambiance.....	95
5.1.4 Tamara - La sécurité.....	97
5.1.5 Xavier - L’activité et la relation aux autres.....	97
5.1.6 Vecteurs convergents dans la description des lieux.....	99
5.2 Construction du rapport à l’espace.....	100
5.2.1 Alice - Instabilité et ruptures.....	100
5.2.2 Raphaël - Stabilité et conformité.....	102
5.2.3 Liliane - Instabilité, ruptures et évitement.....	105
5.2.4 Tamara - Crainte, évitement et enclavement.....	107
5.2.5 Xavier - Quête de liens.....	110
5.2.6 Convergences dans la construction du rapport à l’espace.....	113
5.3 Pratiques de l’espace.....	114
5.3.1 Alice.....	114
5.3.2 Raphaël.....	117
5.3.3 Liliane.....	120

5.3.4 Tamara.....	121
5.3.5 Xavier.....	123
5.3.6 Convergences dans les pratiques de l'espace.....	124
5.4 Poursuite de la socialisation.....	124
5.4.1 Alice.....	125
5.4.2 Raphaël.....	126
5.4.3 Liliane.....	126
5.4.4 Tamara.....	127
5.4.5 Xavier.....	128
5.4.6 Convergences dans la poursuite de la socialisation.....	129

## CHAPITRE VI

### LIEUX : RAPPORTS ET PRATIQUES DE JEUNES EN RUPTURE

#### SCOLAIRE (ANALYSE TRANSVERSALE DES ENTRETIENS)..... 131

6.1 Vecteurs de description des lieux : émotions, actions et genre.....	132
6.2 Construction du rapport à l'espace.....	134
6.2.1 Domicile familial.....	135
6.2.2 École secondaire.....	137
6.3 Pratiques (actuelles) de l'espace et poursuite de la socialisation.....	145
6.3.1 Pratiques réflexives.....	145
6.3.2 Pratiques de sociabilité.....	147
6.3.3 Pratiques de développement de soi.....	148
6.3.4 Pratiques de divertissement.....	150
6.4 Synthèse de l'analyse transversale des entretiens.....	151

## CHAPITRE VII

### APPROPRIATION DE L'ESPACE PAR DES JEUNES EN RUPTURE

#### SCOLAIRE (ANALYSE TRANSVERSALE DU BUDGET-TEMPS)..... 153

7.1 Espaces privés, espaces publics.....	153
7.2 Espaces virtuels : Internet.....	154
7.2.1 Divertissement.....	156
7.2.2 Maintien et création de liens sociaux.....	157
7.2.3 Construction identitaire et socialisation.....	159
7.3 Synthèse de l'analyse transversale du budget-temps - Réappropriation de l'espace public.....	160
 CHAPITRE VIII	
DISCUSSION.....	162
8.1 Construction du rapport à l'espace.....	162
8.2 Les espaces investis.....	163
8.3 Le sens accordé aux lieux.....	165
8.3.1 Le domicile.....	165
8.3.2 L'Internet.....	168
8.3.3 Les organismes communautaires.....	169
8.3.4 Les espaces de passage.....	171
8.4 Poursuite de la socialisation.....	171
8.4.1 Pratiques contribuant au projet de vie adulte.....	173
8.5 Synthèse de la discussion.....	177
 CONCLUSION.....	179
 APPENDICES	
Appendice A. Canevas d'entretien semi-directif.....	187
Appendice B. Questionnaire socio-démographique.....	190
Appendice C. Formulaire de consentement à la participation.....	194

Appendice D. Outils publicitaires.....	198
BIBLIOGRAPHIE.....	199

## LISTE DES FIGURES

### FIGURE 3.1

Outils de cueillette de données du budget-temps des participants ..... 55

### FIGURE 3.2

Arbre de sens : catégories formelles construites durant l'analyse ..... 58

### FIGURE 4.1

Ligne de temps du parcours de vie d'Alice selon les espaces et la temporalité  
biographique ..... 67

### FIGURE 4.2

Budget-temps d'Alice ..... 69

### FIGURE 4.3

Ligne de temps du parcours de vie de Raphaël selon les espaces et la temporalité  
biographique ..... 72

### FIGURE 4.4

Budget-temps de Raphaël ..... 74

### FIGURE 4.5

Ligne de temps du parcours de vie de Liliane selon les espaces et la temporalité  
biographique ..... 77

## FIGURE 4.6

Budget-temps de Liliane.....79

## FIGURE 4.7

Ligne de temps du parcours de vie de Tamara selon les espaces et la temporalité  
biographique.....82

## FIGURE 4.8

Budget-temps de Tamara.....83

## FIGURE 4.9

Ligne de temps du parcours de vie de Xavier selon les espaces et la temporalité  
biographique.....87

## FIGURE 4.10

Budget-temps de Xavier.....89

## RÉSUMÉ

*Où est Charly?* examine, dans le cadre d'une recherche qualitative, le rapport à l'espace des jeunes ayant opéré une rupture avec l'école avant l'obtention d'un diplôme d'études secondaires. Bien que de nombreuses mesures visent à prévenir le décrochage scolaire, moins nombreuses sont celles qui ciblent les jeunes ayant déjà opéré cette rupture. Par ailleurs, pour les ressources qui leur sont destinées, il demeure bien difficile d'entrer en contact avec ces jeunes puisqu'ils ne sont ni à l'école, ni à l'emploi, et bien peu présents dans les espaces publics.

Afin de cerner nos questions d'un point de vue théorique, nous examinons tout d'abord les concepts d'hypermodernité, de socialisation, de parcours de vie, d'espace et de lieu. Au moyen d'entretiens semi-directifs explorant le parcours de vie depuis l'école primaire de cinq jeunes en rupture scolaire, nous trouvons ensuite réponses aux questions suivantes : *où se trouvent les jeunes en rupture scolaire ? Que font-ils dans le but de poursuivre leur intégration dans la société et devenir adultes ?*

Nos résultats démontrent que les composantes physiques d'un lieu, tels sa localisation géographique, son aménagement physique ainsi que son esthétique, sont des considérations bien secondaires pour ces jeunes. Les éléments les plus importants pour eux sont de l'ordre du relationnel et de la liberté d'action (possibilité d'agir dans le lieu et pour le lieu, ou d'avoir des responsabilités envers ce lieu). À cet effet, l'Internet, bien qu'il s'agisse d'un espace virtuel et donc, immatériel, englobe une multitude de lieux dans lesquels les jeunes peuvent choisir leurs relations, la façon et le rythme auxquels ils se dévoilent, et dans lesquels ils profitent d'une très grande liberté d'action.

D'ailleurs, ils passent beaucoup de temps sur Internet, depuis le domicile, puisque cet espace répond à des besoins de sociabilité, de développement de soi, et de divertissement. Il s'agit donc d'un espace avec lequel les organismes communautaires devront se familiariser et qu'ils devront investir et mettre à contribution dans leur accompagnement des jeunes en rupture scolaire.

Outres les pratiques liées à ces besoins, nos résultats indiquent que le quotidien des jeunes en rupture scolaire est également composé de pratiques réflexives. Toutes ces pratiques, qu'elles s'opèrent dans des espaces virtuels ou non, contribuent à la poursuite de leur socialisation, ou encore de leur transition vers la vie adulte.

Ces réponses peuvent inspirer des pistes de solutions aux services, et notamment aux organismes communautaires, afin d'établir un meilleur contact auprès des jeunes en rupture scolaire et d'offrir des lieux et des pratiques plus adaptés à leurs besoins.

Mots clés : jeunes, lieux, rupture scolaire, décrochage, socialisation, parcours de vie, hypermodernité, pratiques de l'espace.

## INTRODUCTION

Afin d'assurer sa pérennité, une société doit continuellement préparer des individus qui pourront effectuer les tâches leur permettant de fonctionner. Puisque le moteur des sociétés occidentales est l'activité économique et, qu'en celles-ci, la population active est principalement constituée d'adultes, ces sociétés se doivent de produire, ou de former, des adultes (Mortimer et Larson, 2002). Toutefois, les individus ne naissent pas adultes. Plutôt, ils le deviennent un jour, d'une façon qui peut varier d'une société à l'autre et à la suite de plusieurs étapes (Buchmann, 1989).

La socialisation des individus est intimement liée aux lieux qu'ils occupent, par choix ou par prescription (Moreau, 2010). L'institutionnalisation croissante des parcours de vie a fait de l'école un haut lieu de la socialisation des individus vivant en sociétés dites modernes (Buchmann 1989). Ainsi, au Québec, le mandat officiel de l'école, obligatoire entre les âges de 5 et 16 ans, est-il d'instruire, de qualifier et de socialiser les individus (Gouvernement du Québec - Ministère de l'éducation du loisir et des sports, 2009). En termes de temporalité, la fréquentation de ce lieu constitue le plus grand tronc commun de la socialisation des jeunes québécois.

De fait, la qualification en vue d'entrer sur le marché du travail s'obtient généralement par une formation offerte au sein d'institutions d'enseignement (Buchmann, 1989; Mortimer et Larson, 2002). Celle-ci permet aux individus de jouir d'une reconnaissance socio-culturelle importante. Plus grande est la valeur de cette qualification et plus il est facile pour un individu de la monnayer afin de rehausser ses conditions de vie matérielles et d'échapper à la précarité (Buchmann, 1989). En ce sens, dans les pays industrialisés, la scolarisation fait partie de la socialisation et du parcours de vie des individus.

Ainsi, le diplôme d'études secondaires qui, selon un cursus scolaire typique, s'obtient vers l'âge de 16 ans, demeure une étape importante de la transition à l'âge adulte (Mortimer et Larson, 2002; Desmarais, 2012). Bien que le cadre social prescrive toujours une norme à suivre quant à la réalisation de cette transition, la montée de l'individualisation explique, du moins en partie, le fait que plusieurs n'y souscrivent pas. C'est notamment le cas des individus qui décident, avant la complétion d'un diplôme d'études secondaires, de ne plus poursuivre leur scolarisation, soit la première étape prescrite de ladite transition (Mortimer et Larson, 2002).

À première vue et selon cette logique, il apparaît que le marché de l'emploi et l'école ne sont pas des lieux dans lesquels certains de ces jeunes en rupture avec l'école trouvent leur part. Ces lieux ne semblent pas leur permettre de s'investir, de se former et d'accumuler un capital (culturel) suffisant pour ensuite pouvoir contribuer à l'essor de la société, au sens où celle-ci l'entend. Vers quels lieux ces jeunes se tournent-ils donc, et de quelle façon y poursuivent-ils leur socialisation? Ces lieux leur permettent-ils d'acquérir ou de mettre à profit des apprentissages? Quelles fonctions attribuent-ils à ces lieux par rapport à leur parcours de vie? S'inspirer des éléments de réponses à cette question pourrait mener à des mesures formatives additionnelles, destinées aux jeunes en rupture avec le système scolaire, afin de leur permettre d'acquérir le capital (culturel) nécessaire à l'intégration au marché du travail et d'ainsi accéder à un statut social moins marginalisé et précaire. Il existe, à l'heure actuelle, des mesures alternatives à la scolarisation traditionnelle, mais elles ne sont pas sans écueils en plus de demeurer liées à des lieux scolaires ou de travail.

Le premier chapitre de ce mémoire, *Problématique : limites des pratiques actuelles et questionnements*, fait état des coûts liés au décrochage scolaire, des instances impliquées dans la lutte contre le décrochage scolaire, du marché de l'emploi, ainsi que des questions et objectifs de la recherche.

Dans le deuxième chapitre, *Cadre théorique*, nous présentons l'ensemble des théories qui nous aident à comprendre et faire sens de la réalité des jeunes ciblés par cette recherche. Ces théories traitent de l'ère de l'hypermodernité, la perspective des parcours de vie, le processus de socialisation, la transition à la vie adulte et des concepts d'espace et de lieu.

Le troisième chapitre, *Méthodologie*, expose les méthodes utilisées pour la collecte et l'analyse des données. Également, nous justifions notre choix d'effectuer une recherche qualitative, les critères et méthodes de sélection des participants, en plus de faire état des considérations éthiques auxquelles nous nous sommes attardés.

Au quatrième chapitre, *Présentation des données*, nous présentons, sans analyse et avec le moins d'interprétation possible, les données recueillies. Nous décrivons ainsi les parcours de vie des participants et les espaces fréquentés au cours des trois jours ayant précédé les entretiens.

Puis, au cours du cinquième chapitre, *Jeunes en rupture scolaire et leurs lieux*, nous présentons l'analyse verticale des entretiens réalisés auprès des jeunes. Cette analyse est réalisée suivant trois catégories principales : 1) les vecteurs de description des lieux, 2) la construction du rapport à l'espace, et 3) les pratiques de l'espace.

Le sixième chapitre, *Lieux : rapports et pratiques des jeunes en rupture scolaire*, reprend les mêmes principes, cette fois-ci dans une analyse transversale des cinq entretiens effectués dans le cadre de la recherche. Cette analyse est présentée conjointement avec la discussion des résultats qu'elle expose.

Notre septième chapitre, intitulé *Appropriation de l'espace par les jeunes en rupture scolaire*, quant à lui, présente l'analyse transversale et la discussion des données cumulées suivant les budgets-temps des participants. Ces données, d'un ordre plutôt quantitatif, rendent compte des espaces fréquentés par les jeunes participants au cours des trois jours ayant précédé les entretiens.

Au chapitre suivant, *Discussion*, nous poursuivons la discussion de l'ensemble des résultats obtenus à la suite de nos analyses.

Enfin, au dernier chapitre, *Conclusion*, nous établissons un résumé de l'ensemble de la démarche de recherche en plus d'en faire le bilan. Ce chapitre fait part des principaux résultats de la recherche, de ses limites et de ses apports potentiels quant à l'intervention auprès des jeunes en rupture scolaire.

## CHAPITRE I

### PROBLÉMATIQUE LIMITES DES PRATIQUES ACTUELLES ET QUESTIONNEMENTS

C'est en vue de limiter les conséquences négatives du décrochage scolaire que de nombreuses organisations tentent de s'y attaquer. Parmi elles, se trouve le gouvernement provincial, pallier gouvernemental duquel dépendent les questions d'éducation. Ce dernier avance des motifs d'ordre économique, soient les coût du décrochage, afin de justifier ses efforts. Un type de structure mise en place pour lutter contre le décrochage scolaire, les Centres d'éducation des adultes (CÉA) sont des institutions d'enseignement relevant directement de l'État québécois, de par son ministère de l'éducation. Quant à elles, les entreprises d'insertion mettent de l'avant le développement des individus en offrant des services de formation à l'emploi, en collaboration avec le Ministère de l'emploi et de la solidarité du Québec. Enfin, il existe aussi des organismes communautaires qui, de diverses façons, luttent contre le décrochage scolaire. Ultiment, toutes ces instances désirent assurer l'intégration des individus au marché du travail.

Afin d'atteindre leurs objectifs, toutes ces instances mettent en place des actions et celles-ci constituent l'ensemble des pratiques actuelles de lutte contre, ou de prévention du décrochage scolaire. Ces pratiques, comme toutes les autres, ont leurs limites. La prochaine section vise à examiner les limites de ces pratiques et les questionnements qu'elles soulèvent.

## 1.1 Les coûts du décrochage

C'est en s'assurant d'une main-d'œuvre qualifiée et compétitive qu'un État industrialisé peut assurer sa richesse. Ainsi, l'État québécois semble très clairement concerné par la question du décrochage scolaire. Cependant, ses tentatives de rectification (*Initiative pour Agir Autrement, L'école j'y tiens*) ne semblent obtenir que des résultats partiels. Entre 2001 et 2011, le Québec a investi près de 300 millions de dollars afin de pallier au décrochage scolaire (Dufresne, 2011). Une nouvelle stratégie du Ministère d'Éducation des Loisirs et des Sports (MELS) a vu le jour en 2010 et celle-ci vise à élever, d'ici 2020, le taux de diplomation des québécois âgés de moins de 20 ans, de 70% à 80% (Gouvernement du Québec - Ministère de l'éducation du loisir et des sports, 2009).

Malgré les sommes de plus de 300 millions de dollars investies par le MELS (Dufresne 2011) depuis 2001, le taux de décrochage des moins de 24 ans au Québec demeure alarmant. En 2009, il se chiffrait aux alentours de 27% (Gouvernement du Québec - MELS, 2009), soit le taux le plus élevé au Canada. En 2018, le Québec détient encore le plus faible taux de diplomation au Canada, soit 64 %. Cela signifie que 36 % des élèves du secondaire n'obtiennent pas de diplôme d'études secondaires ou de qualification dans les temps normalement prescrits par le cursus scolaire (Bachand et Homsy, 2018). Près de 30% des Québécois âgés de 20 ans et moins n'ont pas de diplôme d'études secondaires et ne sont pas inscrits dans un établissement de formation, et ce chiffre reste relativement stable entre 2008 et 2012 (Gouvernement du Québec - Ministère de l'éducation du loisir et des sports 2013; Hankivsky, 2008). Il n'est plus envisageable, en 2018, de comparer réalistement les taux de décrochage scolaire pour le Québec, car il s'agit dorénavant du *taux de sorties sans diplôme ni qualification parmi les sortants en formation générale des jeunes*. Or, comme

l'indiquent Bachand et Homsy (2018), ces qualifications « sont des certificats de formation qui servent à préparer les élèves ayant des difficultés d'apprentissage à intégrer le marché du travail, et ce sans égard à leurs résultats scolaires» (Bachand et Homsy, 2018:9). Elles ne constituent donc pas l'équivalent d'un diplôme d'études secondaires tel que l'entend l'OCDE (2006).

Pour l'État québécois, les coûts du décrochage (ou de la non-diplômation) scolaire atteignaient les 1,9 milliards de dollars en 2009 (Groupe d'action sur la persévérance et la réussite scolaire au Québec, 2009). Ces coûts sont liés aux taxes et impôts non collectés, aux services sociaux additionnels et aux coûts de raccrochage. En effet, 63% des demandeurs d'assistance sociale, au Québec, n'ont pas de diplôme d'études secondaires, contre 42,7% au Canada (Hankivsky, 2008). De plus, le taux de chômage annuel, en 2013 et en 2016, des québécois âgés de 15 à 24 ans demeure deux fois plus élevé qu'il ne l'est pour les Québécois âgés de 25 à 54 ans (CIRANO, 2014 ; 2018). Plus précisément, pour 2016, le taux de chômage des jeunes Québécois âgés de 15 à 24 ans, n'étant pas à l'école et n'ayant pas de diplôme d'études secondaire se situe entre 15 % (20-24 ans) et 18 % (15-19 ans) alors que, pour les jeunes ayant un diplôme d'études secondaires et n'étant pas à l'école, ce taux se situe entre 11 % (20-24 ans) et 14 % (15-19 ans). Si le taux de chômage des jeunes n'ayant pas de diplôme d'études secondaires n'est que 4 % plus élevé que celui des jeunes ayant un diplôme d'études secondaires, il demeure toutefois deux fois plus élevé que pour les jeunes ayant un diplôme d'études post-secondaires (Demers, 2016).

Quant au Conseil canadien sur l'apprentissage, il estime que, à cause des liens qui existent entre :1) la faible scolarisation et le fait de bénéficier d'une assistance financière de l'État; 2) entre la faible scolarisation et le faible état de santé des individus et 3) entre la faible scolarisation et la judiciarisation accrue des individus,

le coût social que représentent les individus n'ayant pas complété leurs études secondaires s'élèverait, pour le gouvernement fédéral, à plus de 12 000\$ par année, par non diplômé du secondaire. Le Conseil note également que les travailleurs n'ayant pas de diplôme d'études secondaires auraient, au niveau de leur revenu annuel, un manque à gagner d'au moins 3 000\$ par rapport à la moyenne des travailleurs canadiens détenant un tel diplôme (Hankivsky, 2008).

## 1.2 La lutte contre le décrochage scolaire

Les données précédentes nous mènent à conclure que la prévention, à elle seule, est insuffisante. Heureusement d'autres mesures d'aide existent, celles-ci s'adressant directement aux jeunes qui, malgré toutes les mesures préventives mises en place, ont opéré une rupture avec l'école avant l'obtention d'un diplôme d'études secondaires. Ces mesures comprennent, notamment, les Centres d'éducation des adultes, les entreprises d'insertion ainsi que certains organismes communautaires d'insertion et/ou de scolarisation alternative.

### 1.2.1 Les centres d'éducation des adultes

Les Centres d'éducation des adultes (CÉA) dispensent, entre autres, ce que le MELS nomme la formation générale des adultes. Cette formation s'adresse aux individus âgés de 16 ans et plus et vise d'abord l'acquisition des connaissances de base afin que ces individus soient en mesure d'obtenir un diplôme d'études secondaires (DES) ou encore les prérequis afin d'entreprendre et réussir un cursus de formation professionnelle (DEP). D'ailleurs, le Québec est en tête de toutes les provinces canadiennes en termes de raccrochage scolaire.

Mais ces centres font face à d'importants défis. L'un de ceux-ci, qui a surgi dans les 10 à 15 dernières années, est l'entrée massive d'apprenants âgés de moins de vingt ans et ayant déjà opéré au moins une rupture avec le système scolaire. En 2008, selon le MELS, 34 % des individus inscrits à l'éducation des adultes avaient moins de 20 ans (Cauvier et Desmarais, 2013). L'arrivée massive de cette jeunesse aux besoins particuliers pose de grands défis à l'accompagnement du personnel enseignant (Cauvier et Desmarais, 2013). À ce défi s'ajoute celui de la pluralité grandissante des rôles de l'adulte hypermoderne (Desmarais 2012; Gouvernement du Québec - Ministère de l'éducation du loisir et des sports, 2014). C'est-à-dire que, dans la plupart des cas, ces individus sont également travailleurs à temps plein ou partiel, parents d'enfants, pairs-aidants, etc. C'est à cette pluralité que s'ajoute le rôle d'étudiant. Un autre défi, et possiblement une conséquence du précédent, est le taux de décrochage très élevé dans ces centres au Québec. Raymond (2008) note que pour l'année 2005-2006, environ 50 % à 60 % des individus qui retournaient en formation après avoir quitté le secondaire sans diplôme, quittaient à nouveau le système scolaire, encore sans diplôme et souvent à plusieurs reprises (Desmarais et Blouin-Achim, 2012). Enfin, le quatrième défi d'envergure, auquel font face les CÉA, est le fait que, lorsqu'on en vient aux adultes, ce sont ceux qui sont déjà scolarisés et en emploi qui sont friands de formations. Le MELS reconnaît lui-même sa difficulté à attirer et retenir les individus dotés d'une scolarisation faible. De par leur précarité accrue, ces derniers semblent, dans l'immédiat, être ceux faisant face à des coûts de renonciation plus élevés (Gouvernement du Québec - Ministère de l'éducation du loisir et des sports 2014; Raymond 2008).

### 1.2.2 Les entreprises d'insertion

Pour les québécois ayant une faible scolarité et peu d'expérience de travail, il existe les entreprises d'insertion, s'adressant, à quelques exceptions près, aux individus âgés de 18 ans et plus (Collectif des entreprises d'insertion du Québec, 2014). Ces parcours d'insertion socioprofessionnelle mettent tous l'accent sur l'apprentissage de compétences générales à l'emploi (ponctualité, assiduité, initiative, etc.). Chaque entreprise vise également l'apprentissage de compétences de base liées à un domaine professionnel en particulier (entretien ménager, service à la clientèle, manutention, ébénisterie, etc.). Ces compétences, bien que liées à un domaine spécifique, demeurent toutefois générales à l'intérieur de ce domaine professionnel, alors que le marché de l'emploi exige de plus en plus des formations très spécifiques (Mortimer et Larson, 2002). Il est à noter qu'il est possible, légalement, de quitter le système scolaire dès l'âge de 16 ans, avant d'être éligible à la plupart de ces parcours d'insertion et que la réussite d'un tel parcours n'octroie pas, non plus, le diplôme d'études secondaires (incluant le diplôme d'études professionnelles, DEP) alors que ce diplôme d'études secondaires représente aujourd'hui le premier prérequis, de plus en plus formel, de l'emploi légal (OCDE, 2006).

### 1.2.3 Les organismes communautaires

Une avenue encore peu explorée dans la lutte contre le décrochage scolaire est l'accompagnement éducatif des organismes communautaires. Selon Desmarais (2012), lorsqu'un individu est en processus de retour aux études, à la suite d'un décrochage scolaire, ses chances de persévérance sont accrues lorsque: 1) cet individu est placé au centre d'une démarche d'accompagnement plurielle et concertée et que 2) cette démarche permet à l'individu de porter un regard critique sur son parcours de

vie. S'il en est ainsi, c'est qu'une telle démarche permet à l'individu de faire sens de son parcours de vie, de son décrochage scolaire, de ses apprentissages et de sa scolarité. Réconcilier le passé et le présent permet d'ouvrir sur le futur, de l'envisager, de le planifier (Desmarais, 2012). D'ainsi faire l'inventaire de ses ressources, connaissances, habilités et actifs permet aussi à l'individu de s'employer à concevoir des stratégies plus efficaces pour atteindre les objectifs qu'il se fixe (Buchmann, 1989).

S'il existe si peu d'organismes d'accompagnement éducatif s'adressant aux jeunes en rupture scolaire, peut-être est-ce parce que la demande, venant de ces jeunes-mêmes, n'est pas assez forte. Pourtant, le besoin existe. En effet, selon l'OCDE, le diplôme d'études secondaires constitue la formation académique minimale requise en vue d'une entrée sur le marché du travail (OCDE, 2006). Le travail, quant à lui, assure l'indépendance financière et il s'agit, aux yeux des jeunes, du critère le plus important marquant l'atteinte de la vie adulte en Occident (Arnett, 2000b). Aussi, le statut de travailleur offre une reconnaissance sociale et l'accès autonome à l'espace public (Buchmann, 1989; Gibson, 2011; Mortimer et Larson, 2002). C'est à ces égards que l'obtention d'un diplôme d'études secondaires demeure, en quelque sorte, un rite de passage et une contribution cruciale à la construction identitaire des jeunes.

Néanmoins, la majorité des organismes communautaires de lutte au décrochage scolaire, à Montréal, œuvrent en prévention et non auprès des jeunes ayant opéré une rupture avec l'école (ROCLD, 2014). Par exemple, dans Mercier-Hochelaga-Maisonneuve, là où le taux de décrochage scolaire atteint 48% (l'un des plus importants à Montréal), seuls trois programmes communautaires d'accompagnement éducatif s'adressent aux jeunes ayant décroché (200 Portes HM, 2014). De ces trois programmes, deux sont dotés de critères d'admissibilité

relativement restreints. L'un s'adresse uniquement aux jeunes mères (Petit Revdec) et l'autre s'adresse aux 16-21 ans, sans-emploi et éligibles aux subventions d'Emploi-Québec (Les ABD 2.0). Le dernier des trois se trouve au Carrefour Familial Hochelaga, un milieu dédié aux familles. Il s'agit d'un milieu peu susceptible d'être fréquenté par un jeune en rupture scolaire éprouvant des difficultés familiales, ce type de difficultés étant très courant parmi cette population (Alexander, Entwisle et Horsey 2012; Battin-Pearson et al., 2000; Desmarais 2012).

### 1.3 Le marché de l'emploi

La pyramide des âges au Québec place actuellement les jeunes (15-30 ans) dans une situation particulière de vulnérabilité au sens où ils représentent la strate de population la plus faible au niveau démographique. Ils sont donc, proportionnellement, en compétition avec beaucoup plus d'individus expérimentés qu'auparavant en ce qui a trait à l'obtention de ressources matérielles (logements, emplois, etc.) (Mortimer et Larson, 2002). Cela, combiné à la survalorisation de la performance qu'entraîne l'ère de l'hypermodernité, risque d'accentuer la marginalisation que vivent les jeunes en rupture scolaire (Desmarais, Fortier et Rhéaume, 2012).

L'activité économique s'est également énormément transformée. Les emplois à temps partiel, les emplois sur appel et les contrats d'emploi de courte durée sont de moins en moins exceptionnels, même dans la fonction publique. Qui plus est, les emplois ne nécessitant pas de compétences particulières à l'emploi lui-même se voient de plus en plus relégués vers des pays en voie de développement (Côté et Bynner, 2008; Mortimer et Larson, 2002). De façon croissante, les emplois en

Occident nécessitent des formations spécifiques, acquises par l'entremise du système d'éducation post-secondaire (Mortimer et Larson, 2002).

Cependant, on constate que les liens qui unissaient le système éducatif canadien et le marché du travail sont, depuis longtemps, désuets (Côté et Bynner, 2008). Les formations générales ne permettent pas aux élèves d'acquérir les compétences nécessaires pour intégrer le marché de l'emploi actuel. L'accès à des formations spécifiques n'est souvent pas possible avant l'obtention d'un diplôme de formation générale et les plus accessibles d'entre elles sont peu promues par le système éducatif. D'autres sociétés, européennes pour la plupart, ont gardé un cursus de stages en entreprises à même la formation générale et continuent à valoriser le système d'apprentissage maître-apprentis (Mortimer et Larson, 2002). Cette inadéquation entre le système scolaire québécois et le marché de l'emploi constitue un autre facteur important dans le délai de la transition à la vie adulte et, possiblement, au niveau du décrochage scolaire.

S'il n'existe aucune institution sociale officielle autre que l'école, servant de passerelle au marché du travail, c'est que le rôle social attendu des adolescents est, aujourd'hui, celui d'étudiant. À cet effet, la réforme de l'éducation québécoise, à la suite du Rapport Parent (Commission royale d'enquête sur l'enseignement dans la province de Québec, 1964), recommandait une augmentation de l'âge obligatoire de la fréquentation scolaire, de 14 ans à 16 ans. Cela, en vertu de changements de l'époque par rapport au marché de l'emploi, à savoir, la nécessité d'une formation plus étoffée. Si les besoins en formation en vue d'un accès au marché du travail ont grandement crû depuis les années 1960 (Mortimer et Larson 2002), l'âge de la fréquentation scolaire au Québec, lui, n'a connu aucune modification additionnelle.

## 1.4 Questions et objectifs de recherche

Un nombre important d'adolescents ne désirent pas ou se trouvent dans l'incapacité de mener à terme le rôle d'étudiant. Comment donc susciter d'avantage d'intérêt pour des initiatives telles que recommandées par Desmarais (2012) ? Selon les principes de la publicité, afin d'attirer l'attention d'un public particulier, tant pour l'informer que pour le convaincre, un message adapté et un lieu de diffusion ciblé de ce message sont nécessaires. Il est important de comprendre les comportements du public visé (ici, les jeunes en rupture avec l'école), de cerner les lieux qu'il investit et d'être sensible à ses besoins. Il devient donc impératif d'être au fait de ses perceptions, de ses idées, de ses sources de motivations et de l'espace qu'il occupe (Wells *et al.*, 2003). Étant très marginalement représentés sur le marché de l'emploi, n'étant pas les bienvenus dans les lieux publics, ayant délaissé l'école comme lieu d'investissement et ayant souvent des relations familiales difficiles et/ou inexistantes, dans quels lieux, virtuels ou réels, les jeunes en rupture avec l'école se trouvent-ils ? Quels lieux investissent-ils ? Comment poursuivent-ils leur passage à la vie adulte ? Voici donc certaines questions auxquelles ce projet tente d'apporter des réponses.

### 1.4.1 Objet de recherche

Cette recherche s'intéresse aux espaces qu'investissent les jeunes âgés entre 18 et 21 ans, ayant délaissé leurs études secondaires. La norme sociale prescrit à ces jeunes l'investissement de lieux scolaires afin d'y acquérir le capital minimum nécessaire (soit le diplôme d'études secondaires) à l'entrée sur le marché du travail. En retour, cette entrée leur confère le statut de contribuable et leur ouvre l'accès à l'ensemble des lieux publics. Les jeunes auxquels s'intéresse cette recherche, de par leur statut de jeunes en rupture scolaire, n'ont pas de lieux socialement attribués, tant au niveau culturel qu'au niveau institutionnel. Toutefois, ces jeunes ne disparaissent

pas en quittant les bancs d'école prématurément. En effet, ils continuent d'exister et donc d'investir des lieux, en marge de ce qui est socialement prescrit.

#### 1.4.2 Objectifs de recherche

L'objectif principal de cette recherche est 1) d'identifier les espaces dans lesquels se trouvent les jeunes en rupture avec l'école et 2) de comprendre ce que vivent ces jeunes dans les lieux qu'ils investissent, en lien avec leur statut de jeunes en rupture scolaire et au seuil de la transition à l'âge adulte. En plus de l'objectif général, quelques objectifs secondaires motivent également cette recherche:

- a) Dresser un répertoire des espaces que ces jeunes investissent.
- b) Dégager des pratiques opérées dans ces lieux qui contribuent au projet de vie de ces jeunes, leur permettent de poursuivre leur transition à l'âge adulte.

#### 1.4.3 Questions de recherche

Question principale:

*Quels espaces les jeunes de 18-21 ans, ayant opéré une rupture avec l'école, investissent-ils?*

Questions secondaires:

- 1) *Quels sens accordent-ils aux espaces investis?*
- 2) *Au sein des espaces qu'investissent les jeunes en rupture scolaire, âgés de 18-21 ans, quelles sont les pratiques qui contribuent à l'élaboration ou à la réalisation de leur projet de vie adulte?*

## CHAPITRE II

### CADRE THÉORIQUE

Afin de pouvoir décrire, de façon cohérente, l'expérience quotidienne des jeunes à l'étude, le chercheur devra adopter, *a priori*, une posture théorique qui éclaire diverses facettes de la réalité dans laquelle s'inscrit cette expérience. Ce chapitre vise à exposer et justifier ces choix théoriques qui concernent les vies des sujets de l'étude.

D'abord, cette recherche s'intéressant à l'expérience actuelle des jeunes en situation de rupture scolaire, il semble impératif de cerner les repères théoriques de cette temporalité socio-historique particulière ainsi que les apports de celle-ci quant à l'organisation sociale et au développement individuel. C'est à cette fin que ce chapitre traitera d'abord de l'ère de l'hypermodernité.

Ensuite, puisque cette recherche s'intéresse aux significations dans l'expérience quotidienne de jeunes individus ayant traversé un événement particulier qui ne relève pas d'un parcours de vie typique (soit un décrochage scolaire) et que, de plus, les âges des jeunes ciblés les placent à un moment transitoire, charnière, de leur propre vie (soit leur transition à la vie adulte), l'approche clinique<sup>1</sup> et la perspective du parcours de vie semblent tout à fait indiquées. Du même fait, ce chapitre ne peut écarter les aspects théoriques liés au processus de socialisation qui, bien qu'il perdure tout au long de la vie, sert en particulier à produire des individus adultes.

Puis, l'expérience quotidienne étant un champ potentiellement très large, cette recherche circonscrit son intérêt à l'expérience quotidienne de l'espace. Ainsi, ce chapitre fera également état des repères théoriques qui serviront à cerner l'expérience

---

<sup>1</sup> Le choix de l'approche clinique relève du fait qu'elle place l'individu au cœur de l'analyse tout en considérant les interactions qui existe entre cet individu et les autres sphères de sa vie.

des jeunes en rupture scolaire, dans les espaces au sein desquels s'inscrit leur quotidienneté.

Enfin, un ensemble de repères théoriques à propos des sujets eux-mêmes semble des plus pertinents. Ainsi, un portrait théorique décrivant les jeunes individus en rupture scolaire sera présenté.

C'est donc dans l'articulation de tous ces éléments que l'analyse, la synthèse et l'interprétation des discours des jeunes en rupture scolaire, portant sur leur expérience de l'espace au quotidien, pourront faire sens.

## 2.1 Hypermodernité et parcours de vie

### 2.1.1 Hypermodernité

Depuis la fin des années 1970, avec une accentuation marquée à la fin des années 1990, les sociétés occidentales s'insèrent dans une ère socio-historique que nombre de sociologues nomment postmodernité, ou encore hypermodernité (Bauman et Vecchi, 2010 in Desmarais, 2012; Castel, 2006). Il s'agit d'une époque où, bien que les règles demeurent, les normes, elles, sont de plus en plus flexibles et changeantes (Bauman et Vecchi, 2010; in Desmarais, 2012). Selon Aubert (2010), cette époque est gouvernée par trois paramètres fondamentaux, soient l'excès, l'incertitude et la fragmentation dans la définition de soi des individus.

D'abord, l'excès place les individus dans un rapport au temps de plus en plus contraignant où l'immédiateté est maîtresse et la quête de satisfaction (ou de plaisir) primordiale. Ainsi la prise de risques est-elle valorisée puisqu'elle tend à pousser les

individus à leurs limites dans la performance (Castel, 2006 ; Aubert, 2010). Quand à elle, l'incertitude est une conséquence de l'effritement du lien entre les individus et les institutions (familles nucléaires et multi générationnelles, lieux de culte, institutions politiques, etc.) qui portaient les valeurs communes permettant de retrouver une logique d'ensemble. Cette logique n'étant plus, les individus ont désormais à trouver leurs propres repères afin de naviguer leurs places en société (Boudreault et Parazelli, 2004 ; Aubert, 2010 ; Tapia, 2012). Enfin, puisque de plus en plus dépourvus de repères collectivement partagés, il en revient aux individus, un-à-un, de forger les assises de leur identité au fil d'expériences de plus en plus singulières (Aubert, 2010 ; Castel, 2006 ; Desmarais et Blouin-Achim, 2012).

Ces bouleversements entraînent aussi d'importants changements dans les rapports des individus au temps, ainsi qu'à l'espace qu'ils occupent (Augé, 1995 ; Lachance, 2011). Cette nouvelle ère amène également des mutations dans les repères qui, anciennement, marquaient l'atteinte de l'âge adulte (Arnett, 1998, 2000a ; Bidart, 2006 ; Clark, 2007 ; Côté et Bynner, 2008 ; Desmarais *et al.*, 2012). D'autres transformations sont également observées par rapport aux dynamiques familiales, à la formation académique, à l'entrée sur le marché du travail (Côté et Bynner, 2008 ; Goyette et Bellot, 2011 ; Molgat, 2011 ; Mortimer et Larson, 2002). Enfin, si la non complétion des études secondaires, pour une part de la population québécoise, n'est pas un phénomène nouveau en soi, l'hypermodernité, elle, suscite de nouveaux motifs<sup>2</sup> qui poussent les jeunes à mettre un terme prématuré à leur formation académique (Boivin, 2003 ; Eckstein et Wolpin, 1999 ; Griffin, 2002 ; Steele, 1997). Tout ces changements ont un impact non négligeable sur la réalité quotidienne des jeunes ayant précocement délaissé leur études secondaires.

---

2 Ces motifs seront explicités au point 2.6.5: Jeunes, hypermodernes et en rupture scolaire

### 2.1.2 Perspective du parcours de vie

Dans cette recherche, nous partons du principe qu'un événement dans la vie d'un individu ne prend tout son sens que lorsqu'il est inscrit dans la vie tout entière de l'individu, indissocié du passé et des aspirations futures de cet individu. Il s'avère que, en cohérence avec l'approche clinique (ou approche globale), Fleury et Raïq (2013) stipulent que la perspective du parcours de vie repose sur quatre principes: 1) que la vie se déroule dans le temps, 2) que la vie est faite de multiples aspects intégrés, 3) que les vies sont inter-reliées et 4) que les vies se déroulent dans des milieux socialement construits, soit des espaces (devenus lieux, selon Augé (1995)). Selon Bessin (2009), la perspective du parcours de vie considère que la vie humaine et son développement constituent une totalité faite de nombreux éléments en interaction. À savoir, son déroulement dans le temps, ses fondements biologiques et psychologiques et son inscription dans un contexte socio-historique donné, ce qui comprend les lieux. Par la perspective du parcours de vie, un âge (ou tranche d'âges) ciblé n'est donc plus analysé isolément, mais plutôt au regard de sa construction passée et de ses implications présentes et futures. Cette perspective permet de regrouper, de manière cohérente, un ensemble de dimensions (microsociales, méso-sociales et macrosociales) de la vie sociale d'un individu (Fleury et Raïq, 2013). Selon Fleury et Raïq (2013), la perspective du parcours de vie est tout à fait indiquée pour explorer les questions de l'éducation, de la famille, de l'emploi et de réseaux sociaux, notamment, en centrant son attention sur les causes qui lient les diverses dimensions influençant la vie des individus.

### 2.1.3 Parcours de vie hypermodernes

L'hypermodernité tend à brouiller les repères normatifs, créant de plus en plus de variabilité dans la configuration des parcours des vie des individus, anciennement plus homogènes et ritualisés (Buchmann 1989; Desmarais 2012; Côté et Bynner 2008). Puisqu'il diverge des attentes normatives et qu'il risque de placer les jeunes en rupture scolaire dans une précarité économique, le décrochage scolaire peut être perçu comme une figure de bifurcation biographique. Bessin (2009) définit celles-ci comme des configurations, au sein des parcours de vie, au cours desquelles des événements contingents ou perturbateurs peuvent instiguer une réorientation significative de la part des individus quant à leur trajectoire de vie. C'est au sein de ces bifurcations que, bien souvent, s'opèrent les ruptures et les transitions dans les trajectoires de vie.

En effet, le statut de jeune en rupture scolaire, tout comme sa trajectoire, ne sont pas réglementés et, comme l'indique Buchmann (1989), lorsqu'il s'agit de trajectoires aux repères diffus, il devient difficile pour les individus d'y faire leur chemin selon une temporalité relativement pré-établie. Les stratégies d'orientation inter-étapes nécessitent également plus de réflexion et de créativité. Le manque de clarté se retrouve aussi au niveau de l'identité des individus naviguant au sein de telles trajectoires. De plus, lorsque les trajectoires professionnelles ne sont pas clairement structurées en termes de temporalité, et surtout lorsqu'elle sont marquées d'interruptions, il devient particulièrement difficile pour les individus de trouver une trame commune dans leur parcours de vie, unissant leurs expériences passées, leurs expériences présentes et leurs ambitions futures, rendant parfois la temporalité vide de sens.

## 2.2 Approche clinique

En lui-même, le décrochage scolaire n'est pas un fait impromptu. Pour ceux qui l'opèrent, il s'agit d'une étape dans un processus ayant souvent débuté à l'enfance et souvent lié à un parcours de vie houleux (Alexander, Entwisle, et Horsey, 2012; Desmarais, 2012). Ensuite, dans nos sociétés hypermodernes, les enfants vivent entourés d'autres individus et de structures sociales, institutionnelles et culturelles (Buchmann, 1989). Il est important, dans l'observation des phénomènes humains, de ne pas faire abstraction de l'inter-influence qui s'opère entre chaque individu et tous ces éléments et ce, sans occulter la singularité des situations individuelles. À cette fin, les sciences humaines et sociales ont su développer une approche tenant compte de ces impératifs, soit l'approche clinique (Sévigny, R., 1993).

Les travaux de Desmarais (2012), traitant de la lutte contre le décrochage scolaire et du raccrochage scolaire, s'inspirent de l'approche clinique en considérant le décrochage scolaire comme un fait social total (Mauss, 1994). Ainsi, son analyse place les sujets-acteurs (en l'occurrence les jeunes en rupture scolaire) au centre, tout en tenant compte des liens qu'ils entretiennent avec les individus et structures qui composent leur société. Afin d'en faciliter l'analyse, Desmarais (2012), dans la foulée de Sévigny (1993), propose de diviser l'univers social des sujets-acteurs en trois niveaux de réalité sociale. La première est l'univers microsocial, sphère dans laquelle on retrouve l'individu ayant décroché. La seconde sphère constitue l'univers mésosocial et comprend le réseau social et communautaire de l'individu, soit sa famille, ses pairs et amis, les lieux qu'il fréquente et les autres individus qu'il y rencontre. La dernière sphère est l'univers macrosocial. Celle-ci comprend les superstructures qui régissent la vie en société, soit les systèmes économique, politique et social ainsi que les valeurs collectives qui les forgent. C'est dans la constante

interinfluence de ces trois sphères que s'opère la socialisation des individus dans nos sociétés (hypermodernes).

D'un âge à l'autre, la marge de manœuvre au sein des sphères peut s'étendre et les liens peuvent se multiplier, jusqu'à l'âge du déclin, celui du troisième âge, où le processus s'inverse (Pain *et al.*, 2001). Dans un cas comme dans l'autre, il s'agit de transitions. Selon Buchmann (1989), aucune transition ne peut être comprise sans tenir compte du parcours entier. Donc, s'il est important de considérer les implications sociales et collectives (niveaux mésosocial et macrosocial) d'un événement individuel, il est tout aussi important de considérer la temporalité biographique de chaque individu, soit son passé ainsi que le futur auquel il aspire, pour comprendre son présent.

### 2.3 Socialisation

L'un des processus à considérer, qui s'opère en suivant les individus tout au long de leur parcours de vie, est celui de la socialisation. Il s'agit du processus par lequel une société transmet, par l'entremise d'agents, sa culture aux individus qui la composent. Cette culture est formée de valeurs, de normes et de règles qu'ils ont à intérioriser ainsi que de rôles qu'ils ont à assumer. L'intégration de ces éléments, par les individus, sert à harmoniser la vie en société. Ce processus de socialisation s'opère tout au long de la vie (Dubet et Martuccelli, 1996 ; Vallerand *et al.*, 1994). De cette façon, la société se dote d'acteurs capables de l'intégrer, de la maintenir et de la développer (agir par et pour elle). Mais, aussi, la socialisation forme des individus capables d'agir de façon autonome (agir par et pour eux-mêmes).

Selon Dubet et Martucelli (1996), les théories sociologiques de la socialisation se divisent en deux grands courants. D'un côté, les théories qui placent en leur centre l'enjeu de l'intériorisation normative et culturelle et, d'un autre côté, les théories dont le point focal est, plutôt, la distanciation critique de l'individu par rapport au système social.

Dans le premier groupe de théories, la socialisation s'accomplit tant et lorsque les individus reçoivent, de la part du système social en place, les fondements des normes et de la culture de la société dans laquelle ils évoluent. Ensuite, ils intègrent ces fondements, ce qui leur permet d'agir en respect et dans le sens de ces derniers. Ce cas de figure place les individus dans une situation d'assujettissement accrue et tend à les homogénéiser ( Dubet et Martucelli 1996).

Le deuxième groupe de théories semble faire plus de sens lorsqu'on en vient à l'étude de phénomènes humains en contexte de sociétés post-modernes ou encore hypermodernes. Par distanciation critique, Dubet et Martucelli (1996) entendent l'écart entre l'individu et le système social. Dans ce cas, la socialisation s'opère lorsque l'individu acquiert une distance critique par rapport aux normes culturelles (ceci sous-entend tout de même leur intégration, sinon leur apprentissage). Cette distance procure aux individus une plus grande part de réflexivité et d'autonomie d'action, favorisant l'individualisation et, donc, l'hétérogénéité des individus, ici, plus actants qu'assujettis (Dubet et Martucelli, 1996). Dans ces théories, les rôles font encore appel à des cadres de référence collectifs ; c'est-à-dire qu'il existe des tâches systématiquement définies, rattachées à des rôles tout autant définis, et qui servent au maintien et au développement de la société. Toutefois, la réflexivité et l'impératif d'autonomie permettent aux individus d'imaginer des motivations individuelles à l'exécution de ces tâches, voire à leurs aboutissants. Ainsi, les rôles « traditionnels »

semblent devenir plus accessoires qu'identitaires et, puisque les individus ne vivent pas de façon isolée, mais bien en société, une tension importante émerge entre la constitution de l'identité sociale (pour autrui) et la constitution de l'identité biographique (pour soi), au sein même du processus de socialisation (Dubet et Martucelli, 1996).

### 2.3.1 Socialisation et famille en hypermodernité

Le premier agent de socialisation des individus, le premier vecteur par lequel ils se voient transmettre des règles et des normes est la famille. Les apports, positifs ou négatifs, de celle-ci auront un effet marquant sur le développement psychologique et social des individus, et ce, quelle que soit la composition de la structure familiale. De plus, les membres de la famille ont également des rôles et statuts, différents les uns des autres, constituant autant d'information à intégrer afin d'évoluer au sein de ce groupe de façon adéquate (Vallerand et al., 1994)

L'édification de ces rôles et statuts ainsi que les normes et valeurs qu'il sous-entendent sont, dans une mesure variable d'un groupe familial à l'autre, un reflet des plus vastes rôles, statuts, valeurs et normes sociales extérieurs au groupe familial. Cette représentativité se traduit dans le concept de la famille comme un microcosme de la société. Ainsi, la famille est donc le premier vecteur de socialisation avec lequel les individus entrent en interaction (Vallerand et al., 1994 ; Suissa, 2007).

Les repères qui traçaient autrefois les jalons de la famille moderne, nucléaire et biparentale, se voient, eux aussi, brouillés à l'ère de l'hypermodernité, laissant plus de place à d'autres types de familles. Par exemple, les familles monoparentales, recomposées ou homoparentales. Pour Goyette et Bellot (2011), ces transformations

dénotent une baisse de l'importance autrefois accordée au lien conjugal. Dans la même veine, les valeurs se rapportant à ce lien (par exemples: fidélité, loyauté et dévotion) se voient déclassés dans le processus de socialisation des enfants, la famille étant leur premier agent de socialisation. Goyette et Bellot (2011) avancent également que les changements s'étant opérés dans la dynamique des familles favorisent le développement individuel de ses membres plutôt que le développement d'une identité collective, structurée par des rapports hiérarchiques rigides.

Ainsi, favorisés par des rapports familiaux plus démocratiques et des valeurs plus partagées au niveau intergénérationnel, les jeunes adultes restent-ils plus longtemps au domicile familial qu'auparavant, retardant considérablement l'entrée dans leur vie indépendante et autonome (Molgat, 2011). De plus, Molgat (2011) soutient que les départs de la demeure familiale sont de moins en moins définitifs, puisque cet hébergement reste une roue de secours de plus en plus acceptée, en cas de besoin. Cependant, cette logique de cohabitation prolongée et de recohobitation, le cas échéant, est particulièrement présente chez les familles aisées disposant d'une part assez confortable de ressources matérielles (Molgat, 2011).

Si les familles hypermodernes sont plus flexibles dans leur structure et dans leur dynamique relationnelle que les familles d'avant, si elles permettent aux individus plus de liberté, elles tendent, en contre-partie, à créer plus d'incertitude dans le parcours de vie des individus, faute de guides fixes, clairs et collectivement partagés.

### 2.3.2 Socialisation et école en hypermodernité

Si la socialisation s'effectue tout au long de la vie et débute dans la famille, il est aisé de supposer qu'elle se prolonge également à l'école. Cela d'autant plus que, au sein des sociétés occidentales, l'école obligatoire s'étend sur plus d'une dizaine d'années. Il s'agit, en termes de temporalité, du tronc commun le plus important dans le parcours de vie des individus. De plus, puisque le système scolaire québécois est standardisé à l'échelle de la province, il s'agit en fait du tronc commun le plus important en termes d'une expérience de socialisation partagée.

Dans les sociétés occidentales hypermodernes, c'est à l'école que les individus intègrent leur premier groupe de pairs, le deuxième vecteur de socialisation. Au même titre que la famille, ce groupe partagera des valeurs, des normes, des rôles et des statuts que le jeune devra intégrer afin d'en être membre et de maintenir cette adhésion. Ce maintien, en retour, est synonyme d'une vie harmonieuse avec autrui et traduit un apprentissage ainsi qu'une exécution de cet apprentissage (Vallerand et al., 1994).

Il relève aussi de la mission de l'école d'assurer la socialisation des individus par son programme académique (Gouvernement du Québec – MELS, 2009). Ainsi, c'est lors de cours et d'activités parascolaires que sont enseignées les normes, règles et valeurs de base servant à la vie en collectivité, au sein de la culture d'appartenance. C'est aussi lors de cours que sont enseignés les notions pratiques de base (lecture, écriture, calculs, etc.) qui serviront à accomplir les tâches liées aux rôles sociaux que les individus, à ce stade encore élèves, seront amenés à prendre.

Par rapport à l'école contemporaine, Vallerand *et al.* (1994) avancent que, dû à son prolongement de plus en plus important dans le temps, elle représenterait le vecteur de socialisation le plus significatif. Si l'école se doit de préparer ses élèves à la vie autonome en société, elle se doit aussi, donc, de changer lorsque les orientations, normes et valeurs de sa société d'appartenance, elles aussi, changent. Ainsi, si l'ère de l'hypermodernité entraîne un processus de la socialisation moins homogénéisant qu'auparavant, cette transformation s'opère également au sein de l'école.

Pour Dubet et Martucelli (1996), ce changement s'articule dans ce qu'ils nomment le modèle de l'école multiple. Si elle est qualifiée de multiple, c'est parce que cette école a de multiples fonctions. D'abord, l'école conserve une fonction d'antan : celle de mener les individus à intérioriser, d'une part, les normes et règles de la vie en société. Ensuite, l'école agit aussi à titre d'agent de distribution des qualifications sociales qui, elles, servent à l'endossement de rôles et à l'atteinte de statuts (Buchmann, 1989 ; Dubet et Martucelli, 1996). Enfin, et en fort contraste avec le passé, l'école a également une mission de subjectivation de l'individu ; c'est-à-dire de favoriser une distance critique par rapport au système social, afin qu'il devienne plus autonome (Dubet et Martucelli, 1996).

En somme, dans ce modèle, la socialisation ne se résume plus à la transmission, par l'école, d'un bagage pratique et théorique dont l'aboutissement est l'endossement, par les individus, de rôles sociaux. Plutôt, l'école offre des opportunités au sein desquelles elle accompagne, ou soutient, les individus dans la construction d'expériences. Les cours et autres activités parascolaires sont, ici, vues comme des expériences dont le sens est à construire par les individus qui les vivent (Dubet et Martucelli, 1996).

## 2.4 Transition à la vie adulte et hypermodernité

Une partie de la socialisation des individus s'effectue donc, d'abord, au sein de la famille. Par la suite, d'autres agents de socialisation feront leur entrée dans la vie de ces mêmes individus, comme l'école et les pairs. La transformation de l'individu en être social, de son enfance à sa mort, s'effectue au fil d'étapes ou de transitions. Traditionnellement, les sociétés imposaient une temporalité particulière à la succession de ces étapes et leur sens était donné par les mythes et les rites qui ponctuaient les transitions et les passages.

Dans la société hypermoderne et capitaliste, le temps est un matériel, un capital que l'on met à profit. Le temps présent devient le temps le plus investi en terme de quête de plaisirs et de recherche d'intensité. Il revient à l'individu de remplir de sens le temps passé, présent et à venir. Dans ce paradigme, le rapport au temps des jeunes est aussi axé sur le moment présent. En observant leurs parents et leur rythme de vie effréné, ils craignent l'avenir. Ils comprennent aussi que de nombreuses menaces guettent le monde. Le culte de la jeunesse leur impose de vivre intensément leur période d'adolescence. Mais, paradoxalement, la société ne leur impose-t-elle pas aussi de planifier l'avenir et d'y accorder beaucoup d'importance? Ils sont à la recherche de liberté et d'autonomie. Ils sont ambivalents entre le désir de se conformer aux pressions sociales ou de s'en distancer, s'en distinguer (Lachance 2011).

Il y a une cinquantaine d'années, la transition vers l'âge adulte des adolescents se déroulait encore d'une façon relativement ritualisée. Les individus terminaient d'abord leurs études et trouvaient ensuite un emploi à temps plein, de façon à répondre aux besoins matériels. Par la suite, ils se mariaient et, de fait, quittaient la

maison familiale pour aller créer la leur. Ce n'est que depuis les années 1960, qu'en Occident, le mariage se voit progressivement déclassé comme étape marquant l'atteinte de l'âge adulte. Par exemple, en 1971, l'âge moyen du mariage pour les Américains était 22 ans; au début des années 1990, cet âge se situait déjà plus tardivement, dans la fin de la vingtaine (Arnett, 2000).

Au Canada, on assiste, au cours des années 1960 à 1970, à un changement dans les étapes de la transition vers l'âge adulte. Après avoir terminé leurs études, les jeunes quittent la demeure familiale moins rapidement et travaillent au moins une année à temps plein avant de s'investir dans une relation de couple durable et d'enfanter. Clark (2007) établira qu'en 2001, les américains âgés de 25 ans avaient franchi autant d'étapes que leurs homologues de 22 ans des années 1970. De même, il établira un parallèle similaire pour les américains âgés de 30 ans en 2001 et ceux âgés de 25 ans dans les années 1970. On pourrait s'attendre à un portrait très similaire en ce qui a trait à la situation québécoise.

La transition vers l'âge adulte ne s'est pas seulement étirée sur le continuum temporel. Bien qu'ils ne s'entendent pas sur la genèse du phénomène, tant Arnett (2000) que Côté et Bynner (2008) avancent que la route traditionnelle de la transition vers l'âge adulte est aujourd'hui révolue. Les chemins sont désormais multiples, les étapes se succèdent de façons bien différentes d'un individu à l'autre et on assiste même à des retours en arrière entre celles-ci (Côté et Bynner, 2008; Desmarais, Fortier et Rhéaume, 2012). Selon Bidart (2006), les modèles sociaux normatifs et relativement simples de la transition à la vie adulte ont laissé place à une diversité de modèles plus ou moins distendus.

Bien que la structure sociale continue de prescrire des indicateurs normatifs (et donc collectifs) de l'atteinte de l'âge adulte, la culture, elle, de par son paradigme changeant et de plus en plus individualiste, influe sur les perceptions individuelles et les favorise. Il s'agit de l'interprétation culturelle d'un phénomène, interprétation qui diffère souvent de la définition structurellement prescrite (Buchmann, 1989). Ainsi, les critères les plus importants qui déterminent l'atteinte de l'âge adulte pour les jeunes américains ne sont ni l'atteinte de l'âge de la majorité, ni le fait d'avoir complété leurs études et d'être en emploi, ni le fait d'être investis dans une relation amoureuse significative et durable. Plutôt, ces critères sont: 1) Accepter le fait d'être responsable de soi-même, 2) Prendre des décisions de façon autonome et 3) Acquérir une indépendance ou une autonomie financière (Arnett, 1998, 2010). Dans un contexte occidental, sauf exception, cette autonomie s'acquiert par l'insertion sur le marché du travail, de façon à retirer un salaire d'une activité professionnelle. La situation québécoise serait certainement semblable.

Cependant, selon Gauthier (2010), nombre de travaux démontrent que les jeunes ne voient pas autant l'atteinte de l'âge adulte comme une passation d'étapes et indiquent plutôt avoir atteint cet âge en traversant un moment charnière aux allures d'une épreuve particulière, ce qui rejoint d'ailleurs les propos de Lachance (2013). Lachance (2013) ajoute que, à l'ère des technologies numériques, celles-ci sont employées par les jeunes dans leur quête d'expériences et d'affirmation, afin de se mettre eux-mêmes à l'épreuve, puisque la société ne ritualise plus ce passage à la vie adulte. Il est d'avis que, pour ces jeunes, l'affirmation de leur point de vue constitue une façon de revendiquer une place dans la société, une place égale à celle des adultes. Il soutient également que : « les technologies sont des couloirs à travers lesquels s'expriment une volonté d'autonomisation et une difficulté, parfois, à se faire

reconnaître en tant que sujet. Elles apportent de nouvelles formes au travail d'autonomisation et de quête de soi » (Lachance, 2013:6).

## 2.5 Précarité et incertitude pour les jeunes

Bourdon et Bélisle (2015) sont d'avis que le Québec actuel est particulièrement empreint de cette multiplicité des parcours de vie chez les jeunes et ce, notamment à cause des nombreuses options de retour à l'école, disponibles suite à un arrêt d'études avant l'obtention d'un premier diplôme d'études secondaires. Toutefois, ils insistent également sur le fait que cette ère hypermoderne engendre des mouvements qui contribuent à accroître la précarité chez les jeunes en général et d'autant plus pour les jeunes sans diplôme.

Le premier de ces mouvements est l'importance de la place des savoirs (Bourdon et Bélisle, 2015). Pour Bourdon et Bélisle (2015), la globalisation des marchés, la technicisation des emplois, la complexification des diverses sphères de la vie ainsi que la multiplication des processus de qualification qui, d'une certaine manière, prépare à ces défis, témoignent du statut élevé des savoirs dans la société. Cette idée rejoint d'ailleurs les propos de Buchmann (1989), de Clark (2007) ainsi que ceux de Mortimer et Larson (2002) dont nous avons fait état antérieurement. De plus, puisque pour être socialement acceptés ces savoirs doivent avoir été dispensés ou du moins validés par des institutions légitimes dont font partie les écoles, les jeunes sans diplôme se retrouvent dans une situation particulièrement précaire.

S'ajoute à l'importance des savoirs, ce que Bourdon et Bélisle (2015) nomment l'accroissement de l'incertitude. En effet, si autrefois, les parcours étaient bien balisés par des normes sociales, plus ou moins rigides, dont le maintien en

revenait à la collectivité, l'hypermodernité entraîne, quant à elle, un certain estompement de ces normes. Morin et Parazelli (2012), eux, parleront de brouillage normatif. Quelle qu'en soit l'appellation, ce changement fait en sorte que les jeunes doivent maintenant naviguer leur parcours de vie sans repères bien clairs et il leur devient donc de plus en plus difficile de bien pondérer leurs choix, incertains des conséquences que peuvent entraîner ceux-ci.

Enfin, Bourdon et Bélisle (2015) identifient un troisième mouvement nourrissant la précarité chez les jeunes québécois contemporains : la transformation du lien entre l'individu et la société. Ils avancent que le principe de responsabilité collective est en déclin et fait place à une augmentation de la responsabilité individuelle. Ainsi, et en accord avec les écrits de Desmarais *et al.* (2012) et de Lachance (2011), les jeunes sont désormais les seuls, et de façon individuelle, responsables de l'atteinte et du bon déroulement de leur vie adulte, ou encore de l'atteinte de leur autonomie.

## 2.6 Espace

La transition à la vie adulte s'inscrit dans une, voire plusieurs temporalités. Elle s'inscrit aussi dans un, voire plusieurs espaces. Cependant, même au sens physique, la définition du terme « espace » n'est pas nécessairement simple. Albert Einstein (1954 *in* Jammer, 1954), définissait ce terme en deux volets. D'une part, une quantité topologique constituée d'objets; c'est-à-dire une aire qu'il est possible de délimiter, d'analyser et d'expliquer à l'aide de principes géométriques. Et, d'autre part, l'espace est également un vide, soustrait à la géométrie, servant de réceptacle aux objets. Ainsi, l'espace ne peut-il exister sans objets et les objets ne peuvent-ils exister sans espace. C'est ce paradoxe matériel qui amène Einstein (1954, *in* Jammer, 1954)

et Bachelet (1998) à conclure que l'espace, en fait, transcende le domaine de la matière physique. Ces auteurs soutiennent, par ailleurs, qu'il s'agit d'un concept important dans la compréhension de l'expérience sensible des êtres humains, puisque l'espace est, par définition, indissociable de cette expérience.

Selon Harvey (1973) ce n'est que par l'étude de l'expérience humaine que les défis de la définition conceptuelle de l'espace pourront être résolus. Reprenant les propos de Cassirer (1944), il propose trois niveaux à partir desquels l'humain peut faire l'expérience de l'espace. Le premier, l'espace organique, renvoie au biologique et au matériel. On peut ici penser aux migrations et aux façons dont les humains s'orientent et naviguent dans l'espace. Le deuxième niveau, l'espace perceptuel, fait référence à la façon dont les humains synthétisent l'information perçue par leurs sens dans l'espace et la confère en mémoire pour en tirer des apprentissages. Enfin, le troisième niveau, l'espace symbolique, quant à lui a trait à l'expérience indirecte de l'espace par l'exposition à des représentations symboliques de ce dernier (ie : une photo d'un espace ou une description écrite). Cette conception de l'espace rejoint celle de Lefebvre (1986) pour qui l'espace social est un produit de l'activité humaine au quotidien, cette activité transformant l'espace absolu (ou objectif). Il avance également que cette production s'édifie en trois processus concomitants, soient 1) la pratique de l'espace, 2) les représentations de l'espace et 3) les espaces de représentations. Respectivement, pour Lefebvre (1986), ces processus font appel à l'espace perçu, à l'espace conçu ainsi qu'à l'espace vécu.

Pour Bachelet (1998), l'expérience sensible de l'espace s'acquiert au cours de l'activité humaine. Il nomme l'espace dans lequel s'opère cette activité espace de vie ou espace social. Cet espace, bien entendu, incorpore l'espace géométrique, au même titre que l'espace géométrique, lui, incorpore l'espace social. Bachelet (1998) soutient

également que c'est par l'activité humaine que l'espace social s'organise en lieux, et ces lieux constituent eux-même des espaces distincts les uns des autres en fonction des activités qui s'y pratiquent. Dans ce cas, les lieux se voient attribués une valeur hiérarchique selon l'importance de l'activité qui s'y pratique. Plus l'activité humaine qui s'y opère est favorable à la viabilité de la société, plus elle est importante et plus son lieu de pratique est valorisé par cette même société.

Pour Augé (1995), il existe aussi une distinction importante entre un espace et un lieu (ou, chez les auteurs anglophones, entre *space* et *place* [Relph, 1976 in Seamon et Sowers, 2008]). L'espace, pour Augé (1995) et Relph (1976), fait référence à une superficie matérielle, observable, calculable, et relève des sciences physiques. Toutefois, comme le souligne Harvey (1973), cette conception est très limitée lorsque l'objet d'étude, en lien avec l'espace, est l'activité humaine. Ainsi, le lieu ou l'espace social (*social space*) constitue la pratique humaine de l'espace physique (Augé, 1995 ; Harvey, 1973; Lefebvre, 1974; Relph, 1976); c'est-à-dire que, pour Augé (1995), les lieux sont vécus, imbibés d'histoire et peuvent donc être libellés d'un nom. Ce nom, quant à lui, impose souvent une injonction quant à la signification dudit lieu, en regard de son historicité. Ainsi, les lieux sont d'abord anthropologiques et prennent naissance dans les pratiques sociales qui les traversent et les liens qui y rassemblent les individus. Ils sont donc à la fois identitaires, relationnels et historiques. Lefebvre (1986), partageant cette conception, ajouterait que le façonnement de l'espace, ou l'organisation de l'espace social, se fait au fil de son historicité, mais est également très politiquement teinté. Par cela, Lefebvre (1986) entend que l'espace se voit approprié par des groupes d'individus et que ceux-ci, de par leur rapport de force, dictent les valeurs qui sous-tendent l'organisation de l'espace social en lieux, comme l'avance Bachelet (1998).

### 2.6.1 Usages de l'espace

Les auteurs semblent être d'avis que les lieux impliquent une pratique des espaces, une utilisation de ces derniers à des fins humaines, sociales. Ripoll et Veschambre (2006) mettent de l'avant une opérationnalisation de cette utilisation, qu'ils nomment appropriation de l'espace. Ils notent d'abord deux modes à cette appropriation, desquels relèvent différents types d'usages. Le premier est de l'ordre matériel alors que le second est de l'ordre symbolique, immatériel, qu'il nomment idéal.

Sous le mode d'appropriation à teneur matérielle, Ripoll et Veschambre (2006) répertorient quatre formes d'usages de l'espace :

#### 1) L'usage exclusif

Lorsque les activités propres à un lieu sont réservées à un individu ou groupe d'individus, et proscrites aux autres.

#### 2) L'usage autonome

Lorsque les individus ou groupes peuvent user d'un lieu sans contraintes sociales explicites. Cette autonomie n'est, toutefois, jamais absolue ni entièrement absente.

#### 3) Le détournement

Une extension de l'usage autonome, selon Ripoll et Veschambre (2006), le détournement s'effectue lorsque que les individus, ou groupes, utilisent un lieu à des fins autres que celles préalablement prescrites par la nature sociale et politique dudit lieu.

#### 4) Le contrôle de l'espace

Lorsqu'un pouvoir est exercé sur un lieu, sans nécessairement en faire usage directement, par un individu, un groupe ou une institution. On parle du contrôle de l'espace, ainsi que du pouvoir de dicter quelles activités peuvent être pratiquées dans un lieu et par qui elles peuvent l'être.

Sous le mode d'appropriation à teneur symbolique, Ripoll et Veschambre (2006) classent trois autres formes d'usages de l'espace :

#### 5) L'intériorisation cognitive

Le fait de dériver, d'un lieu, des apprentissages pratiques et théoriques permettant d'en faire un usage pertinent.

#### 6) L'appropriation existentielle

Lorsque que le rapport au lieu devient un échange positif. C'est alors que se développe un sentiment d'appartenance.

#### 7) L'appropriation identitaire

Lorsque le sentiment d'appartenance devient si fort que le lieu se transforme, de manière symbolique, en une composante identitaire des individus ou groupes et sert à les définir.

### 2.6.2 Expérience des lieux

Puisque cette recherche s'intéresse particulièrement aux activités entreprises par les jeunes en rupture scolaire dans l'espace, il s'attardera plus amplement au concept de lieu qu'à celui d'espace. Ainsi, pour le géographe canadien, Relph (1976,

in Seamon et Sowers, 2008), tout lieu se décline en trois points : 1) son emplacement géographique et les éléments physiques s'y trouvant; 2) les activités, les situations et les événements qui s'y déroulent; et, ce qui se trouve au coeur de cette recherche, 3) le sens qui lui est attribué et les intentions qui lui sont portées par les individus et/ou groupes faisant l'expérience de ce lieu. Cette opérationnalisation tripartite, mise de l'avant par Relph (1976), trouve écho dans les trois sphères d'expérience de l'espace de Cassirer (1944) cités par Harvey (1973) et rend également plus manifeste sa dimension relationnelle. En effet, selon Harvey (1973), l'espace social est un complexe composé de sentiments humains, de symboles et de réactions envers ces symboles. Ces sentiments et réactions peuvent être de nature et d'intensité variables selon les individus et groupes. Ainsi, les liens qui se créent entre les individus et les lieux sont tout aussi variables.

Afin d'expliquer cette variabilité dans le lien entre les individus et les lieux, ou la nature de l'expérience, Relph (1976) opérationnalise les concepts d'*insideness* et d'*outsideness* (ici, librement traduits par vécu interne et vécu externe). Plus un individu ou groupe se sent inclus, à l'aise, en sécurité et protégé dans un lieu, plus l'individu ou le groupe expérimente un vécu interne de ce lieu. Au contraire, si cet individu ou groupe s'y sent exposé, stressé, séparé ou aliéné, plus il s'agit d'une expérience de vécu externe. Soucieux de la variabilité dans l'intensité de l'expérience vécue, Relph (1976) décline l'échelle des vécus internes et externes en 7 modes :

1) *Existential insideness* (traduction libre : vécu interne existentiel)

Quand l'expérience d'un lieu se traduit en un sentiment d'attachement sans effort, ni réflexion consciente. C'est dans une telle expérience que le sentiment d'appartenance est à son plus fort.

2) *Existential outsidersness* (traduction libre : vécu externe existentiel)

Quand l'expérience d'un lieu se traduit en un sentiment d'aliénation. C'est dans une telle expérience que le sentiment d'oppression est à son plus fort.

3) *Objective outsidersness* (traduction libre : vécu externe objectif)

Quand l'expérience d'un lieu s'opère avec une attitude délibérée de détachement. Ce type d'expérience a lieu, par exemple, lors d'une étude scientifique d'un lieu.

4) *Incidental outsidersness* (traduction libre : vécu externe accessoire)

Cette expérience du lieu est vécue lorsque ce lieu n'est qu'accessoire à l'accomplissement de l'activité humaine au centre de l'expérience. Par exemple, lors d'un congrès scientifique, le lieu du congrès est accessoire aux activités de partage des connaissances.

5) *Behavioural insidersness* (traduction libre: vécu interne factice)

Il s'agit de l'expérience vécue lorsque, de façon consciente, un groupe ou un individu essaie de faire apparence d'appartenance au lieu.

6) *Empathetic insidersness* (traduction libre : vécu interne empathique)

Il s'agit de l'expérience vécue lorsqu'un individu, ou groupe, s'efforce de vivre et de comprendre, en toute sincérité, l'expérience d'un nouveau lieu.

7) *Vicarious insidersness* (traduction libre : vécu interne indirect)

Il s'agit d'une expérience se traduisant par un sentiment de bien-être, alors que le lieu est évoqué de façon symbolique, plutôt qu'expérimenté de façon directe.

Au fil de leurs expériences des lieux, les humains créent des schémas spatiaux et ceux-ci se lient de façon topologique (Harvey, 1973). Ces topologies créent, à leur tour, des marges au-delà desquelles se trouvent des lieux dont l'expérience n'a pas encore été réalisée, ainsi que des frontières délimitant les lieux expérimentés, réaffirmant leur distinction (Lynch, 1960; *in* Harvey, 1973). Pour Enaux et Legendre (2010), la topologie des lieux de tous les jours comprend deux types. Le premier type est l'espace de station. Il s'agit des lieux dans lesquels les individus passent du temps ou séjournent. Le deuxième type est l'espace de passage. Il s'agit, dans ce cas, de lieux par lesquels les individus transitent de l'un à l'autre.

### 2.6.3 Lieux et socialisation

La vie en société sous-entend des normes, des règles et des lois auxquelles les lieux n'échappent pas. En effet, bien souvent, les lieux servent à produire, reproduire et maintenir ces éléments qui régissent l'activité humaine (Buchmann, 1989; Lefebvre, 1986). À chaque étape du parcours de vie, les sujets-acteurs investissent un certain nombre d'espaces sociaux et la géographie sociale s'intéresse, d'une part, à la façon dont l'espace crée, module et régule les différences sociales entre les individus et les groupes d'individus et, d'autre part, à la façon dont les relations entre les individus, et entre les individus et les espaces qu'ils occupent, transforment les dispositions de l'espace. Il s'agit des composantes identitaires qui sont à la base des différences en question, telles que le genre, l'âge, la classe sociale ou l'ethnicité (Pain et Hopkins, 2010). Laswell (1938; *in* Smith et al., 2010) résume l'objet d'intérêt de la géographie sociale en une courte phrase, ici librement traduite par: "Qui obtient quoi, où et comment" ? Alors que le « qui » de ce projet sont les jeunes en rupture scolaire, comment et quels lieux investissent-ils? Et qu'en retirent-ils ? Voilà justement les questions auxquelles cette recherche veut trouver réponses.

Tant au plan culturel que structurel, l'âge est un marqueur important au sein des parcours de vie. Les âges marquent l'atteinte d'étapes charnières qui octroient aux individus, entre autres, de nouveaux accès en termes d'espaces (Buchmann 1989; Pain and Hopkins 2010). Par exemple, l'accès aux parcs, à l'école, au travail, à plusieurs organismes communautaires et à de nombreux commerces sont, d'abord, déterminés par l'âge (Pain *et al.*, 2001), puis par le capital culturel acquis (Buchmann, 1989). Ces séparations, frontières ou marges, permettent d'établir une structure qui, elle, permet aux individus de faire sens de leur monde (Tonkiss, 2005).

En avançant que tout espace est social, Creswell (1996), contrairement à Augé (1995), entend que chaque espace est empreint de règles implicites, et parfois même explicites, qui le structure. Ces espaces sont donc liés à une série d'attentes comportementales auxquelles les individus devraient souscrire en vue de préserver la cohésion sociale (Cresswell 1996; Pain et al. 2001). Toutefois, qu'ils soient lieux ou non-lieux (Augé, 1995), l'investissement de nouveaux espaces est concomitant à de nouveaux rôles et responsabilités, ceux-ci s'ajoutant à l'identité des individus (Buchmann 1989). Creswell (1996) ajoute également que la place de tout individu, et les rôles qui lui sont confiés, sont intimement liés aux rapports qui existent entre cet individu et les autres.

Lorsque les règles implicites ou explicites ne sont pas suivies, c'est-à-dire que lorsque l'individu n'adhère pas au rôle qui est attendu de lui, il y a transgression. Par exemple, de nos jours, et sauf en périodes de vacances ou de maladie, il est attendu qu'un ou une adolescente de 16 ans soit, entre les heures de 8h et 15h, à l'école (Gibson 2011). Si cet individu ne s'y trouve pas, il y a donc transgression. Pour Creswell (1996) s'il y a intention ferme de transgresser, par conviction politique par

exemple, il a lieu de parler de résistance. Si la transgression n'est pas une fin en elle-même, Cresswell (1996) soutient qu'il s'agit plutôt d'une stratégie de survie. Quant à lui, Dubet (1994) parle de variations dans les logiques d'actions, ou la façon dont les individus organisent leur quotidien. Selon cet auteur, les comportements des sujet-acteurs sont déterminés autant par les conditions sociales que par des facteurs intrinsèques à eux, notamment la façon dont ils vivent les événements de leur quotidien (ou la façon dont ils expérimentent les lieux).

#### 2.6.4 Lieux et hypermodernité

Le propre de l'hypermodernité, dans le rapport à l'espace, est qu'elle le transforme, graduellement, en ce que Marc Augé (1995) nomme des non-lieux. Ceux-ci sont des espaces qui, plutôt que de créer des liens sociaux organiques, créent de la "contractualité solitaire", c'est-à-dire que, alors que les lieux permettaient à l'individu de se définir par l'histoire, par les autres et avec les autres, les non-lieux laissent l'individu face à lui-même, avec bien peu de repères.

La montée de l'individualisme et de la consommation (voire de la surconsommation) donnent naissance à des lieux dépourvus d'histoire collective, aux fonctions univoques et dont les codes de conduite découlent de prescriptions et de prohibitions, rédigées en bonne et due forme (Augé, 1995). Les pratiques propres aux lieux sont de moins en moins établies au fil d'une historicité collective, mais de plus en plus prescrites selon des impératifs d'efficacité individuelle. Par exemple, les banques qui, autrefois, comptaient plusieurs comptoirs et où les gens attendaient d'être servis, en file, à discuter, sont maintenant remplacés par des guichets automatiques, placés dans de petits vestibules et qui indiquent, à l'aide d'un script à l'écran, leur mode d'emploi.

La théorisation de Relph (1976) semble concorder avec les propos de Augé (1995). En effet, Relph (1976) met de l'avant les concepts de *place* et de *placelessness* qu'il est aisé de traduire par lieu et non-lieu. Alors que les lieux sont remplis de significations symboliques érigées au fil de l'histoire de l'activité humaine, les non-lieux sont l'espace d'expériences inauthentiques. La signification symbolique de ces non-lieux est limitée puisqu'elle n'est pas créée de façon organique. Plutôt, et tout comme le sens qu'ils portent, elle est imposée par des diktats de fonction et d'efficacité. Ainsi, afin de répondre à ces diktats, les lieux se voient-ils de plus en plus standardisés (Relph, 1976).

#### 2.6.4.1 Espaces publics, jeunes et hypermodernité

La modernité, puis l'hypermodernité après elle, ainsi que les changements sociaux qu'elles ont entraînés ont eu un impact sur les lieux de la jeunesse. En effet, avant l'ère de l'industrialisation, les jeunes, dans leur investissement de l'espace public, avait un rôle de régulation sociale qu'ils exécutaient en exhibant des comportements proscrits à l'âge adulte. « Schindler (1996) souligne qu'au Moyen Âge et jusqu'à l'aube des Temps modernes les sociétés préindustrielles du monde occidental aménageaient une place sociale aux jeunes en tant «qu'exécuteurs de la morale publique » (Boudreault et Parazelli, 2004 : p.6). Le fait d'être explicitement tâchés de mettre en scène des comportements sur la place publique constituait, en lui-même, un processus de socialisation. Les jeunes apprenaient, en agissant, les comportements approuvés et non approuvés par la société (Boudreault et Parazelli, 2004).

Le premier retrait significatif des jeunes de l'espace public survient avec l'industrialisation. L'économie de production a mené à d'importants besoins en main d'œuvre en contexte urbain et les jeunes ont donc commencé à rejoindre davantage la force de travail (Boudreault et Parazelli, 2004). Cette présence dans la force de travail, auprès des adultes, devint néanmoins un vecteur de socialisation majeur (Boyd, 2007). Toutefois, les difficultés engendrées par la crise économique de 1929, qui n'ont pas épargné le Québec (Université de Sherbrooke - Faculté des lettres et sciences humaines, s.d.), ont donné lieu à de forts taux de chômage, et les lois contre le travail des enfants et pour l'instruction publique obligatoire ont commencé à voir le jour (Boyd, 2007). Au Québec, cette loi s'applique aux jeunes de 6 à 14 à partir de 1943 et, une vingtaine d'années plus tard, dans sa mouture encore actuelle, touche aussi les jeunes de 15 et 16 ans (Commission royale d'enquête sur l'enseignement dans la province de Québec, 1964). Boyd (2007) stipule que c'est d'ailleurs depuis les années 1950 que la perspective de retrouver des masses de jeunes désabusés et désœuvrés dans l'espace public est devenue source de frayeur dans l'imaginaire collectif nord-américain, alors que les jeunes y sont déjà de moins en moins présents depuis plusieurs générations.

Cette mise à l'écart de la jeunesse qui se perpétue à notre ère hypermoderne, notamment due au déclin, à l'effacement ou au brouillage des repères normatifs, semble exacerber cette peur des jeunes. Boudreault et Parazelli, eux, parlent d'un : « climat d'insécurité [qui] résulte de l'incertitude ressentie par les individus à composer avec l'«autre» différent d'eux-mêmes, dont les jeunes font désormais partie » (Boudreault et Parazelli, 2004 : p.5). Sont donc présentes, maintenant, de nombreuses politiques et pratiques qui visent à exclure les jeunes de la place publique, soit par peur des jeunes ou par peur pour les jeunes (Boudreault et Parazelli, 2004 ; Boyd, 2007). Par exemple, les restrictions d'âge et d'heures de fréquentation des parcs, les

lois sanctionnant le flânage, les plans de revitalisation urbaine qui ciblent souvent et d'abord le développement économique ou encore les interdictions parentales qui visent à tenir les jeunes à l'écart de toutes sortes de pratiques délinquantes (Boudreault et Parazelli, 2004 ; Boyd, 2007).

#### 2.6.4.2 Espaces publics, espaces privés

Au concept d'espace public se joint, ou s'oppose, évidemment, celui d'espace privé car l'un est généralement délimité par l'autre. Comme le souligne Habraken (1998), cette délimitation est très relative. Un espace public pour un groupe d'individus peut être privé au regard d'un autre groupe d'individus, selon l'échelle à laquelle on établit la classification. Toutefois, et peu importe l'échelle, le critère principal fait d'abord appel à la définition classique de Habermas (1978), c'est-à-dire un accès libre à cet espace, puis à une liberté de mouvement à l'intérieur des frontières de cet espace. Dans le cadre de cette étude, nous conserverons les concepts d'espaces publics urbains et d'espaces privés tels que définis par l'université Nice Sophia Antipolis :

L'espace public urbain est ainsi celui du domaine public et ouvert au libre accès et au libre mouvement de toute la population urbaine, il ne peut pas être juridiquement approprié par des individus ou des groupes à l'exclusion du reste de la population. Les espaces privés sont en revanche ceux qui sont régis par le code de la propriété privée : leurs propriétaires (ou leurs occupants selon les accords en vigueur) sont les seuls à pouvoir décider de l'accès de personnes tierces à ces espaces (Université Nice Sophia Antipolis, 2017).

Ainsi, nous considérons comme espaces publics : les trottoirs, les rues, les parcs municipaux, les places et squares publics. Aux espaces publics à proprement parler, nous ajoutons, car elles sont de propriété publique, les infrastructures municipales dédiées aux loisirs, aux activités culturelles ou aux activités sportives (bibliothèques,

piscines, gymnases, maisons de jeunes, etc.) qui sont en fait des espaces semi-publics en raison des règlements qui encadrent leur accès et leur utilisation (Université Nice Sophia Antipolis, 2017). En tant qu'espaces privés, nous considérons les édifices résidentiels ainsi que les bâtisses à vocation commerciale et autres espaces, potentiellement ouverts, qui s'y rattachent (par exemple, la terrasse d'un café), bien que dans certains cas, ces espaces ouverts pourraient être considérés comme des espaces semi-publics. Enfin, les organismes communautaires sont des espaces semi-publics que nous avons choisi de mettre en exergue en fonction de leur rôle souvent particulier au sein des parcours de vie des jeunes en rupture scolaire (Desmarais, 2012 ; Desmarais et Blouin-Achim, 2012).

#### 2.6.5 Jeunes, hypermodernes et en rupture scolaire

Il reste tout de même à établir qui sont ceux qui expérimentent et font usage des lieux dans le cadre de cette étude. Ainsi, nombre d'auteurs ont produit des travaux dont les résultats permettent de décrire les jeunes en rupture scolaire en termes les différenciant des jeunes qui, eux, ne se trouvent pas en situation de rupture scolaire. Ces repères traduisent donc la spécificité des jeunes visés par ce mémoire en comparaison avec les jeunes qui ne le sont pas.

Selon Eckstein et Wolpin (1999), les principales caractéristiques intrinsèques distinguant les élèves en rupture scolaire des autres sont: 1) une motivation scolaire et/ou un rendement académique plus faible, 2) peu d'attentes face aux retombées d'une diplomation, 3) une plus grande valorisation du plaisir et de la récréation et 4) le fait de tirer très peu d'utilité des notions apprises à l'école.

Griffin (2002) rapporte deux modèles comportementaux applicables aux élèves et théorisés par Finn (1989, *in* Griffin, 2002). Le premier, le modèle frustration-estime de soi (*frustration-self-esteem model*), expliquerait des comportements tels que l'école buissonnière, l'absentéisme accru et le décrochage. À la suite d'échecs scolaires répétés, ces élèves intègrent une conception de soi de plus en plus négative. Ils useraient donc, par la suite, d'une stratégie leur permettant d'éviter un lieu qui tend à renforcer cette conception négative qu'ils ont d'eux-mêmes.

Le deuxième modèle, celui de la participation-identification (*participation-identification model*), est celui par lequel les élèves arrivent à s'identifier positivement à l'école et donc au rôle d'étudiant. Plus le taux de participation d'un élève est élevé, plus son rendement académique s'en trouve bonifié, contribuant ainsi à forger une conception de soi positive en contexte scolaire. Le rendement académique se trouve donc au cœur des deux modèles de Finn (1989, *in* Griffin 2002).

La perception des autres joue également un rôle important au niveau du décrochage scolaire, particulièrement en ce qui a trait aux stéréotypes entretenus à l'égard des individus n'ayant pas obtenu de diplôme d'études secondaires. Selon Steele (1997), il y a différenciation académique (antonyme d'identification) lorsque l'élève choisit d'accorder moins d'importance à sa scolarité car une situation d'échec contribuerait, non seulement à infirmer sa conception de soi, mais également son image de soi en confirmant ou en alimentant un stéréotype entretenu à son égard.

Boivin (2003) répertorie un ensemble de stéréotypes entretenus à l'égard des jeunes québécois sans diplôme. Ils sont perçus comme des délinquants, comme des individus ayant des troubles d'apprentissage ou d'attention, comme ayant des troubles de comportement ou d'autres troubles de l'adolescence. Ces stéréotypes alimentent, au

sein de la société, la peur des jeunes dont font état Boudreault et Parazelli (2004), alors que la réalité est, en fait, tout autre et beaucoup plus complexe. L'auteur dénote, parmi les jeunes non diplômés québécois, trois groupes distincts: 1) ceux qui quittent l'école pour des motifs affectifs; 2) ceux qui quittent l'école pour se découvrir par d'autres moyens et 3) ceux qui quittent l'école pour découvrir le marché du travail.

Pour ceux du premier groupe, l'école représente un lieu dans lequel ils se sentent dévalorisés ou encore un lieu qui représente un fardeau supplémentaire aux événements et éléments accablants dans leur vie. L'établissement scolaire peut également être, pour eux, un lieu associé à un manque de stimulation important, créant chez eux un sentiment d'ennui profond. Ils ne voient donc pas grand avantage à poursuivre leur cheminement scolaire. Il est aisé de dénoter, ici, certains éléments mis de l'avant par Eckstein et Wolpin (1999), soit celui d'une plus grande valorisation du plaisir, celui d'avoir peu d'attentes face aux retombées d'une diplomation ainsi que celui de tirer très peu d'utilité des notions apprises à l'école. Bien que l'étude de Boivin (2003) ne spécifie pas les causes du sentiment de dévalorisation, si l'on s'en tient aux travaux de Steele (1997) et de Eckstein et Wolpin (1999), il est plausible qu'il découle, entre autres, d'échecs scolaires répétés.

Les individus se classant dans le deuxième groupe de Boivin (2003) sont ceux qui décident de quitter l'école afin de se découvrir et construire leur identité autrement qu'à l'aide d'un parcours académique les menant à un emploi. Même s'ils délaissent le système scolaire, il s'agit principalement d'une phase temporaire car un retour scolaire fait généralement partie de leur planification. Enfin, le troisième groupe est composé d'individus désirant faire l'expérience du marché de l'emploi en vue de se construire une identité personnelle et professionnelle. Il s'agit pour eux d'un moyen de valider l'hypothèse selon laquelle il ne serait pas nécessaire de compléter

une formation scolaire afin de décrocher un emploi et de développer des compétences dans des domaines divers (Boivin, 2003). Il semble donc y avoir des jeunes en rupture scolaire qui n'ont pas forcément les caractéristiques proposées par Eckstein et Wolpin (1999) et qui ne quittent pas l'établissement scolaire à cause de la menace que représente ce milieu pour eux, comme l'avance Steele (1997).

Si, de par sa description, l'un de ces groupes de jeunes en rupture avec l'école devrait être représenté sur le marché du travail, les transformations qu'a subies ce marché, notamment avec l'hypermodernité, compromettent énormément leur intégration en son sein. Quant aux jeunes des deux autres groupes, rien ne semble réellement indiquer en quels lieux ils se retrouvent. Il sera donc important de considérer, autant que possible, tous les profils potentiels de jeunes ayant opéré une rupture avec le système scolaire dans la composition de l'échantillon qui sera mis à l'étude pour cette recherche.

## 2.7 Synthèse du cadre théorique

Au travers du concept d'hypermodernité, nous cadrans la temporalité dans laquelle se déroule le parcours de vie des jeunes à l'étude et dans laquelle s'inscrit leur socialisation. Quant à elle, cette socialisation passe d'abord par la famille, puis par l'école, ce qui aurait dû, en théorie, amener ces jeunes au marché de l'emploi. De toute évidence, il en est autrement puisque ces jeunes ont opéré une rupture avec l'école avant l'obtention du diplôme minimum à l'entrée sur le marché de l'emploi.

Par ailleurs, s'il peut être dit que tout carré est un rectangle mais que tout rectangle n'est pas nécessairement un carré, il peut également être dit que tout lieu est espace, mais que tout espace n'est pas nécessairement un lieu. En comprenant les

nuances qui existent entre les notions d'espace et de lieu et saisissant les différents modes par lesquels les individus interagissent avec ces lieux et espaces (soient les façons dont il est possible de faire l'expérience d'un lieu ainsi que les différents usages que l'on peut en faire), il sera plus aisé de comprendre le sens que revêtent ou non les espaces et lieux qui font partie de la vie de ces jeunes, alors même qu'ils poursuivent leur parcours vers la vie adulte.

## CHAPITRE III

### MÉTHODOLOGIE

Ce chapitre traitera des étapes de mobilisation et de création de connaissances qui ont été nécessaires à la réalisation de cette recherche. C'est aussi dans ce chapitre que nous justifierons nos postures et choix opérationnels. Nous ferons état du type de recherche choisi, des outils de collecte de données retenus, des modalités de recrutement des participants et de la façon dont les données ont été analysées.

#### 3.1 Recherche qualitative

Plusieurs raisons motivent l'emploi de méthodes qualitatives pour la réalisation de ce projet de recherche. D'abord, les visées de ce projet sont de découvrir les espaces qu'investissent les jeunes en rupture avec le système scolaire et, ensuite, de décrire et comprendre les manières dont, conceptuellement, ils les transforment en lieux et en tirent profit. Aussi, de par le cadre de l'approche globale, la nature des réalités individuelles qui y sont explorées sont multiples et subjectives. Les réponses obtenues sont, en effet, les significations que donnent les jeunes aux lieux qui ont été dégagés. Selon Fortin (2010) ainsi que selon Van Campenhoutt et Quivy (2011), tous ces motifs justifient le recours à une démarche qualitative. Puisque l'intention est, ici, de décrire l'expérience des lieux telle qu'elle est vécue et rapportée par ces jeunes au quotidien, ce projet s'inscrit dans le registre des recherches phénoménologiques (Fortin, 2010).

#### 3.2 Influence de l'approche biographique

Cette approche en est une qui considère les paroles comme matériau servant à analyser et saisir des pratiques sociales, à partir de données très individuelles. Elle

consiste à recueillir des paroles fournies par un individu, à l'oral ou à l'écrit, et faisant état de la vie de cet individu. Selon le thème de l'étude, les paroles des jeunes interviewés ciblent un temps circonscrit de leur vie (Houle, 1997). L'approche biographique en est une qui cerne les phénomènes de façon globale tout en se centrant sur le point de vue des acteurs sociaux (Desmarais, 2009). En permettant aux jeunes en rupture scolaire de porter un regard critique sur leur passé, il leur est possible de faire sens de leur présent et d'orienter leur futur (Desmarais, 2012), aspects que vise à dégager cette recherche. En plaçant le sujet-acteur au cœur du processus au cours duquel ce sujet se raconte (à l'oral ou à l'écrit), l'approche biographique a grandement influencé la façon dont a été mené ce projet.

De plus, le parcours de vie des jeunes ayant opéré une rupture avec l'école, à plusieurs niveaux, transgresse les normes établies et prend donc un sens incohérent quant aux attentes et à l'organisation sociale (Cresswell 1996). Dès qu'ils ne sont plus présents dans les institutions scolaires, les lieux qu'ils investissent représentent un non-sens social (Gibson 2011). Il en revient donc à ces jeunes, eux-mêmes, de faire sens de leur situation, de ses causes, de ses conséquences et de la suite de leur parcours de vie, indissociables de leur environnement et de l'espace.

Puisqu'il est question de construction de sens par rapport à une situation de vie temporellement circonscrite et que les faits ont été racontés par les sujets-acteurs, certaines caractéristiques de l'approche biographique ont été retenues dans la réalisation de la présente recherche mais, ultimement, nous avons opté pour des entretiens semi-directifs plutôt que des entretiens biographiques.

### 3.3 Outils de collecte des données

Cette recherche s'intéresse au parcours de vie des jeunes en rupture scolaire et aux espaces qu'ils investissent, afin de comprendre leur rapport actuel à l'espace. L'objet d'étude n'est donc pas, à proprement parler, le parcours de vie de ces jeunes en tant que processus changeant. En effet, nous souhaitons explorer les espaces fréquentés dans le passé, mais uniquement afin d'éclairer, ou enrichir, le sens que prennent les espaces du présent. Ainsi, l'outil principal de collecte de données de cette recherche n'est pas l'entretien biographique, mais plutôt l'entretien semi-directif. Contrairement à un entretien biographique, au cours duquel les chercheurs indiquent aux participants les thèmes centraux visés par la collecte données, puis les laissent parler de leur vie librement et sans poser de questions, la collecte dans un entretien semi-directif s'opère sous un mode conversationnel (Savoie-Zajc, 2009). C'est-à-dire que, s'adaptant au contenu livré par les participants, les chercheurs animent la discussion en y apportant des rétroactions, souvent interrogatives, qui visent à aider les participants à approfondir les thèmes abordés, à dégager le sens de leurs propos, à s'assurer que les chercheurs ont bien compris les intentions des participants et, à l'occasion, à recentrer la conversation sur les thèmes de l'étude puisque l'entretien semi-directif est également préalablement cadré dans une restriction temporelle explicite (Savoie-Zajc, 2009).

L'entretien semi-directif est d'ailleurs l'outil le plus vastement utilisé en sciences sociales concernant les études qualitatives. Il permet de collecter des informations réfléchies, riches et nuancées en mettant de l'avant des thèmes de discussion sous la forme de questions générales et très ouvertes, plutôt que de multiples questions spécifiques. Cette méthode laisse davantage le champ libre à l'expression et à la création de sens par le sujet interviewé (Savoie-Zajc, 2000 ; Van

Campenhoudt et Quivy, 2011). Pour cette recherche, donc, une telle méthode de collecte de données semblait tout à fait indiquée. D'ailleurs, Van Campenhoudt et Quivy (2011) la désignent comme étant la méthode la plus appropriée en ce qui concerne:

[...] l'analyse de sens que les acteurs donnent à leurs pratiques et aux événements auxquels ils sont confrontés: leurs représentations sociales, leurs systèmes de valeurs, leurs repères normatifs, leurs interprétations de situations conflictuelles ou non, leurs lectures de leurs propres expériences, etc. (Van Campenhoudt et Quivy, 2011 : 172)

Ces auteurs notent que l'entretien est également l'outil le plus approprié quand on en vient à la reconstitution d'expériences ou d'événements passés, ainsi que lorsqu'il s'agit de porter l'attention sur les trajectoires de vie dans leurs dimensions sociales et individuelles. Tous ces éléments coïncidaient avec les objectifs poursuivis par cette recherche. Des entretiens biographiques auraient également pu servir à l'atteinte de ces objectifs, mais auraient nécessité davantage de ressources en termes de temps et d'expérience que dans le cadre d'un mémoire afin d'obtenir des résultats suffisamment détaillés pour les analyses.

En effet, les entretiens semi-directifs, dont le canevas se trouve à l'appendice A (en annexe) ont permis de cumuler de riches informations quant à la façon dont les participants comprennent leur vie dans son ensemble, ainsi que les lieux et relations interpersonnelles ayant contribué au façonnement de leur vie. Puisque la socialisation constitue la trame de fond de cette recherche, les entretiens semi-directifs ont également exploré les divers espaces de la vie des participants et les relations interpersonnelles qui participent au processus de leur socialisation. En retraçant le passé des participants, quant aux espaces de vie, l'entretien semi-dirigé nous permet de contextualiser et ainsi de mieux comprendre leurs idées, paroles et actions présentes; puis, de mettre en lien celles-ci avec la trame historique de leur vie, ce qui

contribue également à en dégager un sens plus fidèle à celui que leur accordent les participants.

Suivant l'entretien semi-directif, les participants ont répondu à un court questionnaire socio-démographique<sup>3</sup> permettant de récolter des informations essentielles à une analyse sociologique des espaces investis. Ce questionnaire comprenait également la comptabilisation d'un budget-temps (figure 3.1), ce dernier rendant compte du temps passé dans différents lieux et des activités qui s'y sont pratiquées lors des trois jours ayant précédé l'entretien. Sans être très précis, cet outil permet tout de même de dégager un portrait général du temps que les participants ont consacré à leurs activités et des lieux dans lesquels celles-ci se sont déroulées. Ainsi, il permet de mieux contextualiser le quotidien des jeunes participants. Il est à noter que le budget-temps de chaque participant compte, tout au plus, une seule journée de fin de semaine (samedi ou dimanche), ne compte aucun jour férié et ne comprend que des journées de saison estivale.

---

3 Voir appendice B, en annexe.

		Jour 1	Jour 2	Jour 3
Matin	Lieu			
	Action			
Midi	Lieu			
	Action			
Après-midi	Lieu			
	Action			
Soir	Lieu			
	Action			
Nuit	Lieu			
	Action			

**Figure 3.1 – Outils de cueillette de données du budget-temps des participants (questionnaire socio-démographique)**

### 3.4 Analyse qualitative

Suite à l'examen des transcriptions d'entretiens ont été répertoriés des thèmes et des catégories les regroupant, traçant les convergences et divergences existant au sein des expériences individuelles, permettant d'interpréter les phénomènes humains à l'étude. Cette démarche s'est faite en respect des cinq étapes mises de l'avant par Fortin (2010), soit de:

- 1) Lire toutes les transcriptions dans leur intégralité
- 2) Récolter les phrases liées directement aux questions de recherche
- 3) Dégager le sens attribué à ces phrases
- 4) Repérer les convergences (et divergences) entre les entretiens

- 5) « Fournir une description exhaustive qui rend compte de l'essence du phénomène » (Fortin, 2010 : 277)

La classification des propos recueillis est passée par deux étapes de catégorisation. D'abord, la catégorisation substantive (Comeau, 1994), c'est-à-dire une catégorisation dont la nomenclature émerge, le plus textuellement possible, des entretiens eux-mêmes. Cette catégorisation, en étant plus proche de la réalité des sujets interviewés, a traduit plus justement le vécu des sujets-acteurs à l'étude. La seconde étape de catégorisation fut celle des catégories formelles (Comeau, 1994). Celles-ci reprennent les catégories substantives à l'aide d'une nomenclature plus scientifique. Il s'agit de la première étape visant à expliquer le phénomène à l'étude, dans un langage adopté par les disciplines des sciences sociales. Il est toutefois à noter que le processus inductif de ce mémoire s'est limité à une explication sommaire tirée des analyses descriptives des entretiens, et ne visait pas l'élaboration d'une théorie en bonne et due forme.

Ainsi, certaines catégories formelles ne représentent pas fidèlement la nomenclature scientifique, comme en témoigne l'arbre de sens illustré par la figure 3.2. D'ailleurs, cet arbre de sens résulte d'une synthèse de l'analyse comparative de cinq arbres, soit un créé à l'analyse du verbatim de chaque entretien. Ces cinq arbres, bien que similaires en plusieurs points, étaient néanmoins loin d'être identiques. Un travail supplémentaire d'analyse et de synthèse était donc nécessaire afin de dégager les catégories formelles qui guideraient l'interprétation de l'ensemble des données, en respect du cadre théorique posé et des questions de recherches ciblées.

Puisque cette recherche s'intéresse au parcours de vie ( ou processus de socialisation) des jeunes en ruptures scolaire, et plus particulièrement au rapport qu'ont ces jeunes à l'espace, les catégories formelles retenues sont : 1) *Vecteurs de*

*description de lieux* qui explore la façon dont, au présent, les participants parlent des lieux qui leurs sont, ou qui leur ont été, significatifs, 2) *Construction du rapport à l'espace* qui explore le passé des participants en regard des espaces qui leur sont significatifs, et 3) *Pratiques de l'espace* qui explore les façons dont les participants font usage, au présent, de l'espace et ce, en lien avec leurs aspirations futures (ou la poursuite de leur socialisation). En effet, notre analyse inductive nous mène à croire que ces trois catégories (ainsi que les sous-catégories qui les composent) sont celles qui nous permettent de mieux cerner le rapport à l'espace des jeunes en rupture scolaire, en fonction des propos qu'ils et elles nous ont rapporté.

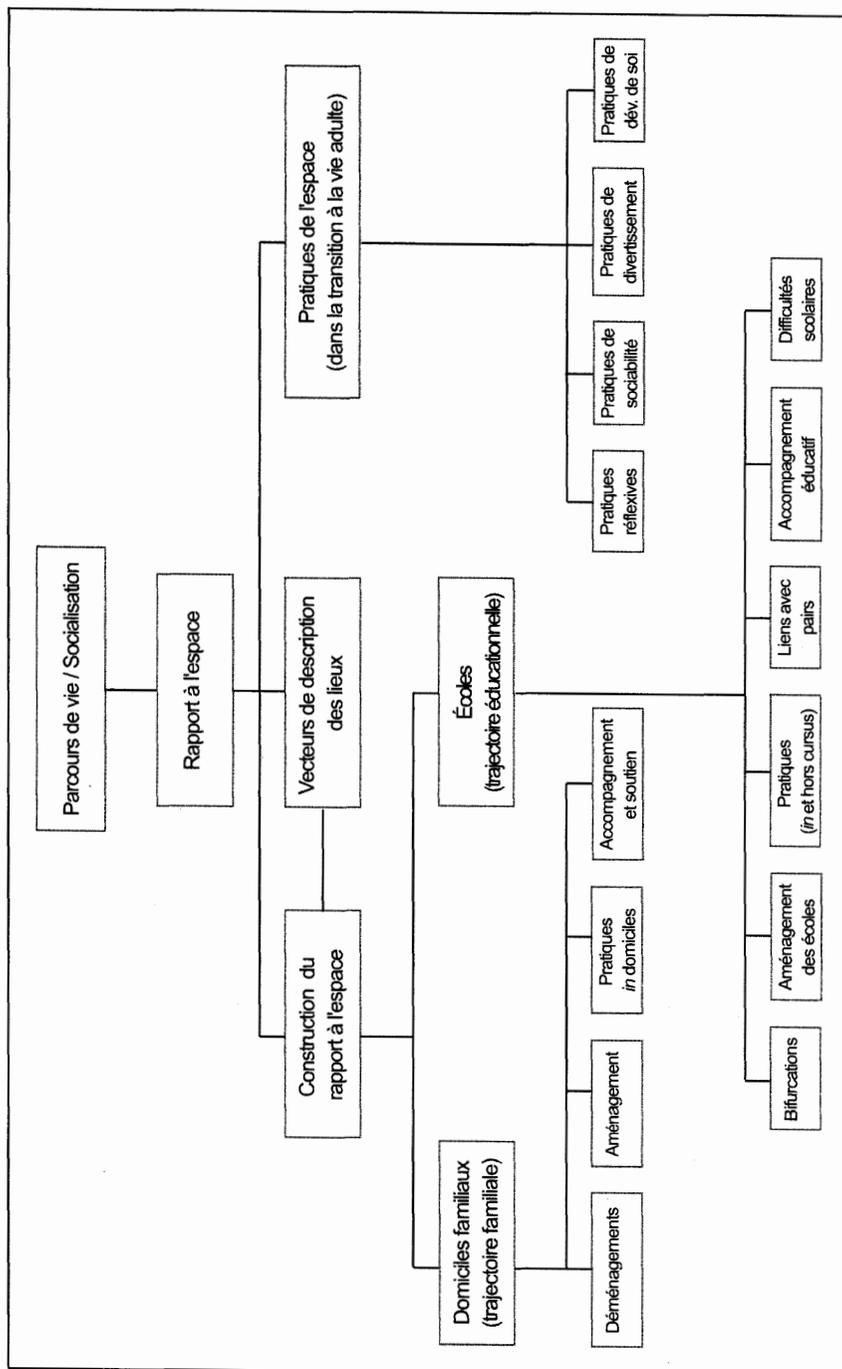


Figure 3.2 - Arbre de sens : catégories formelles construites durant l'analyse

### 3.5 Échantillon et considérations éthiques

La population initialement ciblée, lors de la conception du projet de recherche était composée des jeunes en rupture scolaire<sup>4</sup>, âgés de 16-21 ans, résidents de Mercier-Hochelaga-Maisonneuve à Montréal. L'âge était ainsi délimité pour deux raisons: la première fait référence à la loi québécoise sur l'instruction publique qui oblige la fréquentation scolaire jusqu'à 16 ans. La limite supérieure de 21 ans<sup>5</sup>, elle, est posée par rapport au potentiel accru de l'endossement d'un autre rôle/statut social (raccrocheur, travailleur, chômeur, bénéficiaire d'assistance sociale, etc.). Toutefois, selon notre expérience de pratique professionnelle, et également selon Cauvier et Desmarais (2013), les jeunes auxquels s'intéressent cette recherche sont souvent aux prises avec des difficultés familiales importantes, voire même une absence de contact avec leurs parents. Ainsi, afin d'épargner l'obligation éthique du consentement parental, et à la suggestion du comité de mérite scientifique de l'École de travail social de l'Université du Québec à Montréal, nous avons convenu de recruter uniquement des participants d'âge majeur, établissant ce critère de sélection à 18-21 ans.

Le choix du territoire de Mercier-Hochelaga-Maisonneuve est, lui aussi, réfléchi. Si en 2006, au Québec, le taux des individus âgés de 20 ans et plus et n'ayant pas de diplôme d'études secondaires est de 31,7%, ce taux atteint une moyenne de 26,3% à Montréal pour l'ensemble des quartiers et arrondissements. Toutefois, certains quartiers sont touchés plus sévèrement que d'autres par ce phénomène. Par

---

4 Pour un des cinq participants, Raphaël, la rupture scolaire est bien différente et pourrait, à première vue, ne pas sembler exister. En effet, il détient un diplôme d'études professionnelles. Or, dans son cas et comme l'illustrera le compte rendu de son parcours de vie, la rupture avec l'école secondaire lui a été imposée à cause de son âge et a pris l'allure d'une formation professionnelle.

5 *A posteriori*, il nous apparaît que la limite d'âge supérieure aurait dû s'établir à 24 ans, soit la limite d'âge fixée pour la plupart des programmes de subvention aux services « jeunesse » du gouvernement provincial.

exemple, ce taux est de 40,7% pour Côte-St-Paul, de 36,8% pour Ville-Émard et de 36% pour Hochelaga-Maisonneuve. Par contraste, dans plusieurs des communautés de l'Ouest de l'île, telles Baie d'Urfé, Beaconsfield, Westmount et Montréal-Ouest, ce taux est en deçà de 8% (Sévigny, 2006). Alors que pour les secteurs de Côte-St-Paul, Ville-Émard et Hochelaga-Maisonneuve, le revenu moyen de la population n'excède pas 28 000\$, ce revenu se situe à 61 584\$ à Beaconsfield, 77 309\$ à Baie d'Urfé et 103 163\$ à Westmount (Ville de Montréal, 2010). Le taux de défavorisation d'une localité semble donc avoir un lien avec le taux de décrochage scolaire. En effet, selon Serbin *et al.* (2011), le faible statut socio-économique d'une famille québécoise francophone accroît significativement les risques de décrochage scolaire de ses enfants. Le choix de Mercier-Hochelaga-Maisonneuve relève donc du fait que le taux de décrochage y est le troisième plus élevé à Montréal et que, par ailleurs, on y trouve plus de ressources communautaires que dans tout autre arrondissement montréalais.

Compte tenu des ressources limitées dont disposait cette recherche, l'échantillon étudié a été constitué par choix raisonné, en fonction de composantes non strictement représentatives mais caractéristiques de la population à l'étude (Fortin, 2010; Van Campenhout et Quivy, 2011). Ainsi, 5 jeunes en rupture scolaire, âgés de 18 à 21 ans et résidents de Mercier-Hochelaga-Maisonneuve ont été recrutés, sur une base volontaire, pour participer à un entretien semi-dirigé d'une durée de 90 à 120 minutes. Les caractéristiques de ces jeunes seront présentées au chapitre suivant.

Afin de trouver les participants ayant formé l'échantillon, les travailleurs et travailleuses de rue du secteur ont d'abord été sollicités pour diffuser l'information. Ensuite, nous nous sommes rendus dans plus d'une vingtaine d'organismes communautaires autonomes et para-gouvernementaux, centres locaux de services communautaires, foyers institutionnels et contractuels du Centre Jeunesse de

Montréal Institut-Universitaire et commerces du secteur, afin de distribuer des outils publicitaires (cartes de visite et affiches promotionnelles ; voir Appendice D). Par la suite, nous sommes allés présenter l'ensemble du projet de recherche dans six organismes communautaires du quartier, afin que les intervenants soient davantage informés des tenants et aboutissants de cette recherche. Enfin, nous avons également passé deux après-midi à faire du recrutement directement dans les rues de Mercier-Hochelaga-Maisonneuve. S'ils étaient intéressés à participer à la recherche, les jeunes devaient contacter directement le chercheur par voie téléphonique.

Puisque certains des sujets abordés en cours d'entretien semi-directif pouvaient être d'une nature sensible, les entretiens ont eu lieu dans les locaux d'un organisme communautaire jeunesse ayant sur place des intervenants psychosociaux. Tous les participants ont eu à signer, préalablement à leur participation, un formulaire de consentement qui se trouve à l'appendice C, en annexe. Afin de préserver leur anonymat, nous avons attribué aux participants un code numérique ainsi qu'un pseudonyme. Aucun incitatif particulier n'a été offert en échange de leur participation.

Cette recherche aura également servi de tribune pour que ces jeunes puissent s'exprimer, aussi librement qu'il le souhaitaient, sur les réalités auxquelles ils font face, alors qu'ils sont en rupture avec le système scolaire. Avec l'accord des participants, les résultats de la recherche seront transmis au comité *Éducation* de la Table de Quartier Hochelaga-Maisonneuve, afin que ces données soient potentiellement prises en compte lors de l'élaboration et de la révision des pratiques du quartier ayant trait à la scolarisation et/ou à l'insertion sociale des jeunes en rupture scolaire.

## CHAPITRE IV

### PRÉSENTATION DES DONNÉES

Cette présentation des données vise à dresser un premier portrait, très sommaire, des participants de l'étude. Ce chapitre présentera d'abord les participants dans leur ensemble (le corpus) et, ensuite, de façon individuelle, en résumant leur parcours de vie ainsi qu'en faisant état de leur utilisation des lieux au cours des trois jours ayant précédé l'entretien.

Chaque parcours de vie sera schématisé dans une ligne du temps structurée selon les espaces occupés, les changements des liens interpersonnels significatifs et la temporalité biographique. Puis, pour chaque participant, l'utilisation récente des lieux (le budget-temps) sera également illustrée à l'aide d'un graphique. Enfin, les portraits des participants seront sujets à analyse et interprétation dans les trois chapitres suivants.

#### 4.1 Corpus

Le corpus de la présente étude est constitué de trois jeunes femmes, dont les pseudonymes sont Alice, Liliane et Tamara, ainsi que de deux jeunes hommes, dont les noms fictifs sont Raphaël et Xavier. Puisque les jeunes hommes sont plus nombreux que les femmes, au Québec, à opérer une rupture scolaire, et ce dans une proportion variant de 5% à 11% selon les années (Gouvernement du Québec - Ministère de l'éducation du loisir et des sports, 2017), il aurait été plus probable que le corpus de cette étude dénombre davantage de participants du sexe masculin. Cependant, les participants ont tous été recrutés dans des organismes communautaires venant en aide aux jeunes et, en termes de demandes d'aide professionnelle, ce sont

les femmes qui sont plus enclines à y avoir recours (Oliver *et al.*, 1999 ; Rickwood et Braithwaite, 1994 ; Roy *et al.*, 2016).

Tous les jeunes interviewés sont âgés entre 18 et 21 ans. Ils sont tous natifs de Mercier-Hochelaga-Maisonneuve et y ont passé la plus grande partie de leur vie. En effet, seuls deux participants ont déjà vécu, brièvement, à l'extérieur de Mercier-Hochelaga-Maisonneuve. À l'exception d'une participante, ces jeunes, au moment de l'entretien, demeurent chez leurs parents.

Les parcours scolaires des jeunes rencontrés ont été plutôt chaotiques. Il est ainsi difficile de situer avec précision leur niveau de scolarité effectif sans compter que certains jeunes ont quitté les bancs d'école depuis plusieurs années. Néanmoins, nous évaluons le niveau de scolarité moyen du corpus, pour les trois matières de base (français, anglais et mathématiques), à la deuxième année du secondaire<sup>6</sup>.

Au moment des entretiens, tenus entre juillet et novembre 2016 au Carrefour Jeunesse-Emploi Hochelaga-Maisonneuve, aucun des participants n'était en emploi et seules deux participantes étaient récipiendaires d'un revenu par l'entremise de l'aide sociale ou d'un programme connexe.

#### 4.2 Participants : parcours de vie et lieux récemment fréquentés

Cette section présente chaque participant de façon individuelle. D'abord, à partir de l'analyse des entretiens, nous résumons le parcours de vie de chacun. Puis, à partir des données quantitatives recueillies, nous dressons un budget-temps qui retrace, de plus, leur utilisation des lieux au cours des trois jours ayant précédé

---

6 Même si l'un des participants a obtenu un diplôme d'études professionnelles, son niveau de scolarité pour les trois matières de base demeure la deuxième année du secondaire.

l'entretien. La comptabilisation du temps passé par les participants, dans les différents espaces, sera catégorisée selon le temps passé 1) en espaces privés, 2) en espaces publics et 3) en organisme communautaire. Nous porterons également une attention aux activités pratiquées dans ces espaces ainsi qu'aux gens avec qui, le cas échéant, les participants s'adonnent à ces activités.

#### 4.2.1 Alice

La ligne du temps illustrant les espaces occupés et les temporalités sera présentée, pour Alice, dans la figure 4.1. Le budget-temps d'Alice, quant à lui, sera illustré par le graphique de la figure 4.2.

##### 4.2.1.1 Parcours de vie

Alice a 21 ans et a une sœur de deux ans et demie son aînée. Leurs parents se sont séparés alors qu'Alice avait quatre ans, et s'en est suivi le début d'une garde exclusive par leur mère, avec des visites chez leur père une fin de semaine sur deux. Cet arrangement a duré plus ou moins dix ans. Cependant, ces visites ont été très irrégulières en raison de l'état de santé mentale du père. De plus, d'autres gardes ont été sautées en raison de l'humeur des jeunes filles et des tensions entre elles et leur belle-mère.

Hormis les gardes chez son père qui, lui, a très souvent déménagé à l'extérieur de la ville de Montréal, Alice, jusqu'à l'adolescence, a toujours résidé avec sa sœur, chez leur mère, dans Mercier-Hochelaga-Maisonneuve. Ces dernières n'ont déménagé qu'une fois au sein du même quartier, alors qu'Alice avait huit ans. Avant ce déménagement, une tante maternelle faisait également partie de la maisonnée. Cette

tante a quitté la maisonnée suivant le déménagement, tandis que le conjoint de la mère s'y est joint.

Pendant sa scolarisation au primaire, Alice a changé d'école à deux reprises. La première fois fut due à un déménagement familial et la deuxième fois, à l'administration scolaire qui la retourna à sa première école primaire. Toutefois, les motifs de ce deuxième changement d'école échappent à son souvenir. Durant le primaire, Alice a subi pendant deux ans des abus sexuels de la part du conjoint d'une membre de sa famille élargie. C'est lorsque les agressions ont été divulguées par Alice, à l'âge de 7 ans, d'abord à sa sœur, puis à une professeure, qu'elle a commencé à fréquenter les ressources communautaires. Alice a cependant terminé sa scolarité primaire sans échec.

Lors de son parcours secondaire, Alice a éprouvé de nombreuses difficultés scolaires. Elle a échoué ses mathématiques de niveau II à quatre reprises, différents niveaux d'anglais à plusieurs reprises, la géographie de niveau II à trois ou quatre reprises, et l'histoire de niveau III. Ces échecs ont mené Alice à intégrer plusieurs écoles et classes spéciales et, avant d'opérer une réelle rupture avec l'école, elle a fréquenté deux écoles secondaires et deux centres d'éducation des adultes.

C'est pendant le secondaire qu'Alice a commencé à consommer des substances psychoactives prohibées. À cette période, elle a quitté le domicile familial et déménagé plus souvent qu'elle n'arrive à se remémorer. Elle estime avoir déménagé à au moins six reprises pendant son parcours secondaire, quelques fois avec des colocataires. Alice a également été, à trois reprises, en hébergement communautaire, et sans domicile fixe pendant un mois.

Alice vit maintenant seule, en appartement, et subvient à ses besoins avec ses revenus d'aide sociale. Elle a à son compte deux expériences de travail qui totalisent environ 9 mois, et est actuellement à la recherche d'un emploi. En plus d'entreprendre des démarches pour prendre soin d'elle physiquement et psychologiquement, elle participe à des activités communautaires et dit avoir une bonne amie, des connaissances et quelques mauvais amis. Alice est passionnée par la musique et affectionne particulièrement le dessin ainsi que les promenades en nature. Enfin, son rêve professionnel serait de devenir intervenante et d'allier intervention et musique dans sa pratique.

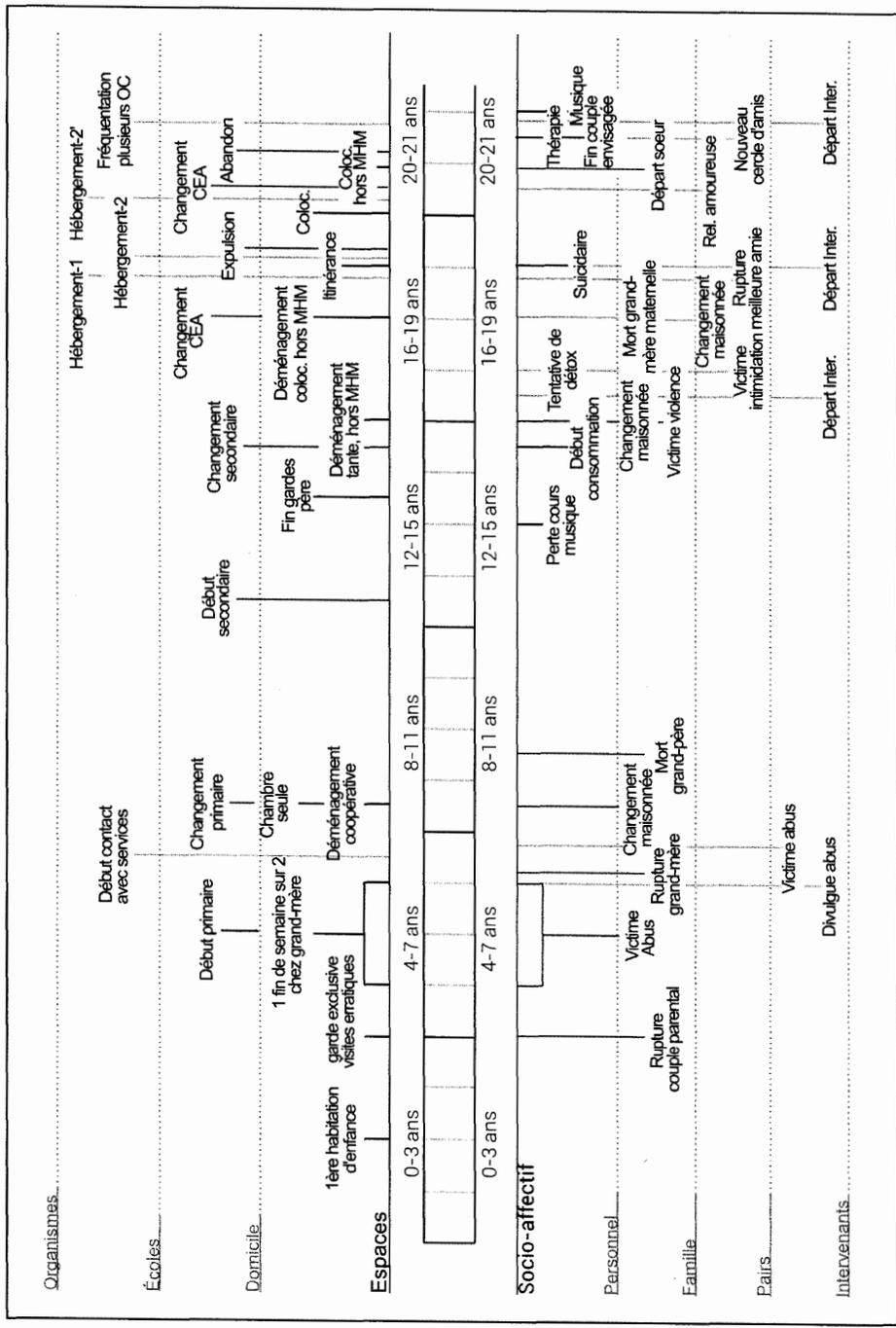


Figure 4.1 – Ligne de temps du parcours de vie d’Alice selon les espaces et la temporalité biographique

#### 4.2.1.2 Budget-temps

Au cours des trois jours ayant précédé l'entretien, Alice a passé 76 % de son temps à son domicile, 18 % de son temps à l'extérieur dans Mercier-Hochelaga-Maisonneuve et 6 % de son temps dans un organisme communautaire du quartier.

Le temps passé à son domicile était principalement consacré au sommeil, soit 71% (ou 54 % des trois jours). De plus, 18 % du temps a servi à l'usage de médias, en l'occurrence Facebook et la télévision, et 11% aux tâches ménagères et à la préparation aux sorties.

À l'extérieur, dans Mercier-Hochelaga-Maisonneuve, 33 % du temps a été consacré à des activités culturelles en groupe, 33 % à des tâches et obligations relatives au domicile et 33 % à la promenade avec des pairs. Quant au temps passé dans un organisme communautaire, il a été entièrement (100%) dédié à des activités artistiques et culturelles en groupe.

Alice a donc passé 76 % du temps en espace privé, 18 % en espace public et 6 % en organisme communautaire. Aussi, elle a passé 18 % du temps en compagnie de pairs et 82 % du temps seule.



**Figure 4.2 – Budget-temps d’Alice**

#### 4.2.2 Raphaël

La ligne du temps illustrant les espaces occupés et les temporalités sera présentée, pour Raphaël, dans la figure 4.3. Le budget-temps de Raphaël, quant à lui, sera illustré par le graphique de la figure 4.4.

##### 4.2.2.1 Parcours de vie

Raphaël est âgé de 19 ans. Il est enfant unique et vit avec ses parents dans Hochelaga-Maisonneuve, où il est né. Entre les âges de cinq et huit ans, sa famille et lui ont vécu en périphérie de Montréal, dans les Basses-Laurentides. Depuis leur retour dans Hochelaga-Maisonneuve, la famille a toujours demeuré à la même adresse. Une autre constante dans la vie de Raphaël a été, jusqu'à sa majorité, son implication hebdomadaire au sein des cadets de l'armée canadienne, institution dont il a fait partie

pendant plusieurs années<sup>7</sup>. Tous les étés, et à d'autres moments de l'année, il s'impliquait également dans les camps de cadets.

Bien qu'il ait sauté sa deuxième année du primaire, Raphaël a redoublé sa troisième ou sa quatrième année (son souvenir est confus). D'abord pour cause de déménagements, puis par la volonté de ses parents et, ensuite, pour avoir accès à des services pédagogiques spécialisés, le jeune Raphaël a changé d'école primaire quatre fois au total, et en a donc fréquenté cinq.

Au secondaire, cependant, il n'a été inscrit que dans une seule école. Ses difficultés scolaires ont néanmoins continué, menant Raphaël à des échecs dans plusieurs matières au cours de différents cursus pour élèves en difficulté. À dix-huit ans, il a obtenu un diplôme d'une institution d'enseignement secondaire, soit un diplôme FMS (formation en métier semi-spécialisé). Il s'agit d'un parcours en classe spéciale qui octroie une équivalence de secondaire 2 en ce qui concerne trois matières de base : français, mathématiques et, en l'occurrence, anglais. Ce parcours de formation comprend également des cours de préparation au marché du travail ainsi que des stages en entreprise.

Parce qu'il avait 18 ans et grâce à son diplôme FMS, l'école secondaire a imposé à Raphaël un nouveau parcours éducatif rendu possible par une passerelle spéciale, ouverte par le MELS pour répondre à des besoins ponctuels de main-d'œuvre. Raphaël a donc été inscrit à l'École des métiers de la construction de Montréal, même s'il n'avait pas l'équivalent d'une troisième année du secondaire, pour une formation en pose de systèmes d'intérieur qu'il a complétée. À cause de son

---

7 L'admissibilité au programme des cadets de l'armée canadienne est réservée aux 12-18 ans.

âge, il était impossible pour Raphaël de poursuivre ses études secondaires au secteur jeune, comme il l'aurait voulu.

Malgré cette formation professionnelle, les deux expériences de travail de Raphaël, qu'il a vécues au cours de la dernière année, l'une en construction et l'autre en cuisine, ont été très difficiles et de courte durée. Lorsqu'il ne se sentait pas complètement dépassé par les exigences, il avait le sentiment que ses supérieurs lui manquaient de respect et qu'ils l'exploitaient. Même s'il a obtenu un diplôme attestant de sa formation professionnelle, Raphaël admet avoir encore énormément de difficultés à lire, comprendre et conceptualiser les plans de travail liés à la pose de systèmes d'intérieur, compétences nécessaires à l'exécution du métier auquel il a été formé. Il reste donc avec l'impression qu'il lui sera essentiel de retourner sur les bancs d'école à l'éducation des adultes, secteur qu'il trouve intimidant, pour obtenir un diplôme de secondaire cinq, et ainsi pouvoir trouver et maintenir un emploi convenable.

En attendant de faire son inscription à l'école et d'y être admis, Raphaël passe ses journées à se promener dans la ville à pied ou à vélo, et à jouer aux jeux vidéos dans sa chambre. Parfois, il va rencontrer ses bons amis, qu'il compte au nombre de trois, après leur horaire d'école ou de travail. Mais, le plus souvent, il passe ses soirées et fins de semaine avec son amie de cœur, à se promener ou à regarder des films. Enfin, en ce qui a trait à son futur, Raphaël envisage possiblement une carrière policière ou militaire.

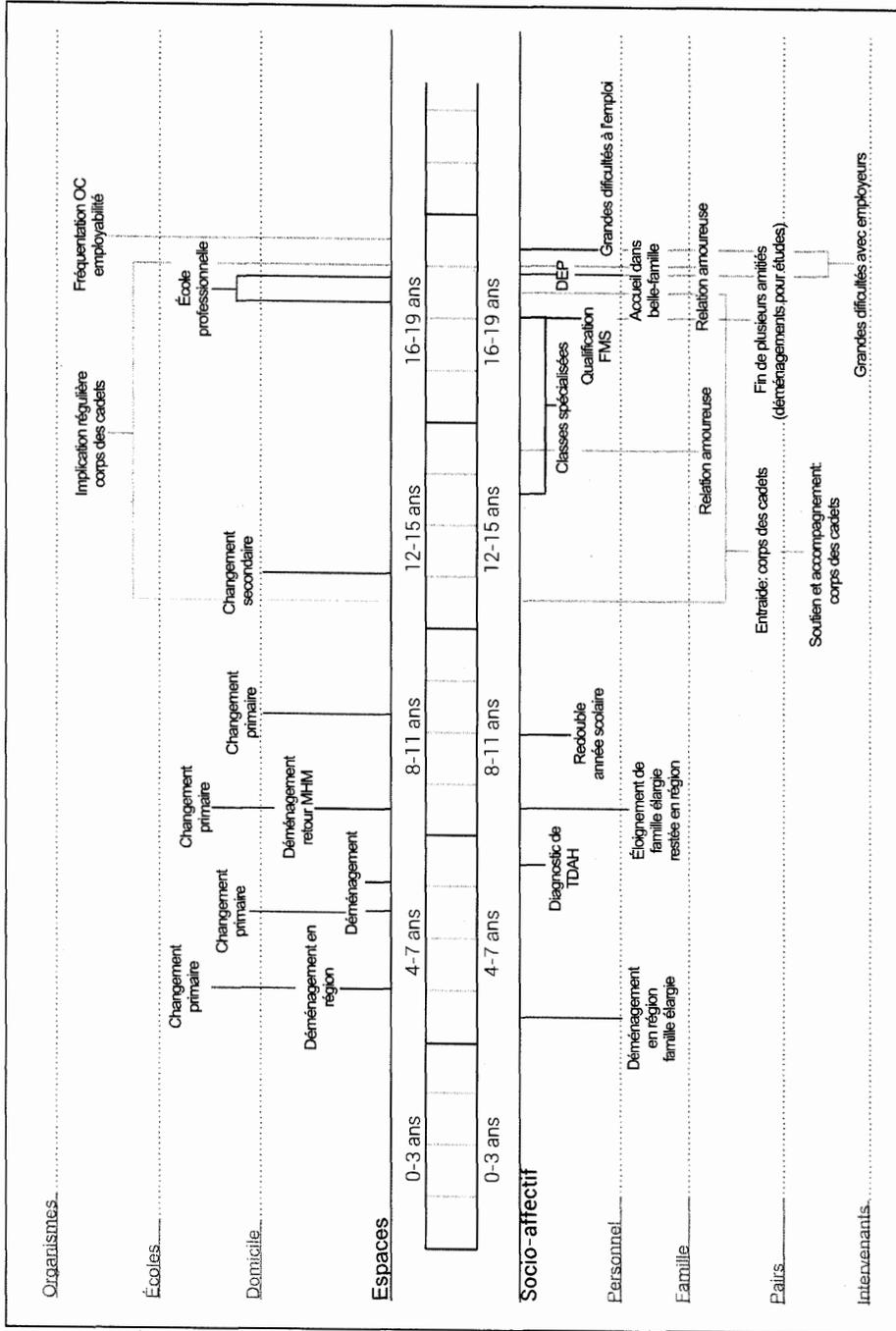


Figure 4.3 – Ligne de temps du parcours de vie de Raphaël selon les espaces et la temporalité biographique

#### 4.2.2.2 Budget-temps

Au cours des trois jours ayant précédé l'entretien, Raphaël a passé 33 % de son temps chez des pairs (en l'occurrence son amie de cœur), 30 % de son temps à son domicile et 21% à l'extérieur, dans Mercier-Hochelaga-Maisonneuve. Il a aussi passé 11 % de son temps hors du quartier et 5 % à l'intérieur des murs d'un organisme communautaire du quartier.

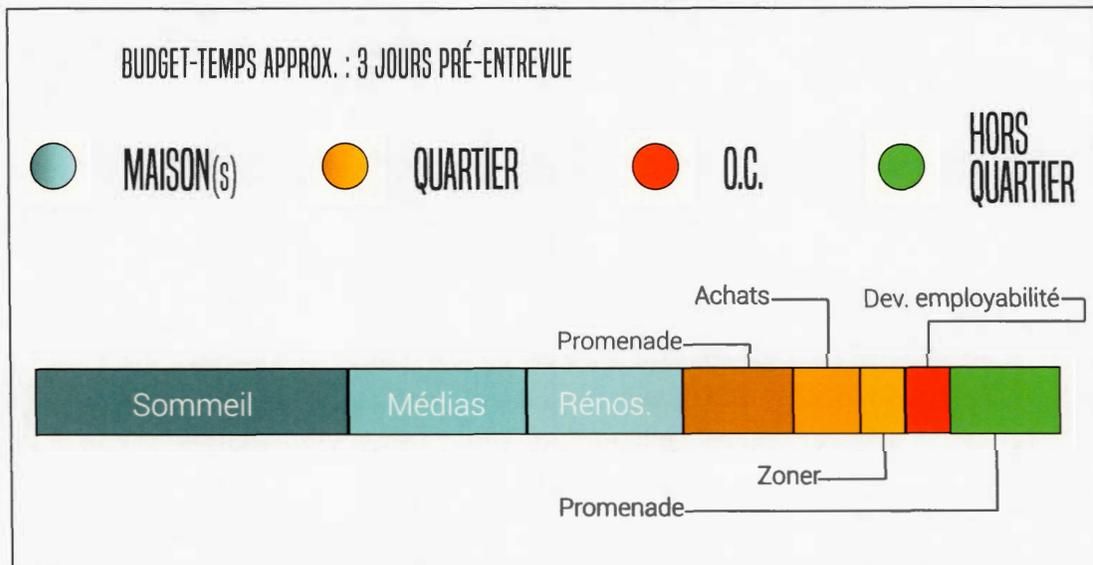
Pour le temps passé chez son amie de coeur, 46 % a été dédié à un projet de rénovation du domicile, 38 % au sommeil et 16 % au divertissement (films). Quant au temps passé à son domicile, 60 % a été consacré au sommeil et 40 % au divertissement (films).

En ce qui concerne le temps que Raphaël a passé dans le quartier, 53 % a servi à la promenade, 26 % aux emplettes et 21 % à zoner<sup>8</sup> dans un parc. Tout son temps passé hors quartier (100%) a été consacré à la promenade dans un grand parc. Enfin, tout son temps en organisme communautaire (100%) a été investi dans la participation à un atelier sur les techniques d'apprentissage.

Raphaël a ainsi passé 63 % de son temps en espaces privés, 32 % en espaces publics et 5 % en organisme communautaire. Enfin, Raphaël a été seul 62 % du temps et avec des pairs 38 % du temps.

---

8 Par *zoner*, nous entendons : « se déplacer sans but et sans projet » (Chobeaux,1996 : 21).



**Figure 4.4 – Budget-temps de Raphaël**

#### 4.2.3 Liliane

La ligne du temps illustrant les espaces occupés et les temporalités sera présentée, pour Liliane, dans la figure 4.5. Le budget-temps de Liliane, quant à lui, sera illustré par le graphique de la figure 4.6.

##### 4.2.3.1 Parcours de vie

Liliane a 19 ans et a un frère de trois ans son aîné. Leurs parents se sont séparés alors que Liliane faisait ses débuts à l'école primaire. À la suite de cette séparation, les enfants ont été en garde exclusive et séparés. Liliane était majoritairement (60-70 % du temps) chez leur père, dans Mercier, alors que son frère aîné était majoritairement (60-70% du temps) chez leur mère qui, elle, a déménagé à quelques reprises, dans Hochelaga-Maisonneuve ainsi que dans Rosemont. Depuis

près de 7 ans, suivant l'incarcération de son père, Liliane demeure avec sa mère et son frère, dans le même édifice de Mercier, mais dans un logement différent de celui qu'elle partageait avec son père.

Liliane qualifie le milieu de vie de son enfance comme malsain, notamment en raison de l'état de santé mentale de son père et des comportements de ce dernier à son égard et envers son frère. Sa relation avec sa mère est aussi très difficile depuis la séparation de ses parents, et encore plus depuis qu'elle réside avec elle de façon permanente. En ce qui concerne son frère, Liliane a très peu de contacts avec lui, même s'ils partagent maintenant le même toit.

Au primaire, Liliane a fréquenté une seule école, régulière, jusqu'à sa sixième année. Ensuite, sous recommandation de l'école et au choix de ses parents, elle a été inscrite en école spécialisée pour y faire sa sixième année ainsi que son secondaire. C'est au niveau secondaire que, d'un point de vue académique, les choses se sont corsées pour Liliane. Durant cette période, elle a fréquenté trois écoles spécialisées pour élèves avec troubles de comportement, et elle a échoué toutes ses matières de secondaire 2 à trois reprises, souvent à cause de son absentéisme élevé. Dès qu'elle a atteint l'âge permis, soit 16 ans, Liliane a cessé d'aller à l'école avec un cursus de secondaire 1 à son actif.

À l'été de ses 15 ans, Liliane a été aide-animatrice bénévole dans un camp pour enfants handicapés. Sa deuxième et dernière expérience de travail, celle-ci dans une boutique spécialisée en bandes-dessinées, a duré près d'un an, ayant d'abord commencé comme un stage en entreprise d'un cursus de pré-employabilité au sein d'un organisme communautaire, lorsqu'elle avait 18 ans.

Dans ses temps libres, Liliane se trouve surtout à la maison à communiquer avec un correspondant à l'étranger via Internet; il s'agit d'une relation qu'elle maintient depuis plusieurs années mais qui semble tirer à sa fin. Elle y joue également à des jeux en ligne, regarde des films sur le web et apprend l'anglais ainsi que le japonais à l'aide de films, de séries télévisées et de bandes dessinées. Enfin, Liliane passe quelques soirées par semaine chez des amis à jouer à des jeux de société et, depuis quelques semaines, elle participe aux activités d'un programme de pré-employabilité du gouvernement provincial. Cette participation ajoute une prime à son revenu d'aide sociale.

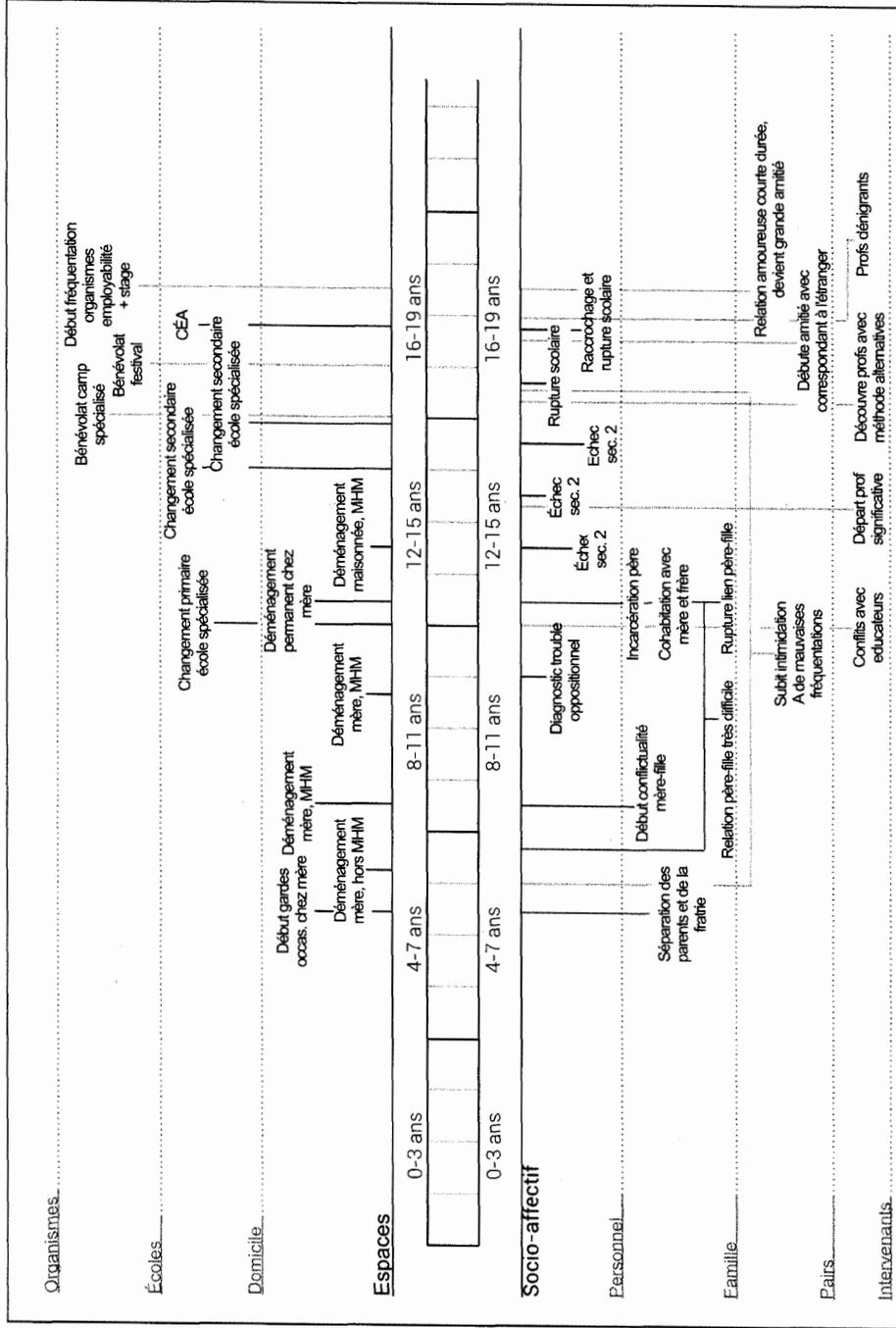


Figure 4.5 – Ligne de temps du parcours de vie de Liliane selon les espaces et la temporalité biographique

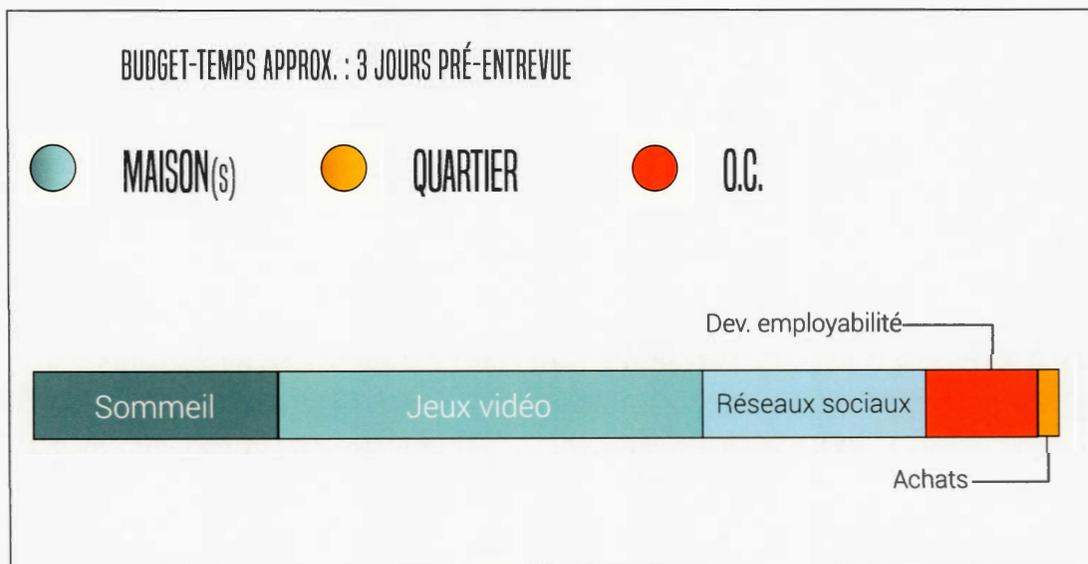
#### 4.2.3.2 Budget-temps

Pendant les trois jours ayant précédé l'entretien, Liliane a passé 62 % de son temps à son domicile, 25 % chez des pairs, 10 % dans des organismes communautaires du quartier et 3 %, à l'extérieur, dans Mercier-Hochelaga-Maisonneuve.

Près de la moitié du temps qu'elle a passé à son domicile, soit 48 %, a servi à jouer à des jeux vidéo; 34 % du temps a été consacré à l'usage de Facebook et 18 % au sommeil. Quant au temps passé chez des pairs, il était également réparti entre le fait de zoner ou jouer à des jeux (50%) et le sommeil (50%).

Tout le temps que Liliane a passé dans les organismes communautaires du quartier était lié à des démarches d'employabilité (100%). Enfin, 100 % du temps passé dans le quartier était dédié aux emplettes, en compagnie de sa mère.

Liliane a passé 87 % du temps en espaces privés, 10 % en organisme communautaire et 3 % en espaces publics. On compte 3 % du temps en compagnie de la famille (sa mère), 35 % en compagnie de pairs et 62 % seule.



**Figure 4.6 – Budget-temps de Liliane**

#### 4.2.4 Tamara

La ligne du temps illustrant les espaces occupés et les temporalités sera présentée, pour Tamara, dans la figure 4.7. Le budget-temps de Tamara, quant à lui, sera illustré par le graphique de la figure 4.8.

##### 4.2.4.1 Parcours de vie

Tamara a 18 ans et vit dans Hochelaga-Maisonneuve avec sa demi-sœur de 13 ans, son demi-frère de 4 ans et leur mère. Jusqu'à l'âge de 14 ans, Tamara a vécu à la même adresse avec sa mère, son beau-père et sa demi-sœur. Son demi-frère, lui, est né lorsque la maisonnée a déménagé à quelques rues du premier logement. Cependant, sa mère et son conjoint ont rompu au cours des deux dernières années et le beau-père ne fait plus partie de la maisonnée. Tamara sait qui est son père et elle l'a

vu à quelques reprises, mais il n'a jamais fait partie de sa vie. Ce sont plutôt son grand-père ainsi que son oncle et parrain, tous deux du côté maternel, qui font office de figures paternelles à ses yeux.

D'aussi longtemps qu'elle se souvienne, et même à la pré-maternelle, l'école était un endroit anxigène pour Tamara. Tout au long de sa scolarité, des problèmes de santé, souvent psychosomatiques, l'ont tenue à l'écart de certains cours, parfois même durant plusieurs semaines. Pendant son enfance, Tamara a fréquenté une seule école primaire où elle n'a doublé qu'une fois, en 1<sup>ère</sup> année. Arrivée au secondaire, ses acquis ont toutefois été jugés insuffisants. Elle a donc dû répéter sa 6<sup>e</sup> année du primaire en cheminement particulier, au sein de son institution secondaire.

Elle est restée en cheminement particulier où elle a vécu plusieurs échecs académiques, surtout pour les matières de secondaire 3. À la lumière de ces échecs, Tamara a été éventuellement inscrite à un programme de formation académique particulier, aussi pour élèves en difficulté, mais dispensé à l'extérieur de son école secondaire dans des groupes encore plus restreints. C'est dans ce programme que, avec acharnement, elle est arrivée à passer le niveau de secondaire 3 en français, en mathématiques, en anglais et en arts plastiques.

Confiante de pouvoir réussir à atteindre un niveau de secondaire 4 en français et en anglais, mais terrifiée à l'idée de s'aventurer dans les mathématiques de 4<sup>ème</sup> secondaire, Tamara a décidé de passer un test de développement général (TDG) qui lui donnerait une certification de formation équivalente à un secondaire 3. Cette certification, à son tour, lui permettrait de s'inscrire à un DEP en esthétique, sous la clause de préalables fonctionnels. Cependant, elle a échoué l'examen de certification.

Tamara n'est pas intéressée par le peu de DEP offerts pour ceux possédant un secondaire 3 à leur actif, l'esthétique requérant un secondaire 4. De plus, elle refuse de s'inscrire à l'éducation des adultes pour amasser des crédits de 4e secondaire. Elle désire plutôt attendre le délai prescrit d'un an, afin de pouvoir se prêter à nouveau à l'examen du TDG. En attendant, Tamara passe ses journées à la maison, sur son téléphone, à jouer à des jeux ou sur Facebook. Elle consomme aussi beaucoup de télévision en attendant la fin des classes pour retrouver, d'une part, son petit demi-frère dont elle aime énormément s'occuper et, d'autre part, ses amies, qu'elle compte au nombre de cinq et avec qui elle parle longuement de tout et de rien.

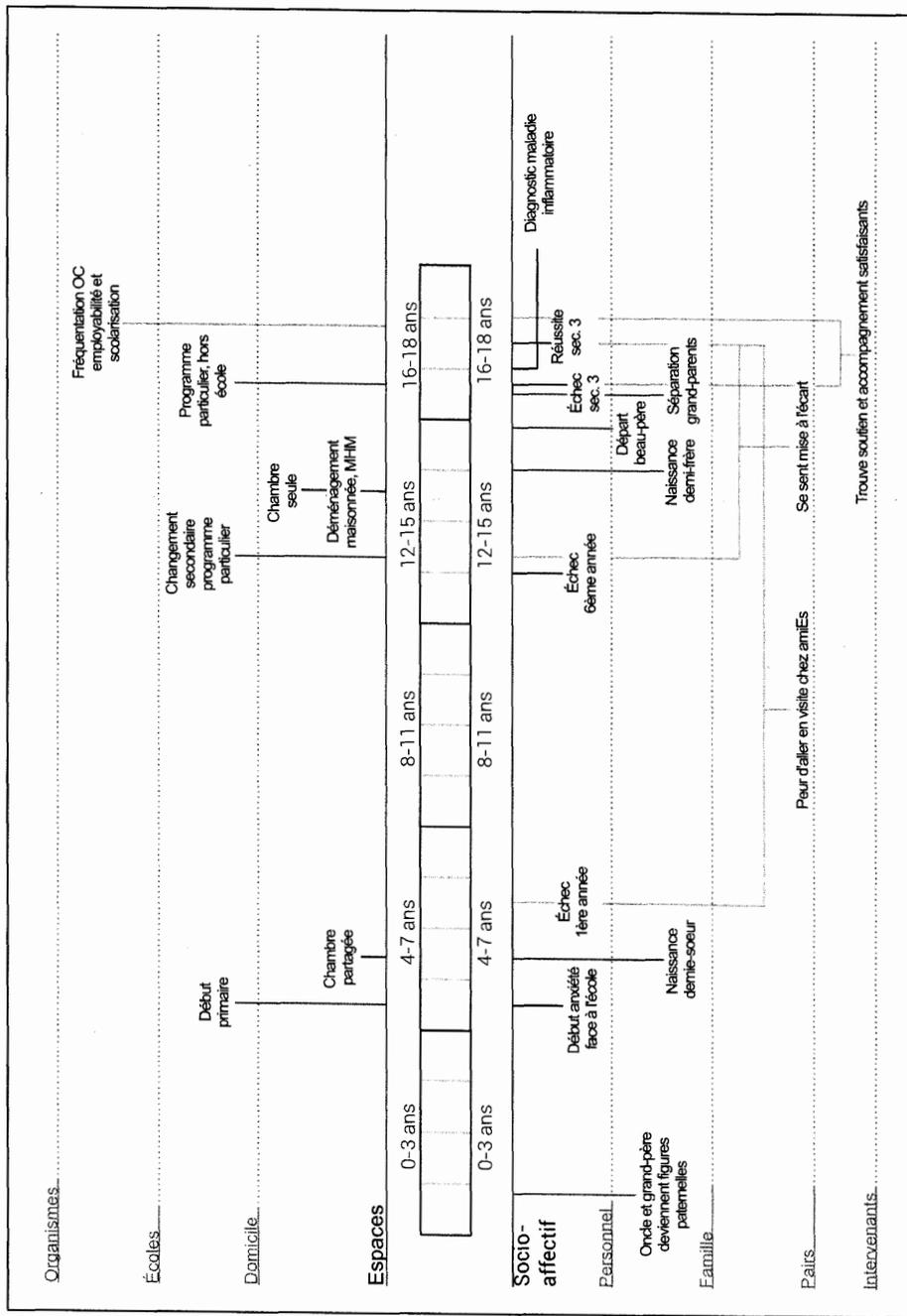


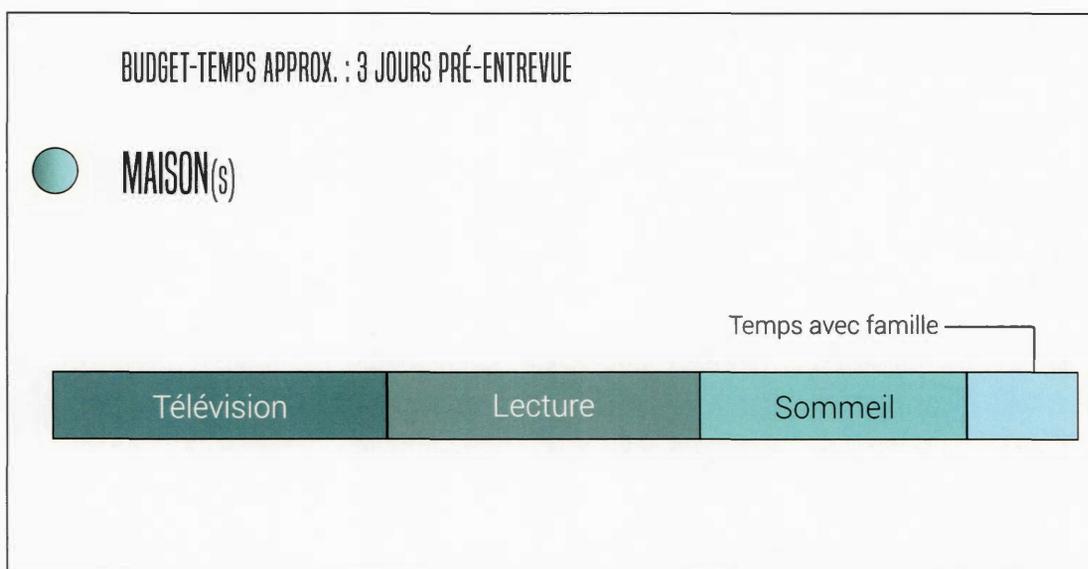
Figure 4.7 – Ligne de temps du parcours de vie de Tamara selon les espaces et la temporalité biographique

#### 4.2.4.2 Budget-temps

La comptabilisation de l'usage du temps, en ce qui a trait aux trois jours ayant précédé l'entretien, se décline ainsi : 94 % passé au domicile et 6 % passé chez un membre de la famille élargie.

À son domicile au cours des trois jours en question, Tamara a passé 35 % du temps à regarder la télévision, 33 % à lire, 27 % à dormir et 5 % à garder son petit frère. Quant au temps passé chez un membre de la famille élargie, elle l'a passé chez sa grand-mère, à lui tenir compagnie.

Elle a donc passé tout son temps en espaces privés (100%), soit 11 % auprès de membres de la famille et 89 % seule.



**Figure 4.8 – Budget-temps de Tamara**

#### 4.2.5 Xavier

La ligne du temps illustrant les espaces occupés et les temporalités sera présentée, pour Xavier, dans la figure 4.9. Le budget-temps de Xavier, quant à lui, sera illustré par le graphique de la figure 4.10.

##### 4.2.5.1 Parcours de vie

Xavier est âgé de 18 ans et a une sœur de trois ans son aînée. Il a toujours demeuré dans Hochelaga-Maisonneuve avec sa mère et sa sœur, et n'a déménagé qu'une fois lorsqu'il avait 10 ans. Le père de Xavier et de sa sœur a vécu un certain temps avec eux, mais il était très violent et la famille n'a plus de contact avec lui depuis une dizaine d'années. Depuis très longtemps, pour Xavier, c'est son grand-père maternel qui fait office de figure paternelle, et il le considère même comme son modèle et son héros. Il passait d'ailleurs plusieurs heures quotidiennement chez ses grands-parents pendant toute sa scolarisation au primaire.

Au primaire, Xavier était un enfant très turbulent et souvent violent. Il a fait ainsi l'objet de nombreuses mesures disciplinaires dont des suspensions et des interventions policières, sur une base assez régulière. Dû à ses troubles de comportement, il fréquente des organismes communautaires depuis l'âge de 5 ans et été changé d'école primaire en 4<sup>e</sup> année, suivant un échec, afin d'être admis dans une classe spéciale.

Surtout depuis l'adolescence, la relation entre Xavier et sa sœur est difficile. C'est également à l'adolescence que s'est installée une distance entre Xavier et sa mère, alors qu'avant, ils étaient proches. Jusqu'alors, Xavier avait toujours été

chaleureusement soutenu par sa mère, mais une dépression, toujours persistante chez elle, laisse Xavier avec le sentiment d'avoir été, en quelque sorte, abandonné.

Au secondaire, Xavier a fréquenté une seule école, mais il a été placé en classes spéciales à partir de la deuxième secondaire, qu'il a échouée à une reprise, tout comme la troisième secondaire. Outre les difficultés académiques pour lesquelles il n'a pas reçu l'aide dont il avait besoin et les deux ou trois bagarres dans lesquelles il a été impliqué, son temps à l'école secondaire s'est relativement bien passé, malgré son importante anxiété face aux interactions sociales. En effet, à partir de sa deuxième année à l'école secondaire, il a su se lier d'amitié avec des élèves de différents niveaux. Cependant, le manque de soutien à la maison, les difficultés académiques persistantes et l'ambiance frénétique des classes spéciales entravaient ses apprentissages, et lui donnaient l'impression de perdre son temps en salle de cours. Ainsi, à 16 ans, il a décidé de quitter l'école, bien qu'il y songeait déjà depuis près d'un an.

Suivant son départ de l'école, Xavier passait l'essentiel de son temps dans sa chambre à jouer aux jeux-vidéo et à naviguer sur l'Internet. Cela lui a notamment permis d'entrer en contact avec plusieurs personnes à travers le monde et d'apprendre l'anglais, qu'il parle maintenant couramment. Il continuait également de fréquenter les ressources communautaires en lien avec ses difficultés de comportement, de concentration et d'impulsivité. Celles-ci l'ont mené éventuellement vers un programme d'insertion au sein duquel il a appris à mieux se connaître, à développer plusieurs compétences relationnelles et à gagner en assurance.

Fort de cette expérience, Xavier a tenté de compléter sa scolarisation au secondaire en CÉA, mais la tâche s'est avérée trop difficile. Il a fait plusieurs crises

de panique et abandonné quelques semaines après le début des cours. Non moins désireux de terminer sa scolarisation mais conscient de ne pas être tout à fait prêt, Xavier prend actuellement sa santé en main en s'inscrivant à un programme visant à pallier à son problème d'anxiété. Il s'est également inscrit à un service d'aide et de préparation à la recherche d'emploi afin d'accumuler de l'argent pour financer sa scolarisation et possiblement un projet de logement autonome. Enfin, il s'efforce de passer du temps avec des amis, à l'extérieur de son domicile et d'essayer de nouvelles activités, hors de sa zone de confort, afin d'accroître ses habiletés sociales, son bagage expérientiel et son autonomie.

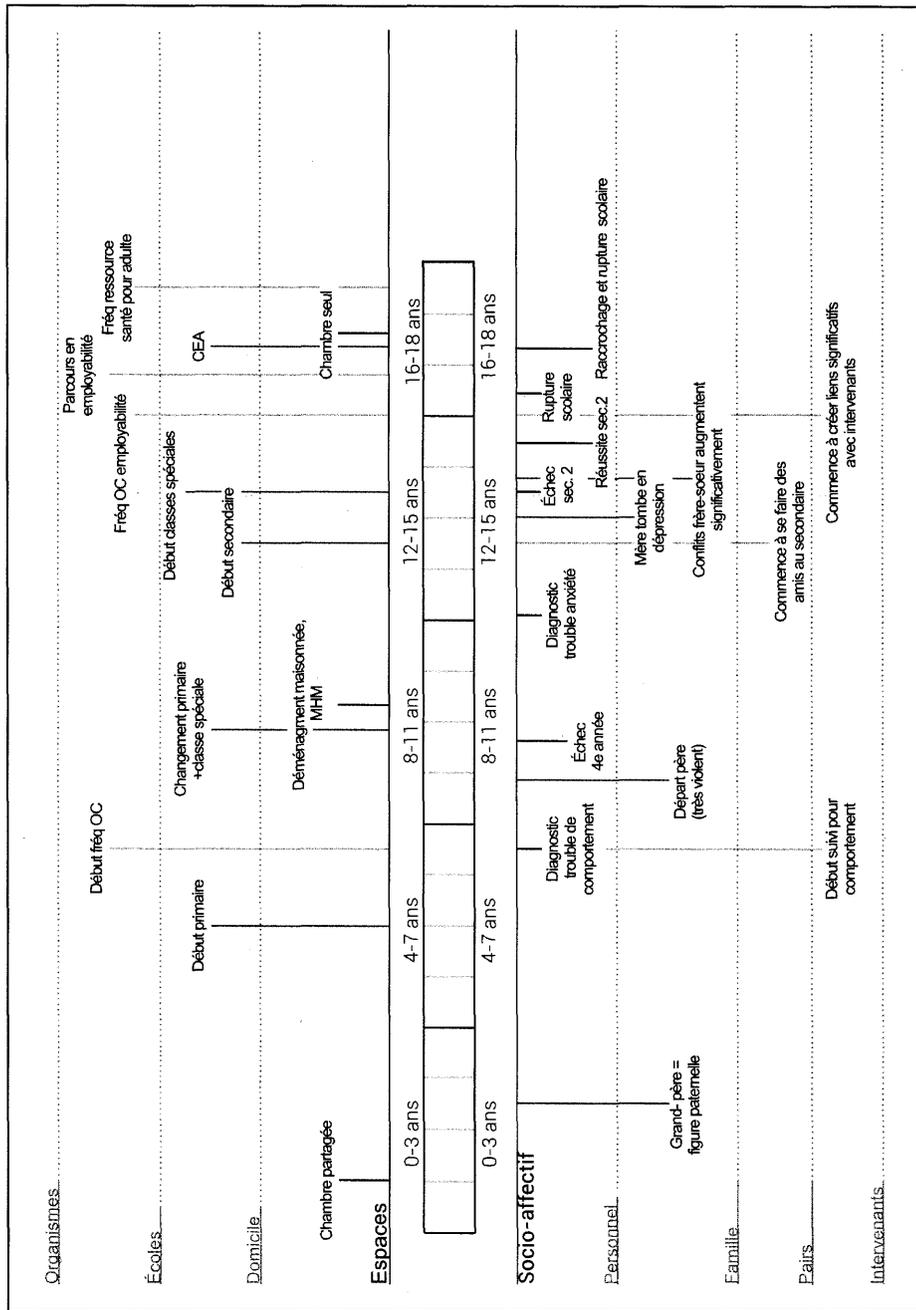


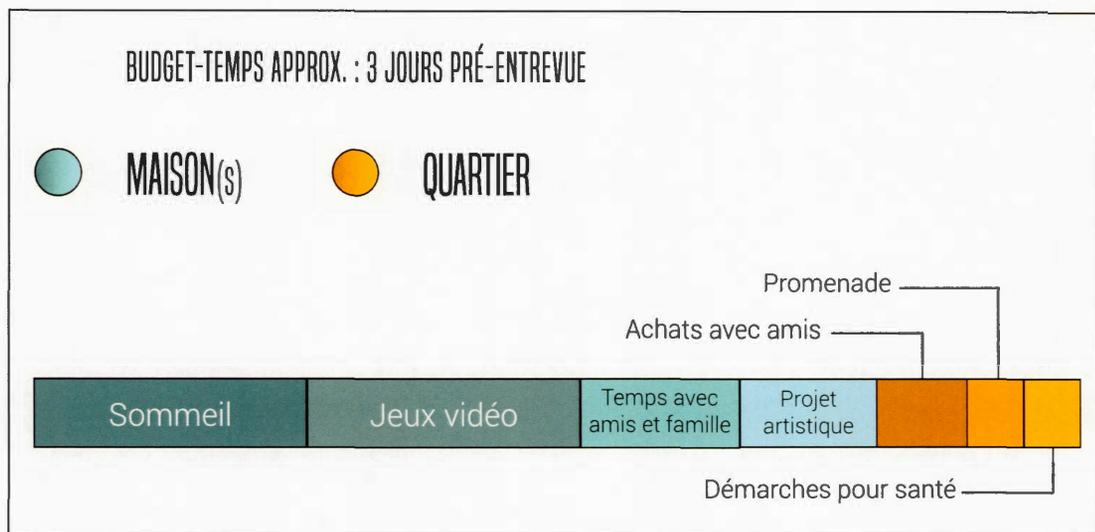
Figure 4.9 – Ligne de temps du parcours de vie de Xavier selon les espaces et la temporalité biographique

#### 4.2.5.2 Budget-temps

Au cours des trois jours avant la tenue de l'entretien, Xavier a passé 68 % du temps à son domicile, 21 % à l'extérieur, dans le quartier de Mercier-Hochelaga-Maisonneuve, et 11 % chez des membres de la famille élargie.

Le temps passé au domicile a été réparti à raison de 37 % pour le sommeil, 37 % pour les jeux vidéo, 22 % à s'entretenir avec des pairs ou parents et 4 % à la réalisation d'un projet artistique. En ce qui concerne le temps passé dans le quartier, 46 % a été accordé au magasinage avec des amis, 27 % à la promenade avec des pairs et 27 % à des démarches visant à prendre soin de sa santé. Enfin, tout le temps que Xavier a passé chez des membres de sa famille élargie (en l'occurrence, ses grands-parents) a été dédié à la réalisation d'un projet artistique, avec un ami (100%).

Xavier a donc passé 79 % du temps en espaces privés, 15 % en espaces publics et 6 % en ressources d'aide. Enfin, 17 % du temps a été passé avec de la famille, 31 % avec des pairs et 52 % du temps fut passé seul.



**Figure 4.10 – Budget-temps de Xavier**

#### 4.2.6 Convergences dans les parcours de vie et les lieux fréquentés

Les histoires de vie des participants sont, certes, bien différentes les unes des autres, surtout en ce qui a trait à l'histoire familiale. Toutefois, lorsqu'on en vient au parcours scolaire, plusieurs traits communs se mettent à émerger. En effet, tous les participants, à l'exception de Tamara, ont vécu des changements d'école dès le cycle primaire. De plus, tous ont éprouvé de grandes difficultés académiques et ont fréquenté des classes spéciales<sup>9</sup> qui devaient les aider à améliorer leur rendement académique. Aussi, et à des degrés variables, tous les participants entretiennent un rapport plutôt négatif envers l'école. Ce rapport s'est fort probablement construit au fil des difficultés qu'ils ont vécues en contexte scolaire et ces difficultés allaient bien souvent au-delà des matières académiques et relevaient des sphères sociale et affective. Si Raphaël, lui, n'a pas franchement déploré son expérience scolaire

9 Une recherche récente de l'équipe PARcours montre qu'une majorité de jeunes ayant opéré une rupture avec l'école avant l'obtention d'un diplôme sont passés par des classes spéciales: <http://parcours.uqam.ca/upload/files/PDJ/faitssaillantparoledejeunesvff.pdf>

comme il en est pour les autres participants, il demeure néanmoins très critique, et plutôt pessimiste, quant à l'organisation du système scolaire et quant à la place, qu'il trouve très restreinte, donnée aux élèves. Puisque l'école, institution étatique, demeure la principale trame commune de la socialisation des jeunes québécois, il n'est pas surprenant de s'apercevoir que c'est à cette étape de la vie que les parcours se ressemblent davantage et tendent à s'uniformiser (Buchmann, 1989 ; Dubet et Martucelli, 1996 ; Vallerand et al., 1994). En effet, l'école demeure, en large partie, un système organisé qui offre des réponses standardisées à des difficultés éprouvées par les élèves. Or, de plus en plus, ces difficultés s'inscrivent, pour les élèves, dans des parcours de vie qui eux se singularisent. Il est donc fort probable que cette inadéquation entre difficultés singulières, individuelles, et solution standardisée ait contribué à l'expérience scolaire négative des jeunes participants (Desmarais, 2012).

Par ailleurs, et outre le parcours scolaire, d'autres convergences apparaissent, entre les participants, lorsqu'on en vient aux lieux de la vie quotidienne des participants. D'abord, ils passent tous une très grande partie de leur temps en espaces privés, surtout au domicile (de 60% à 100% du temps, selon les participants). Au domicile, ils dorment, mangent et se divertissent. Pour Raphaël et Tamara, qui ont de bons liens avec les membres de leur famille, le domicile est également le siège de la sociabilité en famille, alors que pour Xavier et Liliane, le domicile (familial ou celui d'amis) sert plutôt à socialiser entre amis. Pour Alice, par contre, qui, elle, vit en logement autonome, le domicile est un lieu où elle peut se retrouver seule avec elle-même et prendre soin d'elle. C'est également au sein du domicile que les participants bénéficiant d'un accès Internet, en l'occurrence tous sauf Tamara, s'adonnent aux jeux en ligne, à la fréquentation de réseaux sociaux, à l'échange sur des forums virtuels de discussion et à la recherche d'informations diverses.

Passant la plus grande partie de leur temps au domicile, les participants sont bien peu présents dans les espaces publics (entre 0% et 32% selon les participants). Seuls Alice, Raphaël et Xavier se plaisent à se promener dans le quartier, et parfois au-delà, usant ainsi d'espaces publics. Aussi, et à la seule exception de Tamara, les participants se rendent régulièrement dans des organismes communautaires (5% à 10% selon les participants quatre autres participants; pour Tamara la proportion est de 0%) afin de recevoir de l'aide et du soutien dans la poursuite de leur parcours de vie, qu'il s'agisse d'aide à l'employabilité, au raccrochage scolaire ou à la santé physique, émotive ou psychologique.

Enfin, un trait bien marquant du budget-temps des participants est que, *a priori*, ils semblent passer énormément de temps seuls, sans être en compagnie d'autrui (de 52% à 89%, selon les participants). Même lorsque, pour Xavier et Alice, les relations interpersonnelles semblent des plus importantes, il n'en demeure pas moins qu'ils passent plus de la moitié de leur temps seuls. Pour la plupart des participants, cette solitude semble aller de soi. Toutefois, pour Tamara qui est seule 89% du temps, cette solitude est perçue de façon négative et, en fait, pèse lourdement sur son état affectif.

## CHAPITRE V

### JEUNES EN RUPTURE SCOLAIRE ET LEURS LIEUX (ANALYSE VERTICALE DES ENTRETIENS)

Ce chapitre analyse les propos tenus par les participants en s'appuyant sur leur parcours de vie et, plus spécifiquement, en s'attardant aux aspects dudit parcours qui sont liés aux catégories d'analyse retenues. À titre de rappel, ces catégories sont : 1) *Vecteurs de description des lieux* qui a trait au rapport présent qu'entretiennent les participants avec l'espace, 2) *Construction du rapport à l'espace* qui nous informe du rapport à l'espace qu'entretenaient les participants dans le passé et 3) *Pratiques de l'espace (et poursuite de la socialisation)* qui lie les pratiques actuelles de l'espace aux aspirations futures des participants.

Ces aspects plus particuliers des parcours de vie permettent de cibler les objectifs de la recherche et de répondre aux questions : *Dans quels lieux ces jeunes se trouvent-il (ou non) et pourquoi ? À quelles pratiques s'adonnent-ils dans ces lieux ? Comment ces pratiques s'inscrivent-elle (ou non) dans la poursuite de leur socialisation ?*

Ainsi, ce chapitre analyse les propos de chaque participant, individuellement et en fonction de chacune des catégories retenues, tout en s'attardant aux convergences globales qui émergent de l'analyse.

## 5.1 Vecteurs de description des lieux

Le premier thème retenu est celui du vecteur de description des lieux. Faute de ressources suffisantes, cette recherche n'a pu s'effectuer à l'aide d'observation directe. N'ayant pas observé les participants dans les lieux, nous les avons par contre écoutés alors qu'il nous parlaient de leur vie et des lieux qui s'y inscrivent. Ainsi, les participants accèdent aux lieux (et nous y emmènent), entre autres, de façon symbolique (Harvey, 1973; Lefebvre, 1986). Demeurant dans l'ordre du symbolique, ce thème s'attarde au langage, aux paroles employées le plus fréquemment par chaque participant pour décrire les lieux et la façon dont ils les vivent.

Puisque les espaces deviennent lieux par l'expérience humaine, nous croyons que les mots utilisés pour décrire les lieux feront ressortir, pour chaque participant, les éléments de l'expérience humaine les plus significatifs à leurs yeux dans l'investissement ou le désinvestissement d'un lieu.

### 5.1.1 Alice - La relation aux autres

Alice parle surtout des lieux en fonction de relations interpersonnelles. Son appréciation d'un lieu semble d'abord dépendre de la façon dont s'y inscrivent les relations qu'elle y entretient avec les autres. Le domicile familial a changé une fois durant son enfance; elle a préféré le premier logement, surtout à cause du plaisir qu'elle partageait avec ses voisins et amis :

[II] y a un plus grand souvenir de l'appartement sur [la rue X], parce qu'on habitait au premier étage [et], au troisième étage, [il] y avait la meilleure amie de ma mère. Fait que j'étais tout le temps avec ses gars. On jouait dans la cour, on a eu du fun là-bas. C'était vraiment le fun. Les fêtes, on les faisait chez-moi parce que notre appartement était vraiment grand [...] Mes plus beaux souvenirs, je les ai eu là-bas.

La description qu'elle fait de sa première école secondaire débute, elle aussi, sous l'angle du rapport d'une élève face aux autres élèves : « Bien, si t'es une fille le moins différent, ou peu importe, puis tu vas à [cette école], tu vas te faire intimider. Si tu sors du lot là, si tu [ne] fais pas ta place, tu vas te faire intimider. »

Il en est de même lorsque Alice débute la description des autres demeures habitées, celle des autres écoles fréquentées, celle des ressources d'hébergement qui l'ont accueillie et celle des parcs dans lesquels elle passait du temps. Elle parle d'emblée des liens qu'elle avait avec les membres de sa famille, de ceux qu'elle avait avec les autres élèves et le personnel, des liens entre elle et les intervenants ainsi que de ceux qui régissent ses amitiés. Cependant, cet état de fait semble générer un enjeu pour Alice. En effet, il semble qu'un lieu demeure positif tant et aussi longtemps que les relations interpersonnelles qu'elle y vit sont, elles aussi, positives, et *vice et versa*. Ainsi, puisqu'elle a de grandes difficultés à maintenir des relations interpersonnelles positives à moyen et long terme<sup>10</sup>, le rapport d'Alice aux lieux est particulièrement changeant. Elle s'est d'ailleurs désinvestie de l'un de ses lieux favoris, en citant comme cause une mésentente avec une amie qui demeurait à proximité du lieu et en compagnie de qui elle y a passé beaucoup de temps.

Je trouve que c'est un beau parc. [Il] y a une fontaine, [alors] quand il fait chaud... [Il] y a des arbres, [il] y a de la nature, un peu; ce [dont] il n'y a pas beaucoup à Montréal. Mais dans les petits quartiers, quand tu as le parc, c'est le fun d'aller dans des endroits comme ça. Je suis plus une fille de nature; j'aime mieux la nature que la ville [...] Ça fait longtemps [que] je n'ai pas été là. Ça doit faire deux ans, parce que [ne] je parle plus à cette amie-là.

---

10 Selon Alice, ses difficultés sont notamment dues au défi que pose pour elle la gestion de ses émotions, en raison de son trouble de personnalité limite et des abus dont elle a souffert dans son enfance.

### 5.1.2 Raphaël – L'activité

Bien que les autres soient également présents dans le discours de Raphaël sur les lieux faisant partie de sa vie, ce sont les activités qui s'y pratiquaient qui en sont le point focal. Pour lui, les lieux semblent, d'abord et avant tout, un support à l'exécution d'activités et même les relations interpersonnelles, quant à lui, se vivent principalement par l'activité. Par exemple, pour parler du contexte au domicile familial et du temps passé avec ses parents, alors qu'il était enfant, Raphaël cible d'abord les activités :

Je m'amusais avec mon père à construire des Lego, des maisons, puis à jouer avec des jouets [...] On allait souvent marcher aussi, parce que mon père c'est un grand marcheur. [...] Mes parents] étaient sportifs tous les deux, alors on faisait du sport. Avec ma mère, on faisait plus de vélo.

Lorsqu'il en vient à la description de son école secondaire, il aborde la question en faisant un état des lieux, tout en précisant la fonction de chaque élément (ou l'activité que ces éléments servent à réaliser). Il y met également en scène un personnage hypothétique qui circule dans ladite :

Tu rentres par la porte principale, on tourne à gauche et il y a des classes et le secrétariat. À droite, plus loin, il y a la grande salle. Il y a des escaliers au fond et un escalier un peu plus proche si tu veux aller au deuxième étage et au troisième. Dans le fond, à côté de la cafétéria, il y a un escalier si tu veux aller au deuxième étage aussi. Mais, il ne se rend pas au troisième étage par contre, il se rend juste au deuxième.

### 5.1.3 Liliane – L'ambiance

Plus souvent qu'autrement, Liliane aborde son discours sur les espaces en décrivant l'ambiance qu'elle y a perçue. Ici, par ambiance, nous entendons une condition ou un état de l'environnement, entourant Liliane, qui relève d'une

combinaison de facteurs matériels, cognitifs et affectifs<sup>11</sup>. Ce concept rejoint celui de climat tel que défini par (Bennacer (2005): « une réalité subjective relative aux perceptions psychologiques des acteurs eux-mêmes »<sup>12</sup>

En général, pour Liliane, un lieu peut être empreint d'une ambiance qui lui est négative ou positive. Alors que certains lieux sont, selon elle, « malsains », « désagréables », « pas rassurants » ou « bizarres », d'autres lui sont plutôt « calmes », « sympathiques », « accueillants » ou « agréables ». Dans la majorité des cas, Liliane attribue l'ambiance positive des lieux à leur aménagement ou à leur décoration.

À l'intérieur, quand tu rentrais, ma classe était au rez-de-chaussée. Puis, il y avait une pièce quand même assez sympa avec deux poufs. Puis, il y avait, de temps en temps, le wi-fi. Ça, c'était une pièce très agréable. Après ça, il y avait la salle de classe [qui était] quand même bien faite.

Par contre, lorsque l'ambiance est plutôt négative, la jeune tend à l'attribuer à l'attitude des autres individus présents.

Les filles avec qui j'étais ; c'était principalement des filles [à l'école] où j'étais. C'était quand même assez désagréable[...] Chez mon père, [c'était] malsain. Mon père était quand même quelqu'un d'assez immature. C'était le tout ou rien, c'était des crises de jalousie et tout.

De plus, en ce qui concerne Liliane, certains individus peuvent ternir l'ambiance d'un lieu qui, autrement, lui serait plaisant.

[À la boutique], c'était vraiment fantastique parce que j'étais entourée de *mangas*. Je connaissais beaucoup le monde du *manga*, des *animés* et tout. Il y avait des gens sympathiques à qui je parlais, les clients qui venaient.

11 Cette définition du terme ambiance rejoint celle contenue dans Le petit Robert de la langue française, édition 2002 : « Atmosphère matérielle ou morale qui environne une personne, une réunion de personnes ».

12 Bennacer, H. (2005). Le climat social de la classe: élaboration d'une échelle adaptée aux collégiens français et prédiction de la performance scolaire. *Revue de psychoéducation*, 34(2), p.234.

[C'était familial], comme «Arthur, ça va bien?». Ce qui n'était pas cool par [contre] c'était les patrons. Ils étaient quand même assez... Ils avaient leur charme, disons.

#### 5.1.4 Tamara - La sécurité

L'évitement, afin de préserver sa sécurité, semble être l'élément le plus significatif lorsque Tamara parle de lieux ; qu'il s'agisse de lieux qu'elle évite ou d'activités qu'elle évite de pratiquer dans certains lieux. En effet, même dans les deux seuls lieux qu'elle investit depuis sa rupture avec le système scolaire, soit sa demeure et celle de sa grand-mère, il existe des endroits qu'elle évite car ils évoquent, pour elle, une source de danger potentiel et alimentent certaines de ses craintes.

Il y a la chambre de ma sœur [que j'évite]. Ma fenêtre tombe dans le vide, donc, s'il y a un voleur qui vient par en avant, il peut passer par la fenêtre de chambre à ma sœur ; il n'y a pas de barreaux. Tandis que ma fenêtre à moi, elle tombe dans le vide. Il ne peut pas passer par là. C'est une inquiétude.

Tamara souffre d'un trouble d'anxiété généralisée (diagnostiqué) et ce facteur influe grandement sur son rapport à l'espace. En effet, ce rapport semble s'articuler autour de son impression de sécurité ou d'insécurité dans un lieu. Puisque les changements et la nouveauté sont, pour elle, des éléments très anxiogènes, il est particulièrement difficile pour Tamara d'investir de nouveaux lieux et de créer de nouveaux liens.

#### 5.1.5 Xavier - L'activité et la relation aux autres

Lorsqu'un lieu est évoqué, Raphaël se le remémore d'abord par l'activité. En effet, il relate, avant tout, une anecdote liée à une pratique du lieu dont le résultat a été marquant de par son caractère, fut-il inhabituel, loufoque ou encore dangereux. En

décrivant la cuisine et le salon de sa première demeure familiale, il raconte le souvenir d'une fête d'anniversaire particulière :

C'était vraiment cool, il nous a amené un bernard l'hermite, un lézard qui court sur ses deux pattes en arrière. On l'a perdu en dessous du divan. C'était pas mal drôle. Plein d'autres affaires, des serpents, moi j'aimais les serpents. J'adore les serpents. J'ai eu d'autres fêtes aussi. À un moment donné j'ai eu du maquillage *Spiderman* dans le visage. Quand j'étais petit, *Spiderman* c'était mon héros. J'ai eu des beaux anniversaires [...] Mais mon vrai héros a toujours été mon grand-père.

Quant à elle, la description des escaliers de son école secondaire évoque, notamment, le souvenir d'une bagarre, plus singulière, dans laquelle il fût impliqué :

C'est là où j'ai eu un de mes combats avec un *dude*, aussi. Je me suis pogné avec un gars, en haut de l'escalier. Il y a avait des paliers et c'est souvent dans les paliers qu'on se pognait [...] Parce que le gars essayait de m'intimider, de me faire de la cyber-intimidation. Il n'arrêtait pas. Il insultait toute ma famille. Ce n'était pas grave quand il m'insultait, moi. Mais là, il insultait mon grand-père. Je l'ai pogné. Il m'a dit qu'il allait me péter les dents, alors, le lendemain, je l'ai pogné.

Bien que l'activité semble servir de point d'ancrage au discours de Xavier sur l'espace, une composante à caractère plus émotif n'est jamais bien loin et est intimement liée aux autres. Pour parler d'un lien de proximité ou d'appartenance, Xavier utilise très souvent le terme connexion (au sens de contact).

Ma sœur, je n'ai pas eu une bonne connexion avec elle. Des fois, on parlait, des fois on avait du *fun*, on jasait. Mais, c'est ce qui arrive ; on finit par avoir une connexion quand on est dans la même chambre, toute sa vie, avec quelqu'un. On a déjà eu une connexion.

Pour Xavier, une connexion est possible lorsque, d'une part, l'autre l'apprécie et l'accepte comme il est, tout en le soutenant dans ses projets et ambitions et, d'autre part, quand Xavier peut, potentiellement, se rendre utile pour l'autre.

[Mes grands-parents], j'allais chez eux et, depuis qu'on est petit, mon grand-père fait des ventes de garage, l'été. Alors, l'été, on allait les aider, des

choses comme ça. C'est le *fun*. J'ai toujours eu un bon contact avec mes grands-parents.

#### 5.1.6 Vecteurs convergents dans la description des lieux

Rappelons, ici, que l'espace devient lieu par l'expérience humaine de cet espace et que, selon Harvey (1974) cette expérience humaine se décline en trois niveaux, soit 1) l'espace organique ou les objets matériels qui s'y trouvent, 2) l'espace perceptuel ou l'interprétation psychique de ce qui y est sensible et 3) l'espace symbolique ou l'expérience indirecte de l'espace par une mise en contact avec une représentation de cet espace. Les participants étant des individus différents, aux parcours de vie différents, il n'est pas surprenant de voir qu'ils hiérarchisent, ou priorisent, différemment les éléments qui font d'un espace un lieu. Néanmoins, certaines similitudes semblent apparaître.

D'abord, Xavier, tout comme Raphaël, semble accorder plus d'importance à l'organique et à la pratique physique de l'espace. Toutefois, Xavier finit par rejoindre Alice pour qui la perception de l'espace est hautement influencée par la façon dont les relations avec autrui s'y sont déroulées. De plus, Liliane semble, elle aussi, s'attacher davantage à l'espace perceptuel. Or, pour elle, l'espace perçu dépend autant des relations interpersonnelles qui s'y sont déroulées que de l'aménagement physique qui s'y trouve.

Enfin, la perception de l'espace en fonction des relations aux autres est également importante pour Tamara. D'une part, auprès des membres de sa famille très fusionnelle, elle se sent en sécurité et, d'autre part, entourée de gens qu'elle connaît moins, ou encore pas du tout, elle tend à craindre pour sa sécurité tant émotive que

physique. Cette crainte est également présente lorsqu'il s'agit de lieux desquels elle n'a pas fait l'expérience directe, et surtout lorsqu'elle en a entendu parler en mal.

## 5.2 Construction du rapport à l'espace

Le deuxième thème retenu pour l'analyse des données est la construction du rapport aux lieux. Les lieux sont, en fait, les espaces dont on fait l'expérience (Cassirer, 1944; Harvey, 1973, Lefebvre, 1986). Or, selon les théories du parcours de vie, une expérience ne peut garder tout son sens si elle est soustraite au contexte plus large de la vie dans laquelle elle s'insère (Bessin, 2009; Raïq et Fleury, 2013). Ainsi, par ce thème, nous nous attardons à la façon dont ont été vécus, dans l'histoire des participants, les principaux lieux de la socialisation, et ce, afin de mieux éclairer la façon dont ils vivent les lieux à présent.

### 5.2.1 Alice - Instabilité et ruptures

Les délocalisations, donc l'instabilité et les ruptures, sont certainement au cœur du rapport à l'espace pour Alice. Elle a déménagé si souvent qu'elle peine à se souvenir, de façon constante, du nombre de ses déménagements ainsi que de l'ordre dans lequel ils se sont succédés. Alors qu'elle était à l'école primaire, elle n'a déménagé qu'une seule fois. Mais, à partir du secondaire, elle a déménagé à près d'une dizaine de reprises, et parfois plusieurs fois au cours d'un même mois. Alice a également vécu sans domicile fixe pendant une brève période. Par ailleurs, en ce qui a trait aux écoles, les changements d'établissements, les changements de classes ainsi que les arrêts de scolarité entraînent le même type de confusion chez Alice : « Je suis restée un an. Non. Je suis restée un an ou deux ans? Je ne suis vraiment plus certaine, parce que j'ai arrêté tellement souvent l'école. »

Avec la rupture de liens avec les gens qui y sont associés vient, très souvent pour Alice, l'arrêt de fréquentation d'un lieu. Après avoir décrit son propre départ du domicile familial, Alice ne fait presque plus référence à sa mère. Aussi, depuis la divulgation des abus vécus au domicile de sa grand-mère, Alice n'a plus de contacts avec cette dernière : « J'ai perdu contact avec ma grand-mère. Bien, je la vois une fois par année. Sinon, aux deux ans, des fois. Ça dépend. Je ne peux pas l'appeler, elle habite encore avec lui. » Puis, suite à son déménagement du logement qu'elle partageait avec une amie car elle y manquait d'intimité, elle a cessé de parler à cette amie pendant un an et, à ce jour, Alice évite de se trouver dans les parages de ce logement.

Je [ne] parle plus à cette amie-là. Bien, [je lui] parle mais on a arrêté de se parler pendant un an, à cause du déménagement. Quand je lui ai dit que je partais, je suis partie vraiment trop vite. Je l'ai laissée un peu dans la merde, avec son père. Il y avait un logement à payer, ça n'a pas aidé.

Nous observons d'autres ruptures significatives lorsqu'on en vient à des lieux dans lesquels Alice se sentait bien, des lieux qu'elle avait choisis pour elle-même. D'abord, à sa première école secondaire, on lui a retiré ses cours de musique ainsi que l'accès au local de pratique associé. Bien qu'elle ait continué d'y aller régulièrement après cette décision de l'administration scolaire, le fait de s'y trouver la plaçait dans une situation compromettante, puisqu'elle posait entrave au règlement.

Mon meilleur moment c'était la musique [...] Le local était assez grand [...] plein de lumière [...] calme [...] Malheureusement, ça n'a pas duré assez longtemps. Ils m'ont enlevé ma musique en me disant que je n'avais pas d'assez bonnes notes. Ils m'ont mis en classe spéciale avec arts plastiques. À partir de ce moment-là, j'ai pris une descente. J'étais fâchée ; ça ne m'a pas aidée [...] Quand ils m'ont enlevé la musique, ça a fait un gros drame dans ma vie. L'école, moi, j'y allais pour la musique ; c'est ce qui m'y retenait. [...] Ça a fait que [la direction] était tout le temps sur mon cas. Je pouvais trouver un moyen d'aller en musique, mais elle était sur mon cas ; elle ne voulait pas.

Ensuite, malgré son absentéisme important, Alice se plaisait bien dans (le programme particulier de) sa deuxième école secondaire. Elle y trouvait des amis, un environnement propice à la continuation de ses apprentissages ainsi qu'un soutien psychosocial qui l'aidait à conjuguer études et difficultés personnelles. Cependant, à l'atteinte de ses dix-huit ans, règlement obligeant, il lui a fallu quitter, sans égard à la complétion de son cheminement scolaire ni aux difficultés que pouvait entraîner cette rupture.

J'ai fait trois ans là-bas [...] Y avait une intervenante sur place qui nous connaissait vraiment beaucoup [...] On pouvait demander une rencontre n'importe quand [...] Même les profs étaient super, ils auraient pu tous être intervenants là-bas. On avait quand même un encadrement plus cool, plus *smooth* [...]. Je serais restée là-bas, c'est juste [parce que] j'ai eu 18 ans.

Enfin, son absentéisme a entraîné son expulsion de CÉA<sup>13</sup> à trois reprises, et Alice fut également expulsée de ressources communautaires d'hébergement, en raison de son état de détresse psychologique à cette époque.

En somme, qu'il s'agisse de domiciles, d'écoles ou d'autres lieux, Alice semble incapable, pour diverses raisons, de s'y ancrer à long terme. Les lieux qui lui sont centraux, ou significatifs pour elle, changent très souvent, sans qu'elle ne se sente apte à y revenir une fois la rupture opérée. Il est à noter qu'il ne s'agit pas du tout du scénario idéal à ses yeux. En effet, elle regrette cette dynamique empreinte d'instabilité.

### 5.2.2 Raphaël - Stabilité et conformité

Raphaël emploie souvent le terme *normal(e)*, lorsqu'il parle de son enfance, de sa vie actuelle et de la vie d'adulte qu'il désire. Quant à la relation avec ses

---

13 CÉA : Centre d'éducation des adultes.

parents, ou encore celle entre ses parents, il les qualifie de *standard*. En effet, outre ses difficultés au niveau académique et en emploi, la vie de Raphaël, telle qu'il la décrit, s'apparente au modèle de la *parfaite*, ou *typique*, vie de famille nucléaire présentée dans de nombreuses productions médiatiques.

L'encadrement et l'accompagnement actifs et quotidiens de ses parents ont trouvé écho dans les règles aux bases militaires des cadets ainsi que dans les codes de vie des établissements scolaires. Pour Raphaël, les lois, les règles et les normes sont essentielles à la vie en communauté et il comprend et anticipe que d'y déroger entraîne des conséquences négatives, tant pour l'individu qui les enfreint que pour les autres.

Non, je pense que ça [ne] se fait pas au niveau de la société. Il y a des règles [et] il faut suivre les règles.[Sinon], tu peux rentrer en-dedans, [en prison]. Si je te bousculais, si je te frappais, c'est blessant pour les autres, comme l'intimidation, aussi. Je réfléchis à ce que je vais faire.

Si les lois, règles et normes servent à garder harmonie et stabilité dans l'ordre social, ce genre de stabilité semble également servir de trame de fond à la vie de Raphaël et les lieux qui y touchent n'y échappent pas. Bien qu'il ait déménagé à trois reprises entre les âges de quatre et huit ans et que, durant cette période, il ait vécu à l'extérieur de Montréal avant d'y revenir, l'unité familiale, elle, n'a subi aucun changement, même à ce jour. De plus, à son retour en ville, la famille s'est installée dans le même quartier qu'avant leur départ.

Ensuite, bien qu'il y eut de nombreux changements d'école au primaire à Montréal, dont le motif était l'accès à des services spécialisés, Raphaël a su trouver la stabilité dans l'unité familiale, mais également dans les amitiés qu'il s'était faites dans le voisinage du domicile, nonobstant l'école fréquentée, puisque ce domicile n'a

jamais changé : « J'allais dans la cour, jouer avec les [voisins], au football, au soccer. On se tirailait, aussi. Parfois, on allait au parc. »

Par la suite, de l'âge de douze à dix-huit ans, il s'est investi, à raison de deux jours par semaine et davantage pendant l'été, dans le corps des cadets de l'armée canadienne. Puis, pendant la même période, Raphaël n'a été inscrit qu'à une seule école secondaire qu'il a dû quitter, à contre coeur, en raison de l'atteinte de ses 18 ans. Il n'a ensuite connu qu'une seule école professionnelle de laquelle il a obtenu un diplôme : « À l'extérieur de l'école, j'étais deux jours [par] semaine aux cadets. Parfois on faisait des activités dehors avec les cadets; on allait à l'extérieur. On allait en camping, canot, vélo, glissades d'eau [...] Ils t'envoient au camp, durant la vacance des écoles. »

Enfin, et à ce jour, Raphaël s'adonne essentiellement aux mêmes activités que lorsqu'il était enfant, soit le vélo, la marche et les jeux vidéos, et il les pratique encore dans les mêmes lieux. D'abord, il réside encore à la même adresse. Puis, à pied ou à vélo, il passe par les mêmes parcs, sillonne les mêmes rues et longe les mêmes cours d'eau que lorsqu'il s'y adonnait avec ses parents : « Ces temps-ci, je passe du temps à la maison, à lire, à jouer. Je suis aussi avec ma blonde, à la maison, on écoute des films. On va se promener aussi ; sur le Mont-Royal, au Vieux-Port, au Centre-Ville, sur le bord de l'eau. »

En somme, et mis à part quelques déménagements et changements d'écoles durant l'enfance, les lieux et les gens importants dans la vie de Raphaël demeurent essentiellement les mêmes. Même s'il ne peut plus appartenir aux cadets à cause de son âge, il envisage tout de même une carrière militaire. Tous ces éléments dénotent une grande stabilité et traduisent une importante continuité qui semblent permettre à

Raphaël de se conformer, très volontairement dans son cas, aux attentes sociales.

### 5.2.3 Liliane - Instabilité, ruptures et évitement

Lorsqu'on en vient aux lieux, le parcours de vie de Liliane est rempli d'instabilité et de ruptures associées. D'abord, les demeures. Si son père n'a jamais déménagé, sa mère, elle, aura déménagé environ quatre fois en huit ans. De plus, la séparation des domiciles parentaux a également entraîné la séparation de la fratrie. Puis, l'emprisonnement de son père, il y a une dizaine d'années, a mis un terme à leurs contacts. Enfin, dans toutes les demeures familiales, l'ambiance était instable, les deux parents étant prompts à des crises ou sautes d'humeurs souvent imprévisibles et parfois violentes.

Mon frère et moi, on n'était quasiment jamais ensemble. La garde partagée était inversée [...] Ma mère, [...] elle a quand même toujours été quelqu'un de très colérique. Une fois, je me suis mangée une shot sur la gueule. Mon frère, c'est pas la même chose pour lui. Il s'en est mangé une couple par exemple, pas juste une. Fait que ouais, j'aimais mieux ça [que chez mon père], mais j'étais pas souvent là. Elle avait toujours hâte que je parte.

Quand ils habitaient ensemble c'était principalement ma mère [qui s'occupait de moi], mais quand ils se sont séparés, c'était principalement mon père, parce que j'étais toujours chez lui et tout; ma mère n'avait pas le temps.

Quant au parcours scolaire de Liliane, celui-ci compte également son lot d'instabilité et de ruptures. Elle aura fréquenté au moins deux écoles primaires, trois écoles secondaires et un CÉA. Ces nombreux changements entraînent confusion quant à la chronologie de sa propre histoire de vie : « J'en ai fait une, deux, trois, quatre [écoles]... *A priori* trois, mais je suis sûre que j'en ai fait une de plus. Trois dont je me souviens, que je peux nommer, puis... Mais je suis sûre que j'en ai fait une de plus. Je ne sais pas. » Ses expériences furent plutôt négatives. Liliane a souvent été

victime d'intimidation (au primaire et au secondaire) de la part de pairs, mais également de la part d'enseignants et, en raison de problèmes de comportement, elle a souvent été changée ou expulsée de classes : « Les gens qu'il y avait là-bas c'était pas des gens très, très fréquentables. Ceux qui disaient qu'ils étaient là à cause d'une erreur de dossier ou d'un problème médical, ce qui n'était pas le cas, c'est les pires. Ouais, courir si on les croise. »

De plus, elle a vécu de nombreux échecs académiques, ce qui la laisse, à ce jour, avec moins d'une 2<sup>e</sup> année secondaire à son actif. C'est d'ailleurs à partir de la deuxième secondaire que Liliane se met à faire l'école buissonnière très régulièrement. Dès lors, elle sera, année après année et établissement après établissement, absente pour plus de 50 % du temps du calendrier scolaire. Même lorsqu'elle a enfin été inscrite à la seule école secondaire qui lui a plu et où le personnel s'adaptait et répondait à ses besoins, Liliane a accumulé un taux d'absentéisme très élevé et a dû, pour cette raison, céder sa place l'année suivante.

[À cette école] il y avait une file d'attente pour y aller, parce qu'il y avait beaucoup de demandes pour ces classes-là. Moi, j'avais eu la chance d'y aller. Mais comme je n'y avais pas été, j'allais avoir 16 ans, c'était juste mon secondaire trois et je n'avais quasiment pas été durant l'année... C'était un peu injuste de me reprendre moi qui ne prenais pas la chance d'être dans cette école-là, parce que d'autres personnes en avaient besoin.

Il est très probable que le fort absentéisme scolaire de Liliane soit dû, en partie, à son inconfort avec les interactions sociales. Elle dit d'ailleurs souffrir de phobie sociale.

À ce moment-là, [au CÉA], j'avais une phobie sociale assez intense. J'étais en train de jouer à un [jeu vidéo] assez super. Puis y, il y a un mec qui est passé pendant que je [jouais], et qui m'a dit « salut ». J'étais en gros stress. J'étais en train de [trembler]. J'étais sur le bord de pleurer tellement je [ne savais pas] comment j'allais répondre. J'avais une phobie sociale assez intense. Quand j'y allais, [au CÉA], je me sentais vraiment regardée tout le temps. Je ne me sentais pas bien.

En somme, les domiciles parentaux et les écoles étaient des lieux dans lesquels Liliane ne se sentait pas réellement en sécurité. Chez son père, pour fuir la rigidité, les crises et la violence, Liliane a su trouver refuge dans sa chambre, une fois qu'elle a eu son ordinateur, au début de l'adolescence. Chez sa mère, ayant longtemps été obligée de partager sa chambre avec elle, Liliane optait pour passer plus de temps à l'extérieur, souvent à un endroit qu'elle nomme *les roches*. Il s'agit du même lieu qu'elle investissait, pour être seule, lorsqu'elle faisait l'école buissonnière.

Je passais principalement du temps à côté sur un, sur un pont caché dans un, dans un endroit où il y avait beaucoup de verdure sur les toits. C'était un peu abandonné dans ce coin-là. Ou, aux roches. C'est un endroit où il y a des empilements de roches. Il y a des petits chemins avec de la mou-mousse dessus. [Ce que j'aimais] c'était calme qu'il y avait [...], c'était le fait de, de se sortir du train-train urbain, d'aller dans un endroit qui n'est pas nécessairement quelque chose que je ne vais voir souvent. C'est quelque chose de beau que ne je vais pas nécessairement voir tout le temps. C'est comme un pont qui est recouvert de verdure parce que ça fait longtemps qu'il n'a pas été entretenu. Il y a aussi que, dans le temps, j'étais trop une *thug* et c'était des endroits interdits.

#### 5.2.4 Tamara - Crainte, évitement et enclavement

D'aussi longtemps qu'elle se souviennent, l'anxiété et la peur semblent être au cœur du rapport que Tamara a développé avec l'espace.

Chez nous ou chez mes grands-parents, ça a toujours été là, les deux endroits où j'allais le plus. Je n'allais pas souvent chez des amies ou chez d'autres membres de la famille. À part de temps en temps chez ma marraine, qui est la cousine de ma mère. Mais sinon, non, c'est vraiment chez nous ou chez mes grands-parents. Ouin, j'étais toujours là.

Elle attribue cela au fait qu'elle fasse partie d'une *famille d'anxieux*. Ainsi, la notion de danger, notamment associée à de nouveaux lieux et aux étrangers lui a été

inculquée dès un très jeune âge. Tamara ne semble donc trouver une réelle sécurité qu'aux côtés des membres de sa famille, dont les liens sont très fusionnels.

[À la maison], je passais la plupart de mon temps dans la chambre de ma mère. Parce que, les trois enfants, on est très, très, très proches de ma mère. En général, la famille, on est vraiment tissé serré. Donc ouais, je dormais toujours avec ma mère. Ma sœur a pris mon habitude ; donc là on était rendu trois dans le lit de ma mère. Mon frère, c'est la même chose aujourd'hui.

Si, de façon générale, la maison représente pour elle la sécurité, il en est autrement pour l'école. En effet, cette institution représente pour Tamara une très grande source d'anxiété et ce, depuis ses premiers pas à l'école, à l'âge de quatre ans.

J'avais de la misère à fréquenter l'école. Aussitôt que j'ai rentré en pré-maternelle, je faisais des crises ; je ne voulais pas y aller. Je me rappelle, à un moment donné, je me tenais à la rampe d'escalier parce que je ne voulais pas entrer. J'étais en train de piquer une crise. Il a fallu que ma mère me rentre dans l'école et, non, ça n'a pas fonctionné. Il a fallu qu'elle me retire parce que je n'aimais pas ça ; je ne voulais pas y aller. Je faisais des crises tous les matins pour ne pas aller à l'école. Ma mère n'était plus capable. Ça, c'était en pré-maternelle. Alors, elle a dit : « ben, je la retire et l'année prochaine, je la rentre à la maternelle ».

Tout au long du primaire et du secondaire, Tamara a conservé un haut taux d'absentéisme. Parfois ses absences étaient effectivement dues à des problèmes de santé physique mais, bien souvent, elle s'absentait pour aller se réfugier chez elle : « Mes problèmes de santé c'était rendu une excuse, des fois, pour ne pas y aller [à l'école]. J'étais chez nous et je dormais. Soit je dormais, ou bien j'étais sur mon divan. Je ne sortais pas parce que j'avais peur de me faire prendre par mes profs ; de rencontrer mes profs dehors. » Quant elle se trouvait à l'école, elle évitait la cafétéria et la grande salle où se trouvaient trop d'élèves qu'elle ne connaissait pas. Plutôt, elle s'isolait, en retrait, parfois avec des amies, mais souvent seule.

J'allais me chercher une collation à la cafétéria pendant la pause, mais je ne restais pas à la cafétéria. Je n'aimais pas ça ; il y avait trop de monde.

Soit du monde que je voulais pas voir, parce que je ne les aimais pas ou parce que j'avais des problèmes avec eux, soit des gens je ne connaissais tout simplement pas. Alors, je n'aimais pas rester là et j'allais toujours en dehors de la cafétéria. Dans la grande salle, j'y allais, encore là, le moins souvent possible, parce qu'il y avait trop de monde. Je n'aimais pas ça.

Ayant souvent été victime de mauvaises blagues et d'intimidation en cours d'éducation physique (au gymnase ou encore à l'extérieur de l'école), cette matière est rapidement devenue celle la plus sujette à l'absentéisme pour Tamara, et ce, même lorsqu'elle fut inscrite à un programme scolaire spécial. Elle n'a pu se réconcilier avec les cours d'éducation physique que lorsqu'elle eut le choix, dans le cadre de ce cours, de faire des séances de conditionnement physique de façon individuelle.

En dehors du cursus scolaire, Tamara passait également la plupart de son temps chez elle, n'allant presque jamais, par crainte, chez des amis.

[J'évitais] d'aller chez des amies. Parce que je suis quelqu'un de gênée. Donc j'étais plus gênée d'aller chez des amies parce que je connaissais pas leurs parents. Je ne savais pas s'il y avait des frères et sœurs, comment ils seraient. Ouais, je n'allais pas souvent chez des amis. C'est plutôt eux qui venaient chez nous.

Ses craintes envers les inconnus ont fort probablement contribué au fait qu'elle se retrouvait souvent seule au secondaire, lors des pauses ou des battements entre les cours.

Pendant les pauses, ça arrivait souvent que j'étais toute seule. En secondaire un, secondaire deux, ça arrivait souvent. Pendant les pauses, j'étais plus toute seule. Pourquoi c'était comme ça tandis que, par exemple, en sixième année justement, ce n'était pas comme ça? Je ne le sais pas. J'étais peut-être un bouche-trou et je ne le savais pas. Pourquoi ça a changé, je n'en ai aucune idée [...]

Enfin, même au sein de son cercle d'amies, Tamara ne s'est jamais sentie très incluse et ne semble pas avoir développé de sentiment d'appartenance.

[Avec mes amies], on parlait des émissions qu'on écoutait, de leurs histoires d'amour et de leurs problèmes d'amour aussi. Moi, ça arrivait souvent que j'étais la seule dans le groupe qui était célibataire. Je trouvais ça dur. Je trouvais ça plate, parce que je n'avais rien à raconter, moi, pour ce sujet-là. Alors, j'écoutais et c'était plate. J'étais là, puis je les écoutais. Souvent, mes amies parlent plus que moi je ne parle. Alors, je les laisse parler.

En somme, pour Tamara, la plupart des lieux semblent être perçus comme imbus de considérables menaces potentielles. Avant de pouvoir définitivement quitter l'école et obligée de sortir de la maison, elle avait tendance à éviter les lieux extérieurs aux domiciles de sa famille. Puis, après la rupture avec l'école, la crainte générée par ces menaces demeure et Tamara tend à se réfugier, voire s'enclaver à l'intérieur des murs de la demeure familiale et du domicile de ses grands-parents, là où elle se sent en sécurité, malgré la solitude que cet enclavement engendre.

#### 5.2.5 Xavier - Quête de liens

Le rapport de Xavier à l'espace semble être dépendant des autres qui partagent cet espace et, plus particulièrement, de la façon dont ces autres agissent à son égard. Ainsi, la place de Xavier semble souvent être à identifier ; son appartenance, en quelque sorte, à être gagnée. D'abord, Xavier ne parle pas du premier domicile familial lorsqu'il en vient à la période où son père y demeurait encore. Plutôt, il explique le bien-être et le plaisir qu'il avait à passer du temps chez ses grands-parents, particulièrement dans le sous-sol, entouré d'objets ayant appartenu à son héros, son grand-père maternel.

Mon père était violent [...] Mon père ne s'occupait pas de moi. Quand ma mère n'était pas à la maison, c'est mon grand-père qui venait s'occuper de moi [...] Ma mère travaillait, alors après l'école, j'allais, presque à tous les jours, chez mes grands-parents [...] Je passais le plus de temps dans le sous-sol.

Après le départ de son père, les choses se placent pour Raphaël. Pour lui, la demeure devient confortable et cela n'est pas tant lié à l'aménagement physique et matériel, mais plutôt au climat familial : « C'est une belle petite famille ma mère, ma sœur et moi. J'étais confortable avec elles. Je trouve qu'on était une belle petite famille, parce qu'on était heureux tout le temps et on avait des sourires. »

Notamment à cause de ses problèmes de comportement, étant impulsif et agressif, l'école primaire n'a jamais été un lieu très hospitalier pour Xavier. Les conflits avec les autres élèves et ses réactions face à l'approche autoritaire du corps professionnel lui ont valu de nombreuses suspensions : « Au primaire, à un moment donné, je m'étais foulé la cheville en sautant d'un deuxième étage parce que je me sauvais des professeurs [...] Quand que la police appelait ma mère pour dire que je m'étais sauvé, des affaires comme ça, ça donnait du trouble à ma mère. »

Encore à l'extérieur du domicile familial et de celui des grands-parents, Xavier était plutôt solitaire et se promenait de parc en parc, errant sans but précis et sans préférence pour un endroit en particulier. Arrivé au secondaire, il continue d'être solitaire, passant toutes les pauses à son pupitre, sans compagnie. Le nombre d'élèves dans l'école, la cacophonie des battements, les règlements parfois insensés et l'aménagement lui rappelant des cages le rendaient très anxieux et inconfortable. Après un an, la lourdeur de la solitude devenue insoutenable, Xavier tenta de créer des liens à même le corps étudiant, avec succès, sans toutefois vraiment vaincre son anxiété.

J'ai commencé à parler à du monde de secondaire plus haut que moi. Puis, après à tout le monde, tranquillement, pas vite. Je me suis rendu compte qu'ils m'appréciaient quand même. Alors, j'ai commencé à parler à un peu tout le monde et à me tenir avec un peu tout le monde. Je me suis adapté.

À la même époque, toutefois, le climat au domicile familial change. D'abord, les conflits fraternels augmentent, dus au besoin grandissant d'intimité de la fratrie qui partage une même chambre séparée à l'aide d'un rideau. Puis, les conflits entre sa sœur et leur mère, eux, augmentent en raison de la crise d'adolescence de la sœur. Enfin, à cause d'une dépression qui perdure, sa mère n'est plus souriante ; elle n'est plus disponible pour Xavier et cesse de l'encourager. C'est alors que Xavier commence à passer de plus en plus de temps dans sa chambre pour s'évader dans les jeux vidéo et, quand il atteint l'âge de 16 ans, il quitte l'école, constatant qu'il n'arrive pas à y poursuivre des apprentissages.

Une affaire qui m'a vraiment troublé au secondaire, c'est que ma mère a fait sa dépression. À ce moment-là, elle a complètement arrêté de m'encourager [...] Avant, elle m'encourageait, elle était tout le temps dans mon dos [...] À l'école, j'allais nulle part non plus. J'avais une place où aller, mais ce n'était pas comme si j'apprenais vraiment. Après, il n'y avait plus rien. Le seul échappatoire que j'avais, c'était les jeux vidéos.

Après un peu plus d'un an essentiellement passé dans sa chambre à jouer aux jeux vidéo et à naviguer sur l'Internet, Xavier tente un retour à l'école, en CÉA. Toutefois, des crises de panique ont vite mis fin à sa tentative de retour à l'école. Quelque temps plus tard, il prendra part à un programme d'insertion socioprofessionnelle offert par un organisme communautaire du quartier. C'est au cours de ce programme que Xavier trouvera un endroit où il se sent bien, outre sa chambre et chez ses grands-parents.

C'est chaleureux parce que tu vois du monde et tu sais qu'ils vont t'aider. Tu te fais des nouveaux amis. C'est pas juste des intervenants qui vont t'aider, ça devient aussi tes amis. C'est comme tes profs d'une école. C'est vraiment quelqu'un qui va devenir proche et qui va devenir une grande aide dans ta vie. Ça m'a aidé à devenir une meilleure personne, capable de s'exprimer. Ça aide les gens à exprimer leur personnalité, qui ils sont en tant que tel ; d'être capables de se trouver meilleurs. J'ai appris un petit peu plus qui j'étais parce que je ne savais pas trop.

En somme, les dynamiques familiales très changeantes au foyer et le manque d'espace personnel qui s'y trouve ont contribué à forger, chez Xavier, un rapport très ambivalent à la demeure familiale. Il a toutefois su trouver, chez ses grand-parents, un lieu stable, accueillant et instructif auquel il se sent très lié depuis de nombreuses années. Quant aux écoles, il ne s'y est jamais senti à l'aise, bien qu'il ait toujours fait des efforts afin de trouver des moyens d'y créer des liens, aussi difficile que cela ait pu être, n'étant pas certain de qui il est. Aujourd'hui, Xavier ne voit pas les changements de lieux comme des ruptures, mais plutôt comme des explorations. Il explore, car il est en quête et cette quête semble fortement cibler les liens. Il semble être en quête d'identité et en quête d'appartenance, toutes les deux intimement liées au rapport à l'autre.

#### 5.2.6 Convergences dans la construction du rapport à l'espace

La construction du rapport à l'espace est intimement liée au parcours de vie. Même si ces parcours ont tendance à s'individualiser, les institutions qui en façonnent les premières étapes, soit la famille et l'école, elles, demeurent. C'est justement dans ces troncs communs du parcours de vie que, pour les participants de l'étude, on retrouve le plus de convergences. On remarque, en effet, que les facteurs relationnels sont les plus significatifs dans la construction du rapport à l'espace, qu'il s'agisse du domicile familial ou encore de l'école. Pour ces jeunes, le rapport à l'espace est surtout façonné par les interactions avec les autres qui partagent cet espace. Aussi, tant au domicile qu'à l'école, les facteurs physiques tels l'emplacement, l'aménagement ou la décoration ne sont pas sans importance, mais ils demeurent secondaires aux facteurs relationnels. L'ensemble des facteurs significatifs dans la construction du rapport à l'espace de ces jeunes sera examiné en plus en détails lors de l'analyse transversale, au prochain chapitre.

### 5.3 Pratiques de l'espace

Alors que les thèmes précédents faisaient essentiellement état du passé, le troisième thème retenu, lui, nous ancre dans le présent. En effet, il s'attarde aux pratiques des participants dans l'espace, transformant cet espace en lieu. Puisque les participants passent une vaste majorité de leur temps au domicile<sup>14</sup>, une subdivision est faite pour les pratiques ou activités au domicile et les pratiques hors domicile<sup>15</sup>.

#### 5.3.1 Alice

Alice en est à une étape de sa vie où elle croit devoir prendre d'importantes décisions. Elle est en quête de stabilité, chose qui semble lui avoir échappé tout au long de son parcours de vie. Afin d'effectuer les changements nécessaires à l'atteinte de sa quête, elle remet notamment en cause sa relation amoureuse, elle tente de vivre ses émotions de façon plus contrôlée et plus saine, en plus d'être à la recherche d'un nouveau logement et d'un emploi. Alice doit déménager sous peu et elle veut vivre seule. Enfin, l'idée d'établir un budget réaliste et de s'y tenir afin de vivre de façon plus autonome, pèse lourd sur les épaules d'Alice.

##### 5.3.1.1 Au domicile

Au quotidien, elle passe la plupart de son temps à son domicile qu'elle partage avec son conjoint. À la maison, elle dort énormément. De plus, elle y fait du ménage de façon journalière, elle y regarde la télévision et elle y navigue sur les réseaux sociaux à l'aide de son téléphone. Alice vit encore très intensément ses émotions tout

---

14 La part de temps considérable passée au domicile sera traitée dans l'analyse transversale.

15 Par domiciles, nous entendons le domicile de résidence (ou familial) ainsi que ceux d'amis ou de la famille élargie.

en essayant de les contrôler. Il s'agit d'une lutte qui lui est souvent épuisante et qui, à certains moments, entraîne d'importants symptômes physiques : « Tout ce qui s'est passé tout au long de ma vie a des répercussions assez grosses sur mon mental puis sur mon physique. [Alors], j'ai un peu de misère là ; j'essaie de prendre soin de moi. » Dans ce moment de vie où elle anticipe et s'affaire à de grands changements, cet investissement accru de temps au profit du sommeil pourrait être une façon de lui permettre de récupérer et, donc, de prendre soin d'elle.

Ensuite, le fait de faire régulièrement du ménage revêt un sens particulièrement important pour Alice. Cette activité lui permet, d'une part, de modeler et maintenir l'aspect du lieu à son goût, ou à son image. D'autre part et en plus de lui apporter contrôle et stabilité sur son espace ainsi qu'une routine quant à son mode de vie, cet entretien donne au lieu des propriétés qui permettent à Alice d'être bien avec elle-même ; avec ses pensées, avec ses sentiments. Un espace propre, rangé et bien aménagé lui permet de mieux réfléchir. En l'occurrence, il lui importe de poser un regard critique sur elle-même et sur son avenir, afin de mieux planifier les actions à entreprendre<sup>16</sup>.

C'est temps-ci, c'est pas mal mouvementé. Je me lève, je vais faire des démarches. J'ai des rendez-vous la plupart du temps. Sinon, ça peut être [que] je relaxe ou [que] je fais du ménage. En fait, je relaxe très peu souvent. J'ai de la misère à relaxer. [Alors] je me lève, je fais du ménage, je mets mon appartement propre.

Les choix que je fais sont mieux réfléchis ; un peu plus qu'avant. Avant, je prenais des décisions, vraiment, qui pouvaient me mettre à risque. Puis, aujourd'hui, j'arrive aussi à penser au-delà de ce que je peux vivre comme difficultés.

---

16 On peut voir un lien entre cette pratique réflexive et le fait de concevoir et de mettre en application des stratégies biographiques, notamment à un moment marqué par une bifurcation biographique; ici, le déménagement imminent et la remise en question du couple.

### 5.3.1.2 Hors du domicile

À l'extérieur de chez-elle, Alice se retrouve, le plus souvent, à se promener dans le quartier avec une amie. Elles ont des circuits de marche qu'elles affectionnent particulièrement car ceux-ci longent de grands parcs ou encore font escale chez des membres de la famille de son amie. Fréquemment, lors de leurs promenades, elles s'arrêtent de longs moments dans la succursale d'une chaîne de restauration rapide du quartier, afin de prendre un café, de continuer leurs longues conversations et de faire usage du *wi-fi* sans frais. Alice trouve ainsi quelqu'un à qui elle peut faire confiance pour se confier, quelqu'un avec qui elle peut discuter et gagner en perspective sur les enjeux qui touchent sa vie. Cette pratique constitue, de plus, une façon saine de se divertir.

Un autre lieu qu'Alice affectionne particulièrement est un organisme communautaire du quartier qui offre des cours de musique (instruments et chant). D'une part, la pratique artistique lui permet de vivre intensément ses émotions, mais de façon constructive:

Ça me permet de me libérer de plusieurs choses. [Tu sais], quand on dit « va donc lâcher un cri primal » ? Ben, moi, mon cri primal, c'est de chanter, et la guitare. Ça aide beaucoup, vraiment, à me canaliser, à vivre avec mes émotions. Ça m'aide à les contrôler, ça m'aide aussi à sortir certaines émotions.

D'autre part, le soutien qu'elle obtient de la part des intervenants travaillant à cet organisme, tout comme le fait de participer aux concerts devant public, lui permettent de gagner en assurance et rehausse considérablement son estime de soi : « [Alors], je fais du chant et de la guitare là-bas. Je pense que, en un an, je n'ai jamais eu autant de confiance en moi. C'est sûr que je n'ai pas [encore] atteint un très haut niveau, mais ça me fait prendre confiance en moi. »

### 5.3.2 Raphaël

#### 5.3.2.1 Au domicile

En sa demeure, et outre le sommeil, Raphaël passe la plupart de son temps à lire, à jouer à des jeux vidéos (seul, ainsi qu'avec d'autres joueurs, en ligne) et à regarder des films. Le divertissement, ou le fait de s'amuser, sont très importants pour ce jeune homme. Aussi, ces activités ont-elles, de prime abord, l'objectif de le divertir. Il est toutefois possible, en fonction du contexte de leur pratique, de supposer que ces activités servent des objectifs secondaires.

D'abord, Raphaël aurait voulu continuer sa scolarité, obtenir son diplôme de secondaire cinq et entrer au niveau collégial, en techniques policières. Ne pouvant rester à l'école secondaire en raison de son âge et craignant ne pas réussir en CEA, il s'est laissé convaincre par les professionnels de l'école d'entreprendre, avec une permission spéciale, une formation professionnelle. De plus, c'est après sa formation professionnelle que Raphaël s'est mis, quasi quotidiennement, à la lecture, alors qu'il n'a jamais abandonné l'idée de s'inscrire, éventuellement, en techniques policières.

Moi, je passe mon temps et je m'amuse. [Après ma formation], je cherchais du travail et j'allais porter des C.V. Je prenais mon temps, dans le fond. Je réfléchissais à mon environnement. [Je n'avais] rien à faire dans la maison genre. J'allais me promener dehors, tout seul, parce que les [gens] sont à l'école aussi. Je passais mon temps, je lisais des livres. Je lisais. Je passais mon temps à lire, je jouais à mes jeux, je faisais du vélo.

Si la promenade et le vélo lui permettent de se garder en bonne forme physique, la lecture, quant à elle, lui permet de continuer à s'instruire, au même titre que le fait de regarder des films documentaires, et de maintenir ses acquis

académiques. Cette capacité de discipline personnelle, du corps et de l'esprit, Raphaël l'attribue à son temps passé chez les cadets de l'armée canadienne : « Dans les cadets, tu t'entretiens ! »

Par ailleurs, depuis la fin de sa scolarisation, Raphaël est davantage isolé. En effet, bon nombre de ses amis ont quitté le quartier pour poursuivre des études post-secondaires. Plus qu'une source de divertissement, les jeux en ligne et les réseaux sociaux lui permettent de créer et maintenir des liens avec des pairs, tout en étant en activité.

Enfin, pendant les jours ayant précédé l'entretien, Raphaël a pris part à un projet de rénovation domiciliaire, de plusieurs jours, chez son amie de cœur; projet piloté par le père de cette dernière. Cette implication dans l'aménagement d'un espace qu'il investit n'est pas étonnante. En effet, Raphaël place une grande importance dans un aménagement propre, soigné et fonctionnel des lieux. Il est aussi d'avis qu'il en revient aux gens qui l'investissent de veiller à cet entretien. Pour lui, cela favorise grandement le sentiment d'appartenance aux lieux.

La propreté. Disons que, [aux cadets] c'est plus brillant, c'est plus propre qu'à l'école. Parce qu'à l'école, parfois, et je [ne] veux pas accuser les gens qui travaillent à l'école mais, parfois, c'est moins propre ; l'entretien des écoles. Le plancher est noir ; tu pourrais le décaper, puis mettre du produit pour qu'il soit plus brillant. [Aux cadets], tout le monde s'aidait. À la fin de la journée, on faisait une battue et on se ramassait, on faisait les poubelles.

### 5.3.2.2 Hors domicile

Hors domicile, Raphaël passe l'essentiel de son temps à se promener, à pied ou à vélo. À cet effet, il préfère les grands parcs remplis de verdure ainsi que les parcours longeant un cours d'eau. D'une part, ces activités sont source de

divertissement. Toutefois, pour ce jeune homme, elles servent également à le garder en bonne forme physique. Pour lui, passer du temps à l'extérieur, en transport actif, est une façon de prendre soin de lui-même : « Je suivais la piste cyclable jusqu'au vieux port et je regardais l'eau. J'allais parfois sur la piste Gilles Villeneuve faire des tours. C'était à peu près ça. Dans le fond, je m'entraînais. »

Aussi, à l'extérieur de la maison, Raphaël s'adonne à des activités qui semblent aider à entretenir les liens qu'il partage avec son amie de cœur. Encore par l'entremise du divertissement, il s'adonne régulièrement, avec elle, au magasinage, à la promenade ainsi qu'au cinéma. Durant ces moments qu'ils partagent, ils discutent de tout et de rien, profitent de la présence l'un de l'autre et développent, petit à petit, leur vie à deux.

Enfin, et depuis peu, Raphaël passe du temps dans un organisme communautaire œuvrant en développement de la main-d'œuvre. Ses expériences de travail, toute négatives, ainsi que sa difficulté à trouver un nouvel emploi semblent confirmer son sentiment qu'il n'a pas été adéquatement préparé au travail, ni à la recherche d'emploi. Afin de développer ses connaissances, aptitudes et compétences en la matière, Raphaël est allé chercher de l'aide auprès d'un organisme communautaire qui, de par sa mission, serait en mesure de l'accompagner dans l'atteinte de son objectif.

### 5.3.3 Liliane

#### 5.3.3.1 Au domicile

Liliane passe l'essentiel de son temps chez elle, sur son ordinateur. Depuis ce poste, elle s'instruit sur la culture populaire japonaise et tente d'en apprendre la langue, notamment via l'univers des *mangas* et des *animes*; un monde qui la passionne. C'est également par l'entremise de l'ordinateur et des médias sociaux qu'elle entretient les amitiés qu'elle a créées au fil des années, sur différents forums de discussion dédiés aux mangas et jeux vidéos : « J'ai rencontré, par hasard, un gars sur Internet, puis il habitait en France. En fait, je le connais à travers un forum. Puis j'ai commencé à lui parler beaucoup, beaucoup, beaucoup. On *skypait* quasiment tous les jours. Puis tranquillement ça s'est..., une étape à la fois, là... »

Certaines de ses amitiés se sont d'ailleurs transposées au monde plus matériel des relations en face à face et, depuis quelques années, elle passe aussi bon nombre d'heures chez des amis à jouer à des jeux de société, à jouer à des jeux vidéo ou à regarder des films.

Souvent, je suis, soit chez, soit chez [cet ami], soit chez [un autre ami. [Cet autre ami] habite plus loin dans Pointe-aux-Trembles. Sinon, je suis chez moi en train de souvent jouer à [des jeux vidéo], soit en train d'écouter un *anime* ou quelque chose, en train de *scroll down* sur Facebook parce que c'est tellement passionnant [sur un ton très ironique], ou en train d'apprendre le japonais.

Pour Lilianne, les réseaux sociaux, les jeux vidéo, les *anime* et les mangas sont une grande source de divertissement. Mais ils représentent également un très fort vecteur de création et d'entretien de liens sociaux. Son réseau social est, en fait, constitué uniquement de gens qui partagent eux aussi une passion pour les mêmes jeux, *mangas* et *anime*. De plus, pour des raisons qui seront explicitées

ultérieurement, les *mangas* et les *animes* représentent également un moyen pour Liliane de développer des compétences linguistiques qui lui sont importantes.

### 5.3.3.2 Hors domicile

À l'extérieur de son domicile et des demeures de ses amis, Liliane investit son temps dans des programmes d'employabilité. Ceux-ci lui permettent de développer des compétences et de maintenir des acquis de base en employabilité. Ces programmes lui permettent aussi d'obtenir, de la part d'intervenants, de l'aide quant à la gestion de son anxiété ainsi qu'un soutien en lien avec les difficultés socio-affectives qu'elle vit.

[L'intervenante] avait vraiment beaucoup de trucs à m'apporter dans ma vie. Parler avec elle c'était toujours super sympathique parce que j'ai des problèmes avec [mon correspondant], avec ma mère, mon frère, avec [mon ami]. Avec elle, c'est par rapport à la situation et comment moi je me sens ; j'appréciais ça de [mon intervenante]. C'est que je pouvais lui parler de tout ça sans nécessairement me sentir jugée.

### 5.3.4 Tamara

#### 5.3.4.1 Au domicile

Tamara passe l'essentiel de son temps à son domicile. Principalement, elle y dort, y mange, y regarde la télévision et passe du temps sur son téléphone (Facebook et jeux). De plus, elle se trouve à y être seule les jours de semaine, jusqu'en fin de journée, tous les autres membres de la maisonnée étant à l'école. Elle trouve cette solitude particulièrement lourde à vivre.

Je me ramasse tout seule toute la journée. Ma sœur revient à trois heures et demie. Ma mère ne revient pas avant quatre heures parce qu'il faut

qu'elle aille chercher mon frère à l'arrêt d'autobus. Alors, ouais, je suis toute seule chez nous. Je trouve ça plate ; je trouve ça long.

Lorsqu'elle n'arrive plus à tolérer cette solitude, elle part pour demeurer quelques jours chez sa grand-mère. Cela lui procure un peu de répit et, chez sa grand-mère, elles regardent la télévision ensemble et discutent de tout et de rien.

Tamara est pleine de désirs et d'ambitions envers lesquels il lui reste encore à entamer les premiers pas. Elle indique vouloir consacrer une partie de son temps à la maison à la réalisation de certains de ses objectifs, mais il lui reste à passer à l'action.

En attendant, je vais travailler à temps partiel et recommencer tout de suite à mettre le nez dans les cahiers pour pas que, rendue au mois de mars, ça soit trop dur de recommencer toutes les matières académiques. Ce qu'il faudrait que je fasse, [aussi], c'est pratiquer mes chansons, parce que je prends des cours de chant. Là, il faudrait que je me mette là-dessus parce que j'ai un spectacle [dans un mois]. Il faut que je me pratique, là. Ça pourrait être quelque chose qui pourrait me faire passer le temps.

#### 5.3.4.2 Hors domicile

Le peu de temps que passe Tamara à l'extérieur des domiciles familiaux, elle le passe dans un café où elle discute avec son amie et dans un organisme communautaire en développement de la main-d'œuvre. Dans cet organisme, elle trouve de l'aide, d'une part, dans sa recherche d'un travail à temps partiel et, d'autre part, dans sa préparation à la passation du test de développement général (TDG).

### 5.3.5 Xavier

#### 5.3.5.1 Au domicile

Aujourd'hui, Xavier passe beaucoup moins de temps à la maison qu'il y a deux ans. Mais, l'essentiel du temps qu'il y passe est consacré au jeu vidéo, jeux pour lesquels il croit avoir probablement développé une dépendance. Ces jeux en ligne, avec des gens d'ailleurs dans le monde, lui ont tout de même permis d'apprendre et de maîtriser l'anglais assez bien pour entretenir des conversations avec des anglophones. De plus, n'étant pas très avide des réseaux sociaux, outre que pour communiquer avec quelques amis proches, la plupart de son temps passé à naviguer lui sert à s'informer sur différents sujets socio-historiques.

#### 5.3.5.2 Hors domicile

Plus il arrive à régler ses conflits internes, plus Xavier arrive à établir des liens avec d'autres gens qu'il côtoie. Ainsi, depuis son passage au programme d'insertion socio-professionnelle, il continue d'entretenir les liens d'amitié qui s'y sont formés et c'est avec ces amis qu'il passe de plus en plus de temps à l'extérieur de chez-lui pour aller se promener, magasiner, manger et aller dans des événements récréatifs. Fort de ces récents accomplissements en termes de sociabilité, Xavier continue à chercher de l'aide afin de mieux gérer ses problèmes d'anxiété. Une part de son temps à l'extérieur est donc consacré à des rendez-vous médicaux et psycho-thérapeutiques. Aussi désireux de se trouver un emploi, Xavier commence également à fréquenter un centre de services en employabilité, dans le quartier.

### 5.3.6 Convergences dans les pratiques de l'espace

Outre les pratiques visant à combler leurs besoins de base et celles liées à l'utilisation de l'Internet auxquelles ils s'adonnent tous (jeux vidéo en ligne et réseaux sociaux), à l'exception de Tamara, les participants s'adonnent à des activités plutôt différentes, tant *in* domicile que hors domicile. Par exemple, seuls Xavier et Tamara, de façon assez régulière, visitent des membres de leur famille élargie et passent du temps avec leur mère. De plus, Liliane et Tamara sont les seules à ne pas s'adonner à des promenades dans le quartier. Cependant, là où les pratiques de tous les jeunes semblent fortement converger est dans leurs objectifs, ou la façon dont les participants voient l'inscription de ces pratiques dans leur vie. En effet, il est possible de voir en quoi ces pratiques sont mises à profit eu égard à leurs objectifs de vie future et font ainsi partie intégrante de la poursuite de leur socialisation. Cette observation sera déclinée de façon plus explicite à la section suivante, soit celle intitulée *Poursuite de la socialisation*.

### 5.4 Poursuite de la socialisation

Cette section souligne les pratiques qui, pour chaque participant, contribuent à la poursuite de leur socialisation. À notre avis, chacun à leur façon et comme ils en témoignent dans leurs propos, ces jeunes s'affairent à faire sens de leur parcours de vie houleux, à panser leurs blessures, à construire leur identité et à préparer leur avenir. Même s'ils ne se trouvent pas au travail ou à l'école, ces jeunes sont loin d'être insouciantes, niais ou encore fainéants, contrairement à l'opinion sociale générale (Steele, 1997; Boivin, 2003). Alice dira : « Moi, la plupart du temps, ce que j'entends, c'est : « Ah les jeunes cons! Ils ont rien vécu dans la vie »; des affaires de même. On nous prend pour des fainéants. » Tamara, elle, affirmera que : « Il y a

encore beaucoup de préjugés là-dessus, je dirais, parce que les gens pensent que les jeunes sont tous des drogués ; que ça fait juste se droguer, se saouler, rien foutre de la journée, mais c'est pas vrai. » Bien entendu, puisque que les participants ont été recrutés par l'entremise d'organismes communautaires visant à aider et à mobiliser les jeunes, il est possible que cette observation soit liée au fait que les participants sont investis et mobilisés dans des démarches visant l'employabilité ou le retour en formation.

#### 5.4.1 Alice

Pour sa vie adulte, Alice désire de la stabilité et, à ses yeux, cette stabilité s'acquiert par la saine gestion de ses émotions, par l'atteinte d'une autonomie financière, par l'obtention d'un emploi stable et stimulant, par l'adoption d'un mode de vie qui priorise les responsabilités au-delà du plaisir et par le fait de résider dans un logement propre, lumineux et spacieux.

Si Alice remet actuellement en question sa relation amoureuse et est désireuse de mettre fin à sa colocation, c'est justement pour avoir un mode de vie plus responsable et apprendre à être plus autonome. Toujours à ces fins, elle est à la recherche d'un emploi et, pour gérer ses émotions, elle s'ouvre à différentes formes de thérapie, notamment par la musique. D'ailleurs, son emploi de rêve allierait intervention psychosociale et musique. Elle s'expose donc à divers types d'intervention psychosociale, tout en continuant d'enrichir ses connaissances musicales.

#### 5.4.2 Raphaël

La vie idéale, pour Raphaël, c'est de bien s'entendre avec les autres, d'être policier (municipal, provincial ou encore dans le corps de l'armée), d'avoir une maison et d'y habiter avec sa conjointe et quelques enfants.

D'abord, les jeux multijoueurs, en ligne, lui permettent d'être en contact et d'échanger avec des gens de partout à travers le monde. Ainsi, il s'expose à différents référents culturels, différentes façons de penser, etc. Cela lui permet d'étendre son ouverture d'esprit. Ensuite, bien au fait qu'une bonne forme physique est un préalable à l'admission à la formation en techniques policières, Raphaël intègre une bonne dose d'activité physique à presque chacune de ses journées. Qui plus est, il est en démarches pour continuer sa scolarisation en CÉA, puisqu'il lui faudra obtenir son secondaire cinq avant de pouvoir poursuivre au CÉGEP. Puis, afin d'être à même de veiller à l'entretien de sa maison future, il se joint, dès que possible, à tout projet de rénovation mené par des membres de sa famille ou de sa belle-famille. Enfin, Raphaël consacre beaucoup de temps à entretenir les liens avec sa conjointe actuelle ainsi qu'avec la famille de celle-ci, sachant qu'il aimerait que la famille qu'il fondera soit aussi unie et aidante que celle au sein de laquelle il a grandi.

#### 5.4.3 Liliane

Pour Liliane, les paramètres de la vie adulte envisagée restent à définir et elle s'affaire régulièrement à y réfléchir. Un rêve l'habite, néanmoins, celui de vivre, du moins un certain temps, au Japon. À cette fin, elle s'imprègne quotidiennement de culture populaire japonaise et travaille à en apprendre la langue, de façon autodidacte.

Voulant être indépendante et autonome, et sachant qu'il lui faudra trouver un emploi tout en étant incertaine du type de travail qui lui conviendrait, Liliane prend part à des parcours de pré-employabilité afin de développer le plus de compétences possibles, d'une part et, d'autre part, d'explorer divers milieux de travail par voie de stages.

#### 5.4.4 Tamara

Les constituants qu'envisage Tamara pour sa vie d'adulte semblent assez bien fixés pour l'instant. Elle veut être esthéticienne et travailler, soit dans un salon, ou à son compte comme esthéticienne à domicile. Une fois qu'elle se sera, ainsi, assurée d'un revenu régulier et suffisant et qu'elle se sentira prête à quitter la demeure familiale, elle trouvera son propre logement. Ensuite, quant elle aura trouvé un conjoint responsable qui l'aimera pour qui elle est et comme elle est, elle veut fonder sa propre famille.

La voie d'accès conventionnelle vers un DEP en esthétique nécessite la complétion d'un secondaire 4. Toutefois, Tamara refuse de se soumettre aux mathématiques de 4<sup>e</sup> secondaire, convaincue que la tâche surpasse ses capacités et que tous les efforts qu'elle pourrait y mettre ne sauraient lui épargner un échec. Ainsi, elle opte plutôt pour une voie de contournement pour laquelle il lui faudra réussir un test de développement général (TDG), qu'elle a déjà échoué au premier essai.

Pour passer ce test à nouveau, il lui faut attendre 12 mois. Pendant ce temps, Tamara veut maintenir ses acquis académiques et se préparer au test. Elle s'est donc inscrite à un organisme communautaire en alphabétisation, afin de recevoir de l'aide quant à la préparation à la passation du TDG. Étant en attente du début de la session

d'activité de cet organisme, elle fréquente, de temps en temps, un autre organisme, celui-ci œuvrant en développement de la main-d'œuvre. Là, elle trouve de l'aide pour la révision de matières académiques et pour la recherche d'emploi. En plus, et toujours dans la même veine ainsi que pour servir d'exemple à son petit frère, Tamara s'adonne, depuis peu, à la lecture. Elle regrette de n'y avoir pris goût qu'à 18 ans et voudrait inculquer le plaisir de la lecture à son petit frère, le plus tôt possible, convaincue que cela l'aidera dans son parcours scolaire.

Un emploi à temps partiel lui permettrait d'accumuler, d'une part, les sommes nécessaires à la poursuite de ses activités académiques et, d'autre part, d'accéder à une indépendance financière. En retour, cette indépendance financière lui permettrait, une fois émotionnellement prête, de quitter le domicile familial et, enfin, de s'établir de façon autonome.

#### 5.4.5 Xavier

« On va voir gros quand on va être capable », dit Xavier. Ambitieux tout en restant raisonnable, il voudrait d'abord se trouver un emploi afin d'amasser assez d'argent pour pouvoir compléter son cursus de scolarisation secondaire en CÉA, puis aller faire un DÉP dans une discipline de l'industrie de la construction. D'ici là, il aimerait développer et investir une relation amoureuse, quitter le domicile familial et vivre en colocation avec des amis. Il croit que sa vie serait ainsi plus stable.

Toutefois, il sait pertinemment que ses problèmes de santé physique ainsi que sa grande anxiété sont une entrave à cette stabilité qu'il recherche. Donc, avec l'aide de ses amis qui le motivent, il continue de passer de plus en plus de temps à l'extérieur de la maison et à se donner des petits défis de sociabilité (*i.e.* aller parler à

un certain nombre d'inconnus sur la place publique ou dans un événement). Xavier cherche également de l'aide auprès de professionnels dans le quartier. Il voit maintenant régulièrement un médecin de famille et consulte également des services psychosociaux pour son anxiété. Enfin, pour trouver un emploi, il sollicite de l'aide auprès d'un organisme communautaire en développement de la main-d'œuvre.

Si les jeux vidéos ont, il n'y a pas si longtemps, déjà eu pour Xavier une fonction qui dépassait largement le simple divertissement, aujourd'hui, leur rôle est significativement réduit. Ces jeux semblent maintenant n'être qu'un point d'intérêt et de divertissement commun à Xavier et à ses amis et il y consacre encore beaucoup plus de temps que ce qu'il croit être réellement convenable. Toutefois, en continuant à s'imposer de passer plus de temps à l'extérieur du domicile, il semble convaincu que le problème se résorbera, puisqu'il prend maintenant grand plaisir à être à l'extérieur.

#### 5.4.6 Convergences dans la poursuite de la socialisation

Au-delà de simplement avoir des objectifs, des buts ou des rêves qu'ils veulent atteindre, tous les participants sont en mesure de concevoir des étapes à franchir, nécessaires à l'atteinte de ces objectifs, buts ou rêves. De plus, tous sont aptes à faire un inventaire des manques qu'ils ont à combler pour y arriver, et cela témoigne certainement du temps qu'ils ont consacré à la réflexion et à la recherche d'informations liées à leur projet de vie adulte. Enfin, et à des degrés variables, tous les participants sont activement investis dans la poursuite des objectifs dont ils ont fait état.

Même si les spécificités des paramètres de la vie adulte désirée varient d'un participant à l'autre, les principes qui sous-tendent leurs aspirations sont plutôt

similaires. En effet, tous souhaitent acquérir plus d'autonomie, notamment en ce qui a trait au logement. Tous les participants cherchent aussi à trouver un emploi qui leur octroiera une indépendance financière et, idéalement, qui sera en lien avec leurs valeurs pour qu'ils puissent s'épanouir et se sentir utiles. Enfin, selon des modalités différentes, tous les participants aspirent à, un jour, fonder leur propre famille.

## CHAPITRE VI

### LIEUX : RAPPORTS ET PRATIQUES DE JEUNES EN RUPTURE SCOLAIRE (ANALYSE TRANSVERSALE DES ENTRETIENS)

Afin de mieux comprendre le rapport à l'espace des participants, cette recherche s'est intéressée au parcours de vie des participants. Étant bien de leur temps, soit hypermodernes, il est apparent, de par les discours recueillis, que les parcours de vie sont effectivement plus singuliers aujourd'hui qu'aux ères antérieures de la civilisation occidentale (Castel, 2006 ; Desmarais, 2012 ; Desmarais *et al.*, 2012). Même si tous les participants proviennent du même quartier, ont approximativement le même âge, ont tous vécu une rupture avec l'école et ont tous fréquenté des organismes communautaires venant en aide aux jeunes, aucun parcours n'est analogue aux autres.

Toutefois, et malgré les divergences, il est également possible de déceler des convergences dans la manière dont certains jeunes conçoivent, expliquent, vivent et, surtout, pratiquent l'espace et les lieux. Les catégories thématiques retenues pour cette analyse sont les mêmes que celles retenues lors de l'analyse verticale. Ce sont : 1) *vecteurs de description des lieux*, 2) *construction du rapport à l'espace* et 3) *pratiques de l'espace et poursuite de la socialisation*<sup>17</sup>. L'analyse inductive et transversale permettra d'apporter ici une classification quant à la pratique de l'espace (voir figure 3.2).

---

<sup>17</sup> Il nous apparaît que les pratiques de l'espace constituent, en elles-mêmes, la poursuite de la socialisation des participants.

### 6.1 Vecteurs de description des lieux : émotions, actions et genre

Une différence marquée s'établit entre les jeunes hommes et les jeunes femmes quant à la façon dont les lieux sont décrits. Tel que stipulé lors de l'analyse verticale, pour ouvrir le discours sur les lieux, les jeunes hommes parlent d'abord d'action. Ils parlent des pratiques qu'ils font en ces lieux, alors que les jeunes femmes, elles, parlent d'abord de la réponse émotive qu'évoque le rappel de ces lieux.

[Aux cadets], tu portes ça, ça et ça et si tu portais pas ça, tu faisais des *push-ups* et on demandait pourquoi tu l'avais pas. C'était juste strict! T'avais ton uniforme que tu repasses; tes bottes, fallait que tu les cires, refaire ton uniforme, repasser, mettre les badges à la bonne place. Être *sharp* devant tout le monde, parce que parfois, on marchait à l'extérieur.

- *Raphaël*

De dehors, c'était pas très accueillant. C'était juste un gros rectangle, genre. Puis, il y avait une cour en arrière qui était pas très accueillante non plus. À l'intérieur, il y avait quelque étages qui étaient quand même *potablement* beaux, mais sans plus. Le gymnase était petit, très petit. Les couloirs du premier étaient quand même jolis. Les classes l'étaient, mais c'était pas *wow*.

- *Liliane*

Une piste explicative se trouve dans l'idée que la socialisation est différenciée selon le sexe et que cette différenciation engendre ensuite des conceptions sociales spécifiques pour le genre masculin et pour le genre féminin (Allard *et al.*, 2010 ; Chatard, 2004). Ainsi, les hommes et les femmes apprennent que la société entretient à leur égard des attentes différentes. Puis, l'adhésion à ces attentes entraîne une différenciation quant aux attitudes et comportements adoptés par les individus, qu'ils soient de sexe masculin ou de sexe féminin. Cet ensemble d'attitudes et de comportements forme les stéréotypes sexuels que divers vecteurs de socialisation continuent à perpétuer, tels que la famille et l'école (Allard *et al.*, 2010 ; Réseau des

groupe de femmes Chaudière-Appalaches, 2010). En effet, ces vecteurs tendent à favoriser, pour les garçons, des comportements qui les plongent dans l'action et la découverte. Les garçons bénéficient également d'une plus grande marge d'erreur, alors que les filles, elles, sont plus souvent et plus rapidement réprimandées lorsqu'elles s'écartent des prescriptions sociales. La socialisation des filles, elle, tend à favoriser des comportements qui les mettent au service des aspects relationnels et affectifs de la vie en communauté (Allard *et al.*, 2010 ; Hamieh et Usta, 2011 ; Réseau des groupes de femmes Chaudière-Appalaches, 2010).

Les entretiens avec les participants de cette étude ont fait ressortir un autre aspect qui, pour ce corpus, s'est différencié selon le genre. En effet, toutes les jeunes femmes du corpus rapportent des lieux qu'elles évitent, ne s'y sentant pas en sécurité (certains domiciles, certaines rues et ruelles, ainsi que certains parcs). Alors que certaines craignent, par moments, des représailles de gens qu'elles connaissent, d'autres, à d'autres moments, craignent des assaillants inconnus. « Ça fait plus peur. J'ai vécu [là], donc j'ai vu c'est quoi. Il y a du monde bizarre. Il y en a du monde que, mettons à 10 heures, tu veux pas te promener là », nous dit Alice. À l'opposé, aucun des jeunes hommes rencontrés ne rapporte craindre et ou éviter un lieu. Bien au contraire, ils indiquent se sentir en sécurité dans tous les lieux de Mercier-Hochelaga-Maisonneuve.

Cet état de fait pourrait, lui aussi, s'expliquer par la socialisation différenciée selon le sexe. En effet, plusieurs soutiennent que, telle qu'elle est érigée, cette socialisation différenciée place les femmes dans une position hiérarchique inférieure à celle des hommes quant au statut social. Ainsi, la socialisation différenciée selon le genre place les femmes en situation de vulnérabilité, les rendant considérablement plus enclines à être ciblées en tant que victimes par des agresseurs (Allard *et al.*, 2010

; Hamieh et Usta, 2011 ; Nazaretian, 2014 ; United Nations, 2014 ; World Health Organization, 2009). Les statistiques semblent indiquer que ces jeunes femmes ont des raisons de craindre pour leur sécurité. En effet, selon les données des corps policiers canadiens, les femmes sont beaucoup plus souvent victimes d'agressions sexuelles que les hommes, dans une proportion de 11:1 (Sinha, 2013). Cette proportion est de 3:1 lorsque l'on s'attarde au harcèlement criminel. De plus, selon la même source de données, dans 83% des cas de violence faite aux femmes, les agresseurs sont des hommes et, bien que la majorité soit connus de la victime, dans 16% des cas, l'agresseur est une personne inconnue. Enfin, appartenant à une catégorie d'âge jeune, elles sont plus à risque de subir des actes de violence, ce risque diminuant avec l'âge.

## 6.2 Construction du rapport à l'espace

La construction du rapport à l'espace dépend, d'abord, des lieux fréquentés et de la façon dont ceux-ci sont vécus. Certains auteurs résument cette idée en termes d'expérience de l'espace (Goonewardena, Kipfer, Milgrom, & Schmid, 2008; Harvey, 1973.; Lefebvre, 1986; Relph, 1976; Seamon & Sowers, 2008). Le parcours de vie, quant à lui, peut être vu comme une trame socio-historique qui regroupe toutes les expériences des individus et, puisque, à l'ère de l'hypermodernité, les parcours de vie sont de plus en plus variables d'un individu à l'autre, il n'est pas surprenant de constater que les expériences, même des lieux communs, sont différentes d'un individu à l'autre (Bessin, 2009 ; Castel, 2006 ; Desmarais *et al.*, 2012 ; Lachance, 2011). Puisque les principaux lieux de la socialisation des individus, avant l'atteinte de l'âge adulte, sont le domicile familial et l'école, cette section s'attardera à la construction du rapport à l'espace, d'une part en lien avec le domicile et, d'autre part, en lien avec l'école secondaire.

### 6.2.1 Domicile familial

Les lieux que sont les domiciles familiaux sont, évidemment, vécus différemment d'un participant à l'autre. Toutefois, tous les participants rapportent se sentir mal à l'aise dans des domiciles dont la superficie est insuffisante pour y contenir tous les habitants, le mobilier ainsi que les visiteurs, tout en laissant assez de superficie non occupée<sup>18</sup>. D'ailleurs, plusieurs participants ont passé un bon nombre d'années à vivre dans des maisons à la superficie insuffisante. Toutefois, la superficie disponible et l'aménagement physique des domiciles ne constituent pas les facteurs les plus significatifs quant au sentiment de bien-être dans le domicile familial, ni quant au sentiment d'appartenance à celui-ci. En effet, le facteur le plus déterminant d'un rapport positif à la demeure familiale est la qualité des liens qui existent entre les participants et les autres membres de la famille vivant au domicile. Les jeunes ayant ou un tel rapport positif au domicile sont Raphaël et Tamara.

C'était une petite place, confortable, même si on a déjà eu un rat et des guêpes, un nid de fourmis dans le mur et des écureuils dans la cave. Mais ça allait bien. C'était une belle petite famille : ma mère, ma sœur et moi. On vivait assez bien. La maison, c'était pas si beau que, mais ça n'a pas vraiment eu d'effet sur moi. J'étais confortable avec ma mère et ma sœur.

- *Xavier*

Pour Tamara et Raphaël, le domicile familial est un lieu stable, chaleureux, sécuritaire et soutenant auquel ils sont heureux d'appartenir et dans lequel ils se plaisent à vivre. Ainsi, leur expérience de ce lieu rejoint davantage le concept de vécu interne existentiel (Relph, 1976).

[La maison], bien, c'était propre là. C'était bien agréable à vivre, mettons. [C'était agréable à cause] des personnes qui m'entouraient. Il y avait

<sup>18</sup> Les participants n'étaient pas en mesure de chiffrer la teneur de la superficie inoccupée nécessaire. Essentiellement, de l'espace vide, en quantité raisonnable, dans le domicile, leur apparaît comme nécessaire afin de ne pas avoir l'impression d'étouffer.

mon père, la famille, les cousins, ma mère, les animaux aussi! [... Ma famille], ils m'ont toujours supporté.

- *Raphaël*

Par contre, pour deux autres participantes, Liliane et Alice (à partir de l'âge de 7 ans), le domicile, plutôt, est un lieu qui leur déplaît grandement dû, notamment, à son caractère instable ainsi qu'à son manque de sécurité physique et/ou émotionnelle, ou au manque de soutien dans leurs difficultés, projets ou ambitions. Dans ces cas, le vécu rejoint plutôt le concept de vécu externe existentiel (Relph, 1976).

J'étais majoritairement chez mon père. C'était malsain [...]. Jusqu'à temps qu'il se fasse arrêter, c'était malsain [ ]. Mon frère et moi, on n'était quasiment jamais ensemble. La garde partagée était inversée. Bien souvent, ma mère était assise à regarder la télé puis je m'occupais toute seule. Elle a toujours été quelqu'un de très colérique, fait que je ne m'obstinais pas souvent avec. Je ne parlais pas souvent avec elle pour, justement, parce que les trois quart du temps, c'est des disputes et tout. Une fois, je me suis mangé une shot sur la gueule. Fait que ouais. Mais, j'aimais mieux ça [que chez mon père]. Mais j'étais pas souvent là. Mon frère, c'est pas la même chose pour lui. Il s'en est mangé une couple, par exemple, pas juste une. [Puis, chez mon père], mon frère et mon père, ils se pognaient souvent. Il l'a déjà rentré dans le mur une fois.

- *Liliane*

Enfin, un dernier participant, Xavier, entretient un rapport plutôt ambivalent avec son domicile familial. Tantôt, il s'agit d'un rapport qui s'apparente au vécu interne indirect. C'est-à-dire que, lorsqu'il en parle de façon plus superficielle, ou encore hypothétique, le domicile familial évoque un sentiment de bien-être (Relph, 1976). Cependant, lorsqu'il aborde ce thème de façon plus directe, lorsqu'il y décrit la vie au quotidien et les relations entre les membres de la famille qui composent la demeure, les sentiments sont plutôt d'un ordre négatif, indiquant un rapport se rapprochant du vécu externe existentiel (Relph, 1976). Pour ce participant, des événements majeurs ont, à plusieurs reprises, complètement changé les dynamiques

inter-familiales, pouvant ainsi expliquer les fortes fluctuations dans son rapport au domicile.

## 6.2.2 École secondaire

Tel qu'il en était pour le domicile familial, le vécu individuel de l'école secondaire est différent pour chaque jeune. Toutefois, l'expérience de ces lieux, pour tous les participants, est essentiellement négative<sup>19</sup>. Bien que, à un moment ou à un autre, chaque participant ait pu vivre une trêve, dans un cours, dans un groupe de pairs ou avec certains individus du corps professoral, professionnel ou administratif, l'école secondaire demeure, pour eux, un lieu surtout aliénant – soit un vécu externe existentiel (Relph, 1976). Les principaux facteurs contribuant au sentiment d'aliénation à l'école sont 1) l'aspect physique des lieux, 2) les relations difficiles, voire conflictuelles avec les pairs, 3) les relations conflictuelles avec les membres de l'équipe école<sup>20</sup>, 4) les difficultés académiques et 5) le système scolaire.

### 6.2.2.1 L'aspect physique des lieux

En ce qui concerne l'école secondaire, et contrairement au domicile, l'aspect et l'aménagement physiques des lieux semble avoir une incidence considérable quant à l'expérience vécue.

[À l'école il] y a une grosse cage. Dans cette cage-là, il y a plein de casiers. C'est une cage en tant que telle. C'est des barreaux en métal. Il y a une porte, tu ouvres la cage. Quand t'es rendu là-bas, puis le concierge t'attend à la porte, t'es comme « peux-tu me sortir de là »? Où il y a la

19 Nous tenons à rappeler que le décrochage scolaire est multifactoriel et qu'il émerge au cours d'un parcours de vie houleux. Ainsi, l'expérience négative à l'école secondaire n'est qu'un facteur, parmi d'autres, ayant mené à la rupture scolaire, et non la cause de cette rupture.

20 Par équipe-école, nous entendons l'ensemble des salariés et bénévoles qui travaillent dans l'école (professeurs et professionnels, administrateurs, surveillants, concierges, etc.).

cafétéria, il y a une autre cage avec plein de casiers. De l'autre bord de la cafétéria, il y a une autre cage avec d'autres casiers. Puis quand tu te promènes là-dedans, il y a plein de monde partout. En haut de la cage du milieu, il y a une cafétéria. Il y avait beaucoup de cages. J'appelle ça des cages parce que ça ressemble vraiment à une cage. Quand il y avait plein de monde, ça m'énervait mais, encore plus quand j'étais dans une cage.

- *Xavier*

Parce qu'à l'école, parfois... Je ne veux pas accuser les gens qui travaillent à l'école mais, parfois, c'est moins propre, l'entretien des écoles. Le plancher est noir; tu pourrais le décaper, puis mettre du produit pour qu'il soit plus brillant.

- *Raphaël*

En effet, les 5 participants nomment qu'au total, sept des neufs écoles secondaires qu'ils ont fréquentées avaient une allure peu attrayante. Ils soutiennent également que cette allure, combinée à l'ambiance plutôt froide du décor, affectait de façon négative leur motivation à se rendre à l'école.

#### 6.2.2.2 Relations difficiles avec les pairs

Après la famille, les pairs sont le deuxième plus important vecteur de socialisation, et ce fait prend tout son sens lorsque les enfants intègrent l'école (Vallerand et *al.*, 1994). En termes de développement, c'est à l'adolescence (soit la période où les jeunes fréquentent l'école secondaire) que les relations avec les pairs deviennent les relations les plus significatives (Bee et Boyd, 2002). Or, pour tous les participants à l'exception de Raphaël, les relations avec les pairs sont souvent bien difficiles, sinon conflictuelles, et ces tensions sont exacerbées en contexte scolaire. De plus, lorsqu'ils n'en sont pas victimes ou auteurs eux-mêmes, les participants, en contexte scolaire, sont souvent témoins d'actes de violence de la part des pairs. D'ailleurs ils en restent parfois fortement marqués, et tous les participants

mentionnent que les actes violents, commis par les pairs, sont un aspect fort négatif de l'expérience scolaire. À titre d'exemple, Alice dit : « Dans les couloirs, tu te faisais traiter d'attardée. C'était comme si, parce qu'on était dans un programme particulier, on était des moins que rien par rapport aux autres jeunes. »

### 6.2.2.3 Relations difficiles avec l'équipe-école

Au sein de l'école, tout élève est amené à être en interaction avec des adultes membres de l'équipe-école. Ces interactions peuvent également être parfois négatives et le demeurer pendant plusieurs années. Tous les participants rapportent avoir connu, dans une classe ou dans une autre, un ou une professeur(e) qui n'arrivait pas à gérer convenablement la classe ou qui les traitait injustement. Toutefois, pour les participants à ce projet, le fait d'avoir un ou une «mauvaise » enseignant(e) ne semble pas avoir eu un impact aussi considérable sur la motivation à la persévérance scolaire que lorsqu'une relation conflictuelle s'est établie entre l'élève et un membre de la direction ou de l'équipe de soutien professionnel. À signaler, trois participants sur cinq (Raphaël, Alice et Liliane) évoquent des situations au cours desquelles les tensions entre eux et ces membres de l'équipe-école ont pris une telle ampleur qu'ils voulaient quitter l'école.

Puis après ça, les directrices... J'en ai parlé avec la directrice [de la fouille], elle m'a caché ça. Mais, moi, je l'avais vu. Elle me disait que c'était pas vrai, que ça n'était jamais arrivé à l'école. Elle me prenait vraiment pour un cave. Je voulais changer d'école, mais elle n'a pas voulu me transférer.

- *Raphaël*

J'aimais pas ça passer devant le bureau de la directrice. Je la trouvais trop vache. Je me sentais pas bien là. La directrice, puis l'intervenante, ces deux-là, étaient tout le temps sur mon cas. Tout le temps, tout le temps, tout le temps.

- *Alice*

À première vue, les relations conflictuelles entre les participants et la direction ou l'équipe de soutien professionnel semblent plus lourdes car ces corps professionnels constituent les autorités qui décident et appliquent les sanctions disciplinaires (copies, retenues, suspensions, changements de classe, retraits d'activités, etc.), notamment par rapport aux comportements des étudiants et à leur performance académique. Il est également fort possible que cela soit dû au fait qu'un élève reste sous la même direction pendant plusieurs années et qu'il est également rare qu'un élève soit envoyé auprès de la direction dans un contexte qui lui est favorable, infusant peu de contacts positifs dans une relation déjà peu proximale.

Dans tous les cas problématiques relatés par les participants, ces derniers semblent remettre en question la compétence des professionnels en cause, ou du moins la légitimité de leur autorité. Ceci semble rejoindre les écrits de Gladwell (2013) qui stipule que trois principes doivent être réunis, ou respectés, afin qu'une autorité soit vue comme légitime : 1) que les individus soumis à cette autorité puisse s'exprimer et être entendus, 2) que les règles demeurent prévisibles, inchangées d'un jour à l'autre, et 3) que l'application des règles et sanctions soit juste et équitable pour tous. En effet, les événements les plus aggravants, par rapport aux autorités scolaires, sont justement ceux où les participants ne se sentent pas pris au sérieux ou même ignorés, les moments où ils sont sanctionnés ou remis en question alors qu'ils n'ont enfreint aucun règlement, ou encore les moments où eux ou leurs pairs sont soumis à un traitement injuste (que cette injustice les favorise ou soit à leur détriment).

La directrice avait passé un message comme quoi il fallait que je change de couleur de cheveux, parce que c'était pas adéquat. Je suis allée voir la prof qui m'avait fait passer le message et j'ai dit : «Trouve-moi, dans le code de vie, où c'est marqué que je peux pas avoir des cheveux de couleur, puis je les change». Elle n'a pas trouvé. Elle a dit « Ben oui, mais c'est la directrice». Qu'elle le marque dans le code de vie et je vais changer mes cheveux. Les règlements, en tant que tel, étaient bien. Mais les règlements que la directrice inventait...

- *Liliane*

#### 6.2.2.4 Difficultés scolaires

Les difficultés scolaires, particulièrement à long terme, ont un impact négatif sur la confiance en soi et sur l'estime de soi des élèves. L'état psychoaffectif qui peut s'en suivre risque d'avoir une incidence sur la persévérance scolaire (Boivin, 2003 ; Steele, 1997). Évidemment, bien que ces difficultés ne se limitent pas aux frontières de l'école, notamment à cause des devoirs, elles restent néanmoins très fortement liées à ce lieu.

Tous les participants de l'étude ont fait l'expérience de grandes difficultés scolaires, tout au long de leur parcours. Toutefois, les sentiments négatifs n'ont pas été vécus de la même façon d'un participant à l'autre. Ces sentiments semblent avoir été, dans certains cas, atténués lorsque les participants ont reçu des services ou un accompagnement propices à l'école et qu'ils ont bénéficié de soutien, de valorisation et de renforcement positif au domicile familial.

Des fois, je pouvais passer des nuits complètes à essayer de faire mes devoirs, parce que j'étais pas assez concentrée. Ma mère m'aidait. Des fois, elle passait des nuits complètes avec moi. Je pouvais me coucher à 4 heures du matin et me lever à 6. Souvent, pendant une semaine complète, je faisais mes devoirs le soir. Je voulais vraiment que ça soit prêt le lendemain. Mais ça prenait 4 heures, des fois 7 heures de temps à faire mes devoirs.

- *Alice*

Dans le cas contraire, lorsque les difficultés perdurent et qu'il n'y pas de soutien au domicile familial, la persévérance scolaire semble devenir particulièrement précaire.

Une affaire qui m'a vraiment troublée au secondaire, c'est que ma mère a fait sa dépression et, à ce moment-là, elle a complètement arrêté de m'encourager. Encore aujourd'hui, c'est comme ça; elle ne m'encourage plus. Avant, elle m'encourageait, elle était tout le temps dans mon dos. Là elle a complètement arrêté [...] J'ai lâché l'école mais c'est pas parce que je le voulais. J'étais écœuré de l'école; pas de travailler, mais j'étais écœuré parce que j'apprenais rien et parce que on m'aidait pas.

- *Xavier*

L'accessibilité à un accompagnement en établissement, afin de pallier aux difficultés scolaires, relève bien souvent de questions financières (et donc du système scolaire) et les participants de cette étude en sont bien au fait. Ils évoquent et regrettent les coupures budgétaires croissantes qui diminuent leur accès à un accompagnement propice.

[...] plus de services et moins de coupures. Il y aurait moins de jeunes en difficulté et il y aurait plus de ressources. Ça reste des jeunes en difficulté, mais ils seraient plus encadrés et ils auraient plus de ressources.

- *Alice*

Des spécialistes. Il devrait avoir un orthopédagogue. Justement, on est dans un quartier défavorisé et ce n'est pas tout le monde qui peut avoir l'opportunité de continuer à voir un orthopédagogue. Au primaire, j'ai eu la possibilité. Malheureusement, au secondaire je n'ai pas pu continuer. Je sais qu'il y en avait; une amie a eu l'occasion d'en voir, mais il fallait qu'elle paye. C'est pas tout le monde qui peut payer, dont moi. Donc, je n'ai pas pu bénéficier de ce service-là au secondaire. Ça m'aurait vraiment aidé.

- *Tamara*

#### 6.2.2.5 Rapport au système scolaire

Outre les coupures budgétaires, l'école en tant que système, est source de biens d'autres ressentiments pour les participants de cette étude. En fait, les

participants n'ont pas l'impression de faire partie du système scolaire. Plutôt, ils ont l'impression qu'ils doivent subir l'école et son système.

D'abord, la rigidité du mode de fonctionnement ou des protocoles laisse peu de place à la participation et à la responsabilisation des élèves par rapport à l'établissement, hormis leur impératif de performance scolaire. En retour, cet état de fait semble limiter leur possibilité de développer un sentiment d'appartenance à l'école. C'est d'ailleurs ce que regrettent tous les participants.

Dans les cadets, t'apprends plein d'autres choses. Ça aiderait les jeunes je pense au niveau des études. Ça aide les jeunes, moi je me suis senti aidé et aimé, comme une appartenance à quelque chose, pas comme à l'école. Tu te sens mieux et t'as plus de confiance en toi. Ils te donnent confiance en toi, t'as des responsabilités, t'es autonome, tu fais tes choses à toi. À l'école, t'apprends aussi, mais c'est juste que tu ne sens pas d'appartenance, t'es un étudiant comme les autres et le système joue avec toi. Moi, ils m'envoyaient d'une classe à l'autre quand j'étais jeune et je n'avais pas plus d'encadrement qu'il fallait avec mon TDAH.

- *Raphaël*

Par ailleurs, les nombreux changements d'école sont également une entrave au développement d'un sentiment d'appartenance aux établissements. Ici aussi, les changements d'école secondaire, pour tous les participants qui en ont vécu, étaient subis et ne relevaient pas de leur propre décision. Parfois, le changement d'établissement allait à l'encontre de leurs désirs, les obligeant à quitter la compagnie quotidienne de leurs amis et les forçant, parfois, à devoir faire de bien longs trajets pour se rendre à leur nouvelle école.

Pourquoi j'ai changé d'école, ça, je le sais pas. Peut-être, ma mère. À ce moment-là, elle pensait que j'avais besoin d'encadrement et de sévérité. Mais elle a jamais été capable de me donner ça, fait que... J'aimais vraiment pas cette école, fait que j'ai arrêté d'y aller. Puis, en plus, c'était loin. C'était

loin et les transports étaient chiants. Alors, j'ai arrêté d'y aller.

- *Liliane*

Une autre source de ressentiment des participants par rapport au système scolaire a trait à un manque de considération. Tous les participants ont mentionné le sentiment de ne pas être écoutés ni considérés, à part entière, par le système scolaire. Ils ont l'impression d'être vus uniquement comme des élèves avec des notes et des difficultés scolaires.

Quand ils m'ont enlevé la musique, à cause de mes notes, ça a fait un gros drame dans ma vie. L'école, pour moi, j'allais là pour la musique. C'est ce qui me retenait. Ils ont pas essayé de savoir ce qui se passait avec moi avant de me dire, « l'année prochaine je change de classe, t'auras plus ta musique, t'auras plus ci, t'auras plus ça ». Quand tu vois qu'un élève a une difficulté, nécessairement, me semble c'est évident, d'essayer de voir ce que l'élève a, au moins, savoir ce qui se passe. Moi, ce que j'ai vu à cette école-là, de ce côté-là, ils ont pas essayé de chercher bien fort.

- *Alice*

En outre, ce manque de considération amène également les participants à constater que le système scolaire est incapable de répondre à leurs besoins individuels, même au niveau scolaire, même lorsque les budgets permettent un accompagnement. En effet, certains ont la conviction que l'accompagnement est conçu en fonction de généralités et souvent mal adapté aux besoins individuels.

Ils essayaient de m'apprendre des affaires, mais c'était pas un programme pour moi. Pour moi, l'école généralisée, qu'ils font pour tout le monde. Mais, il y a plein de personnes qui finissent pas l'école, qui ont de la misère. C'est pas juste à cause d'eux autres, c'est vraiment à cause du système [...] Je sais pas de quelle aide que j'aurais eu besoin, mais je sais que c'était Spas l'aide que j'avais.

- *Xavier*

### 6.3 Pratiques de l'espace et poursuite de la socialisation

Alors que la norme sociale, pour des jeunes de 18 à 21 ans, prescrive qu'ils se trouvent principalement à l'école ou à l'emploi, aucun des participants de l'étude n'allait à l'école ni occupait un emploi au moment des entretiens. Bien qu'ils ne se trouvent pas dans ces lieux socialement prescrits, ces jeunes agissent et interagissent dans des espaces et, par leurs pratiques, contribuent à, éventuellement, transformer ces espaces en lieux. Cette section s'attarde aux types de pratiques exercées par les participants et aux lieux qu'ils privilégient pour les exercer, contribuant ainsi à la poursuite de leur socialisation.

Les discours recueillis nous permettent de distinguer quatre types de pratiques en fonction de leur objectif principal<sup>21</sup>. Ces quatre types sont : 1) les pratiques réflexives, 2) les pratiques de sociabilité, 3) les pratiques de développement de soi, et 4) les pratiques de divertissement. Toutes ces pratiques démontrent que les participants, hors du cadre social prescrit, poursuivent, à leur façon, leur socialisation.

#### 6.3.1 Pratiques réflexives

Nous appelons pratiques réflexives les pratiques qui permettent aux participants de réfléchir, de se pencher sur leur parcours de vie et leurs ambitions futures. Ces réflexions leur permettent d'abord de faire sens de leur vie et de mieux comprendre leur passé. De plus, ces pratiques les aident à cerner et à comprendre leurs besoins, afin d'orienter leurs choix futurs de façon à mieux y répondre. Cette forme de réflexion semble être une réponse face à la bifurcation biographique que représente la rupture scolaire. Selon Bessin (2009), une bifurcation biographique est

<sup>21</sup> Ces quatre catégories ne sont pas mutuellement exclusives. En effet, une pratique peut combler des objectifs secondaires qui, eux, relèvent d'un autre type de pratique.

une conjecture, au sein des parcours de vie, où un événement contingent ou perturbateur peut instiguer une réorientation significative de la part des individus quant à leur trajectoire de vie. Toujours selon Bessin (2009), ces événements mènent à questionner son propre parcours, par rétrospection et introspection, tout comme l'organisation sociale.

Lorsqu'ils sont seuls, ou lorsqu'ils veulent être seuls pour réfléchir, les participants préfèrent certains espaces à l'antithèse du décor urbain et du rythme rapide de la ville. Ainsi, ils préfèrent les espaces verts (parcs, forêts, terrains vagues ou abandonnés) ou les étendues d'eau.

Parce que c'est un endroit calme, super sympathique, où est-ce qu'on peut voir le ciel parce que le paysage est dégagé. Puis, une [sorte de] forêt, c'est cool [...] C'était le calme qu'il y avait. Pour moi, c'était le fait de sortir du train-train urbain. [Le fait] d'aller dans un endroit où je peux trouver quelque chose de beau [comme] un pont recouvert de verdure parce que ça fait longtemps qu'il n'a pas été entretenu... Aussi, le fait que c'était des endroits interdits.

- *Liliane*

Les participants qui aiment recevoir une assistance dans leurs réflexions semblent apprécier les organismes communautaires au sein desquels ils retrouvent des intervenants auprès de qui ils peuvent se livrer. Plus l'aménagement de l'espace est convivial, plus les participants se sentiront à l'aise; toutefois, le plus important pour eux, dans ce contexte-ci, est le fait que les intervenants les acceptent et les écoutent, sans jugement, et émettent des conseils et suggestions et non des prescriptions.

Il y a aussi ma prof de musique [dans un OC] qui a un gros rôle là-dedans. Elle m'a beaucoup aidée; m'a rappelé mes qualités. Parce que je suis quelqu'un qui a de la misère à voir ses qualités ; qui a de la misère à se dire que je réussis quelque chose. Ça m'a permis d'avancer beaucoup, moi,

personnellement, dans ma tête.

- *Alice*

Même si, au début, on s'était beaucoup disputées et qu'on était sur le bord de s'arracher la tête, j'ai fini par développer une sorte de complicité et vraiment écouter ce que [cette intervenante] avait à dire ; et de trouver qu'elle avait vraiment beaucoup de trucs à apporter dans ma vie. Parler avec elle, c'était toujours super sympathique. Parce que j'ai des problèmes avec un certain ami [...] Le monde, tu sais, ont un jugement raté sur cet ami et ils me l'envoient dans la face à chaque fois qu'il se passe de quoi. Elle, elle était vraiment juste comme : ce qu'elle pense de cet ami, c'est pas important ; c'est par rapport à la situation, à comment moi je me sens. Ça fait que je l'appréciais, [elle]. C'est que je pouvais lui parler de tout ça sans me sentir jugée.

- *Liliane*

### 6.3.2 Pratiques de sociabilité

Ce type de pratique fait appel au terme de sociabilité, tel que défini par Bidart (1988 *in* Ismé, 2011) :« [...] l'ensemble des relations sociales effectives, vécues, qui relie l'individu à d'autres individus par des liens interpersonnels et/ou de groupe ». Par pratiques de sociabilité, nous entendons donc les pratiques qui ont pour but de mettre les participants en contact avec d'autres individus afin de former de nouvelles relations, ou encore d'entretenir des relations existantes.

Tel que décrit antérieurement, pour la plupart des participants, les espaces virtuels sont le siège de la vaste majorité de leurs pratiques de sociabilité. En effet, l'Internet et ses réseaux sociaux, forums de discussion et réseaux de jeux en ligne forment les principaux lieux des pratiques de sociabilité. Toutefois, tous les participants, dans une mince mesure, exercent des pratiques de sociabilité dans d'autres lieux : cafés, domicile et restaurants. Dans ces lieux, ils rencontrent amis et parents afin de discuter de tout et de rien.

Surtout dans un café. En tout cas ma meilleure amie et moi, c'est vraiment ça. Soit elle vient chez nous, ou on va dans un café. Le petit café, d'ailleurs, qui n'est pas loin de chez nous. On est toujours ramassées là. L'été, on reste là jusqu'à 11h du soir. C'est parce que c'est un terrain neutre. Si jamais on veut se raconter des affaires plus personnelles, ou si jamais on a une chicane, c'est un terrain neutre. C'est un endroit public en même temps. C'est sûr qu'il faut faire attention pour ne pas parler trop fort, mais c'est un terrain neutre. Alors, surtout si je veux pas que ma sœur entende ce qu'on va dire, ou bien que mon frère nous dérange, c'est vraiment un terrain neutre.

*- Tamara, 18 ans*

### 6.3.3 Pratiques de développement de soi

La vie adulte à laquelle aspirent les participants ne diffère pas formellement de celle à laquelle aspirent les autres adultes en devenir : stabilité à l'emploi, stabilité résidentielle, indépendance financière, autonomie, fonder sa propre famille, etc. (Arnett, 1997, 2000b; Clark, 2007). Toutefois, tous les participants sont bien au fait qu'ils n'ont pas encore tout ce qu'il leur faut pour arriver à la vie d'adulte qu'ils désirent. Ainsi, ils ont des blessures à guérir, des compétences à développer ou encore des connaissances à acquérir.

Ce que nous nommons les pratiques de développement de soi regroupent toutes les pratiques visant le développement de compétences, l'acquisition de nouvelles connaissances, l'amélioration ou le maintien de l'état de santé physique ainsi que l'amélioration ou le maintien de l'état psychoaffectif.

Pour répondre à la plupart de ces besoins, les organismes communautaires semblent, ici, des lieux priorités par les participants. Ils semblent apprécier les cadres de fonctionnement plus informels qu'ils trouvent plus accueillants, ainsi que les services et approches personnalisés, dans lesquels ils ont leur mot à dire et leur part

de responsabilités à assumer. Cet état de fait rejoint d'ailleurs les travaux de Desmarais (2012).

C'est un endroit avec plein de têtes que je connais. On se connaît. Plein de monde. En tout cas, c'est un endroit avec plein de ressources. Tu peux y aller et faire : « j'ai besoin d'aide ». Il va sûrement y avoir quelqu'un qui a une solution. Ils ne vont pas nécessairement te shooter une solution dans la face tout de suite là, mais ils vont chercher avec toi. C'est un endroit où quand t'es perdu et que t'as moins de 35 ans, tu peux aller là.

- *Liliane*

Cet endroit, ça aide les jeunes qui ont lâché l'école et qui sont en difficulté. Ça les aide à retourner dans le droit chemin; à les rendre des meilleures personnes. Des meilleures personnes c'est, je trouve, qui sont capables de s'exprimer, [d'exprimer] la personnalité qu'ils ont en tant que telle; pour qu'ils soient capables de se trouver mieux. Parce que j'ai appris un petit peu plus qui j'étais, là-bas. Je ne savais pas trop. C'est chaleureux parce que tu vois du monde que tu sais qu'ils vont t'aider. Tu te fais des nouveaux amis. Ce sont pas juste des intervenants qui vont t'aider. Ils deviennent aussi des amis. C'est pas juste comme tes profs d'une école, là. C'est vraiment quelqu'un qui va devenir proche et qui va devenir une grande aide dans ta vie.

- *Xavier*

Outre les organismes communautaires, les jeunes se rendent également au Centre Locaux de Services Communautaires (CLSC), certains régulièrement, afin d'obtenir de l'aide. D'autres utilisent l'Internet pour enrichir leurs connaissances. Enfin, un des participants ayant pour ambition de s'inscrire dans un programme scolaire pour lequel il faut passer un examen physique s'entraîne, régulièrement, dehors : « Je suivais la piste cyclable jusqu'au vieux port et je regardais l'eau. J'allais parfois sur la piste Gilles Villeneuve faire des tours. C'était à peu près ça, dans le fond, je m'entraînais », nous dit Raphaël.

#### 6.3.4 Pratiques de divertissement

En accord avec les théories de l'hypermodernité (Bessin, 2009; Castel, 2006; Desmarais, Fortier, & Rhéaume, 2012; Lachance, 2011), les jeunes participants à cette étude accordent beaucoup d'importance à la quête du plaisir et, par extension, au combat de l'ennui. Ainsi, ils s'adonnent, dans une mesure considérable, à des activités qui servent principalement au divertissement. Ce sont ces activités, ou pratiques, qui sont ciblées par cette catégorie.

Ces pratiques de divertissement s'opèrent très majoritairement au domicile, mais, la plupart du temps, les lieux physiques sont accessoires aux pratiques de divertissement, car celles-ci se déroulent surtout sur des supports informatiques (téléphones, ordinateurs, consoles de jeux) branchés sur l'Internet, alors que ces jeunes sont seuls dans l'espace physique.

Or, par moments, ils se réunissent dans un domicile pour jouer à des jeux de société, pour jouer ensemble à des jeux vidéo ou encore, mais beaucoup plus rarement, pour faire la fête. Dans de tels cas, le domicile devient alors central à l'activité, comme l'indiquent les propos de Liliane : « Sinon, je passe souvent la nuit chez mes amis. Soit chez [l'un], ou soit chez [l'autre], puis on joue à des jeux, ou on regarde des films. »

Dans une moindre mesure, les participants nomment quelques espaces publics qui servent à des fins de divertissement : certaines places publiques et commerciales, des cinémas ainsi que des parcs. Toutefois, il semble assez frappant qu'il n'existe que très peu d'endroits publics qui leur sont accessibles pour s'y divertir, tel que le dénonce Raphaël : « *[Dans le quartier,] il manque des places pour s'amuser.* »

Il est à noter que les pratiques de divertissement, dans le cas des participants de l'étude, sont particulièrement investies d'objectifs secondaires. C'est-à-dire que, au-delà du divertissement, elles servent d'autres fonctions comme la sociabilité, nécessaire à la construction identitaire, ou encore le développement de soi lorsque les jeunes utilisent des jeux en ligne pour également apprendre une langue seconde : « Je restais chez-nous, [...] je jouais avec des gens, puis tout ça, puis j'apprenais mon anglais. [...]Je jouais en ligne, avec des Anglais », nous confie Xavier.

En somme, d'une part, ils sont significativement à l'écart du regard public et, d'autre part, il est vrai qu'ils accordent une grande importance au divertissement, alors que la prescription sociale voudrait qu'ils priorisent la préparation et l'intégration au travail. Toutefois, lorsque l'on s'attarde réellement aux pratiques de ces jeunes, on découvre, justement, qu'ils ont un souci de préparation à la vie adulte. À première vue, les pratiques de divertissement ne semblent pas répondre à cet impératif de préparation. Néanmoins, dans la majorité de cas, les jeunes attribuent eux-même des objectifs secondaires à ces pratiques et c'est à cet égard qu'elles concordent, elles aussi, avec la préparation à la vie adulte. Ainsi, et sauf de rares exceptions, les jeunes en rupture scolaire démontrent par leurs pratiques qu'ils poursuivent leur socialisation, même si celle-ci s'opère hors des cadres sociaux prescrits.

#### 6.4 Synthèse de l'analyse transversale des entretiens

Les mots et expressions utilisés aux fins de description des lieux varient d'un participant à l'autre. Leurs parcours sont différents, et les façons dont ils font l'expérience des lieux l'est tout autant, même lorsqu'il s'agit de lieux similaires, voire identiques. Néanmoins, et sans toutefois pouvoir généraliser, il semble se tracer une

distinction particulière qui regroupe les participants selon leur genre. Alors que les participants masculins parlent d'abord des lieux en termes d'actions, d'activités ou de pratiques, les participantes, elles, en parlent en termes d'émotions. Selon nous, cela est dû au processus de socialisation même qui, lui, est fortement différencié selon le genre. Ceci dit, dans les deux cas, masculin ou féminin, le rapport à autrui demeure central dans l'expérience de l'espace. Il semble, d'ailleurs, qu'il s'agisse du facteur qui influence le rapport au domicile familial. En effet, pour cet espace, seule la qualité des liens qui unissent les membres de la famille semble déterminante.

En ce qui concerne l'école secondaire, il en est autrement, et elle fut essentiellement négative pour tous les participants de la recherche. Même si le rapport à autrui demeure important dans l'expérience de cet espace, il n'y est pas nécessairement central. De plus, dans le cas de l'école secondaire, le rapport à autrui se subdivise en deux déclinaisons : les relations avec les pairs et les relations avec l'équipe école. Outre le rapport à autrui, l'aspect physique des lieux, les difficultés scolaires ainsi que le rapport au système scolaire sont des facteurs également déterminants, pour les jeunes, dans la construction du rapport à l'école secondaire.

Enfin, même s'ils ne sont pas à l'école à apprendre, ni en emploi à travailler tel que socialement prescrit, les jeunes en rupture scolaire continuent, néanmoins, de pratiquer l'espace. L'analyse transversale des pratiques dont les participants nous ont parlé nous a permis de classer ces pratiques en quatre dénominations selon leur objectif principal : 1) les pratiques réflexives, 2) les pratiques de sociabilité, 3) les pratiques de développement de soi et 4) les pratiques de divertissement.

## CHAPITRE VII

### APPROPRIATION DE L'ESPACE PAR DES JEUNES EN RUPTURE SCOLAIRE (ANALYSE TRANSVERSALE DU BUDGET-TEMPS)

La collecte d'informations relatives au budget-temps des participants met en lumière deux thèmes importants. D'une part, il y a la fréquentation de lieux physiques, publics et privés et, d'autre part, la fréquentation d'espaces virtuels via Internet. La part de temps investie ou non dans ces espaces relève très certainement de choix ou d'opportunités individuels influencés, dans les réflexions qui en découlent, par des facteurs sociaux, politiques, économiques et historiques qui régissent leur quartier, leur ville, leur province, leur pays, etc. Nous mettrons en lumière certaines transformations et tendances sociétales qui pourraient influencer les participants dans leurs choix d'investir des lieux physiques davantage privés. Ces transformations et tendances pourraient également expliquer la part considérable de temps que consacrent les participants aux espaces virtuels.

#### 7.1 Espaces privés, espaces publics

Lorsque l'ensemble du corpus est considéré, le temps moyen passé en espaces privés (domicile : propre, de la famille élargie ou de pairs) est de 81%, tandis que la part accordée aux espaces publics, elle, est de 13,6%, incluant en moyenne 5,4% passé dans des ressources d'aide (organismes communautaires ou autres). En effet, les participants semblent indiquer des sentiments négatifs par rapport à leur place dans la société et à la place qui leur est accordée dans l'espace public. Alors que Raphaël dit que : « Dans le quartier, il manque des places pour les jeunes. », Alice, elle, ajoute : « Moi, la plupart du temps, ce que j'entends, c'est : "Ah les jeunes cons!

Ils ont rien vécu dans la vie." Des affaires de même. On nous prend pour des fainéants ».

Ceci indiquerait la perception d'un manque de ressources, ou de lieux destinés aux jeunes, alors que le temps passé dans l'espace public leur renverrait un regard défavorable sur la jeunesse. Au-delà du sentiment des participants, cette prépondérance de l'investissement d'espaces privés par rapport aux espaces publics, dans un rapport de près de 6 pour 1, semblent bien refléter les transformations sociales qui affectent la place des jeunes dans l'espace public, depuis l'arrivée de l'ère industrielle (Boudreault et Parazelli, 2004 ; Lachance, 2013 ; Stanciulescu, 2010). Mais, en dépit de toutes ces restrictions auxquelles fait face la jeunesse quant à l'utilisation de l'espace, cet espace et les lieux qui s'y forment ne demeurent pas moins essentiels à la construction identitaire des jeunes. Ainsi, Morin et Parazelli (2012) avancent-ils que, dans un contexte sociétal si restrictif, les jeunes seront fortement enclins à créer un espace, ou une place, qui leur sera propre, en marge de ce qui leur est offert par la société. Les espaces virtuels pourraient-ils constituer, pour certains, cette marge?

## 7.2 Espaces virtuels : Internet

Tous les participants ont confirmé utiliser les réseaux sociaux, et surtout Facebook, comme moyen principal de communication avec leurs pairs, via les services de messagerie qui y sont offerts. Il s'agit d'un moyen qu'ils trouvent efficace, et surtout pratique, pour entamer de courtes communications asynchrones, tel que rapporté dans les travaux de Boyd (2007). Certains participants sont également adeptes de jeux vidéo et jouent en ligne, avec d'autres joueurs à travers le monde. Lors de ces jeux, ils conversent et échangent à propos de divers sujets. Qui

plus est, pour certains, notamment Xavier et Liliane, ces espaces virtuels sont également des moyens d'apprendre une langue seconde ou tertiaire.

Ainsi, bien qu'ils soient souvent physiquement seuls chez eux, les participants passent une part considérable de temps en interaction sociale avec des personnes se trouvant dans des lieux physiques autres tout en partageant un même lieu virtuel. Le domicile n'est alors qu'un support à l'activité en cours et l'expérience de cet espace domiciliaire rejoint le concept de *vécu externe accessoire* (Relph, 1976). Le domicile n'est donc pas l'espace investi. Plutôt, l'espace investi en est un de nature immatérielle qui transcende toutes limites géophysiques (Boyd, 2007).

La part moyenne de temps consacrée par les 5 jeunes à l'usage de réseaux sociaux et de jeux en ligne est de 11,54%. Toutefois, une participante n'a plus accès à l'Internet depuis son domicile. De plus, un autre participant, alors investi dans un projet ponctuel de rénovations lors de la semaine précédant l'entretien, n'a pu consacrer de temps aux jeux en ligne comme il en a l'habitude. Lorsque la moyenne est établie pour les trois participants ayant un accès Internet à domicile et n'ayant pas opéré de changements récents quant à leur utilisation des médias sociaux, elle atteint 19,25%.

Un investissement de cette teneur dans les réseaux sociaux n'est certainement pas sans fondements. Les entretiens réalisés dans le cadre de cette étude permettent de tracer des liens entre l'utilisation des réseaux sociaux et des jeux en ligne, faite par les participants, et les travaux de Boyd (2007) quant au rôle de ces réseaux dans la vie des jeunes. L'interprétation de la synthèse de ces liens font apparaître, à nos yeux, quatre fonctions, soit : 1) Le divertissement, 2) Le maintien et la création de liens

sociaux, 3) la construction identitaire et la socialisation, et 4) la réappropriation de l'espace public.

### 7.2.1 Divertissement

*[Dans le quartier,] il manque des places pour s'amuser.*

- Raphaël

*Fait que ouin. Je suis toute seule chez nous. Je trouve ça plate. Je trouve ça long.*

- Tamara

*Sinon je suis chez moi, sur Internet, en train de souvent jouer à Osu, sinon de jouer à Terra, soit en train d'écouter un anime ou quelque chose. En train de scroll down sur Facebook parce que c'est tellement passionnant [sur un ton très sarcastique].*

- Liliane

Leurs propos trouvant écho dans les théories de la jeunesse hypermoderne, tous les participants parlent à un moment ou à un autre de l'importance de contrer l'ennui. Pour plusieurs d'entre eux, l'ennui commence à l'école secondaire, alors qu'ils n'arrivent pas à suivre dans les matières qui leur sont enseignées. D'autres mentionnent le manque d'activités parascolaires en lien avec leurs intérêts, ou encore la difficulté d'établir des relations adéquates avec leurs pairs, les laissant souvent isolés, seuls face à l'ennui. Puis, cet isolement se poursuit lorsqu'ils quittent l'école alors que la plupart de leur pairs, eux, y demeurent. Ils sont ainsi laissés à eux-mêmes, sans lieux d'accueil où se déroulent des activités récréatives et accessibles pendant les heures d'école.

Dans *L'imaginaire urbain et les jeunes*, Boudreault et Parazelli (2004) en viennent à se demander si la réglementation et l'encadrement frénétique de l'utilisation des espaces n'auraient pas, dans leur production de monotonie, créé des villes où les jeunes s'ennuient. Boyd (2007), quant à elle, note la disparition, aux États-Unis, de lieux dédiés aux jeunes et à leur récréation qui avaient pris essor en milieux urbains après la 2<sup>e</sup> guerre mondiale (roulodômes, salons de quilles, salles de danse accessibles aux mineurs, etc.). Or, paradoxalement, un impératif de l'hypermodernité est de vivre intensément et avec plaisir le moment présent. Les travaux de Boyd (2007) sur les jeunes et leur utilisation des réseaux sociaux recensent que contrer l'ennui fait ainsi partie des bénéfices que retirent les jeunes de cet usage.

#### 7.2.2 Maintien et création de liens sociaux (sociabilité)

Tous les participants affirment que les réseaux sociaux constituent leur principal moyen de communication avec leurs pairs. Parallèlement, quatre des cinq participants rapportent avoir de grandes difficultés quant aux relations interpersonnelles avec des pairs. Xavier nous dit: « J'ai la phobie des foules. J'aime pas ça. Je haïs ça. Je me sens pas bien [...] j'ai commencé à parler à tout le monde mais ça a pris du temps. Je trouve aussi que ma phobie sociale m'a pas aidé ». Liliane, elle aussi, parle en termes similaires : « J'avais une phobie sociale assez intense, puis y a un élève qui est passé et qui m'a dit salut. J'étais dans le gros stress. J'étais en train de me shaker [trembler]. J'étais sur le bord de pleurer tellement j'étais comme : "qu'est-ce que j'allais répondre?" »

Les jeunes participants rapportant des telles difficultés identifient une peur des situations sociales, leur anxiété ancrée dans la peur du regard négatif de l'autre ou du rejet par l'autre. Dans de tels cas de difficultés inter-relationnelles, l'usage de réseaux

sociaux permet de réduire considérablement cette anxiété liée aux interactions sociales (Boyd, 2007). D'une part, et de façon rapide, ces réseaux rendent possible le maintien des amitiés au-delà des moments de présence physique partagée, ce qui épargne aux parties le regard direct de l'autre. D'autre part, ces réseaux permettent d'avoir plus de contrôle quant à la présentation de soi. En effet, à l'extérieur d'un cadre d'interactions directes, les partis disposent de tout le temps qu'ils désirent pour réfléchir et modeler la façon dont ils désirent se présenter à l'autre, tout comme ils disposent de tout le temps qu'ils désirent pour interpréter les rétro-actions de l'autre et s'y ajuster<sup>22</sup> (Boyd, 2007 ; Goffman, 1959).

Les réseaux sociaux, et jeux en ligne, peuvent aussi faciliter la création de liens à d'autres égards. En effet, grâce aux moteurs de recherche qui en font partie, ces réseaux sociaux permettent de trouver rapidement, avec peu d'efforts et d'investissement préalable envers l'autre, des gens aux intérêts et idées similaires (Boyd, 2007). C'est d'ailleurs par l'entremise de tels réseaux que Raphaël a rencontré son amie de cœur : « [Ma blonde], je l'ai rencontrée sur Facebook. Je l'ai trouvée cute, fait que je lui ai écrit. Au début, on se parlait sur Facebook et on s'appelait. ». C'est aussi par Internet que Liliane a fait la connaissance d'un correspondant étranger avec qui elle communique régulièrement par appels vidéos depuis plus de cinq ans. Ces contacts peuvent donc évoluer vers des relations significatives et durables, au-delà de courts échanges sur des intérêts communs, offrant aux participants d'élargir leur réseau social et leurs opportunités liées à ces relations.

Mis à l'écart des espaces publics traditionnels, ou physiques, il semblerait que les jeunes, et peut-être en particulier les jeunes en rupture scolaire et hors du marché

---

22 Il est à noter que cette dynamique de présentation à l'autre et d'ajustement de cette présentation, en fonction des rétroactions, fait partie intégrante du processus de construction identitaire qui sera exploré au point 8.2.3.

du travail, se retrouvent en d'autres lieux, ceux-ci virtuels, afin de se rencontrer et échanger. C'est sur l'Internet, sur diverses plate-formes, qu'ils se créent des groupes ou des équipes de jeux, des forums de discussions ou encore des espaces de messagerie privée. À cet égard, l'Internet semble effectivement servir de support à cette marge dont font état Morin et Parazelli (2012).

### 7.2.3 Construction identitaire et socialisation (développement de soi)

L'aspect de la construction identitaire semble important à retenir puisque les participants sont tous en transition vers l'âge adulte, cet âge étant un marqueur important qui entraîne des changements considérables quant à la conception personnelle et collective de l'identité (Arnett, 2000b ; Desmarais et Blouin-Achim, 2012). De plus, cet aspect paraît important car les cinq participants semblent avoir de la difficulté à se définir, à exprimer leur identité et ce qui la caractérise, ou encore à cerner concrètement leurs aspirations identitaires, au-delà de vagues généralités. Xavier témoigne justement de cette difficulté lorsqu'il nous dit : « Je sais pas. Pas stable. C'est comme moi en ce moment. Rien faire pis chercher. Je suis pas stable en ce moment. Je suis en train de m'aider. Je fais plein d'anxiété. Je suis pas stable. J'essaie d'être stable. J'aimerais ça devenir un vrai adulte. Un vrai. Un vrai adulte. »

Par l'entremise des réseaux sociaux, il est aussi possible pour les jeunes de se dévoiler aux yeux des autres et d'ajuster, ou non, l'image qu'ils projettent en fonction des rétroactions obtenues. Ces rétroactions traduisent un ensemble de normes portées par les autres, ou encore un ensemble de normes sociales (Boyd, 2007). En ce sens, pour Boyd (2007), il s'agit donc d'une forme de socialisation. Qui plus est, cette dynamique rejoint bien le jeu de présentation de soi, au quotidien, dont fait état Goffman (1959), et qui est au centre de la construction identitaire.

D'autres participants, dans cette même veine de construction identitaire, usent des réseaux sociaux pour développer de nouvelles compétences et acquérir de nouvelles connaissances qu'ils pourront ajouter à leur bagage identitaire. Alors que Liliane nous dit : « [...] je suis chez-moi, à l'ordinateur, sur Internet, en train d'apprendre le japonais. », Xavier, lui, nous dit : Par les jeux vidéos, j'ai appris par moi-même l'anglais. L'histoire, j'ai appris ça par l'Internet. »

Ces éléments que confèrent ces modes de communications à interaction potentiellement différée leur permettent, peu à peu, de consolider leur identité, les ancrant dans des rôles sociaux de moins en moins diffus (Boyd, 2007 ; Erickson, 1968). De plus, les nouveaux développements et acquisitions qu'ils tirent de l'Internet augmentent leur sentiment de compétence et ré-haussent leur estime de soi, ce qui leur permet de développer une conception de soi plus positive, ce qui pourrait les rendre plus à même d'accomplir les tâches liées à leurs rôles sociaux courants ou à venir (Bee et Boyd, 2002; Horney, 1968; Turner, 1968).

### 7.3 Réappropriation de l'espace public – synthèse de l'analyse transversale du budget-temps

Les participants n'abordent pas directement la dualité entre l'espace privé et l'espace public. Bien qu'ils mentionnent le manque de lieux publics qu'ils peuvent investir, ils n'évoquent pas directement la façon dont ils le vivent. Il est possible de supposer que, pour cette génération, cet état de fait n'est pas nouveau et qu'ils n'ont donc pas l'impression ou le sentiment que quelque chose leur a été retiré.

Dans ce cas-ci, ce sont les habitudes des participants qui peuvent nous éclairer. En effet, lorsque les données recueillies sont ajustées en tenant compte du

fait que l'Internet (réseaux sociaux, jeux en ligne, forums, etc.) constitue un lieu public (même s'il est virtuel), l'ensemble du corpus aura passé environ 60% du temps en espaces privés et 34% en espaces publics. La prépondérance du temps en espaces privés passe donc à une proportion à peine inférieure à 2 pour 1, alors qu'elle était de plus de 6 pour 1 en excluant l'Internet.

Boyd (2007) avance que l'usage fréquent des réseaux sociaux par la jeunesse traduit un désir de prendre part à l'espace public. En effet, il est notable que les participants mettent l'accent sur les échanges qu'ils ont avec leurs proches et d'autres utilisateurs dans la description de leur utilisation de ces plateformes, ce qui peut être considéré comme une forme de participation sociale. Ainsi, sur Facebook, lorsqu'ils ajoutent ou interagissent avec des contenus présentés par leurs *amis*, tous ces gestes sont de l'ordre du public; c'est-à-dire que ces gestes peuvent être vus par et sont accessibles à tous les membres de Facebook<sup>23</sup> et souvent même au-delà, nonobstant un réglage préalable des paramètres de confidentialité dont bien peu de jeunes font usage (Boyd, 2007).

Les propos des participants, en lien avec l'Internet, évoquent majoritairement l'exploration ou l'apprentissage du monde extérieur, ainsi que la communication avec ceux qui l'habitent. C'est à cet égard qu'il nous est possible de supposer que leur utilisation assez substantielle d'Internet et de ses réseaux sociaux pourrait, en effet, traduire un désir de prendre part au domaine public. C'est dans cet espace virtuel, souvent dans le cadre d'un espace physique privé, qu'ils s'adonnent à des pratiques qui, elles, à d'autres époques, se pratiquaient au sein de l'espace physique public.

---

23 Soit 2,2 G d'utilisateurs en date du mois de mars 2018 - <https://newsroom.fb.com/company-info/>

## CHAPITRE VIII

### DISCUSSION

Dans ce chapitre, nous nous centrons sur le temps présent des jeunes participants et tentons de répondre, de façon plus explicite et concise, aux questions de recherche initialement posées, soient, d'une part : *quels espaces les jeunes de Mercier-Hochelaga-Maisonneuve, âgés de 18-21 ans, ayant opéré une rupture avec l'école, investissent-ils?* puis, d'autre part : *quels sens accordent-ils aux espaces investis? et au sein des espaces qu'investissent ces jeunes, quelles sont les pratiques qui contribuent à l'élaboration ou à la réalisation de leur projet de vie adulte?*

Dans ce qui suit, nous abordons plus directement la construction du rapport à l'espace afin de pouvoir nous pencher plus spécifiquement sur les espaces investis par les jeunes, ainsi que sur le sens que ceux-ci revêtent. Tout cela, en lien avec la poursuite du processus de socialisation des jeunes, qui inclut les pratiques de l'espace.

#### 8.1 Construction du rapport à l'espace

Les discours livrés pendant les entretiens semi-directifs nous indiquent que les participants priorisent différemment les aspects de l'activité humaine qui font d'un espace un lieu. Alors que Liliane priorise l'ambiance, Xavier et Raphaël, eux, priorisent la tâche (ou l'activité et son objectif concret qui s'y opèrent); si Alice priorise les relations interpersonnelles, Tamara, quant à elle, s'intéresse particulièrement au degré d'intimité et de sécurité qu'elle peut trouver dans un lieu.

Aussi disparates que puissent paraître ces points d'intérêts, ils s'articulent tous dans le rapport aux autres. Pour Tamara, son sentiment de sécurité est compromis lorsqu'elle est dans des lieux inconnus, peu intimes et où se trouvent des gens qu'elle ne connaît pas. Tel que démontré auparavant, pour Liliane, l'ambiance d'un lieu dépend, dans une faible mesure, de l'aménagement et de la décoration, mais aussi dans une très large mesure, de l'attitude des gens qui s'y trouvent et de la qualité de la relation qui existe entre elle et eux. Dans le cas d'Alice, la correspondance est très nette. Si les relations aux autres, établies dans un lieu, sont positives, alors elle affectionne particulièrement ce lieu; dans le cas contraire, elle l'évite. De plus, ayant d'importantes difficultés relationnelles, la qualité des liens qu'elle entretient est souvent variable, tout comme le rapport qu'elle entretient envers les lieux qui servent de siège à ces relations. Enfin, lorsqu'on en vient à la tâche, elle s'effectue le plus souvent avec les autres, que ce soit physiquement ou virtuellement, ou pour les autres. À titre d'exemple, Xavier et Raphaël mentionnent que le fait d'avoir des responsabilités, envers un lieu, qui profitent également aux autres personnes le fréquentant, est un important facteur contribuant au développement d'un sentiment d'appartenance à ce lieu.

## 8.2 Les espaces investis

En termes d'espace physique, les réponses des participants à cette recherche indiquent qu'ils passent la très grande majorité de leur temps au domicile (plus de 81 %, en moyenne). Ceci fait donc du domicile l'espace station (Enaux et Legendre, 2010) principal des jeunes participants. Bien souvent, il s'agit du domicile dans lequel ils résident mais, pour certains, il s'agit également du domicile de membres de leur famille élargie ou encore du domicile de leurs amis.

Par définition, ces domiciles sont des lieux privés, ce qui nous renvoie d'abord à l'idée que les participants passent bien peu de temps dans des lieux publics. Cela a pour conséquence, notamment, de les garder à l'abri du regard de la société. En effet, de nombreuses transformations sociales ayant débutées à l'ère industrielle ont contribué à prolonger l'atteinte de l'âge adulte et à écarter la jeunesse du monde des adultes et de l'espace public. Cette mise à l'écart, elle, a favorisé, au sein de la société, un sentiment de peur face à cette jeunesse (Arnett, 2000 ; Boudreault et Parazelli, 2004 ; Boyd, 2007 ; Stanciulescu, 2010). Ainsi, la société entretient de nombreux préjugés négatifs à l'égard des jeunes, et particulièrement à l'égard de ceux qui sont davantage marginaux tels ceux ayant opéré une rupture avec l'école (Boivin, 2003 ; Morin et Parazelli, 2012). Les participants sont bien au fait de ces stéréotypes et ressentent la stigmatisation qu'ils entraînent, surtout lorsqu'ils se trouvent dans l'espace public. Pour les participantes de sexe féminin, cette forme de stigmatisation est un facteur significatif dans leur évitement des espaces publics. Dans une mesure considérable, elles craignent également, et à divers moments, pour leur sécurité physique et tendent à éviter de se promener seules dans les espaces publics, surtout le soir et la nuit. Les participants de sexe masculin, quant à eux, déplorent le manque de lieux dédiés et accessibles aux jeunes, le manque de lieux où ils pourraient se rendre pour s'amuser. Ces différences marquées par le sexe ne peuvent toutefois être généralisées, le corpus de cette étude étant beaucoup trop restreint. Néanmoins, le fait demeure que ces jeunes se retrouvent surtout à la maison et qu'ils considèrent qu'il y a d'importants manques pour eux dans l'espace public.

Les participants sont, certes, surtout à la maison mais ils ne sont pas uniquement là. À cet effet, quatre des cinq participants fréquentent régulièrement des organismes communautaires du quartier (espaces semi-privés), à raison de plusieurs heures par semaine. Enfin, trois des cinq participants prennent régulièrement des

marches dans le quartier et l'un de ces participants prend également des marches à l'extérieur du quartier. Dans ce dernier cas, l'espace public représente un espace de passage significatif (Enaux et Legendre, 2010). Toutefois, ces temps investis à l'extérieur du domicile, en espace public et semi-privé, ne représentent, en moyenne, que 19 % du temps des participants.

### 8.3 Le sens accordé aux lieux

L'expérience de l'espace en est une de nature hautement subjective (Lefebvre, 1986 ; Relph, 1976 ; Seamon et Sowers, 2008). Ainsi, le sens accordé à un lieu, ou à un espace dont on fait l'expérience, est également subjectif puisqu'il est intimement lié à cette expérience. Nous constatons effectivement des variations dans les sens accordés aux différents types de lieux par les participants de cette étude.

#### 8.3.1 Le domicile

Les premières variations d'intérêt se retrouvent au niveau du domicile de résidence. D'abord, l'une des participantes, Alice, réside en logement autonome, alors que les autres résident chez leurs parents. Aussi, le domicile familial est le siège des relations familiales et donc, il va de soi que l'expérience de ce lieu relève de la nature de ces mêmes relations, selon qu'elles soient positives ou négatives.

##### 8.3.1.1 Logement autonome

Alice réside en logement autonome et, en termes d'appropriation matérielle, le logement autonome permet à cette participante un contrôle relativement plein sur l'espace de ce lieu, ce qui lui permet de s'en octroyer l'*usage autonome* au sens où

l'entendent Ripoll et Veschambre (2006). En effet, dans son domicile, elle est libre d'établir les règles de fonctionnement, l'aménagement et les activités qui s'y déroulent. Ces conditions favorisent grandement, au niveau symbolique, une appropriation existentielle du lieu (ou le développement d'un sentiment d'appartenance), allant même, dans ce cas-ci, à une appropriation identitaire (Ripoll et Veschambre, 2006). Pour cette participante, le domicile fait partie des composantes identitaires qui la définissent. Il est également symbole de sécurité et de stabilité relatives, puisqu'elle en gère l'accès à son gré. Cependant, elle partage le logement avec son conjoint qui, lui, contribue à une impression d'instabilité à venir. Elle cherche donc à remédier à ce partage du domicile afin de s'octroyer de plus amples sentiments de sécurité et de stabilité. Néanmoins, l'expérience du domicile est, pour cette participante, lié à un vécu interne existentiel (Relph, 1976).

#### 8.3.1.2 Logement parental aux relations positives

Deux des quatre autres participants vivent chez leurs parents, là où les rapports familiaux sont positifs. Pour Raphaël et Tamara, le domicile familial représente un lieu sécuritaire, probablement parce que l'usage du lieu est restreint aux membres de cette famille (et de leurs invités) avec qui ils ont des liens positifs. Cela évoque le concept d'usage exclusif mis de l'avant par Ripoll et Veschambre (2006). De plus, leur description du quotidien, au domicile, relève très certainement du vécu interne existentiel (Relph, 1976), s'apparentant au concept de l'appropriation existentielle du lieu de Ripoll et Veschambre (2006). En outre, pour Tamara, les liens familiaux fusionnels sont intimement liés au domicile; le domicile représente même une composante identitaire importante. Pour elle, l'appropriation symbolique dépasse l'appropriation existentielle et rejoint l'appropriation identitaire. En effet, elle a de la difficulté à s'imaginer, un jour, quitter ce domicile familial. Raphaël, lui, voit ses

parents comme des modèles, comme des gens de qui il apprend nombre de choses qui lui seront utiles tout au long de sa vie. Ainsi, au niveau symbolique, il opère aussi une intériorisation cognitive du domicile, alors que Tamara, elle, regrette de ne pas y faire les apprentissages qui bénéficieront à sa vie d'adulte éventuelle.

### 8.3.1.3 Logement parental aux relations négatives

Liliane et Xavier demeurent tous deux chez leur mère, mais les relations familiales y sont plutôt négatives. Pour ces deux participants, le domicile familial ne représente pas, aujourd'hui, un lieu positif dans lequel ils se sentent particulièrement bien. En effet, ils ont tendance à l'éviter et, à l'inverse d'un vécu interne existentiel, il s'agit plutôt d'un vécu externe existentiel (Relph, 1976), expérience qui relève d'un sentiment d'aliénation. Même lorsqu'ils sont au domicile, tous deux passent la grande majorité de ce temps dans leur chambre à coucher où ils jouissent d'un usage relativement exclusif (Ripoll et Veschambre, 2006) et où ils trouvent refuge contre les tensions familiales.

Xavier trouve également refuge, depuis toujours, chez ses grands-parents. C'est un lieu envers lequel il a un grand sentiment d'appartenance car il s'y sent utile, aimé, accepté et soutenu. Il s'agit également du lieu principal des interactions avec son grand-père qui lui sert de modèle et de qui il tire de nombreux apprentissages qu'il met en application dans sa vie courante. C'est donc ce domicile qu'il s'approprie de façon existentielle et qu'il intériorise cognitivement (Ripoll et Veschambre, 2006).

Liliane, quant à elle, passe beaucoup de temps au domicile de ses amis lorsqu'elle n'est pas dans sa chambre. Ces amis sont considérablement plus âgés

qu'elle, ont leur propre logement autonome, leur automobile; ils ont terminé leurs études et ont un emploi stable. Les propos de Liliane dénotent un sentiment d'appartenance notable à ce groupe d'amis, mais pas aux lieux dans lesquels ils se rencontrent. Ces domiciles ne servent que de support matériel à leurs interactions entre amis et relèvent donc d'un vécu externe accessoire (Relph, 1976).

### 8.3.2 L'Internet

Xavier et Liliane n'ont pas, non plus, démontré de sentiment d'appartenance à leur chambre. Ceci est sans doute parce que, lorsqu'ils y sont, ils sont majoritairement branchés à l'Internet. Pour ces deux participants, la chambre à coucher est plutôt un support. Il s'agit du lieu dans lequel se trouve la porte d'accès (ordinateur ou console de jeux) vers des lieux virtuels dans lesquels ils s'adonnent à diverses activités et interagissent avec divers individus. Du temps passé au domicile par Liliane, 82 % est passé sur l'Internet. Pour Xavier, cette proportion est de 37 %. Pour ces deux participants, c'est plutôt envers ces lieux et communautés virtuelles qu'ils entretiennent un sentiment d'appartenance, et non envers leur domicile de résidence. Cela est surtout apparent dans le cas de Liliane qui, elle, ne mentionne aucun lieu physique envers lequel elle entretient en tel sentiment. Les autres participants se retrouvent également sur Internet, mais dans une proportion de temps moins importante. Ainsi, pour Raphaël, Alice et Tamara, l'Internet est d'avantage un support aux interactions sociales car ils utilisent tous les réseaux sociaux surtout pour communiquer avec des gens qu'ils côtoient également dans des lieux physiques. Ces derniers entretiennent plutôt un rapport de vécu externe accessoire face à Internet, alors qu'il s'agit plutôt d'un vécu interne existentiel et d'une appropriation existentielle et cognitive pour Xavier et Liliane (Relph, 1976 ; Ripoll et Veschambre, 2006).

Dans tous les cas, l'Internet, de par sa nature, permet un usage relativement autonome à tous les utilisateurs (Ripoll et Veschambre, 2006). Cette caractéristique, fait de cet outil numérique un terrain très fertile pour l'étude d'activités humaines et surtout lorsqu'on en vient aux réseaux sociaux. Malheureusement, l'utilisation de ces réseaux par les jeunes en rupture scolaire n'était pas un point focal de cette étude, car nous ne voulions pas présumer d'une utilisation importante de tels réseaux *a priori*<sup>24</sup>. Ainsi, les entrevues n'ont pas mené à l'investigation de la manière dont les participants se présentent sur et interagissent avec ces réseaux. Toutefois, ces espaces se révèlent être très importants pour les participants et constituent donc, très certainement, une piste d'investigation ultérieure bien pertinente.

### 8.3.3 Les organismes communautaires

Bien que le quartier compte un nombre important de ressources communautaires pour les jeunes, aucun des participants n'a été en mesure d'en nommer plus de deux. Néanmoins, et à des degrés différents, tous les participants investissent du temps au sein d'organismes communautaires du quartier. Indiquant une appropriation cognitive de ces lieux, tous les participants mentionnent y retirer des connaissances, compétences ou habiletés qui leur sont pertinentes (Ripoll et Veschambre, 2006). Les investissements courts et/ou irréguliers de temps dans les organismes communautaires semblent traduire un vécu externe accessoire (Relph, 1976).

Toutefois, pour ceux qui s'investissent dans des activités ou programmes plus soutenus et réguliers au sein de tels organismes, comme Alice et, à une autre époque, Liliane et Xavier, ces lieux ont une signification plus profonde. Dans de tels cas, les

---

24 D'ailleurs, une des participantes n'avait pas d'accès Internet à sa disposition lors de la période des entretiens.

organismes communautaires deviennent des lieux de bien-être où les jeunes établissent des relations positives que certains, comme Xavier et Alice, qualifient de liens quasi-familiaux. Ils parlent de lieux où ils trouvent acceptation sans jugement, soutien (tant moral que matériel<sup>25</sup>), entraide et conflits mineurs qui finissent par se résorber amicalement. Ils parlent également d'activités qui permettent d'accroître leurs connaissances de soi et des différentes sphères sociales relatives à leur vie quotidienne. Ces cas d'expérience d'organisme communautaire relèvent davantage du vécu interne existentiel (Relph, 1976). Pour certains, dont Alice et Xavier, l'expérience fut si marquante que leur passage dans les programmes offerts en organisme communautaire font partie de leur composantes identitaires (appropriation identitaire : Ripoll et Veschambre, 2006).

Tel qu'indiqué, tous les participants à cette recherche fréquentent les organismes communautaires du quartier. Trois de ces cinq participants les fréquentent régulièrement et cette fréquentation s'inscrit dans leur budget-temps. Ces données, bien que pertinentes, sont néanmoins biaisées par le mode de recrutement des participants. La grande part de temps qu'ils passent au domicile nuit à leur visibilité ainsi qu'à l'accès que nous pouvions avoir aux jeunes à recruter. Ainsi, tous les participants ont été recrutés avec l'aide d'organismes communautaires qui eux, avaient déjà accès à ces jeunes. Or, il est bien peu probable que, en réalité, l'ensemble des jeunes de Mercier-Hochelaga-Maisonneuve en rupture scolaire fréquentent des organismes communautaires. Ainsi, une part non négligeable de la population à l'étude n'est malheureusement pas représentée dans cette recherche.

---

25 Les enjeux économiques sont un autre aspect de la vie des jeunes qui a malheureusement échappé à cette recherche.

#### 8.3.4 Les espaces de passage

Raphaël, Xavier et Alice sont les trois participants qui prennent des marches, dans le but de se promener, et non dans le but spécifique de se rendre d'un point à l'autre. Toutefois, dans les trois cas, les lieux publics par lesquels transigent ces jeunes sont un support à l'activité et ne revêtent pas de sens particulier (vécu externe accessoire : Relph, 1976). Pour Raphaël, ces espaces, par sa propre activité physique, contribuent à le garder en forme. De plus, les plans d'eau l'aident à réfléchir à sa vie afin de prendre des décisions plus éclairées quant à la poursuite du développement vers sa vie adulte. Alice, elle, se promène avec son amie. Ainsi, les espaces publics de passage servent de support au maintien des liens sociaux entre ces deux amies. Enfin, pour Xavier, ces espaces de passage servent à l'exposer davantage aux inconnus afin de réduire l'anxiété causée par sa phobie sociale. Bien qu'il n'en fut pas toujours ainsi, aucun des participants, à ce jour, ne se sent lié à des lieux publics particuliers.

#### 8.4 Poursuite de la socialisation

Entre intériorisation normative et distanciation critique (Dubet et Martucelli, 1996), les lignes de démarcation se dessinent franchement pour le corpus de cette recherche. D'un côté se trouve Raphaël et, de l'autre, tous les autres participants. Cela n'est pas surprenant au regard de son parcours de vie. En effet, outre quelques déménagements et changements d'école dans l'enfance, son parcours fait état de beaucoup de stabilité, tant dans les lieux que dans la qualité des liens familiaux et amicaux. Il parle d'ailleurs souvent de sa famille, de son enfance, de ses activités, de ses désirs et de ses croyances comme étant « normales ».

De tout son récit, Raphaël n'émet que deux critiques importantes, dont l'une est particulièrement substantielle. Par cette dernière, il remet en question le système scolaire qui, en plus de lui avoir imposé un parcours scolaire non-orthodoxe à l'encontre de ses désirs, n'a su le préparer adéquatement au marché de l'emploi tel que le prescrit la norme. Il est également à même de concevoir et de constater que cet échec du système scolaire est loin de ne s'appliquer qu'à son expérience propre. En effet, il s'interroge même à savoir si les règlements de l'établissement scolaire préparent adéquatement les élèves à la vie en société, à avoir des rapports adéquats avec les autres, surtout lorsqu'il compare son expérience scolaire à son expérience dans les rangs des cadets de l'armée canadienne (une institution hautement normative). La seconde critique émise par Raphaël, beaucoup plus simple dans son élaboration, mais non moins importante dans le cadre de cette recherche, fait état du manque d'espaces publics dans lesquels les jeunes de son âge peuvent se rassembler, gratuitement, à des fins de divertissement. Il s'agit d'un état de fait qu'il déplore, sans toutefois pouvoir émettre des hypothèses explicatives ou des pistes de solutions.

Les quatre autres participants, quant à eux, sont très critiques, d'abord par rapport à eux-mêmes, puis par rapport aux institutions familiale et scolaire. Ils sont bien au fait des bénéfices dont ils ont pu profiter, des occasions qu'ils ont laissé passer et des manques dont ils ont souffert. Qui plus est, ils ont des opinions sur les façons dont ces manques auraient pu ou pourraient être palliés. D'ailleurs, plusieurs entament actuellement des démarches en ce sens. Toutefois, la distanciation critique dont ils font preuve n'atteint pas la sphère macro-sociale, ne demeurant qu'aux sphères micro-sociale et méso-sociale. Ils semblerait qu'ils n'aient pas conscience de l'impact qu'ont sur leur vie la culture dominante et les politiques qui en découlent. Bien que certains nomment les coupures budgétaires qui limitent l'accès aux services scolaires et communautaires, ils ignorent les raisons qui ont fait naître ces coupures.

Outre Raphaël, tous les participants ont connu de lourdes carences au niveau familial, limitant considérablement la portée de l'apport familial à une socialisation davantage normative<sup>26</sup>. De plus, de toute évidence l'école a failli à sa mission d'instruire, de qualifier et de socialiser ces jeunes. Autrement, ne seraient-ils pas inscrits dans des études post-secondaires ou en emploi ? Selon Dubet (2002), l'école s'en remet de plus en plus aux autres institutions, dont la famille, en ce qui concerne la socialisation. De plus en plus, l'école se centre sur la qualification, domaine dont elle est maître absolu. En effet, seules les institutions scolaires peuvent émettre des diplômes reconnus sur le marché de l'emploi. Les jeunes indiquent d'ailleurs ne pas trouver leur place ni réponse à leurs besoins au sein de cette standardisation de l'école.

Néanmoins, et malgré ces difficultés et obstacles, les jeunes du corpus de cette recherche n'ont pas abandonné leurs aspirations quant à la vie adulte. Bien au contraire, ils poursuivent leur parcours, leur socialisation, à leur façon, usant de pratiques parfois hors-norme, dans des lieux qui ne leur sont pas nécessairement prescrits et qui demeurent surtout privés.

#### 8.4.1 Pratiques contribuant au projet de vie adulte

Les entretiens semi-directifs ont permis de recenser les pratiques de l'espace des jeunes et de classer celles-ci en quatre catégories, selon l'objectif principal que poursuivent les participants en s'adonnant à l'activité. Ainsi, nous obtenons des pratiques *réflexives*, de *développement de soi*, de *sociabilité* et de *divertissement*.

---

26 Même si, pour Tarama, les liens familiaux sont très positifs, leur caractère excessivement fusionnel, combiné à la crainte d'autrui qui lui a été inculquée, limitent grandement son autonomisation et son épanouissement au sein de la société.

#### 8.4.1.1 Pratiques réflexives

Les pratiques réflexives permettent aux participants de faire le point sur leur vie, de faire sens des événements qui l'ont façonnée et d'établir des stratégies visant à favoriser l'atteinte de leurs objectifs. Ces temps de réflexion sont particulièrement importants lors de bifurcations biographiques (Bessin, 2009), comme le décrochage scolaire. Ces événements chamboulent le parcours de vie des individus et requièrent donc, dans bien des cas, une réorganisation du déroulement de leur vie au quotidien ou, comme l'entend Dubet (1994), une réorganisation des logiques d'actions.

Pour leurs pratiques réflexives, les participants, en général, semblent préférer les espaces relativement coupés du rythme effréné de la ville, tels les espaces verts. Si certains préfèrent s'adonner à ce type de réflexion seuls, d'autres préfèrent le faire en compagnie d'amis ou encore d'intervenants communautaires avec qui ils ont développé un lien de confiance.

#### 8.4.1.2 Pratiques de développement de soi

Les pratiques de développement de soi sont celles qui permettent aux participants d'acquérir les connaissances et compétences qu'ils jugent utiles, voire nécessaires à l'atteinte de leur objectifs et de leur vie d'adulte. Selon Buchmann (1989) ces connaissances et compétences représentent un capital culturel individuel. Dans un parcours de vie fidèle à la norme sociale, ce type de capital est principalement cumulé au sein d'institutions scolaires. Puis, ces mêmes institutions valident, par une attestation ou un diplôme, l'intégration des connaissances et la maîtrise des compétences (Buchmann, 1989). Ensuite, ce capital est échangé, dans

l'espace public, afin d'élargir les sphères d'action des individus (ou augmenter l'autonomie), notamment en accédant au marché du travail.

Pour les participants de cette recherche, l'institution scolaire a failli à sa mission et ils n'y ont pas accumulé le capital nécessaire pour réellement accéder au marché de l'emploi. Les participants sont bien conscients qu'ils n'ont pas, actuellement, tout le capital nécessaire afin d'accéder au degré d'autonomie auquel ils aspirent. Ainsi, ils continuent, par des moyens non socialement prescrits, à cumuler du capital culturel.

Certains participants acquièrent ces connaissances et compétences en consultant des sites Internet ou encore en échangeant avec d'autres internautes à travers le monde. D'autres participants s'efforcent de passer du temps chez des membres de leur famille qu'il considèrent comme des modèles et desquels ils tirent des apprentissages. Enfin, certains participants préfèrent prendre part à des programmes ou des parcours d'insertion offerts par des organismes communautaires. Plusieurs participants combinent ces différents modes d'apprentissage afin d'acquérir les connaissances et compétences qu'ils désirent.

#### 8.4.1.3 Pratiques de sociabilité

Les pratiques de sociabilité sont celles qui visent à créer ou maintenir des liens sociaux. Pour les participants qui souffrent de solitude, ces pratiques visent à briser l'isolement. Pour tous, elles permettent de maintenir, voire élargir leur réseau et, de fait, le soutien social dont ils bénéficient. En ce qui concerne les participants souffrant de phobie sociale, ces pratiques visent également à surmonter des difficultés qui nuisent à la poursuite de leurs objectifs de vie. Qui plus est, les liens

positifs avec autrui sont, pour tous les participants, source de bien-être, de plaisir et de divertissement. Enfin, ce n'est que dans le rapport aux autres qu'il est possible de construire sa propre identité (Goffman, 1959 ; Horney, 1968 ; Parsons, 1968) et donc, de poursuivre son processus de socialisation (Dubet et Martucelli, 1996).

Pour les jeunes participants de l'étude, la vaste majorité des pratiques de sociabilité s'opèrent au domicile, sur Internet, via les réseaux sociaux, les jeux vidéo et les forums de discussion. Pour ceux inscrits à des programmes ou parcours d'insertion, elles se poursuivent au sein d'organismes communautaires et, bien que cela soit plus rare, certains participants continuent d'aller à la rencontre de leurs amis dans des espaces publics (parcs, places, rues) et semi-privés (cafés, cinéma, magasins, etc.) ou à la rencontre de membres de la famille à leur domicile.

Il nous apparaît toutefois assez paradoxal que le siège (espace) physique qui met le plus les participants en lien avec le domaine public est, lui, privé. Cependant, à en croire les propos des participants, ce paradigme serait certainement autre s'il existait des espaces publics dédiés aux jeunes et s'il existait moins de préjugés négatifs à leur égard, au sein de la société.

#### 8.4.1.4 Pratiques de divertissement

Les pratiques de divertissement, tel que leur nom l'indique, visent *a priori* le divertissement. Elles occupent une place très importante au sein de la vie des participants. De prime abord, elles ne semblent pas particulièrement pertinentes à la poursuite du parcours de vie; cependant, les participants dénotent bien souvent des « bénéfices marginaux » qui rejoignent les objectifs de sociabilité et de développement de soi. La vaste majorité des pratiques de divertissement se déroulent

au domicile et comprennent l'utilisation d'Internet (forums, réseaux sociaux, jeux vidéo). Dans une bien moindre mesure, certains participants y regardent aussi la télévision (émissions, films de fiction et documentaires), y lisent des romans, y jouent à des jeux de société et y entreprennent des projets artistiques.

### 8.5 Synthèse de la discussion

Plus le rapport des jeunes envers un espace est positif, plus ils seront enclins à l'investir. Ce rapport positif à l'espace, quant à lui, dépend du rapport à autrui qui s'établit entre les jeunes en question et les autres individus qui se trouvent dans ce même espace. Par ailleurs, les facteurs les plus significatifs influençant le rapport à autrui, eux, varient d'un jeune à l'autre.

En termes d'espace matériel, si l'on se fie au corpus de la présente recherche, les jeunes en rupture scolaire se trouvent au domicile, un espace privé, la très grande majorité du temps. Depuis le domicile, ils accèdent aux espaces virtuels de l'Internet, espaces qu'ils investissent énormément. Parfois, ces jeunes se trouvent également à l'extérieur, dans le quartier, surtout en déplacements ou dans des organismes communautaires.

Le sens que revêt un lieu, toujours selon notre corpus, semble tout à fait indépendant de sa nature (physique ou virtuel, privé ou public, station ou de passage, *etc.*) qui est relativement objective. Plutôt, le sens d'un lieu est intimement lié à l'expérience de ce lieu et cette expérience, elle, est complètement subjective. Néanmoins, il a été possible de distinguer des éléments communs concernant ce vécu : plus l'expérience d'un lieu place les jeunes en interface vis-à-vis d'individus avec qui ils peuvent établir des liens positifs, et plus cette expérience leur offre une

liberté d'action, plus les jeunes seront susceptibles de développer un sentiment d'appartenance envers ce lieu. Inversement, dans le cas d'une expérience aux paramètres opposés, le lieu tendra à aliéner les jeunes, nuisant à la poursuite de leur processus de socialisation.

Par ailleurs, ce qui s'avère bénéfique à la poursuite de la socialisation des jeunes en rupture scolaire de notre corpus sont les pratiques qu'ils font de l'espace au quotidien. Il nous est possible de regrouper l'ensemble de ces pratiques en quatre catégories. Il y a d'abord les pratiques réflexives qui permettent aux jeunes de faire sens de leur parcours de vie et de concevoir des stratégies afin de le poursuivre malgré les obstacles. Puis, il y a les pratiques de développement de soi qui permettent l'acquisition de nouvelles connaissances et le développement de compétences. Ensuite, il y a les pratiques de sociabilité qui permettent, entre autres, de contrer l'isolement et de consolider l'identité. Enfin, il y a les pratiques de divertissement qui servent, bien évidemment, à divertir mais qui, bien souvent, apportent des « bénéfices marginaux » relevant des autres types de pratiques.

## CONCLUSION

Nous voulions savoir dans quels endroits se trouvent les jeunes en rupture scolaire puisque, d'une part et à l'encontre des prescriptions sociales, ils ne sont pas à l'école et que, d'autre part, ils sont très peu présents dans l'espace public et peinent à prendre part au marché de l'emploi. Plus encore de simplement répertorier des lieux, nous voulions saisir les motivations menant ces jeunes à investir certains lieux plutôt que d'autres; c'est-à-dire le sens qu'ils accordent aux lieux qu'ils investissent. Enfin, nous cherchions également à connaître les pratiques auxquelles s'adonnent ces jeunes et en quoi celles-ci contribuent à l'atteinte de leurs aspirations.

Afin de trouver réponse à nos questions, nous nous sommes intéressés au décrochage scolaire comme fait social, en considérant, depuis la perspective des jeunes en rupture scolaire, tous les acteurs mis en cause, des élèves en rupture scolaire à l'ensemble de la société, en passant par les institutions qui y interviennent. Ensuite, afin de cadrer la temporalité socio-historique dans laquelle évoluent les jeunes en question, nous nous sommes penchés sur les théories de l'hypermodernité ainsi que sur les changements qu'entraîne l'ère hypermoderne à même le processus de socialisation des individus. Enfin, nous avons abordé les thèmes liés à l'espace notamment : ce qu'est l'espace, la place des jeunes dans l'espace public, les façons dont les espaces deviennent lieux, les formes d'usages potentiels de l'espace ainsi que les façons dont les individus font l'expérience des lieux.

Une fois suffisamment renseigné par la littérature existante, nous nous sommes affairés à recruter cinq jeunes participants que nous avons interviewés, afin que leurs propos puissent contribuer à enrichir les connaissances existantes et aider à améliorer les pratiques d'intervention qui ciblent les jeunes en rupture scolaire. Pour ce faire, nous avons soumis le verbatim des cinq entrevues à des analyses qualitatives,

d'abord de manière horizontale puis de façon transversale, sous le mode inductif. Ce sont d'ailleurs ces analyses qui nous ont permis de répondre à nos questions et objectifs de recherche.

Les données recueillies nous indiquent, d'abord, que les jeunes en rupture scolaire passent la très grande majorité de leur temps en espaces privés, au domicile. Cependant, lorsqu'on explore les pratiques auxquelles s'adonnent ces jeunes au domicile, il s'avère que, pour la plupart, ils y passent une grande partie de leur temps à utiliser l'Internet. Ainsi, bien que l'espace privé du domicile serve accessoirement à la pratique, cette pratique, dans les faits, s'opère dans l'espace public bien qu'il soit, en l'occurrence, virtuel. Sur Internet, les jeunes s'adonnent à des pratiques de sociabilité et de développement de soi qui, elles, contribuent de façon non négligeable à la poursuite de leur socialisation.

Ceci dit, pour ces jeunes, les pratiques de sociabilité ne s'opèrent pas uniquement sur Internet. En effet, et dans une mesure considérablement plus faible, les participants socialisent également au domicile d'amis ou de membres de la famille élargie, dans les organismes communautaires et dans des cafés. L'Internet n'est pas, non plus, le seul lieu des pratiques de développement de soi pour les jeunes en rupture scolaire. Pour ceux qui n'ont pas de modèles positifs desquels ils peuvent apprendre, dans leur entourage immédiat, les organismes communautaires du quartier sont des lieux qui leur permettent d'acquérir des connaissances et développer des compétences qui leur seront utiles dans leur vie adulte.

Outre les pratiques de sociabilité et de développement de soi, l'exploration du quotidien des participants nous révèle qu'ils s'adonnent également à des pratiques de réflexivité, elles aussi essentielles à la poursuite de leur socialisation. D'ailleurs, aux

fins de ces pratiques, ces jeunes préfèrent largement les espaces qui sont coupés du rythme de la vie urbaine, où il y a de la verdure, des plans d'eau et peu de gens. Cependant, de tels espaces leur sont relativement difficiles d'accès. Heureusement, les organismes communautaires sont également utiles aux fins de pratiques réflexives dans la mesure où ils peuvent offrir un espace intime, accueillant et des intervenants pouvant être consultés en rencontres individuelles et qui prennent le temps d'établir un lien de confiance sans émettre de jugements de valeurs quant aux choix des jeunes.

Lorsqu'il s'agit d'espaces, la localisation géographique (en autant qu'elle demeure accessible) ainsi que leurs composantes physiques ne sont particulièrement importantes aux yeux des jeunes en rupture scolaire. En effet, les éléments les plus importants pour eux sont la qualité des relations qui existent entre les gens qui occupent l'espace ainsi que la liberté d'action dont ils jouissent au sein de cet espace. Plus les relations y sont positives, plus ils sont libres d'agir à leur gré dans l'espace et plus ils ont de responsabilités choisies envers l'espace, plus fort est le sentiment d'appartenance qu'ils développent envers cet espace qui, dès lors, pourra certainement être qualifié de lieu. Dans certains cas, le sentiment d'appartenance peut devenir si important que le lieu lui-même devient alors partie intégrante de l'identité d'un jeune.

Justement, puisque les lieux ne sont pas que physiques et qu'ils sont liés à des composantes interpersonnelles, relationnelles et psychiques, le fait d'opérer une rupture envers un lieu significatif, tels le domicile ou l'école, est souvent lourd de conséquences dans la vie des jeunes. D'ailleurs, cela entraîne souvent des sentiments ambigus, voire contradictoires. Ainsi, même s'ils font le choix d'opérer une telle rupture, il s'agit d'une stratégie de survie au sens où l'entend Creswell (1996) et, à notre avis, une attention particulière est à porter à l'égard du bien-être de ces jeunes.

Cela semble encore plus important lorsque les ruptures sont imposées. D'ailleurs, il n'est pas rare que de telles ruptures soient imposées lorsque l'âge de la majorité, soit 18 ans, est atteint. Cette réalité existe car le cadre législatif considère que l'âge adulte est atteint, sans égard aux particularités des parcours de vie et de prolongement généralisé de l'atteinte de l'âge adulte.

La recherche que nous avons menée s'est avérée très riche en découvertes, bien au-delà de nos attentes. Néanmoins, elle n'est pas sans limites. Les premières limites sont liées au corpus de l'étude. Puisque le nombre de participants, cinq, est assez restreint et que tous les participants ont été recrutés avec l'aide d'organismes communautaires visant à mobiliser les jeunes dans une démarche de retour en formation ou d'entrée sur le marché du travail, nous ne pouvons généraliser nos résultats à l'ensemble des jeunes de Mercier-Hochelaga-Maisonneuve ayant opéré une rupture avec l'école. De plus, les jeunes de moins de 18 ans ont été exclus de l'étude alors que nous savons, par expérience pratique et professionnelle, qu'il n'est pas rare que certains élèves du quartier opèrent une rupture avec l'école avant l'âge de 14 ans, en dépit de loi sur l'instruction publique.

D'autres limites se trouvent dans les outils de collecte de données. D'abord, l'outil de collecte du budget-temps ne fait état que de trois jours et uniquement en saison estivale. Ce mince cadre temporel ne représente donc pas nécessairement le quotidien des jeunes de façon fidèle. De plus, le canevas d'entrevue, et possiblement même aussi nos techniques d'entrevue, pourraient ne pas avoir mis suffisamment d'emphase sur l'espace et les lieux<sup>27</sup>. Si tel est le cas, il est possible que des informations bien pertinentes nous aient échappé. Par ailleurs, puisque nous ne

---

27 Il s'agit des thèmes et de concepts qui nous étaient nouveaux et qui, de plus, sont tellement omniprésents dans nos vie qu'il est souvent difficile de s'en distancier, conceptuellement, pour en parler plus distinctement.

voulions pas, *a priori*, poser le rôle important d'Internet dans la vie des jeunes à l'étude, le canevas d'entrevue ne prévoyait pas l'investigation spécifique de cet espace virtuel qui, en fait, s'est avéré très significatif pour les jeunes. Enfin, la rupture avec l'espace, ou le fait de cesser de fréquenter des lieux, au-delà de la rupture scolaire, est un autre aspect qui, *a priori*, nous avait échappé. Ainsi, nous n'avons certainement pas investigué suffisamment les implications liées, par exemple, au départ du domicile familial pour Alice, ni celle du départ de la base de l'armée pour Raphaël.

Nous sommes donc d'avis que, en plus d'outils de collecte de données plus exhaustifs, un corpus significativement plus large (20 à 30 participants), comprenant des jeunes de 12 à 21 ans, recrutés avec l'aide d'instances plus diversifiées (écoles, CLSC, entreprises d'insertion, bouche à oreille citoyen, etc.) nous donnerait un portrait plus juste de la réalité des jeunes ayant opéré une rupture avec l'école. Par ailleurs, le fait de modifier l'outil de collecte de données du budget-temps afin qu'il comptabilise au moins deux semaines et qu'il soit préalablement distribué aux participants afin qu'ils puissent le remplir au fur et à mesure serait des plus bénéfique. Toutefois, de telles ambitions requerraient des vastes ressources humaines et financières ainsi que de très solides partenariats dans la communauté. Nos résultats nous ont également révélé une piste d'investigation des plus pertinente, mais que nos outils ne permettaient pas d'approfondir adéquatement : le rôle du genre dans la socialisation et les implications possibles de cette interaction quant à la construction du rapport à l'espace.

Malgré les limites qui lui sont inhérentes, cette recherche, par ses découvertes, nous inspire bon nombre de pistes qui pourraient bonifier les interventions sociales ciblant les jeunes en rupture scolaire. Les premières pistes concernent l'Internet en

lien avec le fonctionnement des organismes communautaires. En effet, Internet nous semble le meilleur espace dans lequel établir et maintenir le contact avec ces jeunes. Ainsi, nous suggérons aux organismes communautaires d'user judicieusement de cet espace pour y diffuser leur offre de service. De plus, nous recommandons aux intervenants de se créer un profil, de nature professionnelle, sur les réseaux sociaux. Ce profil, sans nécessairement servir d'intermédiaire à l'intervention psychosociale et, surtout, sans remplacer les séances de suivi en présence physique, pourrait certainement aider à la transmission d'informations, de conseils et d'encouragements, tous ponctuels. Enfin, les réseaux sociaux, en permettant de rester en lien à très long terme et de manière plus fiable que le téléphone, s'avéreraient certainement bénéfiques à la collecte d'informations destinées à la reddition de comptes. Bien que cette pratique gagne en ampleur, certains organismes demeurent réticents à y prendre part. Nous espérons que nos arguments, soutenus par les paroles des jeunes eux-mêmes, sauront les influencer.

Les secondes pistes de changement concernent plus directement la relation d'aide liant jeunes et intervenants. Il est coutume, du moins quand l'intervention est liée à l'insertion socio-professionnelle, d'entamer une discussion dont le but est d'explorer la vie des jeunes afin d'identifier des moments où ils ont acquis des connaissances particulières ou développé des compétences transférables. Or, habituellement, ces discussions ciblent des moments d'exceptions tels que des stages, des formations hors contexte scolaire, des expériences de bénévolat, *etc.* Toutefois, nos résultats indiquent que le quotidien des jeunes en rupture scolaire est souvent très riche de pratiques de développement de soi. Nous sommes donc d'avis que la pratique des intervenants serait certainement bonifiée si plus de temps était passé à explorer les pratiques quotidiennes, notamment au domicile, des jeunes en rupture scolaire. Il serait également important d'aider ces jeunes à faire des liens avec ces

pratiques et les bénéfices qu'ils en tirent, surtout lorsque ces bénéfices contribuent à l'atteinte de leurs aspirations. Plus encore que toutes questions d'aménagement, les facteurs les plus déterminants dans un rapport positif à l'espace<sup>28</sup>, du moins pour les jeunes en rupture scolaire, sont de l'ordre du relationnel et de la liberté d'action<sup>29</sup>. Pour que la relation entre intervenant et jeune soit la plus positive possible, il faut l'investir. À cette fin, les jeunes ont besoin de confiance; d'avoir confiance en l'intervenant et que l'intervenant fasse confiance aux jeunes. Il est donc important, d'une part, de faire preuve de patience et de ne pas émettre de jugements de valeurs quant aux choix que font les jeunes et, d'autre part, d'accepter de se révéler aux jeunes de façon honnête. Ces jeunes ont besoin de sentir qu'ils *échangent* avec un autre individu qui s'avère également être intervenant et non un intervenant qui, hors du cadre de l'organisme et de l'intervention, est un individu auquel ils n'ont pas accès. Ceci dit, nous ne recommandons pas une divulgation entière et complète de la vie privée des intervenants. Plutôt, afin d'aider à la construction du lien de confiance, nous recommandons de livrer des tranches de vie personnelle, lorsque pertinent et, surtout, uniquement si ces tranches de vie sont en lien avec le vécu et les objectifs des jeunes en question.

Les troisièmes et dernières pistes de changement font référence à la programmation d'activités des organismes. D'abord, nous recommandons, si possible, de programmer des activités en nature (en espaces verts). Nous recevons de telles demandes de manière très récurrente de la part des jeunes dans notre pratique professionnelle; or le financement de telles activités étaient difficile à justifier auprès des bailleurs de fond. Toutefois, nos résultats suggèrent qu'il est tout à fait pertinent d'inclure de telles activités dans une démarche d'orientation professionnelle car elles

---

28 En l'occurrence les organismes en question.

29 Ceux-ci sont d'ailleurs les éléments que nous avons manqué de prendre en compte, dans notre pratique professionnelle, quand nous avons démenagé notre programme d'insertion socio-professionnelle dans un grand sous-sol d'un organisme d'accueil.

sont des plus propices aux pratiques réflexives. Cet argument permet de dépasser les seuls paradigmes de la récréation et du *team building*, généralement associés aux activités en nature. De plus, nous croyons également que les activités proposées devraient, autant que possible, tenter de collectiviser les besoins des jeunes quant aux enjeux d'espace, avec une emphase certaine sur les aspects macro-sociaux. Cela contribuerait à réduire le fossé qui existe entre ces jeunes et l'espace public matériel (ou le monde des adultes), monde auquel, d'une manière ou d'une autre, ils aspirent tous. Enfin, et dans la même optique, nous suggérons de publiciser les réalisations de ces jeunes dans l'espace public, matériel et virtuel, qu'elles aient été accomplies ou non au sein des organismes. Ceci pourrait certainement contribuer à exposer ces jeunes de façon positive, contrecarrant, dans une certaine mesure, les préjugés négatifs qui prévalent au sujet des jeunes en rupture scolaire.

## APPENDICE A

### CANEVAS D'ENTRETIEN SEMI-DIRECTIF

#### Introduction

Cette recherche vise à donner la parole aux jeunes, comme toi, pour parler de ce qu'ils vivent.

Je cherche à comprendre ce qui arrive aux jeunes de 18 à 21 ans qui ne sont pas à l'école ou dans un emploi stable.

Ça pourra renseigner d'autres jeunes et aussi servir à mieux adapter les services aux jeunes offerts dans le quartier.

L'entretien va se passer en 2 étapes :

- Dans la 2<sup>e</sup> partie, on va remplir un questionnaire ensemble. Ce seront des questions assez rapides à répondre et avec des choix de réponses.
- Dans la 1<sup>re</sup> partie de cet entretien, j'aimerais que tu me racontes ton histoire personnelle :  
Comment ça se passait à la maison ; à l'école ; comment tu passe tes journées maintenant et comment tu entends ton futur.

Je vais t'écouter...

Tu peux parler longtemps de quelque chose si tu trouves c'est important pour toi...

Prends ton temps, tu peux t'arrêter pour réfléchir... j'ai tout mon temps!

#### Thème 1: Maison

Consignes : Les questions suivantes se rapportent au(x) domicile(s) dans lequel/lesquels tu a grandit, avant que tu ne commences l'école secondaire.

##### Question principale

1. Avant d'aller au secondaire, où habitais-tu ?

1.1. Comment décrirais-tu l'/les endroits où tu habitais ?

##### Sous-questions

- Combien étiez-vous dans (*la maison, ou autre*) ?
- Qui s'occupait principalement de toi ?
- Où passais-tu le plus de temps dans la maison/autre ?
- Quels endroits, dans la maison/autre, évitais-tu ?
- Comment étaient les règlements de la maison/autre ?
- Si tu en étais le/la responsable, comment serait la maison/autre ?

Thème 2: École

Consignes : Les questions suivantes se rapportent à la période où tu allais à l'école secondaire.

## Question principale

Comment décrirais-tu ton/tes école(s) secondaire(s)?

## Sous-questions

- Comment décrirais-tu l'école ? Les classes, les couloirs, les casiers, la café., le gym, etc.?
- Que faisais-tu durant tes journées d'école?
- Où passais-tu le plus de temps, dans l'école ?
- Que pensais-tu des règlements de l'école ?
- Qu'as-tu appris à l'école?
- Quand tu n'étais pas à l'école, ou passais-tu le plus de temps ?
- À cette époque, où évitais-tu d'aller ?

Thème 3: Rupture scolaire

Consignes : Les questions suivantes se rapportent aux premiers temps au cours desquels tu a cessé d'aller à l'école secondaire.

## Question principale

Peux-tu me décrire comment ça s'est passé quand tu as arrêté l'école?

## Sous-questions

- Depuis combien de temps songeais-tu à arrêter ?
- Pourquoi as-tu arrêté l'école à ce moment là ?
- Quelles ont été les réactions dans ton entourage ?
- Que voulais-tu faire après avoir arrêté l'école ?
- Comment passais-tu tes journées juste après avoir arrêté ?

Thème 4: Vie quotidienne

Consignes : Les questions suivantes se rapportent au présent, à ta vie comme elle se déroule actuellement.

## Questions principales

- Que fais-tu de tes journées, maintenant ?

## Sous-questions

- Qu'aimes-tu faire ? Où vas-tu aller ? Seul(e) ou avec d'autres ?
- Comment rejoins-tu tes ami(e)s ?

- Si tu avais un(e) ami(e) de l'extérieur de MHM et qui venait y habiter, où l'emmènerais-tu ?

#### Thème 5: Transition à la vie adulte

Consignes : Le questions suivantes se rapportent à ta vision du futur.

Question principale

Comment vois-tu ta vie d'adulte ?

Sous-questions

- Selon toi, comment est-ce qu'on devient adulte ?
- Selon toi, que font, généralement, les adultes?
- Te considère-tu comme un(e) adulte? Pourquoi ?

## APPENDICE B

### QUESTIONNAIRE SOCIO-DÉMOGRAPHIQUE

1. Pseudonyme du jeune : \_\_\_\_\_
2. Code de l'entretien : \_\_\_\_\_
3. Lieu de l'entretien : \_\_\_\_\_
4. Date de la rencontre : \_\_\_\_\_

#### Informations démographiques

5. Âge: \_\_\_\_\_
6. Mois et année de naissance : \_\_\_\_\_
7. Sexe: M F
8. Pays (ville, province si au Canada) de naissance : \_\_\_\_\_

#### Parcours scolaire au primaire

9. Fréquentais-tu une école régulière? oui non
10. As-tu été en classe spéciale ou en cheminement particulier? oui non
- 10.1. Si oui, en quelle(s) année(s) du primaire? \_\_\_\_\_
11. As-tu déjà doublé une année? oui non
- 11.1. Si oui, laquelle ou lesquelles? \_\_\_\_\_
12. Peux-tu me nommer le(s) école(s) primaire(s) que tu as fréquentée(s)?
  - 12.1. \_\_\_\_\_
  - 12.2. \_\_\_\_\_
  - 12.3. \_\_\_\_\_
13. As-tu déjà changé d'école en cours d'année?
  - 13.1. Si oui, en quelle(s) année(s) du primaire: \_\_\_\_\_  
Si oui, pour quelle raison ?
    - 13.2. Déménagement
    - 13.3. Décidé par l'école
    - 13.4. Autre : \_\_\_\_\_

#### Parcours scolaire au secondaire, avant d'avoir quitté l'école

14. Fréquentais-tu l'école régulière? oui non
15. As-tu été en classe spéciale ou en cheminement particulier? : oui non
  - 15.1. Si oui, en quelle(s) année(s) ? \_\_\_\_\_
16. As-tu déjà doublé une année? oui non
  - 16.1. Si oui, laquelle ou lesquelles? \_\_\_\_\_
17. As-tu déjà échoué une matière? oui non  
Si oui, laquelle ou lesquelles et de quel niveau?
  - 17.1. \_\_\_\_\_
  - 17.2. \_\_\_\_\_
  - 17.3. \_\_\_\_\_
  - 17.4. \_\_\_\_\_

18. Peux-tu me nommer l' (les) école(s) secondaire(s) que tu as fréquentée(s)?

18.1. \_\_\_\_\_

18.2. \_\_\_\_\_

18.3. \_\_\_\_\_

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

19.1. Si oui, en quelle(s) année(s) du secondaire \_\_\_\_\_

19.2. Si oui, pour quelle raison ? \_\_\_\_\_

Parcours à partir du moment où tu as quitté l'école

20. À quel âge as-tu quitté l'école secondaire (ou le secteur jeune) ? \_\_\_\_\_

21. À quel moment dans l'année scolaire ça s'est produit (le mois) ? \_\_\_\_\_

22. Quel était ton niveau dans les matières suivantes au moment de quitter?

22.1. Anglais: \_\_\_\_\_

22.2. Français: \_\_\_\_\_

22.3. Math : \_\_\_\_\_

23. Entre le moment où tu as quitté l'école et aujourd'hui (excluant ta situation actuelle de retour en formation), as-tu tenté ou effectué un retour à l'école ou en formation? Oui non

23.1. Si oui, quoi? \_\_\_\_\_

23.2. Quel type d'école? \_\_\_\_\_

23.3. Si oui, quoi? \_\_\_\_\_

23.4. Quel type d'école? \_\_\_\_\_

Logement et conditions de vie

24. Avec qui vivais-tu durant ton école primaire?

24.1. Père

24.2. Mère

24.3. Compagnon ou compagne de mon père et/ou de ma mère

24.4. Frère(s) et/ou sœur(s)

24.5. En hébergement

24.6. En famille d'accueil

24.7. Autre : \_\_\_\_\_

25. Combien de fois es-tu déménagé au cours de ton primaire? \_\_\_\_\_

26. Avec qui vivais-tu durant ton école secondaire?

26.1. Père

26.2. Mère

26.3. Compagnon ou compagne de mon père et/ou de ma mère

26.4. Frère(s) et/ou sœur(s)

26.5. Seule

26.6. Avec un/des colocataire(s), combien : \_\_\_\_\_

26.7. En couple

26.8. En hébergement

26.9. En famille d'accueil

26.10. Autre : \_\_\_\_\_

27. Combien de fois es-tu déménagé au cours de ton secondaire ? \_\_\_\_\_
28. Avec qui vis-tu en ce moment?
- 28.1. Père
  - 28.2. Mère
  - 28.3. Compagnon ou compagne de mon père et/ou de ma mère
  - 28.4. Frère(s) et/ou sœur(s)
  - 28.5. Seule
  - 28.6. Avec un/des colocataire(s), combien : \_\_\_\_\_
  - 28.7. En couple
  - 28.8. En hébergement
  - 28.9. En famille d'accueil
  - 28.10. Autre : \_\_\_\_\_
29. Du moment où tu as quitté l'école jusqu'à aujourd'hui, combien de fois as-tu déménagé? \_\_\_\_\_
30. As-tu un/des enfants ? Oui non
- 30.1. Si oui, quel âge a-t-il/ont-ils? \_\_\_\_\_
  - 30.2. Avec qui vit-il/vivent/ils? \_\_\_\_\_
31. As-tu vécu une période sans adresse fixe? Oui non
- 31.1. Si oui, à quel âge? \_\_\_\_\_
  - 31.2. Pour combien de temps? \_\_\_\_\_

#### Emploi

32. As-tu un emploi actuellement? oui non
- 32.1. Si oui, quel type d'emploi? \_\_\_\_\_
33. Combien d'heures/semaine? \_\_\_\_\_
34. Quel est ton salaire horaire? \_\_\_\_\_ \$/h
35. Combien de temps passes-tu à voyager en lien avec ton emploi? \_\_\_\_\_
36. Considères-tu que tu as de bonnes conditions de travail? oui non
37. Es-tu content de ton emploi? oui non
38. As-tu assez d'argent pour vivre? oui non
- 38.1. Si oui, as-tu assez d'argent pour t'offrir des trucs qui te font plaisir (ou tout l'argent passe dans des besoins de 1ère nécessité)? oui non
  - 38.2. Quelles sont tes principales dépenses? \_\_\_\_\_
39. As-tu d'autre(s) source(s) de revenus? Oui non
- 39.1. Si oui, laquelle ou lesquelles? \_\_\_\_\_
40. Depuis quel âge travailles-tu pour te faire de l'argent? \_\_\_\_\_

#### Réseau social et loisirs

41. Considères-tu que tu as de bonNEs amiEs? Oui non
- 41.1. Si oui, combien de bons amis as-tu ? \_\_\_\_\_
42. Pratiques-tu des loisirs/as-tu des intérêts qui prennent une place importante dans ta vie ? oui non
- 42.1. Si oui, lequel ou lesquels? \_\_\_\_\_

#### Participation citoyenne

43. Fais-tu du bénévolat? oui non

44. Participes-tu à des activités communautaires? oui non

45. Selon toi, quelle place est donnée au jeunes, dans le quartier? \_\_\_\_\_

#### Services communautaires jeunesse

51. Est-ce que tu utilise les services jeunesse du quartier? Oui non

51.1. Si oui, depuis quand? \_\_\_\_\_

52. Qu'est-ce qui t'a mené à aller vers les services jeunesse du quartier? \_\_\_\_\_

53. Quel est ton degré de satisfaction par rapport aux service offerts au jeunes?

(pas satisfait) 1, 2, 3, 4, 5 (très satisfait)

54. Que manque-t-il au niveau des services jeunesse du quartier? \_\_\_\_\_

55. Quels sont les endroits dans MHM où tu préfères passer du temps?

\_\_\_\_\_

56. Quels sont les endroits du quartier que tu évites?

\_\_\_\_\_

#### 57. Budget-Temps

Pour cette questions, je vais te demander de faire un effort de mémoire. Je sais que ça peu être difficile, mais fais du mieux que tu peux. Je vais te demander d'essayer de te rappeler, au cours des trois derniers jours, où tu étais et ce que tu y faisait. Prends le temps qu'il te faut.

		Jour 1	Jour 2	Jour 3
Matin	Lieu			
	Action			
Midi	Lieu			
	Action			
Après-midi	Lieu			
	Action			
Soir	Lieu			
	Action			
Nuit	Lieu			
	Action			

## APPENDICE C

### FORMULAIRE DE CONSENTEMENT À LA PARTICIPATION



### FORMULAIRE D'INFORMATION ET DE CONSENTEMENT

### LES ESPACES INVESTIS PAR LES JEUNES EN RUPTURE SCOLAIRE, DANS MERCIER-HOCHELAGA-MAISONNEUVE

#### IDENTIFICATION

Chercheur responsable du projet : Jean-Philippe L.-Louis

Programme d'enseignement : Maîtrise en Travail Social (3506)

Adresse courriel : lefevre-louis.jean-philippe@courrier.uqam.ca

#### BUT GÉNÉRAL DU PROJET ET DIRECTION

Vous êtes invité(e) à prendre part à ce projet visant à comprendre les façons dont les jeunes ayant fait le choix de délaissier leurs études avant l'obtention d'un diplôme d'études secondaires investissent l'espace en société. Le projet vise aussi à comprendre les façons dont ces jeunes perçoivent leurs expériences de scolarisation ainsi que la transition à la vie adulte. Il est réalisé dans le cadre d'un programme de maîtrise en travail social (3506), suivi à l'Université du Québec à Montréal. Il s'agit d'un projet de recherche complètement indépendant qui ne relève aucunement des services jeunesse offerts dans Mercier-Hochelaga-Maisonneuve.

#### PROCÉDURE(S) OU TÂCHES DEMANDÉES AU PARTICIPANT

Votre participation consiste à donner une entrevue individuelle au cours de laquelle il vous sera demandé de décrire, entre autres choses, votre expérience passée en tant qu'étudiant(e), vos expériences de vie quotidienne, vos attentes face à la vie adulte ainsi que des caractéristiques socio-démographiques (lieu de naissance, âge, scolarité atteinte, etc.). Cette entrevue est enregistrée numériquement, avec votre permission, et prendra environ 2 heures. Le lieu et l'heure de l'entrevue sont à convenir avec le responsable du projet. La transcription sur support informatique qui suivra l'enregistrement ne permettra aucunement de vous identifier et la participation à cette recherche

n'entraînera aucun changement quant à votre accès aux ressources jeunesse offertes dans Mercier-Hochelaga-Maisonneuve.

#### AVANTAGES et RISQUES

Votre participation contribuera à l'avancement des connaissances par une meilleure compréhension de la vision qu'ont les participants des espaces sociaux qui les entourent ainsi que du rôle du système scolaire et de ces espaces dans leur transition à la vie adulte. Les informations recueillies viseront à améliorer les services actuels, destinés aux jeunes en rupture scolaire. Bien que le souci d'éliminer tout risque d'inconfort important, associé à votre participation à cette rencontre, soit, pour le responsable, d'une importance capitale, vous devez toutefois prendre conscience que certaines questions pourraient raviver des émotions désagréables liées à une expérience que vous avez peut-être mal vécue. Vous demeurez libre de ne pas répondre à une question que vous estimez embarrassante sans avoir à vous justifier. Une ressource d'aide appropriée pourra vous être proposée (voir liste ci-bas) si vous souhaitez discuter de votre situation. Il est de la responsabilité du chercheur de suspendre ou de mettre fin à l'entrevue s'il estime que votre bien-être est menacé. Il vous est également permis de mettre fin à l'entrevue à tout moment, sans avoir à fournir de justification.

#### *Aide psychosociale :*

##### *En personne*

Maude, travailleuse de rue jeunesse d'Hochelaga-Maisonneuve (Dopamine)

514-770-8981  
3591 Ste.-Catherine est.

Carrefour Jeunesse Emploi Hochelaga-Maisonneuve (Intervenants sur place)

514-523-2400  
3440 Ontario est.

Clinique jeunesse CLSC Hochelaga-Maisonneuve (Mardi, 16hrs-20hrs)

4201 Ontario est.  
514-253-2181

***Au téléphone et en ligne***

Tel-jeunes : 1-800-263-2266  
texto : 514-600-1002  
<http://teljeunes.com>

Jeunesse J'écoute : 1-800-668-6868  
<http://www.jeunessejecoute.ca>

**ANONYMAT ET CONFIDENTIALITÉ**

Il est entendu que les renseignements recueillis lors de l'entrevue sont confidentiels et que seuls le responsable du projet et sa superviseuse de recherche, la professeure Danielle Desmarais, auront accès à votre enregistrement et au contenu de sa transcription. Le matériel de recherche (enregistrement numérique et transcription codés et questionnaires) ainsi que votre formulaire de consentement seront conservés par le responsable du projet pour la durée totale du projet. Les enregistrements ainsi que les formulaires de consentement seront détruits 5 ans après les dernières publications.

**PARTICIPATION VOLONTAIRE**

Votre participation à ce projet est volontaire. Cela signifie que vous acceptez de participer au projet sans aucune contrainte ou pression extérieure, et que par ailleurs vous êtes libre de mettre fin à votre participation en tout temps au cours de cette recherche. Dans ce cas les renseignements vous concernant seront détruits. Votre accord à participer implique également que vous acceptez que le responsable du projet puisse utiliser, aux fins de la présente recherche (articles, mémoire, essai ou thèse, conférences et communications scientifiques), les renseignements recueillis à la condition qu'aucune information permettant de vous identifier ne soit divulguée publiquement, à moins d'un consentement explicite de votre part.

**COMPENSATION FINANCIÈRE**

Votre participation est complètement volontaire et vous ne recevrez aucune compensation financière pour celle-ci. Un résumé des résultats de recherche vous sera transmis au terme du projet si vous en manifesté l'intérêt.

**DES QUESTIONS SUR LE PROJET OU SUR VOS DROITS?**

Vous pouvez contacter le responsable du projet par courriel ([lefebvre-louis.jean-philippe@courrier.uqam.ca](mailto:lefebvre-louis.jean-philippe@courrier.uqam.ca)) ou par téléphone, au 514-987-3000, poste 1368, pour des questions additionnelles sur le projet.

**REMERCIEMENTS**

Votre collaboration est importante à la réalisation de ce projet et nous tenons à vous en remercier.

**SIGNATURES :****Participant(e) majeur(e)**

Je reconnais avoir lu le présent formulaire de consentement et consens volontairement à participer à ce projet de recherche. Je reconnais aussi que le responsable du projet a répondu à mes questions de manière satisfaisante et que j'ai disposé 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 le responsable du projet.

Signature \_\_\_\_\_ du \_\_\_\_\_ participant :

Date :

Nom (lettres moulées) et coordonnées :

Je déclare avoir expliqué le but, la nature, les avantages, les risques du projet et avoir répondu au meilleur de ma connaissance aux questions posées.

Signature du responsable du projet :

Date :

Nom (lettres moulées) et coordonnées :

## APPENDICE D

### OUTILS PUBLICITAIRES

# ParticipantEs recherchÉs

pour une recherche sur

## Les lieux fréquentés par les jeunes



#### Critères d'admissibilité:

- ÂgÉ entre 18 et 21 ans
- RésidentE de Mercier-Hochelaga-Maisonneuve (5 ans +)
- Études secondaires non-complétées
- Non inscritE à l'école
- Sans emploi ou travaillant à temps partiel

#### Implication:

Entrevue individuelle d'une durée de 90 à 120 mins  
Toutes les données recueillies sans préjudice  
demoureront anonymes et confidentielles

#### Objectif:

Accumuler des informations dans le but d'améliorer les services  
communautaires destinés aux jeunes en rupture scolaire.

Pour participer, contactez Jean-Philippe L.-Louis,  
de l'équipe PARcours

• 514-987-3000, poste 1368  
(laissez un message)

• [parcours@uqam.ca](mailto:parcours@uqam.ca)



# UQÀM

Il s'agit d'un projet de recherche complètement indépendant qui ne relève aucunement des services jeunesse offerts dans Mercier-Hochelaga-Maisonneuve. Cette recherche n'entraînera aucun changement quant à votre accès aux ressources jeunesse offertes dans Mercier-Hochelaga-Maisonneuve.

Recherche sur

## Les lieux fréquentés par les jeunes

Contactez Jean-Philippe L.-Louis, de l'équipe PARcours

• 514-987-3000, poste 1368 • [parcours@uqam.ca](mailto:parcours@uqam.ca)  
(laissez un message)

## BIBLIOGRAPHIE

- 200 Portes HM. (2014). *Bottin des ressources*. Récupéré le 28 janvier 2014 de [http://www.200porteshm.com/commun\\_bottin\\_alp\\_a.html](http://www.200porteshm.com/commun_bottin_alp_a.html)
- Allard, M., Descarries, F. et Mathieu, M. (2010). *Entre le rose et le bleu : stéréotypes sexuels et construction sociale du féminin et du masculin*. Québec.
- Arnett, J. J. (1998). Learning to Stand Alone : The Contemporary American Transition to Adulthood in Cultural and Historical Context. *Human Development*, 5-6(41), 295-315.
- Arnett, J. J. (2000a). Emerging adulthood: A theory of development from the late teens through the twenties. *American Psychologist*, 55(5), 469-480.
- Arnett, J. J. (2000b). High Hopes in a Grim World: Emerging Adults' Views of their Futures and « Generation X ». *Youth & Society*, 31(3), 267-286.
- Aubert, N. (2010). *L'individu hypermoderne*. Toulouse : Erès.
- Augé, M. (1995). *Non-lieux. Introduction à une anthropologie de la surmodernité*. Paris : Seuil.
- Bachand, R. et Homsy, M. (2018). *Décrochage scolaire au Québec*. Montréal.
- Bachelet, B. (1998). *L'espace*. Paris : Presses universitaires de France.
- Battin-Pearson, S., Newcomb, M. D., Abbott, R. D., et al. (2000). Predictors of early high school dropout: A test of five theories. *Journal of Educational Psychology*, 92(3), 568-582.
- Bauman, Z. et Vecchi, B. (2010). *Identité*. Paris : Éditions de l'Herne.
- Bennacer, H. (2005). Le climat social de la classe: élaboration d'une échelle adaptée aux collégiens français et prédiction de la performance scolaire. *Revue de psychoéducation*, 34(2), 233-263.
- Bessin, M. (2009). Parcours de vie et temporalité biographiques: quelques éléments de problématique. *Informations sociales*, 6(156), 12-21.
- Bidart, C. (1988). Sociabilités: quelques variables. *Revue française de sociologie*, 29(4), 621-648.

- Bidart, C. (2006). Introduction. Les transitions vers l'âge adulte : différenciations sociales et culturelles. Dans *Devenir adulte aujourd'hui. Perspectives internationales* (p. 9-19). Paris : L'Harmattan.
- Boivin, M. (2003). Les jeunes adultes québécois décrocheurs. Le non-recours à l'école: mode d'adaptation ou troubles de l'adaptation? *Enfances et Psy*, 4(24), 131-138.
- Boudreault, P.-W. et Parazelli, M. (2004). Introduction. L'imaginaire urbain et les jeunes. Dans *L'imaginaire urbain et les jeunes. La ville comme espace d'expériences identitaires et créatrices* (p. 1-18). Sainte-Foy : Presses de l'Université du Québec.
- Bourdon, S. et Bélisle, R. (2015). Passage à l'âge adulte et précarités dans un monde incertain. Dans S. Bourdon et R. Bélisle (dir.), *Les précarités dans le passage à l'âge adulte* (p. 9-26). Québec : Presses de l'Université Laval.
- Boyd, D. M. (2007). Why youth (heart) Social network sites: the role of networked publics in teenage social life. *MacArthur Foundation Series on Digital Learning – Youth, Identity, and Digital Media*, 7641(41), 1-26.
- Buchmann, M. (1989). *The Script of Life in Modern Society: Entry into Adulthood in a Changing World*. Chicago/Londres : The University of Chicago Press.
- Cassirer, E. (1944). *An Essay on Man*. New Haven : Yale University Press.
- Castel, R. (2006). La face cachée de l'individu hypermoderne: l'individu par défaut. Dans N. Aubert (dir.), *L'individu hypermoderne* (p. 119-128). Paris : Seuil.
- Cauvier, J. et Desmarais, D. (2013). Lien social et Politiques L'accompagnement éducatif des jeunes en processus de raccrochage scolaire à l'éducation des adultes : entre contrôle , service et relation. *Lien social et Politiques*, (70), 45-62.
- Chatard, A. (2004). La construction sociale du genre. *diversité - Ville. École. Intégration*, (138), 23-30.
- Chobeaux, F. (1996). *Les nomades du vide: des jeunes en errance, de squats en festivals, de gares en lieux d'accueil*. Arles : Actes Sud.
- Clark, W. (2007). Delayed Transitions of Young Adults. *Canadian Social Trends*, (septembre), 13-21.
- Collectif des entreprises d'insertion du Québec. (2014). *Collectif des entreprises d'insertion du Québec*. Récupéré le 28 janvier 2014 de <http://collectif.qc.ca>
- Comeau, Y. (1994). *L'analyse de données qualitatives. Cahiers du CRISES*. Québec : [s.n.].

- Commission royale d'enquête sur l'enseignement dans la province de Québec. (1964). *Tome I: Les structures supérieures de l'enseignement*.
- Côté, J. et Bynner, J. M. (2008). Changes in the transition to adulthood in the UK and Canada: the role of structure and agency in emerging adulthood. *Journal of Youth Studies*, 11(3), 251-268.
- Cresswell, T. (1996). *In Place - Out of Place: Geography, Ideology, and Transgression*. Minneapolis : University of Minnesota Press.
- Desmarais, D. (2009). L'approche biographique. Dans B. Gauthier (dir.), *Recherche sociale, de la problématique à la collecte de données* (p. 361-389). Québec : Presses de l'Université de Québec.
- Desmarais, D. (2012). *Contrer le décrochage scolaire par l'accompagnement éducatif, une étude sur la contribution des organismes communautaires*. Québec : Presses de l'Université de Québec.
- Desmarais, D. et Blouin-Achim, M.-F. (2012). Le raccrochage scolaire et la construction identitaires des jeunes adultes: des parcours en dents de scie. Dans D. Desmarais, I. Fortier, et J. Réhaume (dir.), *Transformations de la modernité et pratiques (auto)biographiques* (p. 119-133). Québec : [s.n.].
- Desmarais, D., Fortier, I. et Rhéaume, J. (2012). *Transformations de la modernité et pratiques biographiques*. Québec : Presses de l'Université de Québec.
- Dubet, F. (1994). *Sociologie de l'expérience*. Paris : Seuil.
- Dubet, F. (2002). *Le déclin de l'institution*. Paris : Seuil.
- Dubet, F. et Martucelli, D. (1996). Théories de la socialisation et définitions sociologiques de l'école. *Revue de sociologie française*, 37(4), 511-535.
- Eckstein, Z. et Wolpin, K. I. (1999). Why Youths Drop Out of High School : The Impact of Preferences , Opportunities , and Abilities. *Econometrica*, 67(6), 1295-1339.
- Einstein, A. (1954). Introduction. Dans M. Jammer (dir.), *Concepts of Space: The History of Theories of Space in Physics* (p. 196). Cambridge : Harvard University Press.
- Enaux, C. et Legendre, A. (2010). Méthode d'identification des lieux investis par des enfants de six à onze ans dans leur espace de vie urbain quotidien. Dans I. Danic, O. David, et S. Depeau (dir.), *Enfants et jeunes dans les espaces du quotidien* (p. 89-100). Rennes : Presses Universitaires de Rennes.

- Fleury, C. et Raïq, H. (2013). Présentation. Innovations sociologiques et parcours de vie. *Sociologie et sociétés*, 45(1), 5-15.
- Fortin, M.-F. (2010). *Fondements et étapes du processus de recherche. Méthodes quantitatives et qualitatives*. Montréal : Chenilère Éducation.
- Gauthier, M. (2010). Des représentations de la jeunesse. Dans J. Hamel, C. Pugeault-Cicchelli, O. Galland, et al. (dir.), *La jeunesse n'est plus ce qu'elle était* (p. 23-32). Rennes : Presses Universitaires de Rennes.
- Gibson, K. (2011). *Street Kids*. New York : New York University Press.
- Gladwell, M. (2013). *David and Goliath: underdogs, misfits, and the art of battling giants*. New York : Little, Brown and Company.
- Goffman, E. (1959). *The presentation of self in everyday life*. London : Penguin Press.
- Goonewardena, K., Kipfer, S., Milgrom, R., et al. (dir.). (2008). *Space, Defference, Everyday Life - Reading Henri Lefebvre*. New York : Routledge.
- Gouvernement du Québec - Ministère de l'éducation du loisir et des sports. (2009). *L'école j'y tiens: Tous ensemble pour la réussite scolaire*. Québec.
- Gouvernement du Québec - Ministère de l'éducation du loisir et des sports. (2014). *Un curriculum renouvelé à l'intention des adultes*. Récupéré le 28 janvier 2014 de <http://www.mels.gouv.qc.ca/programme-de-la-formation-de-base-commune/un-curriculum-renouvele-a-lintention-des-adultes/>
- Goyette, M. et Bellot, C. (2011). Introduction - Les transitions à la vie adulte des jeunes en difficulté. Dans M. Goyette, A. Pontbriand, et C. Bellot (dir.), *Les transitions à la vie adulte des jeunes en difficulté - Concepts, figures et pratiques* (p. 2-11). Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Griffin, B. W. (2002). Academic Disidentification, Race, and High School Dropouts. *The High School Journal*, 85(4), 71-81.
- Groupe d'action sur la persévérance et la réussite scolaire au Québec. (2009). *Savoir pour pouvoir*.
- Habermas, J. (1978). *L'espace public*. Paris : Payot.
- Habraken, N. J. (1998). *The Structure of the Ordinary: Form and Control in the Built Environment*. Cambridge, MA : MIT Press.

- Hamieh, C. S. et Usta, J. (2011). *The Effects of Socialization on Gender Discrimination and Violence. A Case Study from Lebanon*. Beirut.
- Harvey, D. (1973). *Social Justice and the City*. London : Edward Arnold Ltd.
- Horney, K. (1968). The Struggle Towards Self-Realization. Dans C. Gordon et K. J. Gergen (dir.), *The Self in Social Interaction vol. I: Classic and Contemporary Perspectives*. New York : John Wiley & Sons, inc.
- Houle, G. (1997). La sociologie comme science du vivant: l'approche biographique. Dans Poupart, Deslauriers, Groulx, et al. (dir.), *La recherche qualitative. Enjeux épistémologiques et méthodologiques* (p. 273-289). Montréal : Gaëtan Morin Éditeur.
- Ismé, C. (2011). *Les lieux de sociabilité publique des jeunes d'origine haïtienne*. INRS - UQAM.
- Lachance, J. (2011). *L'adolescence hypermoderne. Le nouveau rapport au temps des jeunes*. Québec : Presses de l'Université Laval.
- Lachance, J. (2013). *Photos d'ados à l'ère du numérique*. Québec : Presses de l'Université Laval.
- Lefebvre, H. (1986). *La production de l'espace* (3<sup>e</sup> éd.). Paris : Anthropos.
- Mauss, M. (1994). *Le fait social total*. Paris : Presses universitaires de France.
- Molgat, M. (2011). De « l'âge adulte émergent » aux transitions: comment comprendre la jeunesse d'aujourd'hui? - Quelques enseignements à partir de figures de jeunes en difficulté. Dans M. Goyette, A. Pontbriand, et C. Bellot (dir.), *Les transitions à la vie adulte des jeunes en difficulté - Concepts, figures et pratiques*. Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Moreau, G. (2010). Jeunesse et espace public: une mise en perspective. Dans I. Danic, O. David, et S. Depeau (dir.), *Enfants et jeunes dans les espaces du quotidien* (p. 173-183). Rennes : Presses Universitaires de Rennes.
- Morin, R. et Parazelli, M. (2012). Conflits d'appropriation d'espaces urbains centraux Prendre en compte, *20*, 142-157.
- Mortimer, J. T. et Larson, R. W. (2002). *The Changing Adolescent Experience*. Cambridge : Cambridge University Press.
- Nazaretian, Z. (2014). *Social status, opportunity and repeat victimization: The unequal distribution of safety*. Wayne State university.

- OCDE. (2006). *Education at a Glance. OECD Indicators*.
- Oliver, J. M., Reed, C. K. S., Katz, B. M., et al. (1999). Students' self-reports of help-seeking: The impact of psychological problems, stress, and demographic variables on utilization of formal and informal support. *Social Behavior & Personality*, 27(2), 109-128.
- Pain, R., Barke, M., Fuller, D., et al. (2001). *Introducing Social Geographies*. New York : Oxford University Press Inc.
- Pain, R. et Hopkins, P. (2010). Social Geographies of Age and Ageism. Dans S. J. Smith, R. Pain, S. A. Marston, et al. (dir.), *The SAGE Handbook of Social Geographies* (p. 78-98). London : Sage Publications, Inc.
- Parsons, T. (1968). The Position of Identity in the General Theory of Action. Dans C. Gordon et K. J. Gergen (dir.), *The Self in Social Interaction vol. I: Classic and Contemporary Perspectives* (p. 11-24). New York : John Wiley & Sons, inc.
- Relph, E. (1976). *Place and Placelessness*. London : Pion.
- Réseau des groupe de femmes Chaudière-Appalaches. (2010). *Dans les pas de Léa et Léo vers l'égalité*. Saint-Nicholas : Réseau des groupes de femmes Chaudière-Appalaches.
- Rickwood, D. J. et Braithwaite, V. A. (1994). Social-psychological factors affecting help seeking for emotional problems. *Social Science & Medicine*, 39(4), 563-572.
- Ripoll, F. et Veschambre, V. (2006). L'appropriation de l'espace: une problématique centrale pour la géographie sociale. Dans R. Séchet et V. Veschambres (dir.), *Penser et faire la géographie sociale* (p. 295-304). Rennes : Presses Universitaires de Rennes.
- ROCQLD. (2014). *Liste des membres*. de <http://rocqld.org/public/membres/membre/>
- Roy, B., Laval, U., Bizot, D., et al. (2016). *Perceptions des hommes québécois de leurs besoins psychosociaux et de santé*. Quebec : Univerité Laval.
- Savoie-Zajc, L. (2000). L'analyse de données qualitatives : pratiques traditionnelle et assistée par le logiciel NUD-IST. *Recherches qualitatives*, 21, 99-123. Récupéré de [http://www.recherche-qualitative.qc.ca/Textes\\_PDF/21SavoieZajc.pdf](http://www.recherche-qualitative.qc.ca/Textes_PDF/21SavoieZajc.pdf)
- Savoie-Zajc, L. (2009). L'entrevue semi-dirigée. Dans *Recherche sociale, de la problématique à la collecte de données* (5<sup>e</sup> éd., p. 337-360). Québec : Presses de l'Université du Québec.

- Seamon, D. et Sowers, J. (2008). Place and Placelessness, Edward Relph. Dans P. Hubbard, R. Kitchen, et G. Vallentine (dir.), *Key Texts in Human Geography* (p. 43-51). London : Sage.
- Serbin, L. A., Temcheff, C. E., Cooperman, J. M., et al. (2011). Predicting family poverty and other disadvantaged conditions for child rearing from childhood aggression and social withdrawal: A 30-year longitudinal study. *International Journal of Behavioral Development*, 35(2), 97-106.
- Sévigny, D. (2006). *Portrait du décrochage scolaire à Montréal*. Montréal.
- Sévigny, R. (1993). L'approche clinique dans les sciences humaines. Dans E. Enriquez, G. Houle, J. Rhéaume, et al. (dir.), *L'analyse clinique dans les sciences humaines* (p. 13-28). Montréal : Éditions Saint-Martin.
- Sinha, M. (2013). Measuring violence against women : Statistical trends. *Juristat*, (85), 120.
- Smith, S. J., Pain, R., Marston, S. A., et al. (2010). Situating Social Geographies. Dans S. J. Smith, R. Pain, S. A. Marston, et al. (dir.), *The SAGE Handbook of Social Geographies* (p. 1-40). London : Sage Publications, Inc.
- Stanciulescu, E. (2010). Les enfants et les espaces publics. Dans I. Danic, O. David, et S. Depeau (dir.), *Enfants et jeunes dans les espaces du quotidien* (p. 187-189). Rennes : Presses Universitaires de Rennes.
- Steele, C. M. (1997). A threat in the Air: How Stereotypes Shape Intellectual Identity and Performance. *American Psychologist*, 52(6), 613-629.
- Suissa, A. J. (2007). Intervention auprès des familles: repères cliniques et psychosociaux. Dans J.-P. Deslauries et Y. Hurtubise (dir.), *Introduction au travail social* (p. 95-132). Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Tapia, C. (2012). Modernité , postmodernité , hypermodernité. *Connexions*, (97), 15-25.
- Tonkiss, F. (2005). *Space, the City and Social Theory*. Cambridge : Polity Press.
- United Nations. (2014). *Gender stereotypes and Stereotyping and women 's rights*. New York.
- Vallerand, R. J., Alain, M., Boivin, M., et al. (1994). *Les fondements de la psychologie sociale*. Boucherville : Gaëtan Morin Éditeur.
- Van Campenhoudt, L. et Quivy, R. (2011). *Manuel de recherche en sciences sociales* (4e éd.). Paris : Dunod.

Ville de Montréal. (2010). Revenu moyen des familles, 39-42.

Wells, W., Burnett, J. et Moriarty, S. (2003). *Advertising; Principles and Practices* (6<sup>e</sup> éd.).  
Upper Saddle River, New Jersey : Prentice Hall.

World Health Organization. (2009). *Promoting gender equality to prevent violence against women*. Geneva. Récupéré de <http://apps.who.int/iris/handle/10665/44098>