UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À MONTRÉAL

MATERNITÉ ET CONSTRUCTION IDENTITAIRE DE L'ADULTE
ÉMERGENTE EN SITUATION DE RACCROCHAGE SCOLAIRE

MÉMOIRE

PRÉSENTÉ

COMME EXIGENCE PARTIELLE

DE LA MAÎTRISE EN TRAVAIL SOCIAL

PAR

ISABELLE DEMERS

AOÛT 2010

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.01-2006). 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

Mon premier et mon plus grand merci s'adresse à ma directrice de mémoire, Danielle Desmarais, à qui je ne pourrai jamais suffisamment témoigner ma reconnaissance et ma gratitude pour son accompagnement extraordinaire tout au long de cette grande aventure qu'a été mon processus de maîtrise. Sa rigueur intellectuelle, son dévouement et son implication constante dans mon cheminement m'ont menée à me dépasser toujours davantage, ce qui m'a permis d'évoluer bien au-delà de ce que j'avais imaginé durant les quatre dernières années. Ses qualités professionnelles autant que personnelles sont, et demeureront, une grande source d'inspiration pour moi.

Mon expérience de travail dans l'équipe de recherche m'a permis de côtoyer des collègues formidables que je remercie également pour leur soutien moral précieux. Salutations affectueuses à Étienne, Marie-Flavie et François-Xavier, à qui je souhaite la meilleure continuité dans leurs parcours respectifs.

D'autre part, c'est grâce à la généreuse contribution de Carolanne, Véronique, Cynthia, Joëlle et Maude que ce mémoire a pu voir le jour; je les remercie chaleureusement pour les touchants récits qu'elles m'ont livrés et leur souhaite le plus grand succès dans leurs projets futurs. Par ailleurs, je ne peux passer sous silence le soutien apporté par mesdames Odine Breton et Diane Pitre dans l'étape du recrutement des informatrices; c'est grâce à leurs démarches que mes entretiens ont pu être organisés.

Mon parcours à la maîtrise en travail social a été aussi enrichissant qu'exigeant, et ce mémoire n'aurait jamais pu être réalisé sans le soutien indéfectible de mes proches. En effet, l'intensité du travail accompli au cours des derniers mois m'a permis de me

rappeler à quel point je suis privilégiée d'être entourée et aimée de personnes aussi exceptionnelles que celles qui composent ma famille et mon groupe d'amis. Je remercie donc du plus profond de mon cœur, d'abord mes parents, Luc et Claire-Marie, pour leurs encouragements inconditionnels durant la totalité de mon cheminement scolaire, mais également parce qu'ils m'ont transmis les valeurs sociales qui m'animent aujourd'hui au plan personnel et professionnel; c'est en grande partie inspirée par eux que j'ai choisi le domaine du travail social. Mes frères Jean-François et Benoît, ainsi que mon oncle Jacques et ma tante Denyse sont également des piliers dans ma vie et leur soutien a été des plus précieux à tous les points de vue. Je ne pourrais d'ailleurs passer sous silence l'apport exceptionnel de Denyse dans ma démarche de mémoire; c'est grâce à ses talents informatiques et à son dévouement que je peux aujourd'hui présenter un travail dont la mise en pages est de grande qualité.

Mon passage des quatre dernières années à l'UQAM m'a permis de rencontrer des gens extraordinaires et de nouer de profondes amitiés. Je salue d'abord les professeurs de l'École de travail social, qui m'ont impressionnée par leur passion contagieuse et leurs grandes connaissances, de même que les membres du personnel de soutien, et tout particulièrement madame Micheline Cloutier-Turcotte dont le dévouement et la générosité sans borne envers les étudiants méritent d'être soulignés. Merci également à mes amis, tant ceux de l'extérieur que ceux avec qui j'ai eu la chance de partager mon quotidien à l'École, pour leur présence et leur soutien chaleureux à tous les égards. Je me permets ici de témoigner ma reconnaissance plus spécifiquement à Shanie Leroux, une collègue et amie fort inspirante, sans qui la dernière année de mon cheminement n'aurait pas eu la même couleur; je la remercie pour sa solidarité, ses encouragements et ses conseils judicieux.

Enfin, je ne saurais témoigner avec assez d'insistance mon immense reconnaissance à mon amoureux, Pierre. Son soutien, ses encouragements et sa patience à toute épreuve non seulement durant la rédaction de mon mémoire, mais pendant tout mon

processus de maîtrise, ont contribué de manière essentielle à ma persévérance. C'est donc avec une grande joie que je partage avec lui cet accomplissement qui dépasse largement, à mes yeux, la sphère académique.

TABLE DES MATIÈRES

LISTE DES TABLEAUX.....	x
RÉSUMÉ.....	xi
INTRODUCTION.....	1
PARTIE I : PROBLÉMATIQUE, THÉORIE ET MÉTHODOLOGIE	
CHAPITRE I	
LA PROBLÉMATIQUE	
1.1 Introduction.....	5
1.2 L'état de la question.....	5
1.2.1 Grossesse à l'adolescence : une multiplicité de causes.....	6
1.2.2 Maternité à l'adolescence au Québec : quelques statistiques.....	6
1.2.3 Problématiques associées à la maternité adolescente.....	8
1.2.4 Décrochage et rattrapage scolaire au Québec : statistiques et problématiques associées.....	9
1.2.5 Les services éducatifs destinés aux jeunes femmes enceintes ou mères dans les commissions scolaires du Québec.....	12
1.3 Questions et objectifs de recherche.....	21
1.3.1 Objet de la recherche.....	22
1.3.2 Objectifs de recherche.....	22
1.3.3 Questions de recherche.....	23
1.3.4 Pertinence sociale et scientifique de la recherche.....	23
1.4 Conclusion.....	26

CHAPITRE II	
LE CADRE THÉORIQUE	
2.1	Introduction au chapitre théorique..... 28
2.2	Une grille d'analyse psychosociale appuyée sur l'approche clinique en sciences humaines et l'approche systémique..... 28
2.3	L'émergence de l'âge adulte en 2009 : une nouvelle étape du parcours de vie..... 31
2.3.1	Les frontières poreuses entre la fin de l'adolescence et l'émergence de l'âge adulte..... 33
2.3.2	Un vide de repères institutionnels pour les jeunes qui ont quitté le système scolaire?..... 34
2.3.3	Les transitions familiales et résidentielles des jeunes d'aujourd'hui... 35
2.4	La construction identitaire chez le jeune de 16 à 20 ans..... 36
2.4.1	La construction de l'identité dans une optique de continuum du parcours de vie..... 37
2.4.2	L'identité se construisant autour de la dialectique entre le <i>Soi</i> et l' <i>Autre</i> 50
2.4.3	La maternité précoce en contexte de raccrochage scolaire : une situation cruciale de construction identitaire de l'adulte émergente..... 62
2.5	L'accompagnement de l'adulte émergente 64
2.5.1	Définition et balises théoriques..... 64
2.5.2	L'accompagnement adapté aux raccrocheurs de 16-20 ans..... 66
2.5.3	L'accompagnement adapté aux jeunes femmes enceinte ou mères en situation de raccrochage scolaire..... 67
2.6	Conclusion..... 72
CHAPITRE III	
MÉTHODOLOGIE	
3.1	Introduction..... 73

3.2	La maternité précoce en contexte de raccrochage scolaire: une recherche qualitative	73
3.3	L'approche biographique	75
3.3.1	L'approche biographique au Québec : un regard historique	76
3.3.2	Quelques définitions	78
3.3.3	Les fondements épistémologiques de l'approche biographique	79
3.3.4	L'analyse des récits de vie	85
3.4	La population à l'étude : les jeunes femmes enceintes ou mères âgées de 16 à 20 ans fréquentant un centre d'éducation des adultes	89
3.5	Expérience du terrain et considérations éthiques	90
3.5.1	Critères de sélection des sujets	90
3.5.2	Le processus de recrutement	92
3.5.3	La conduite des entretiens	94
3.5.4	L'administration du questionnaire sociodémographique	94
3.5.5	L'expérience d'intervieweuse	95
3.5.6	Le travail d'analyse des entretiens	96
3.6	Les limites de cette recherche	97
3.7	Conclusion	98
	 PARTIE II : ANALYSE ET INTERPRÉTATION DES DONNÉES	100
	 CHAPITRE IV PRÉSENTATION DES PARCOURS DE VIE DES INFORMATRICES	
4.1	Introduction	101
4.2	Présentation du parcours des cinq informatrices	101
4.2.1	Carolanne	102
4.2.2	Véronique	104
4.2.3	Cynthia	107
4.2.4	Joëlle	110
4.2.5	Maude	114

4.3 Un regard transversal sur les profils sociodémographiques des informatrices.....	116
4.3.1 Âge des informatrices.....	116
4.3.2 Parcours à l'éducation des adultes.....	117
4.3.3 Parcours scolaire au primaire.....	119
4.3.4 Parcours scolaire au secondaire.....	120
4.3.5 Conditions de vie des informatrices.....	122
4.3.6 Réseau social des informatrices.....	123
4.3.7 Santé, alcool et drogues.....	123
4.3.8 Famille d'origine.....	124
4.4 Conclusion.....	126

CHAPITRE V

PISTES D'ANALYSE SUR LA CONSTRUCTION IDENTITAIRE

5.1 Introduction.....	127
5.2 La grossesse et la maternité chez l'adulte émergente dans une optique de continuum du parcours de vie.....	128
5.2.1 La grossesse et la maternité consolidant le passage à l'âge adulte.....	128
5.2.2 La grossesse et la maternité témoignant d'une construction fragile de l'adulte émergente.....	135
5.2.3 La maternité comme <i>événement bifurcatif</i> du parcours de vie.....	140
5.3 L'identité se construisant autour de la dialectique du <i>Soi</i> et de l' <i>Autre</i>	141
5.3.1 L'adulte émergente et la double position de sujet-acteur.....	142
5.3.2 La construction de l'adulte émergente : tensions et dilemmes identitaires.....	144
5.4 Conclusion.....	154

CHAPITRE VI

PISTES D'ANALYSE SUR L'ACCOMPAGNEMENT

6.1 Introduction.....	157
-----------------------	-----

6.2 Être accompagnée durant la grossesse et dans son rôle de mère.....	157
6.3 Être accompagnée dans la conciliation des rôles d'étudiante et de mère.....	163
6.4 Conclusion.....	165
CONCLUSION.....	167
APPENDICE A LETTRE DE PRÉSENTATION DE LA RECHERCHE.....	176
APPENDICE B FORMULAIRE DE CONSENTEMENT (SUJET MAJEUR).....	177
APPENDICE C QUESTIONNAIRE.....	180
APPENDICE D LA MATERNITÉ PRÉCOCE EN CONTEXTE DE RACCROCHAGE SCOLAIRE : SCHÉMA D'ENTRETIEN BIOGRAPHIQUE.....	186
APPENDICE E LISTE DE RESSOURCES REMISES AUX PARTICIPANTES.....	189
RÉFÉRENCES.....	190

LISTE DES TABLEAUX

Tableau	Page
4.1 Tentatives antérieures d'inscription à l'éducation des adultes.....	117
4.2 Temps écoulé depuis la dernière fréquentation au secteur des adultes.....	118
4.3 Nombre de mois écoulés depuis l'entrée actuelle au CEA.....	118
4.4 Niveau scolaire des informatrices selon les matières.....	119
4.5 Nombre d'années doublées par les informatrices de l'échantillon.....	119
4.6 Nombre d'écoles primaires fréquentées.....	120
4.7 Nombre d'années doublées par les jeunes femmes du corpus.....	120
4.8 Nombre d'écoles secondaires fréquentées.....	121
4.9 Âge au moment de quitter le secteur des jeunes.....	121
4.10 Temps écoulé depuis le départ du secteur des jeunes.....	122
4.11 Conditions actuelles de logement des jeunes femmes.....	122
4.12 Nombre d'ami/e/s significatif/ve/s chez les jeunes femmes de l'échantillon.....	123
4.13 Dernière année d'études des parents des jeunes femmes.....	125
4.14 Revenus de la famille d'origine.....	125

RÉSUMÉ

Ce mémoire porte sur l'articulation de la maternité dans la construction identitaire de l'adulte émergente en situation de rattachement scolaire. L'objectif principal de cette démarche de recherche est de circonscrire le processus de construction identitaire de jeunes femmes enceintes ou mères se trouvant au cœur de la transition entre l'adolescence et le début de l'âge adulte. D'autre part, l'auteure de ce mémoire vise à dégager quelques pistes d'intervention qui, du point de vue des jeunes femmes, rendent possible la conciliation famille/études. Cette recherche s'inscrit globalement dans une perspective psychosociale, et plus spécifiquement dans l'approche clinique en sciences humaines de même que dans une approche systémique dans lesquelles quatre grands repères théoriques sont élaborés : l'émergence de l'âge adulte, la construction identitaire, la maternité précoce ainsi que l'accompagnement. L'approche biographique est la méthodologie générale employée dans ce mémoire.

Les données recueillies laissent apparaître une diversité de pistes de construction identitaire des adultes émergentes. En effet, si l'on considère la construction identitaire selon une perspective de continuum du parcours de vie, certains éléments du discours des informatrices permettent d'appréhender la maternité précoce comme une opportunité d'accélération de l'entrée dans l'âge adulte. Par ailleurs, d'autres aspects des récits tendent à appuyer la thèse d'une construction fragile de l'identité de ces jeunes femmes.

La conceptualisation de la formation de l'identité par une dialectique du Soi et de l'Autre permet de constater la présence de tensions identitaires de divers ordres chez les informatrices. Par contre, le choix de la maternité à un si jeune âge (soit entre 16 et 20 ans) et la difficile conciliation des rôles de mère et d'étudiante débouchent sur de nouveaux dilemmes identitaires pour les jeunes femmes.

Enfin, les récits des informatrices témoignent tous de l'importance d'un accompagnement pluriel et concerté de divers acteurs sociaux, tant dans la réalité de jeune mère que dans l'expérience de la conciliation de la maternité et des études pour l'adulte émergente, qui lorsqu'elle en bénéficie, tend à persévérer davantage dans son projet d'études.

Mots clés : Construction identitaire, émergence de l'âge adulte, maternité, accompagnement, approche biographique.

INTRODUCTION

Mon expérience d'intervenante au Centre jeunesse de Montréal m'a menée, l'espace d'une année, à travailler auprès de jeunes mères connaissant de graves difficultés. En effet, bien qu'ayant chacune un parcours de vie unique, la majorité d'entre elles vivaient de multiples problématiques sociales telles que : troubles de santé mentale, physique ou psychologique, toxicomanie, dépendance affective, violence conjugale ou indifférence totale du conjoint, isolement, mésententes ou encore liens effrités avec la famille d'origine. De plus, dans presque tous les cas, ces jeunes femmes étaient sous-scolarisées (rares étaient celles qui avaient obtenu leur diplôme d'études secondaires) et vivaient dans une grande précarité financière. Ainsi, suite à un signalement à la Direction de la protection de la jeunesse (DPJ), souvent lié à des comportements de grave négligence parentale ou encore à de mauvais traitements, ces jeunes femmes se retrouvaient hébergées en foyer de groupe spécialisé avec leur(s) enfant(s) durant une période d'évaluation psychosociale s'étendant sur environ un mois.

J'ai énormément appris dans le cadre de cette expérience de travail et je me rappelle m'être beaucoup questionnée sur les besoins particuliers de cette clientèle qui me fascinait au plus haut point. En fait, étant constamment témoin privilégié de l'interaction entre les mères et leur poupon, je suis devenue de facto extrêmement sensible à leurs réalités ; mais surtout, la nécessité d'offrir un soutien constant à ces familles m'est apparue clairement, notamment dans une optique de prévention d'éventuelles difficultés chez les enfants de ces femmes. Ainsi, il ne s'agissait pas simplement d'offrir une aide ponctuelle, mais un travail global se devait d'être effectué dans une perspective d'amélioration des conditions de vie de ces familles,

afin d'amoindrir la récurrence des problèmes vécus. Dès lors, j'ai pris conscience de l'importance d'encourager ces femmes à poursuivre leurs études, certes dans l'optique d'éventuellement parvenir à une insertion socioprofessionnelle jusqu'alors inaccessible, mais également parce que je percevais intuitivement tous les gains secondaires à la fréquentation scolaire : développement de nouvelles relations interpersonnelles qui contribuent à créer une appartenance au milieu en plus de briser l'isolement et d'amoindrir le sentiment d'exclusion, augmentation de l'estime de soi, accès à de nombreux services utiles à leur réalité de jeune maman, soutien du personnel de l'école, etc.

Forte de ces constatations, c'est en présentant un projet de recherche portant sur les jeunes mères défavorisées et le décrochage scolaire que j'ai préparé ma demande d'admission à la maîtrise en travail social à l'UQAM. Tout au long de ma scolarité, cet intérêt ne s'est jamais démenti, et c'est avec grand plaisir que j'ai accepté d'être l'auxiliaire de recherche de Danielle Desmarais en mai 2007, dans une recherche-action portant sur les pratiques d'accompagnement « gagnantes » auprès des raccrocheurs de 16 à 20 ans au Québec. Cette initiation à la recherche a également été déterminante dans mon parcours scolaire, consolidant mon choix d'effectuer un mémoire, plutôt qu'un stage et essai dans le cadre de ma maîtrise. De plus, non seulement j'ai eu la chance de vivre chacune des étapes du processus de recherche, de la recension des écrits à l'analyse, en passant par la cueillette des données et même, la diffusion de résultats préliminaires, mais l'une des jeunes femmes interrogées dans le cadre de cette recherche était par le plus grand des hasards, enceinte. Cette rencontre a précisé encore davantage mon intérêt pour cette population doublement vulnérable des jeunes femmes à la fois enceintes ou mères et raccrocheuses, et tout particulièrement sur le sens que prend la maternité dans leur construction identitaire. En second lieu, j'ai dès lors été sensible à leur réalité particulière et à la conciliation de leurs rôles de mère et d'étudiante.

Dans le même ordre d'idées, ma simple expérience de citoyenne m'a mise en contact avec divers services spécifiquement destinés aux mères adolescentes et offerts dans certaines polyvalentes du Québec. On peut ici penser à titre d'exemple à l'école secondaire Rosalie-Jetté dont l'enseignement est exclusivement destiné à cette clientèle. Ainsi, bien que beaucoup reste à accomplir, le secteur des jeunes de l'éducation semble plutôt avant-gardiste en termes de conciliation études-parentalité, si on le compare avec le peu de ressources dont dispose le secteur des adultes. En effet, ce que j'avais au départ pressenti s'est par la suite confirmé au cours de ma recension des écrits: le secteur de l'éducation des adultes, qui accueille pourtant une clientèle vivant de multiples difficultés et provenant bien souvent du secteur de l'adaptation scolaire, dispose de très peu de ressources autres que celles du corps enseignant pour soutenir les étudiant/e/s. Ce manque de services en centre d'éducation des adultes est évidemment encore plus criant pour les populations aux besoins particuliers, comme c'est le cas des jeunes mères ou des étudiantes enceintes. Ces constatations me laissent perplexe: comment espérer voir réussir des étudiant/e/s avec de fréquents troubles d'apprentissage, ayant accumulé les échecs au fil de leur parcours scolaire en plus de vivre des problématiques psychologiques, sociales et/ou familiales, sans leur donner accès à des intervenants qualifiés pour les aider à faire face à ce type de difficultés? Et lorsqu'à cette réalité fragile s'ajoute la venue d'un enfant, ce qui représente *a priori* un défi de taille pour tout être humain, peut-on vraiment espérer que la majorité des jeunes mères parviennent à atteindre leurs objectifs scolaires dans un délai raisonnable par la simple force des encouragements de leurs enseignant/e/s?

De ces questionnements a émergé chez moi la volonté de comprendre le parcours de vie de raccrocheuses scolaires ayant fait le choix d'avoir un enfant à un jeune âge (avant 20 ans), afin d'être à même de saisir leur réalité particulière et surtout, de cerner les bases de leur construction identitaire de jeune femme et de mère. Ainsi, je souhaite explorer le sens, voire l'importance que prend la maternité dans la

construction de l'identité de ces *adultes émergentes* (Gaudet, 2007). J'aspire dans un second temps à leur donner la parole au sujet des difficultés et défis liés à l'actualisation de leur projet de retour aux études en fonction de leur réalité de jeune femme enceinte ou de mère.

La première partie de ce mémoire comprend trois chapitres. Le premier chapitre présente l'état des connaissances en lien avec les phénomènes de maternité adolescente et de raccrochage scolaire, de même qu'à préciser les questions de recherche et la pertinence sociale de ma démarche. Le deuxième chapitre traite d'abord des grandes perspectives théoriques dans lesquelles ma démarche s'inscrit, puis présente les repères théoriques autour desquels elle s'articule. Les aspects méthodologiques sont pour leur part traités dans le troisième chapitre. La seconde partie de ce mémoire, qui comprend les chapitres quatre, cinq et six, présente l'analyse et l'interprétation des données. Ainsi, le chapitre quatre expose les données sociodémographiques recueillies, le cinquième chapitre porte sur l'articulation des données avec les aspects théoriques au plan de la construction identitaire, tandis que le sixième et dernier chapitre expose quelques pistes d'analyse en lien avec l'accompagnement des adultes émergentes enceintes ou mères.

CHAPITRE I

LA PROBLÉMATIQUE

1.1 Introduction

Ce premier chapitre du mémoire traitera d'abord de l'état de la question concernant la maternité adolescente et le raccrochage scolaire au Québec. J'exposerai donc certaines statistiques relatives à ces phénomènes et me pencherai sur les problématiques qui leur sont fréquemment associées. Puis, je tenterai de cerner les divers types de services se destinant aux jeunes femmes enceintes ou mères en contexte de scolarisation dans une perspective de comparaison du secteur des jeunes et des adultes de l'éducation. Enfin, je m'attarderai particulièrement à l'approche *Ma place au soleil*, une mesure d'aide importante au secteur des adultes. Dans un second temps, je préciserai les questions et objectifs de cette recherche, et enfin, je m'attarderai à sa pertinence scientifique et sociale.

1.2 L'état de la question

Cette section du chapitre porte sur les phénomènes de la maternité adolescente et du raccrochage scolaire au Québec, ainsi que de leur articulation avec les services existants pour les jeunes femmes enceintes ou mères en contexte de scolarisation.

1.2.1 Grossesse à l'adolescence : une multiplicité de causes

Certains auteurs mettent de l'avant le fait qu'il n'y ait pas de cause unique au phénomène de grossesse à l'adolescence, mais que certains facteurs tendent toutefois à en augmenter la prévalence. Ainsi, le fait d'avoir grandi dans une famille monoparentale à faible revenu (Corcoran, 1999 *in* Hamann), ou d'avoir été victime d'abus sexuels (Kellogg et coll., 1999, Manseau, 1997 et Phipps-Yonas, 1980 *in* Hamann), à titre d'exemple, constitueraient des conditions associées à une plus forte possibilité de devenir enceinte à un jeune âge. À un autre niveau, Le Van (1998) insiste pour sa part sur la complexité des raisons qui peuvent pousser de très jeunes femmes à devenir enceintes. En effet, selon cette auteure, loin de se limiter à des enjeux liés à la contraception, la grossesse peut être motivée par des raisons plus profondes telles que le désir (conscient ou non) de grossesse et d'enfant porté par la jeune femme, l'espoir de voir son couple s'officialiser et se solidifier, l'acquisition d'un statut social, ou encore, la réparation d'une histoire familiale qui a laissé des traces (Le Van, 1998). Certaines de ces dernières idées seront traitées de manière plus approfondie dans les chapitres subséquents.

1.2.2 Maternité à l'adolescence au Québec : quelques statistiques

Une étude menée par Roy et Charest (2002) pour le compte du ministère de l'Éducation du Québec nous apprend qu'en 1998¹, on a dénombré 10513 grossesses chez les jeunes femmes de moins de 20 ans, dont les 2/3 étaient vécues par des jeunes filles de 18 et 19 ans, tandis que le tiers touchait des jeunes de moins de 18 ans. Ainsi, le taux de grossesse chez les moins de 20 ans s'établit à 36.8 pour 1000 femmes. Le nombre de grossesses a augmenté de 16% depuis 1980 et le taux de grossesses observé en 1998 chez les filles de moins de 20 ans est le plus élevé jamais comptabilisé. Toutefois, il semble vouloir se stabiliser depuis 1994 (*Ibid*). Si l'on tente de cerner le phénomène à l'échelle de l'ensemble du Québec, on apprend que

¹ Les données du recensement 2008 n'étaient pas disponibles au moment de rédiger ce mémoire.

les régions nordiques (Nunavik, Terres-Cries-de-la-Baie-James et Côte-Nord : 111,3 pour 1000), de même que les régions de Montréal (52,1 pour 1000) et de l'Outaouais (42.6 pour 1000) dénotent les taux de grossesses les plus élevés. À l'inverse, c'est dans les régions du Bas-Saint-Laurent (20.6 pour 1000) et des Chaudière-Appalaches (20.2 pour 1000) qu'on enregistre les taux de grossesses les plus bas (*Ibid*). La région des Laurentides, lieu où se déroule la cueillette de données de ce mémoire connaît un taux de grossesse de 35.3 pour 1000 jeunes femmes de moins de 20 ans, ce qui en fait en quelque sorte un baromètre de la situation québécoise. Également, il est intéressant de savoir qu'en termes de chiffres absolus, ce sont dans les régions de Montréal (n=2908), de la Montérégie (n=1849) et de la Mauricie-Centre-du-Québec (n=723) qu'on compte le plus de grossesses (*Ibid*).

De l'ensemble des grossesses comptabilisées chez les adolescentes², environ le tiers mène à des naissances. Fait intéressant, entre 1980 et 1998, le nombre de naissances a diminué de 28% chez les adolescentes. Contrairement à ce que l'on pourrait croire, c'est chez les jeunes filles les plus âgées (18-19 ans) que la diminution des naissances est la plus marquée, tandis que le taux est demeuré stable chez les moins de 18 ans (Roy et Charest, 2002). Ainsi, le taux de fécondité (qui correspond au nombre de naissances pour une population de 1000 femmes) s'établit à 12.6 pour 1000 adolescentes de moins de 20 ans, ce qui correspond au taux le plus bas jamais enregistré au Québec. Encore une fois, la région des Laurentides est représentative de la situation québécoise avec un taux de fécondité de 11.5 pour 1000 jeunes femmes. Globalement, ce sont dans les régions éloignées (Abitibi-Témiscamingue et Côte-Nord) que l'on observe les plus hauts taux de fécondité tant chez les 18-19 ans que chez les moins de 18 ans. Par exemple, la Côte-Nord comptabilise 11.7 naissances pour 1000 femmes chez les moins de 18 ans, ce qui correspond au double de la moyenne provinciale pour cette tranche d'âge (*Ibid*).

² Par souci d'alléger le texte, le terme « adolescentes » réfère ici aux jeunes femmes de moins de 20 ans.

De façon générale, la hausse du nombre de grossesses et la baisse du nombre de naissances s'expliquent par l'augmentation du recours à l'avortement et ce, davantage chez les adolescentes de moins de 18 ans que chez celles de 18-19 ans (*Ibid*). Encore une fois, on observe une grande disparité dans les taux de fécondité par rapport aux taux d'avortements selon les régions. C'est ainsi que le taux de fécondité est de 6 à 8 fois plus élevé que le taux d'avortement dans les régions du Nunavik et des Terres-Cries-de-la Baie-James. Dans le même ordre d'idées, le taux de fécondité dépasse également le taux d'avortement en Abitibi-Témiscamingue et sur la Côte-Nord, tandis que les deux données sont équivalentes dans le Nord du Québec et dans la région de la Gaspésie-Îles-de-la-Madeleine (*Ibid*). À l'inverse, les régions de Montréal, Laval et de l'Outaouais affichent les taux d'avortements les plus élevés de la province. La région des Laurentides affiche un taux d'avortements volontaires identique à celui de la province.

En résumé, plus de 10 000 jeunes filles de moins de 20 ans connaissent une grossesse chaque année au Québec et elles doivent être accompagnées dans leur processus décisionnel quant à l'issue de celle-ci. De ces 10 000 grossesses, on enregistre par la suite 3600 naissances annuellement chez les jeunes femmes de ce groupe d'âge, qui seront bien souvent chefs de famille monoparentale. Précisons que le tiers d'entre elles sont mineures (Roy et Charest, 2002).

1.2.3 Problématiques associées à la maternité adolescente

Toujours dans la même étude, Roy et Charest (2002) rappellent que sans soutien adéquat, la situation des mères adolescentes est bien souvent marquée par de nombreux problèmes sociaux tels que le décrochage scolaire, la pauvreté, l'exclusion sociale, l'isolement et la dépendance. De plus, de nombreuses recherches démontrent que le phénomène de répétition intergénérationnelle s'actualise fréquemment, puisque l'on sait que les enfants souffrant de pauvreté en bas âge sont beaucoup plus nombreux à abandonner l'école, et que les filles issues de ces

situations familiales risquent fortement de reproduire un modèle de grossesses précoces (*Ibid*).

Également, on insiste sur le fait qu'au-delà des statistiques, le phénomène de la grossesse à l'adolescence amène souvent de lourdes conséquences sur l'avenir des enfants. Ainsi, on rappelle la préoccupation constante de tous les milieux éducatifs du Québec quant à la prévention des grossesses et au soutien à apporter aux jeunes filles enceintes autant qu'aux mères adolescentes, particulièrement dans la poursuite de leurs études, afin justement d'amoindrir les lourds coûts sociaux souvent associés à cette problématique (*Ibid*).

1.2.4 Décrochage et raccrochage scolaires au Québec : statistiques et problématiques associées

Selon le rapport produit par le *Groupe d'action sur la persévérance et la réussite scolaires au Québec* (Ménard, 2009), il semblerait qu'à l'heure actuelle, seulement 69% des jeunes Québécois obtiennent un diplôme d'études secondaires ou professionnelles avant l'âge de 20 ans. Ainsi du 31% restant, les deux tiers des jeunes se trouveraient en situation de décrochage scolaire, soit de façon temporaire ou définitive, tandis que le dernier tiers fréquenterait soit un centre d'éducation des adultes ou de formation professionnelle; c'est donc dire que ces jeunes s'inscriraient dans un processus de raccrochage scolaire. Le taux de décrochage scolaire apparaît significativement plus élevé chez les garçons. En effet le taux de décrochage passe à 36% lorsqu'on considère uniquement les garçons, en comparaison à 25% chez les filles (*Ibid*). Il semble que la situation demeure inchangée depuis 20 ans en ce qui concerne le taux de diplomation avant l'âge de 20 ans. Toutefois, le récent développement du secteur de l'éducation des adultes a heureusement permis de restreindre le taux de « décrocheurs à vie » (Ménard, 2009 : p.9), en favorisant la poursuite de la scolarisation de base plus tard dans la vie.

La comparaison de la prévalence du décrochage scolaire au Québec avec la situation dans les autres provinces canadiennes mène à un sombre bilan, le Québec se trouvant au 9^{ème} rang quant au taux de diplomation dans les délais prescrits. Cela constitue d'ailleurs une baisse importante puisqu'il se classait au 7^{ème} rang en 1992 (*Ibid*).

D'autre part, une récente étude effectuée par Raymond (2008 *in* Desmarais, 2009a) et basée sur des indicateurs de Statistique Canada démontre que le taux de décrochage scolaire a significativement diminué au Canada entre 1990 et 2005, passant de 21% à 14% chez les hommes et de 16% à 9% chez les femmes. Ces chiffres témoignent effectivement de la situation préoccupante qui prévaut au Québec en comparaison avec l'ensemble du pays (Raymond, 2008 *in* Desmarais, 2009a).

Des analyses statistiques portant sur les conséquences du décrochage scolaire illustrent clairement les problématiques individuelles associées au fait d'abandonner l'école. Par exemple, les revenus moyens des décrocheurs sont inférieurs à ceux des diplômés. De plus, la majorité des assistés sociaux ne détiennent pas de diplôme d'études secondaires ou professionnelles, et les décrocheurs composent la vaste majorité de la population carcérale (Ménard, 2009). D'autre part, les Québécois ne détenant aucun diplôme sont plus susceptibles de souffrir de dépression et ont une espérance de vie moindre que les diplômés du même territoire (*Ibid*).

Le décrochage scolaire entraîne également de lourdes conséquences au plan social. En effet, les chiffres démontrent que les non-diplômés participent largement moins à la vie citoyenne (qui est ici mesurée par l'action de voter, l'implication bénévole ainsi que par le fait de donner du sang) que les Québécois détenant un diplôme. De plus, parce qu'il prive la société de travailleurs qualifiés, le décrochage scolaire freine également la prospérité économique du Québec, ce qui est

particulièrement problématique dans la situation démographique actuelle et anticipée (*Ibid*).

Enfin, il convient de rappeler que loin de s'inscrire dans un rapport de causalité, le phénomène du décrochage scolaire se construit selon divers événements et une multitude de facteurs et ce, depuis le tout début de la vie (*Ibid*). Ces derniers constats concernant les conséquences liées au décrochage scolaire constituent des arguments en faveur d'une reprise de la scolarisation dans une perspective d'amélioration des conditions de vie du jeune ; ainsi l'intérêt porté au phénomène du raccrochage scolaire des jeunes adultes se voit justifié.

Par contre, le raccrochage scolaire n'est pas synonyme de succès instantané puisqu'entre 50% et 60% des raccrocheurs de l'ensemble du Canada ne parviennent pas à obtenir leur diplôme (Raymond, 2008 *in* Desmarais, 2009a). Ces dernières statistiques témoignent ainsi de la présence d'obstacles importants dans le parcours des raccrocheurs. Selon une étude menée par Gagnon et Brunel (2005 *in* Desmarais, 2009a), les principales difficultés rencontrées par les apprenant/e/s de l'éducation des adultes sont le manque de motivation et d'intérêt, ainsi que l'absence d'objectifs professionnels et de modèles de réussite. De plus, il semble qu'un important décalage soit observé entre les difficultés anticipées par les raccrocheurs et les obstacles effectivement rencontrés, ce qui témoigne de l'importance de l'accompagnement en début de parcours afin de clarifier ces aspects avec les apprenant/e/s (Gagnon et Brunel, 2005 *in* Desmarais, 2009a). D'ailleurs, à propos de l'accompagnement, cette même étude rapporte que le soutien du réseau social (famille et amis) combiné à un personnel scolaire compétent et apprécié entraîne un plus grand potentiel de réussite, notamment lié à une motivation plus importante chez les apprenant/e/s (*Ibid*). D'autre part, les conditions de vie à l'école (particulièrement les horaires et l'aspect anonyme des rapports entre apprenants) constituent le motif le plus important de *redécrochage* (*Ibid*).

En dernier lieu, il est intéressant de s'attarder quelque peu au récent phénomène de rajeunissement de la clientèle des centres d'éducation des adultes (CEA) du Québec. En effet, pour l'année 2005-2006, 37% des apprenant/e/s fréquentant un CEA de la province étaient âgés entre 16 et 20 ans (Ministère de l'Éducation du Loisir et du Sport, 2006 *in* Desmarais, 2009a). Le centre d'éducation des adultes retenu pour la cueillette de données de cette recherche s'inscrit tout à fait en cohérence avec cette situation, puisque 35% des apprenants qui le fréquentent font partie de cette tranche d'âge.

1.2.5 Les services éducatifs destinés aux jeunes femmes enceintes ou mères dans les commissions scolaires du Québec

Cette section se veut une description des services existant en milieu scolaire pour les jeunes mères du Québec, tant au secteur des jeunes qu'au secteur des adultes et à celui de la formation professionnelle. Ainsi, les résultats généraux d'une enquête menée par Roy et Charest (2002) seront rapportés, et quelques initiatives particulières existant dans des établissements du Québec, décrites à titre d'illustrations de pratiques d'accompagnement des jeunes femmes enceintes ou mères.

Le secteur des jeunes est le plus actif en ce qui a trait aux mesures visant à favoriser la fréquentation scolaire des adolescentes enceintes ou mères (Roy et Charest, 2002). En effet, il semble qu'au secteur des jeunes, 72% des commissions scolaires aient mis sur pied certaines actions en ce sens, comparativement à 53% au secteur des adultes, et 32% au secteur de la formation professionnelle. Toutefois, pour les 3 secteurs confondus, seulement 4% des professionnels interviewés dans le cadre de cette enquête ont affirmé que leur commission scolaire avait élaboré une politique ou un plan d'action sur la question des adolescentes enceintes ou mères (*Ibid*).

D'autre part, toujours selon les données de l'enquête de Roy et Charest (2002), seulement 1/5 de l'ensemble des personnes interrogées (tous secteurs confondus) ont répondu que le plan de réussite de leur école incluait des mesures pour encourager la fréquentation scolaire des adolescentes enceintes ou mères. Ces mesures correspondent notamment à l'allégement, au réaménagement ou à l'individuation de l'horaire, ou encore au recours aux ressources des autres écoles. Il semble que c'est au secteur des jeunes que l'on a davantage mis sur pied des moyens pour faire connaître les services offerts, comme par exemple des rencontres avec des infirmières, ou encore l'utilisation de dépliants.

À l'inverse, au secteur des adultes, 74% des répondants affirment qu'aucun moyen n'a été mis en place pour faire connaître les services destinés aux jeunes mères. Cette réalité apparaît surprenante, puisque les 2/3 des répondants appartenant au secteur des adultes précisent que leur commission scolaire a pourtant le souci d'offrir des services particuliers et adaptés aux besoins précis des étudiant/e/s âgé/e/s entre 16 et 20 ans.

En résumé, ces dernières sections nous apprennent que le secteur des jeunes est beaucoup plus avancé quant à la mise en œuvre de projets de soutien aux adolescentes enceintes et aux jeunes mères, en comparaison avec les deux autres secteurs de l'éducation.

1.2.5.1 Les services spécialisés offerts aux jeunes femmes enceintes ou mères

Il faut d'abord savoir que les auteurs définissent les « services spécialisés », comme n'importe quelle classe ou programme s'adressant à des jeunes filles enceintes ou mères; il est donc question de programmes ou services officiellement dispensés par un établissement de l'un des trois secteurs, ce qui s'oppose au simple fait, pour un lieu d'enseignement n'offrant aucun programme ou service de la sorte, d'offrir aux jeunes femmes enceintes ou mères des mesures d'aide ponctuelles à la

manière du « cas par cas ». Il ressort de l'enquête que très peu de commissions scolaires offrent des services spécialisés aux étudiantes enceintes ou mères. En effet, on dénote la présence de tels services dans seulement 19 commissions scolaires sur une possibilité de 69 à travers le Québec.

Il convient ici de se rapporter aux statistiques précédemment explorées, pour constater que la direction régionale de Laval-Laurentides-Lanaudière compte le plus grand nombre de commissions scolaires offrant des services spécialisés aux jeunes femmes enceintes ou mères, et ce malgré que ces trois régions détiennent un taux de fécondité sous la moyenne québécoise. À l'inverse, aucune commission scolaire de la Côte-Nord n'offre de tels services, malgré que cette région du Québec possède des taux de fécondité et de grossesse beaucoup plus élevés que la moyenne provinciale... le même scénario se joue pour la région de l'Abitibi-Témiscamingue (Roy et Charest, 2002). Ces faits témoignent donc d'un certain déséquilibre entre l'offre et les besoins de services spécialisés dans les différentes régions du Québec.

Le secteur des jeunes se démarque encore une fois quant aux services offerts aux adolescentes enceintes. En effet, l'offre de tels services est près de deux fois plus importante au secteur des jeunes qu'à celui des adultes. La réduction des heures de cours, une plus grande flexibilité d'horaire de même que l'enseignement à domicile sont des exemples d'accommodations possibles pour les adolescentes enceintes. Certains répondants à l'enquête de Roy et Charest insistent également sur l'importance de maintenir ou de renforcer la concertation avec les ressources communautaires durant de cette période (*Ibid*). Lors du congé de maternité, les 2/3 des services spécialisés continuent d'offrir un suivi psychosocial, et ce, même si la jeune mère ne fréquente plus l'école. Ce suivi peut être assuré par le personnel du CLSC ou de la commission scolaire au secteur des jeunes, tandis qu'au secteur des adultes, c'est généralement une travailleuse sociale du CLSC qui s'en charge (*Ibid*). Pour favoriser le retour à l'école des jeunes mères, suite à leur congé de maternité, le

secteur des jeunes propose un retour progressif selon les disponibilités de la mère, une aide psychologique, le soutien d'une travailleuse sociale, des rencontres pour aider la nouvelle mère à réorganiser son horaire en fonction de sa nouvelle réalité familiale, et comme c'était le cas pour les adolescentes enceintes, une réduction des heures de cours est privilégiée et l'enseignement à domicile est offert (*Ibid*).

Au secteur des adultes, les mesures de soutien offertes comprennent un aménagement de l'horaire de même qu'une aide pour trouver un milieu de garde (à l'intérieur ou à l'extérieur du centre de formation). Également, certains cours répondant spécifiquement aux besoins des jeunes mères sont intégrés dans l'offre de formation. À titre d'exemple, des cours postnataux, des cours liés aux compétences parentales ainsi que certaines activités d'exploration professionnelle sont offerts.

1.2.5.2 Quelques exemples de services spécialisés

Trois exemples de services spécialisés offerts dans diverses régions du Québec seront maintenant présentés, soit d'abord le Centre St-Michel et la Villa Marie-Claire à Sherbrooke, puis l'école Rosalie-Jetté de Montréal et enfin, la Halte-garderie de l'école le Virage à Laval.

Tout d'abord, le modèle appliqué dans la région de Sherbrooke, est issu d'une entente entre le Centre St-Michel pour l'éducation des adultes et un Centre de réadaptation pour les mères, soit la Villa Marie-Claire. Ce dernier établissement offre plusieurs services, tels que l'hébergement, les activités récréatives et éducatives au centre de jour, l'aide à domicile, le réseau des familles marraines, la halte-garderie, de même que la banque de vêtements et d'articles pour bébés. Grâce au partenariat avec le Centre St-Michel, les jeunes mères ont également la possibilité de se scolariser à temps partiel, ce qui leur permet de mieux s'acquitter de leurs responsabilités familiales. Autre élément novateur, le programme DEVENIR a été adapté à la réalité des jeunes mères. En effet, il s'agit d'une démarche d'orientation

scolaire et professionnelle s'appuyant sur des caractéristiques dites féminines, soit l'importance des relations avec des personnes significatives dans son parcours et sur l'aspect global de son projet de vie. La Villa Marie-Claire est donc considérée comme un bon exemple d'établissement où l'on dépasse largement les objectifs de scolarisation, puisqu'on travaille à y créer un milieu de vie où tous les efforts convergent vers l'accroissement de l'autonomie de ces jeunes femmes (*Ibid*).

L'école Rosalie-Jetté, à Montréal, est unique en son genre puisqu'elle est le seul établissement à faire de la grossesse (et/ou maternité) son principal critère d'admission; elle détient d'ailleurs le statut d'école nationale, ce qui signifie qu'elle accueille des élèves de n'importe quelle région du Québec. L'établissement, rattaché au secteur des jeunes, reçoit environ 130 élèves par année, à raison de 50 à 70 à la fois puisque les entrées et les départs se font à n'importe quel moment de l'année scolaire. Les cours se donnent dans un régime d'études à temps plein et s'adressent aux jeunes filles de niveaux de la 1^{re} à la 5^{ème} secondaire. Fait intéressant, l'école a réussi à obtenir une dérogation du ministère de l'Éducation lui permettant d'accueillir des élèves de plus de 18 ans en 4^{ème} et 5^{ème} secondaire et ce, jusqu'à l'obtention de leur DES. De plus, non seulement, les jeunes mères ont la possibilité de confier leur enfant à la garderie située dans l'école, mais elles y effectuent un ou plusieurs stages supervisés axés sur les soins à prodiguer à l'enfant, qui tout comme les cours prénataux et postnataux, leur apportent des crédits scolaires. L'école a aussi récemment contribué à la mise sur pied d'une friperie, installée par les élèves (Roy et Charest, 2002).

Constatant une augmentation de la clientèle des jeunes mères dans son établissement, l'école le Virage, à Laval, a organisé des services visant à faciliter leur fréquentation scolaire, dont le plus important est la création de la halte-garderie qui a engendré plusieurs retombées positives ; par exemple, des élèves (ni enceintes ni mères) sont recrutées dans l'école pour devenir gardiennes bénévoles, ce qui

rehausse leur estime de soi, en plus de contribuer à combattre les préjugés en lien avec la maternité précoce. De plus, cette halte-garderie facilite le développement des enfants, en plus d'être un lieu de soutien pour les jeunes mères. À titre d'exemple, un souper communautaire rassemblant jeunes mères, pères et enfants a lieu chaque semaine, se voulant une façon de favoriser l'intégration du rôle social de parent (Roy et Charest, 2002).

1.2.5.3 *Ma place au soleil* : une mesure d'aide spécifique au secteur des adultes

Ni un programme ni une mesure, *Ma place au soleil* est en fait une approche intégrée et globale visant à mettre tous les services existants à la disposition des jeunes mères en difficulté. Ce projet, né en 2000 dans la région de Lanaudière, s'est par la suite étendu à la majorité des régions du Québec. Il semble que 90% des jeunes mères qui participent aux sessions d'information concernant *Ma place au soleil* s'y inscrivent. *Ma place au soleil* apparaît à l'heure actuelle comme un modèle important quant aux services disponibles au secteur de l'éducation des adultes.

Le ministère de l'Emploi et de la Solidarité sociale (MESS) (Gouvernement du Québec, 2009a) présente *Ma place au soleil* comme une démarche d'intégration en emploi qui se déroule par le biais d'une formation diplômée pouvant durer jusqu'à 36 mois, en fonction du niveau de scolarité de chaque participante (*Ibid*). Cette approche est donc destinée aux jeunes mères non détentrices d'un diplôme d'études secondaires et/ou professionnelles. En termes de fonctionnement, le cœur de chacune des équipes locales de *Ma place au soleil* est formé d'agentes et d'agents de Sécurité du revenu et d'Emploi-Québec, auxquels de nombreux partenaires se greffent, tels que le ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, l'association des centres de la petite enfance du Québec, le Ministère de la Santé et des Services sociaux, ainsi que le milieu communautaire (*Ibid*).

Le MESS insiste sur l'importance du respect des besoins des participantes et sur la nécessité d'un encadrement souple (*Ibid*). De plus, des activités de groupe sont animées afin de permettre aux jeunes mères de bâtir des liens entre elles, de prendre conscience de leur potentiel, de partager leur expérience avec leurs camarades, de se motiver les unes les autres et de s'entraider sur une base quotidienne (*Ibid*). Les jeunes mères qui participent à cette démarche reçoivent, en plus de leurs prestations régulières (assistance sociale, allocations familiales, etc.), le remboursement des frais de garde et ceux liés au transport. De plus, selon les situations, les frais de scolarité et certains autres frais de formation (comme ceux associés au matériel scolaire obligatoire par exemple), peuvent aussi être remboursés (*Ibid*).

Depuis l'implantation de *Ma place au soleil* en 2000, plus de 4000 jeunes mères sont retournées aux études sur l'ensemble du territoire québécois, et il semble que 1200 d'entre elles ont depuis cessé de bénéficier de l'assistance sociale (*Ibid*). L'approche *Ma place au soleil* a pour objectif global de travailler à « prévenir la pauvreté qui se transmet de génération en génération » et ce, par le soutien offert en vue de l'acquisition des qualifications nécessaires à un métier bien rémunéré, ce qui permet éventuellement l'atteinte de l'autonomie financière par ces jeunes femmes (*Ibid*).

À titre d'illustration d'une application concrète de cette approche, le groupe *Ma place au soleil* du CEA les Berges, situé à Laval, a débuté à l'automne 2000 et déjà, les responsables peuvent en tracer un bilan positif (Roy et Charest, 2002). Après avoir constaté les nombreuses difficultés vécues par les jeunes mères, les responsables du groupe ont privilégié une approche intégrée et ouverte à toutes les dimensions de la personne. Ainsi, un groupe constitué uniquement de jeunes mères d'enfants âgés de 10 mois à 3 ans a été formé, ce qui a permis de favoriser l'appartenance, la solidarité et l'entraide entre celles-ci. Au plan académique, on préconise l'enseignement individualisé, certes, mais on offre également un suivi

pédagogique personnalisé avec un(e) enseignant(e), à l'intérieur duquel l'adolescente est encouragée et rassurée. De plus, afin de développer les aspects de la connaissance de soi, de la communication, du travail d'équipe et des relations parents-enfants, un cours de développement personnel et social (DPS) est également offert, auquel un volet sur l'éveil à l'écriture et à la lecture chez les 0-5 ans a même été ajouté. Un volet « bilan et choix professionnel », permettant aux jeunes femmes de bénéficier de ressources pour mieux faire face au stress, gérer leur temps et leur budget de même que de prendre connaissance des ressources de leur milieu s'est également greffé à ce cours, qui permet l'obtention d'unités scolaires.

Une étude portant sur les divers projets de *Ma place au soleil* présents dans les CEA de la Montérégie et menée par Trudeau (2004) démontre une certaine volonté des instances, tant gouvernementales qu'institutionnelles (établissements scolaires), de venir en aide aux jeunes femmes conjuguant maternité et scolarisation. En effet, les professionnels interrogés dans le cadre de l'enquête de Trudeau partagent une préoccupation importante quant aux multiples difficultés psychosociales vécues par ces jeunes mères, qui touchent diverses sphères de leur vie. En effet, la conciliation études/famille est bien souvent associée à des difficultés financières, de gestion de temps et d'équilibre entre les soins à donner à son enfant et le temps à consacrer aux études. L'implication concertée du ministère de l'Emploi et de la Solidarité sociale (aspect financier), du ministère de l'Éducation (services d'accompagnement au projet d'études), et de l'Association des centres de la petite enfance (places réservées en garderie) démontre bien l'engagement des diverses instances dans un accompagnement « pluriel et concerté ». Cette philosophie est d'ailleurs tout à fait cohérente avec ce que la recherche-action à laquelle mon mémoire est intégré, a permis de formaliser relativement à l'accompagnement des apprenant/e/s des centres d'éducatifs des adultes. En effet, les divers acteurs impliqués dans l'approche *Ma Place au soleil* visent à faciliter la vie des jeunes mères en démarche de qualification professionnelle et ce, en prenant en compte divers éléments de leur réalité.

1.2.5.4 En conclusion : des services insuffisants pour les mères adolescentes

Bien que de nombreuses initiatives aient fait leurs preuves quant aux services scolaires destinés aux adolescentes enceintes ou mères, il n'en demeure pas moins que beaucoup reste à faire. Par exemple, Roy et Charest (2002) rapportent que seulement la moitié des ressources spécialisées disponibles au Québec disposent d'un service de garde sur les lieux de la formation ou à proximité, et que selon 80% des répondants à l'étude, le nombre de places est insuffisant pour la satisfaction des besoins, particulièrement en ce qui a trait aux poupons (*Ibid*). De plus, la moitié des répondants à l'enquête de Roy et Charest (2002) rapportent qu'il existe des critères d'admission auxquels doivent répondre les jeunes filles désirant s'inscrire dans un service spécialisé. Par exemple, on exige un niveau appréciable de motivation à poursuivre les études, un retard scolaire limité, de même que le statut de prestataire de l'assistance-emploi. Ces restrictions ont ainsi mené cinq ressources du secteur des jeunes et trois du secteur des adultes à refuser des jeunes filles, souvent en raison de leur âge ou encore du manque de places en garderie pour leurs rejetons. Fait inquiétant, la moitié des services spécialisés ayant refusé des jeunes n'ont pas pu diriger celles-ci vers d'autres services de formation (*Ibid*), ce qui indique clairement que certaines jeunes filles enceintes ou mères ayant entrepris des démarches en vue d'un retour à l'école n'ont pas trouvé réponse à leurs besoins.

Enfin, selon les répondants, on évalue au moment de l'enquête à 383 le nombre d'élèves accueillies dans les divers établissements et services, dont 274 au secteur des jeunes et 169 au secteur des adultes. Cela est peu, puisque l'on se rappelle qu'en 1998, 3606 québécoises de moins de 20 ans ont donné naissance à un enfant (Roy et Charest, 2002).

Bien que ces dernières sections témoignent de la volonté d'offrir des services de qualité aux adolescentes enceintes ou mères, elles n'en illustrent pas moins, d'une part une absence totale de ressources dans de nombreuses commissions scolaires du

Québec et cela malgré les besoins observés, et d'autre part, un évident déséquilibre dans la disponibilité des services au secteur des adultes (et de la formation professionnelle), en comparaison avec le secteur des jeunes. Ce dernier constat est d'autant plus troublant que les statistiques démontrent que les naissances proviennent majoritairement de jeunes femmes de 18 à 20 ans qui n'ont plus l'âge requis pour fréquenter la polyvalente et qui doivent donc se tourner vers le secteur des adultes et/ou de la formation professionnelle pour compléter leur parcours secondaire. Cela signifie qu'une clientèle plus importante en nombre doit se partager des services plus restreints.

D'autre part, il apparaît clairement que l'approche *Ma place au soleil* est un pas dans la bonne direction, soit celle de l'accompagnement multi-niveaux et concerté des jeunes mères en contexte de raccrochage scolaire. Ainsi, on ne peut qu'espérer voir cette approche s'étendre à l'ensemble des commissions scolaires du Québec, voire à la totalité des centres d'éducation des adultes. Toutefois, certaines améliorations doivent rapidement s'actualiser dans la mise en œuvre de chacun des projets *Ma place au soleil* au Québec afin de rejoindre le plus de jeunes mères possible de manière efficace et adaptée. En ce sens, l'idée de donner la parole aux premières concernées, c'est-à-dire les jeunes mères en situation de raccrochage scolaire afin de les entendre raconter leur réalité quotidienne, ses défis, enjeux et difficultés, ainsi que de leur donner l'occasion de nommer leurs besoins, m'apparaît ici fondamentale.

1.3 Questions et objectifs de recherche

Cette section présente l'objet général de cette recherche, puis ses objectifs précis, et enfin, les questions de recherche qui en découlent.

1.3.1 Objet de la recherche

De façon générale, cette recherche porte sur les parcours de jeunes femmes enceintes ou mères de moins de 20 ans en processus de raccrochage scolaire et au double défi qui se dresse devant elles, soit de parvenir à obtenir leur diplôme d'études secondaires au secteur général ou professionnel, et cela tout en assumant pleinement leur rôle de mère. Plus spécifiquement, je tenterai de circonscrire le processus de construction identitaire de ces jeunes femmes se trouvant au cœur d'une importante transition entre deux étapes de vie : l'adolescence et le début de l'âge adulte. Cette recherche souhaite entre autres ouvrir la voie à une amélioration des services destinés aux jeunes femmes enceintes ou mères dans les centres d'éducation des adultes.

1.3.2 Objectifs de recherche

L'objectif central de cette démarche de recherche est le suivant : comprendre le parcours de vie de jeunes femmes enceintes ou mères fréquentant un centre d'éducation des adultes, et tout particulièrement l'importance de la maternité dans leur construction identitaire de jeunes adultes. De plus, trois objectifs secondaires sont également définis :

- 1) Effectuer une exploration théorique du phénomène de grossesse et de maternité chez les jeunes femmes de moins de 20 ans dans le cadre spécifique du raccrochage scolaire.
- 2) Identifier les facteurs de réussite (des objectifs scolaires) dans l'accompagnement de jeunes femmes enceintes ou mères en situation de raccrochage scolaire.
- 3) Dégager quelques pistes d'intervention qui, du point de vue des jeunes femmes, rendent possible la conciliation famille/études.

1.3.3 Questions de recherche

En lien avec les objectifs ci-haut mentionnés, nous formulons nos questions de recherche de la manière suivante :

Question principale : Comment intervient l'expérience de la grossesse et de la maternité dans le processus de construction identitaire de jeunes femmes en situation de raccrochage scolaire se trouvant au carrefour de l'adolescence et de l'émergence de l'âge adulte?

Questions secondaires :

- 1) Quel est le rapport à l'école des jeunes femmes fréquentant un centre d'éducation des adultes tout en étant enceintes ou mères?
- 2) Quels sont les éléments positifs ou aidants pour les jeunes femmes fréquentant un centre d'éducation des adultes tout en étant enceintes ou mères, quant à la poursuite de leur cheminement scolaire ?
- 3) Quelles pistes d'intervention doivent être mises de l'avant pour favoriser la persévérance scolaire des jeunes femmes fréquentant un centre d'éducation des adultes tout en étant enceintes ou mères ?

1.3.4. La pertinence sociale et scientifique de la recherche

Comme il a été mentionné précédemment, ce mémoire s'inscrit dans le cadre beaucoup plus vaste d'une recherche-action portant sur l'accompagnement du raccrochage scolaire des jeunes de 16-20 ans au Québec, coordonnée par madame Danielle Desmarais, professeure à l'École de travail social de l'UQAM. Ainsi, par le moyen de séances d'observation terrain et d'entrevues auprès de différents acteurs tels que des jeunes, des enseignants, des intervenants du milieu scolaire et communautaire ainsi que des gestionnaires, l'équipe de recherche tente d'identifier

les pratiques d'accompagnement des rattachés qui favorisent leur réussite (définie par l'atteinte de leurs objectifs de formation). Globalement cette recherche-action s'articule autour de deux volets distincts: comprendre les parcours de jeunes rattachés et cerner les pratiques « gagnantes » dans l'accompagnement de ces derniers.

Ce mémoire poursuit globalement les mêmes objectifs que ceux de cette recherche-action, mais s'intéresse spécifiquement à la clientèle des rattachées enceintes ou mères d'un enfant né avant qu'elles aient atteint l'âge de 20 ans. Ce mémoire se veut une occasion de donner la parole à ces jeunes femmes, en lien avec leur réalité de mère/étudiante à l'éducation des adultes.

Les jeunes femmes ciblées par cette recherche sont doublement vulnérables au plan social. En effet, elles risquent fortement de se trouver exclues des circuits sociaux tant par leur situation de maternité précoce que par le fait que contrairement à la majorité des jeunes de leur âge, elles n'ont pas réussi à obtenir leur diplôme d'études secondaires dans les délais socialement prescrits. Cette situation d'exclusion est selon nous suffisante pour justifier la pertinence sociale d'une telle recherche, qui par la compréhension des parcours de vie des jeunes filles, vise ultimement à dégager les bases d'une intervention plus appropriée à leur réalité.

En effet, comme c'est le cas de toute population vulnérable au plan social, les mères adolescentes en processus de rattachage scolaire connaissent généralement des conditions de vie difficiles, marquées par la précarité tant économique que sociale, et même, bien souvent, culturelle. Comme on le sait, le fait de ne pas détenir de diplôme d'études secondaires est souvent un obstacle majeur à l'insertion socioprofessionnelle ou du moins à la stabilité d'emploi, et contribue donc au maintien de conditions excessivement précaires, en plus d'être généralement associé à un isolement social important.

Cette problématique s'inscrit dans la discipline du travail social à divers niveaux : comme nous venons de le décrire, il est d'abord question de travailler à l'amélioration des conditions de vie de cette tranche spécifique de la population, ce qui passe par l'intervention tant individuelle (répondre aux besoins immédiats d'une personne x, vivant des difficultés y et z dans le moment présent) que collective (encourager la formation et la consolidation de liens sociaux entre les jeunes mères raccrocheuses pour éventuellement les amener à se mobiliser au plan sociopolitique). Dans le même sens, il importe de briser l'isolement vécu par ces jeunes femmes, d'abord en les encourageant à se solidariser entre elles, ce qui mènera éventuellement à un sentiment d'appartenance pouvant avoir un effet bénéfique tant sur leur motivation scolaire que sur leur implication auprès de leur enfant, mais aussi en favorisant la mobilisation de leur réseau social pour leur venir en aide.

Par ailleurs, les enfants de ces jeunes femmes sont évidemment directement concernés par ce que vivent leurs mères. En ce sens, on ne peut ignorer un objectif additionnel consistant à freiner la répétition intergénérationnelle de conditions de vie difficiles dans l'intervention auprès des jeunes mères raccrocheuses.

Enfin, ces jeunes femmes vivent à la fois des difficultés au plan microsocial ou intrapersonnel (problèmes de santé physique, mentale ou psychologique, troubles d'apprentissage, toxicomanie) que mésosocial (difficultés dans le couple, avec l'enfant, violence conjugale, difficultés dans les rapports avec la famille élargie) et macrosocial (manque de places en milieu de garde, école non adaptée à leurs besoins, problèmes financiers, de transport, etc.). La nécessité d'une intervention globale apparaît ici incontournable et témoigne également de la pertinence sociale de cette recherche, de par l'aspect multi-niveaux qui la caractérise.

1.4 Conclusion

Ce premier chapitre jette de la lumière sur le phénomène social de la maternité chez des jeunes femmes de moins de 20 ans, d'abord en situant son incidence et son évolution selon diverses tranches d'âge, mais également en comparant sa prévalence dans les différentes régions administratives du Québec. On apprend ainsi que le taux de grossesse est plus élevé chez les jeunes femmes âgées de 18 ou 19 ans par rapport à ce qui est observé chez les adolescentes (de moins de 18 ans). Tandis que le nombre de naissances a diminué chez la première tranche d'âge, il est demeuré stable chez les jeunes femmes mineures. D'autre part, on observe une variation notable des taux de fécondité chez les moins de 20 ans selon les régions du Québec.

L'analyse des services offerts à la clientèle des jeunes femmes enceintes ou mères nous permet également de constater d'importants déséquilibres. D'une part, dans l'offre de services en comparaison aux besoins observés dans les régions, et d'autre part, dans le peu de commissions scolaires impliquées au secteur des adultes par rapport au secteur des jeunes et ce, malgré que les étudiantes rattachées au secteur des adultes soient touchées en plus grand nombre par le phénomène de la maternité que leurs congénères du secteur des jeunes. Malgré tout, il importe de souligner la disponibilité de certaines ressources qui semblent avoir fait leurs preuves dans certaines régions du Québec. L'approche *Ma Place au Soleil* est particulièrement digne d'intérêt pour notre recherche, notamment de par sa philosophie de concertation des divers acteurs agissant dans une optique d'accompagnement de ces jeunes femmes, et également parce qu'elle touche les jeunes femmes du secteur des adultes.

L'objet de ma recherche ayant été bien circonscrit et les questions clairement posées, la pertinence sociale et scientifique de la démarche apparaît également justifiée. Ainsi, les informations contenues dans cette première section mèneront le

lecteur à une meilleure compréhension du cadre théorique et des divers concepts explorés dans cette recherche, tels qu'il en sera question dans le chapitre subséquent.

CHAPITRE II

LE CADRE THÉORIQUE

2.1 Introduction au chapitre théorique

Ce second chapitre du mémoire présente le cadre théorique construit à partir des principaux concepts auxquels j'ai choisi de m'attarder. Ainsi, les grandes perspectives théoriques rattachées à la recherche seront d'abord énoncées. Dans un deuxième temps, l'idée d'émergence de l'âge adulte comme nouvelle période de vie distincte sera explorée. J'aborderai par la suite la question de la construction identitaire. Ainsi, les conceptualisations de plusieurs auteurs seront présentées, à travers lesquelles les idées de grossesse à l'adolescence et de maternité précoce seront discutées et articulées selon deux manières de concevoir la formation de l'identité de l'adulte émergente. Enfin, sensible à la préoccupation d'offrir des services adéquats et adaptés à la population des jeunes femmes en processus de raccrochage scolaire, je traiterai également brièvement du concept d'accompagnement.

2.2 Une grille d'analyse psychosociale appuyée sur l'approche clinique en sciences humaines et l'approche systémique

Les problématiques sur lesquelles je me penche dans le cadre de ce mémoire sont d'emblée abordées sous un angle psychosocial. En effet, les thématiques de

construction identitaire, de maternité précoce et de raccrochage scolaire comportent toutes des dimensions propres à l'individu lui-même, qui relèvent d'une grille d'analyse liée à la psychologie, mais s'articulent également autour de tensions entre la personne et son environnement social. En effet, ce rapport entre le « Soi » et « L'Autre » sera particulièrement exploré dans cette démarche de recherche, puisque je considère comme essentielle l'articulation des dimensions psychologiques et sociales dans la construction de l'identité de l'individu, mais également dans la façon de vivre certaines situations, telles que la maternité précoce ou le raccrochage scolaire.

D'autre part, comme il a déjà été mentionné, ce mémoire s'inscrit dans une démarche plus globale, soit celle d'une recherche-action portant sur l'accompagnement au raccrochage scolaire de jeunes âgés entre 16 et 20 ans. En cohérence avec celle-ci, j'ai choisi de m'appuyer, d'un point de vue théorique, sur l'approche clinique en sciences humaines, telle que développée particulièrement par Sévigny (1993) puis articulée récemment par Desmarais (2009b). Selon cette dernière auteure, l'approche clinique en sciences humaines se rapporte aux pratiques professionnelles axées sur la recherche de solutions dans de multiples situations (liées à toutes sortes de secteurs comme la famille, le travail, la religion, les arts, les affaires sociales ou politiques par exemple) abordées sous un angle individuel en ce sens que chaque cas est considéré comme unique et est envisagé dans sa singularité (Desmarais, 2009b). Ainsi, la méthodologie propre au clinicien est le terrain, ce qui s'inscrit tout à fait dans l'esprit de mon processus de recherche, puisque comme nous le verrons dans le chapitre suivant, mes données seront recueillies par le moyen d'un contact privilégié avec les acteurs sociaux centraux dans cette recherche (entretiens semi-dirigés), soit les jeunes mères en processus de raccrochage scolaire. De plus, tout comme le clinicien en sciences humaines, je m'intéresse particulièrement au sens donné aux événements et situations par l'individu interviewé.

Bien sûr, le clinicien ne peut afficher une position totalement neutre, puisque bien que le fait d'être sensible à une diversité de points de vue quant aux problématiques vécues par son « client » lui confère une certaine distance face à celles-ci, il n'en demeure pas moins qu'il est fortement influencé par le sens que ce « client » donne aux problèmes rencontrés (Desmarais, 2009b). La même logique est donc applicable à la recherche basée sur ce type d'approche : adoptant de façon consciente le point de vue de l'acteur social concerné dans une volonté de saisir le sens qu'il donne à sa réalité, il devient impossible pour le chercheur d'afficher un regard complètement neutre face aux données ainsi recueillies.

D'autre part, comme le souligne Desmarais (2009b), l'approche clinique en sciences humaines est nécessairement associée à une démarche holistique en ce sens que tous les niveaux de la réalité sociale de l'individu sont pris en compte. En effet, à travers l'étude du parcours de vie, les niveaux microsocial (la personnalité, le cheminement, les caractéristiques propres à la personne), mésosocial (qui est relatif aux petits ensembles, c'est donc dire le réseau social, la communauté, le quartier) et macrosocial (qui réfère aux grands ensembles, par exemple l'État et les politiques, les valeurs, les classes sociales, etc.) qui composent la vie de l'individu sont mis en lumière dans une visée de compréhension du parcours de vie (Sévigny, 1993 *in* Desmarais, 2009b). La pensée systémique apparaît donc clairement en cohérence avec l'approche clinique en sciences humaines.

Il appert donc que l'approche clinique en sciences humaines est idéale pour aborder les phénomènes sociaux à la fois de la maternité adolescente et du raccrochage scolaire, de par la perspective de globalité qui lui est associée (Desmarais, 2009b). Qui plus est, l'approche biographique, permettant de saisir les réalités étudiées dans leurs temporalités, semble pertinente à la compréhension du passage de l'adolescence à l'âge adulte, période de vie justement étudiée ici (*Ibid*). D'ailleurs, de nombreux chercheurs issus d'autres disciplines des sciences humaines,

telles que la sociologie, la psychologie et l'anthropologie, n'hésitent pas à adopter cette perspective multidisciplinaire pour affiner leur compréhension de cette période particulière de la vie, comme c'est notamment le cas de Gaudet (2007). Les liens, voire la cohérence, existant entre la perspective clinique en sciences humaines et l'approche biographique seront approfondis dans le chapitre portant sur la méthodologie.

2.3 L'émergence de l'âge adulte en 2009 : une nouvelle étape du parcours de vie

D'entrée de jeu, il convient de circonscrire l'idée de parcours de vie telle qu'elle est utilisée dans ce mémoire, soit dans le sens de la définition proposée par Desmarais (2009b). En effet, cette dernière auteure conceptualise les parcours de vie comme découlant de la « conjugaison d'*événements marquants* et de *pratiques* de sujets-acteurs inscrits dans une temporalité biographique » (Desmarais, 2009b, p. 18). Desmarais s'inscrit en cohérence avec Bertaux lorsqu'elle spécifie que le parcours biographique d'un sujet-acteur prend forme en lien avec certains événements structurants ayant marqué ledit parcours, mais également en fonction des *conditions de vie* des sujets-acteurs ainsi que des *espaces sociaux* et *rappports sociaux* qui leur sont associés (Bertaux, 1997 *in* Desmarais, 2009b). D'autre part, on ne peut taire l'importance des *normes sociales et symboliques* propres à notre époque actuelle, notamment quant à leur influence dans le développement de nouveaux rôles sociaux (Gaudet, 2007).

Au début du 20^{ème} siècle, les disciplines de la psychologie, de la sociologie et de l'anthropologie contribuent à la mise à l'avant-plan de l'adolescence comme période distincte de la vie (Cauvier, 2008). Auparavant, on passe directement du stade de l'enfance à l'âge adulte, passage rythmé par l'apparition de la puberté; ainsi, la société considère l'individu comme adulte dès qu'il atteint la maturité biologique (*Ibid*). L'ère de l'industrialisation amène son lot de bouleversements sociaux et de

nombreuses transformations familiales marquent subséquemment cette époque, poussant éventuellement les jeunes à tendre vers une prolongation de leur scolarisation. Cela entraîne un allongement de la période de dépendance économique aux parents, et contribue à jeter les bases de l'adolescence comme période distincte de la vie (*Ibid*).

Notre époque actuelle est entre autres caractérisée par l'apparition d'une nouvelle période de vie, soit l'émergence de l'âge adulte. En effet, bien que la majorité légale soit atteinte à 18 ans, il n'en demeure pas moins que les jeunes d'aujourd'hui atteignent rarement leur pleine autonomie (résidentielle, professionnelle et financière) à cet âge (Gaudet, 2007). Ces dernières constatations ont d'ailleurs mené certains auteurs à adopter de nouveaux termes pour désigner les jeunes qui ne sont plus adolescents, mais pas encore adultes dans leurs rôles sociaux. Blos fait à cet égard figure de pionnier en amenant l'idée de *postadolescence* pour référer à la transition entre l'adolescence et l'âge adulte, période qui viserait la protection de l'équilibre narcissique pour l'individu (Blos 1962 *in* Hamann 2002). D'autre part, *Adulthood* réfère aux jeunes à l'aube de la vingtaine (Anatrella, 1998 *in* Gaudet, 2007), tout comme le terme *Emerging adulthood*, pensé par Arnett (2004 *in* Gaudet, 2007).

Dans la section qui suit, je souhaite donc m'attarder à la conceptualisation de la période de l'émergence de l'âge adulte comme étape très actuelle du parcours de vie. Ainsi, il sera d'abord question du chevauchement marqué entre les périodes de l'adolescence et de l'émergence de l'âge adulte. Dans un second temps, je traiterai de l'aspect flou de la transition entre ces deux moments de vie, et de la modification conséquente du rapport aux repères institutionnels comme marqueurs du parcours de vie, particulièrement en ce qui concerne les jeunes ayant décidé d'interrompre leur cheminement scolaire. Enfin, les transitions familiales et résidentielles propres à ce passage de vie seront également discutées.

2.3.1 Les frontières poreuses entre la fin de l'adolescence et l'émergence de l'âge adulte

Plusieurs auteurs insistent sur l'aspect flou caractérisant les frontières entre l'adolescence et l'âge adulte (Cauvier, 2008). Pour Dolto, le passage à l'âge adulte se concrétise par l'autonomie financière, le potentiel créatif et les aptitudes à l'apprentissage qui permettent l'adaptation puis l'insertion dans un groupe social (Dolto, 1988 *in* Cauvier, 2008). Galland considère pour sa part que l'étape ultime dans l'accession au statut adulte est l'expérience de la parentalité puisque l'individu a désormais des responsabilités irréversibles (Galland, 2001 *in* Cauvier, 2008). Dans un autre ordre d'idées, Dolto est d'avis que même aujourd'hui, la fin de l'adolescence ne peut se vivre avant l'âge de 16 ans, puisque la société ne permet pas aux individus de travailler et de subvenir à leurs propres besoins avant cet âge (Dolto, 1988 *in* Cauvier, 2008). Pour Fize, aucun événement particulier de la vie ne constitue une démarcation claire entre la fin de l'adolescence et le début de l'âge adulte (Fize, 1994 *in* Cauvier, 2008). Enfin, Erikson rappelle qu'un danger important consiste en vouloir demeurer jeune et ainsi éviter toute responsabilité dans le processus générationnel (Erikson, 1985).

Gaudet insiste par ailleurs sur le flou caractéristique de la transition marquant le passage à l'âge adulte dans la société actuelle, en effectuant un comparatif avec les sociétés traditionnelles (Gaudet, 2007). En effet, dans ces sociétés, l'entrée dans l'âge adulte était marquée par des événements (comme le mariage par exemple), qui étaient annonciateurs des nouveaux rôles sociaux de l'individu, tels qu'attendus par sa communauté. Contrairement à ce qui domine aujourd'hui, la cohérence normative de ces communautés était alors forte, ce qui expliquait la présence d'un niveau important de contrôle social (Gaudet, 2007). En effet, l'époque actuelle se caractérise par un phénomène de *détraditionalisation* (Gaudet, 2007); c'est-à-dire que les individus, soumis à un contrôle social beaucoup moins important, ont désormais un

plus grand éventail de possibilités quant à leurs styles de vie. En effet, les rôles sociaux à adopter sont aujourd'hui beaucoup moins clairement dictés par la société. Par contre, on doit demeurer conscients qu'il existe une iniquité dans les réelles possibilités s'offrant aux jeunes d'aujourd'hui, puisque le niveau de cohérence et de contrôle du système normatif d'une communauté varie selon le groupe culturel auquel il appartient (Brynnner, 2005, Brynnner et Parson, 2002 et Brynnner, 2001 *in* Gaudet, 2007). D'ailleurs, l'hétérogénéité culturelle caractérisant la société actuelle peut même mener certains jeunes à se sentir déchirés entre les attentes véhiculées par leur groupe ethnique d'origine et les valeurs défendues par leur société d'accueil (dans ce cas-ci, le Québec). Il en va de même pour le contexte socio-économique, qui a également un impact sur les réelles possibilités s'offrant au jeune adulte (Gaudet, 2007). C'est donc dire que la diversité des parcours de vie des adultes émergents se trouve directement influencée par la pluralité des valeurs et coutumes des divers groupes culturels présents au pays. On assiste ainsi à la *déstandardisation* (*Ibid*) desdits parcours, ce qui est clairement associé à la désynchronisation des événements qui marquaient jadis l'entrée dans la vie adulte (*Ibid*).

2.3.2 Un vide de repères institutionnels pour les jeunes qui ont quitté le système scolaire ?

Il est intéressant de constater que le début de la période d'émergence de l'âge adulte correspond à la fin de la scolarisation obligatoire au Québec (dont l'âge est fixé à 16 ans), ce qui signifie que certains jeunes (qui font le choix de ne pas poursuivre leurs études) ne verront alors plus leur parcours balisé par l'institution (dans ce cas-ci scolaire), comme ça a pratiquement toujours été le cas (garderie durant la petite enfance, puis école entre 5 et 16 ans) et ce, pour la toute première fois de leur vie (Gaudet, 2007). Évidemment, l'insertion sur le marché du travail offre un cadre également très structurant ; toutefois, contrairement au cheminement scolaire marqué par une certaine homogénéité entre les établissements, les repères associés au

monde du travail sont variables selon les milieux. De plus, la précarité des emplois généralement occupés par les jeunes travailleurs non spécialisés entraîne une bonne part d'instabilité sur le continuum temporel de leur insertion professionnelle.

Selon Arnett, le début de l'âge adulte se caractérise entre autres par le vide de repères institutionnels marquant les étapes de vie, en lien justement avec la fin de la scolarisation obligatoire (Arnett, 2004 *in* Gaudet, 2007). Gaudet, pour sa part, considère à l'inverse qu'un grand nombre de repères, tant institutionnels que sociaux, sont présents au cours de cette période. Cette pluralité de repères aurait pour effet de rendre imprécise la période de l'émergence de la vie adulte, dans ses sphères institutionnelles et sociales autant qu'au plan développemental (Gaudet, 2007). Pour leur part, les jeunes âgés entre 17 et 24 ans se définissent comme ni adolescents, ni adultes (*Ibid*).

2.3.3 Les transitions familiales et résidentielles des jeunes d'aujourd'hui

En plus de cerner l'imprécision des repères lors du passage d'une étape de vie à l'autre dans les domaines scolaire et professionnel, il apparaît fort pertinent de se questionner sur l'impact observé de ce flou sur les transitions familiales et résidentielles.

D'un point de vue historique, il importe de se rappeler que par l'entrée massive des femmes sur le marché du travail, le taux de fécondité et les rapports sociaux de genre liés aux soins ont été profondément transformés (Beaujot, 2000 *in* Gaudet, 2007). En effet, non seulement les femmes sont maintenant plus nombreuses qu'avant à poursuivre des études, mais l'âge moyen de la femme au moment de la naissance de son premier enfant a significativement augmenté au cours des 20 dernières années. Ainsi, l'âge moyen des mères au moment de la naissance du premier enfant au Québec est actuellement de 29,72 ans (Gouvernement du Québec, Institut de la statistique, 2009b), situation qui semble également s'expliquer par la

fréquente période d'exploration amoureuse durant la décennie de la vingtaine chez les jeunes, les poussant à reporter à plus tard l'engagement à long terme avec un partenaire ainsi que la parentalité (Gaudet, 2007).

En ce début de 21^{ème} siècle, les jeunes quittent également le foyer parental plus tard qu'avant, ce qui s'observe de façon encore plus prononcée chez les jeunes hommes, chez les immigrants et chez les personnes fréquentant des lieux de culte (qui vivent généralement dans un milieu plus normatif et traditionnel) (*Ibid*). On peut donc dire qu'alors que la génération des baby-boomers a quitté précocement le foyer familial, les jeunes d'aujourd'hui le font en moyenne au même âge que ce fut le cas pour leurs grands-parents (Gaudet, 2007). Par contre, le fait d'effectuer un retour au domicile familial après l'avoir quitté est un phénomène typique à la génération actuelle de jeunes adultes, qui font ce choix en raison de difficultés économiques ou à cause de la fin de l'année scolaire par exemple (Beaupré *et al.*, 2006a *in* Gaudet, 2007).

En résumé les profondes transformations familiales qu'a connues l'occident au cours des dernières décennies ont entraîné la création d'une nouvelle période de vie identifiée comme *l'émergence de l'âge adulte*, qui se distingue de l'adolescence bien qu'elle la chevauche en plusieurs aspects. Cette période de vie, qui correspond à la fin de la scolarisation obligatoire au Québec est ainsi marquée par une certaine confusion des repères institutionnels, particulièrement pour les jeunes ayant délaissé le système scolaire. Enfin, cette nouvelle période de vie se caractérise également par de nouvelles formes de transitions résidentielles et familiales chez les *adultes émergents*.

2.4 La construction identitaire chez le jeune de 16 à 20 ans

De par le chevauchement entre les périodes de l'adolescence et de l'émergence de l'âge adulte, le passage de vie s'étalant entre 16 et 20 ans est assurément un

moment charnière de la construction identitaire de l'être humain. En effet, on observe généralement une évolution marquée entre ces deux pôles, tant au plan cognitif, que moral ou affectif et social. Il apparaît donc intéressant de se pencher spécifiquement sur la thématique de la construction identitaire de l'adulte émergent, qui fera l'objet de cette section. Ainsi, diverses conceptualisations de la formation de l'identité seront explorées et une attention particulière sera portée à l'articulation de la maternité dans la construction identitaire de l'adulte émergente (soit âgée de 16 à 20 ans).

2.4.1 La construction de l'identité dans une optique de continuum du parcours de vie

Certains auteurs conçoivent la formation de l'identité selon une perspective développementale, voire linéaire, marquée par la confrontation de certains conflits qui, une fois résolus, permettent à l'individu d'évoluer. Certains chercheurs s'étant particulièrement intéressés à la maternité chez les jeunes femmes abordent ce phénomène social comme une opportunité d'accélération de la construction identitaire, alors que d'autres conçoivent plutôt la maternité précoce comme une bifurcation dans la linéarité du parcours de vie.

2.4.1.1 La construction de l'identité par la résolution de crises liées au *moi* et à l'environnement

Pour Erikson, le processus de formation de l'identité, en majeure partie inconscient, passe par la réflexion et l'observation simultanées de soi et du regard que portent les autres sur soi (Erikson, 1986). Autre élément important, le processus identitaire est en constante transformation et évolue sans cesse; l'identité n'est donc jamais installée ni achevée (*Ibid*). C'est donc dire qu'une influence mutuelle est constamment en (inter)action entre l'évolution intérieure de l'individu et son contexte social. En effet, Erikson est d'avis que la construction de l'identité se fonde sur une succession d'étapes prédéterminées liées à des enjeux particuliers, que

chacun traverse selon sa propre réalité sociale. Ainsi, l'adolescence correspond au cinquième stade du développement psychosocial dans la théorie d'Erikson et les enjeux qui s'y opposent sont : *identité vs confusion des rôles (Ibid)*. Ce stade de développement correspond à la *phase génitale* de Freud.

Pour Erikson (1986) comme pour Dolto (1988 *in* Cauvier, 2008) et Cyrulnik (2003 *in* Cauvier, 2008), l'adolescence est déterminée par le vécu antérieur de l'individu et ce qui se passe au cours de cette période aura également une incidence sur l'avenir. Lorsqu'un stade du développement n'est pas traversé avec succès par l'être humain, l'étape suivante est nécessairement affectée ; toutefois, des échecs à des stades antérieurs peuvent se corriger par des succès vécus à des stades ultérieurs (Erikson, 1986). Selon Erikson, la période de l'adolescence se déroule en revisitant les quatre stades antérieurs du développement. En effet, l'adolescent qui confronte à nouveau le stade *confiance vs méfiance* recherche des modèles humains qui lui refléteraient qu'il est digne de confiance, et ce dans le but de répondre à son besoin de nouvelles identifications (*Ibid*). Par contre, si les besoins d'incorporation sont trop intenses, ils deviennent angoissants, ce qui mène l'adolescent à mettre en place des mécanismes de défense pour contrôler ses pulsions (Erikson, 1986).

Le lien entre l'adolescence et le second stade de développement, soit *autonomie vs honte ou doute*, s'articule autour de l'engagement de l'individu dans des domaines de devoir ou de services, ou à l'autre extrême, par la peur de l'ado d'être coincé dans des activités où il se sentirait ridicule ou douterait de lui-même (*Ibid*). Pour Clerget, à ce stade, l'adolescent vit un second processus d'individuation le poussant à se séparer à nouveau de ses parents afin d'acquérir plus d'autonomie (Clerget, 2000 *in* Cauvier, 2008).

L'incorporation du 3^{ème} stade de développement, soit *initiative vs culpabilité*, à la période de l'adolescence, se traduit par la tendance pour l'adolescent à placer sa confiance dans ses pairs ou dans des modèles humains plus âgés (Erikson, 1986).

Par contre, dans le cas de limites importantes dans l'image de soi, le jeune peut tendre à se sentir coupable de ses grandes ambitions (*Ibid*). De plus, certaines pulsions sexuelles de l'enfance sont réactivées, comme c'est le cas de l'angoisse de castration, et deviennent envahissantes (Clerget, 2000 *in* Cauvier, 2008). À titre d'exemple, la masturbation peut se vivre de façon culpabilisante et angoissante et les premiers orgasmes, ou encore le début des règles, peuvent être anxiogènes, en plus d'entraîner un sentiment de perte (Cauvier, 2008).

Le quatrième stade est nommé *habileté vs infériorité*, et s'actualise par le choix professionnel en cours d'adolescence. En effet, il semble que l'adolescent choisira d'attendre à plus tard, voire de poursuivre sa scolarisation, plutôt que de s'investir dans un emploi sans satisfaction personnelle. Par contre, l'incapacité à s'établir dans une identité professionnelle constituerait l'aliénation à ce stade pour Erikson (Erikson, 1986). Cette dernière prémisse mérite à mon avis d'être nuancée. En effet, on est ici en droit de se questionner sur la réelle actualisation, à notre époque, du choix professionnel d'une majorité d'individus avant la fin de l'adolescence.

Le stade de développement psychosocial suivant correspond à la période d'émergence de l'âge adulte et est pour sa part associé aux enjeux d'*intimité* par opposition à l'*isolement* (1985). Puisque chaque nouveau stade englobe les précédents, l'individu qui atteint la période du début de l'âge adulte a nécessairement résolu avec succès les conflits liés à la période de l'adolescence (Erikson, 1986). Ainsi, le jeune adulte poursuit le développement de sa personnalité en s'appuyant nécessairement sur son identité d'adolescent (Erikson, 1972 *in* Bee et Boyd, 2003).

C'est au début de l'âge adulte que la rencontre avec l'autre comme partenaire amoureux devient réellement possible, puisque celle-ci passe par l'expérimentation d'une réelle intimité, partagée par les deux partenaires (Erikson, 1985). Cette dimension de l'intimité implique un certain niveau de communion dans des choix de vie partagés par les deux individus (ce qui peut nécessiter certains compromis) mais

doit à tout prix garantir la préservation de l'identité individuelle des partenaires (*Ibid*). À ce propos, Erikson soutient que les très jeunes adultes qui sortent tout juste de l'adolescence courent le danger de voir leur identité à peine constituée se fusionner à celle de leur partenaire (*Ibid*).

Pour Erikson, l'intimité véritable réfère à la capacité de demeurer soi-même à l'intérieur de la relation, ce qui implique de se sentir libre d'exprimer son opinion sans craindre la fin de la relation, de même que de s'accorder une indépendance individuelle sans pour autant se sentir menacé (Erikson, 1972 *in* Bee et Boyd, 2003). De plus, un individu impliqué dans une véritable relation intime démontre une capacité à éprouver les besoins et préoccupations d'une autre personne (en l'occurrence son partenaire) comme aussi importants que les siens propres, et ce dans une atmosphère de partage et de sollicitude (*Ibid*).

D'autre part, une trop forte intimité (impliquant la perte de l'identité individuelle) autant qu'une fausse intimité (qui n'implique pas de réelle fusion ni de sentiment d'abandon) peuvent se révéler défavorables pour le développement identitaire du jeune adulte (*Ibid*). Enfin, toujours selon Erikson, la résolution des enjeux associés au stade de l'émergence de l'âge adulte se traduit par la capacité de l'individu à créer avec son partenaire un lien d'attachement intime et fort afin que la relation devienne une véritable base de sécurité quant aux expériences vécues dans le monde extérieur (comme l'entrée dans le monde du travail par exemple) (Erikson, 1972 *in* Bee et Boyd, 2003). C'est normalement de cette relation intime que découlera éventuellement la création du tissu familial dans lequel la future génération évoluera (*Ibid*).

En résumé, Erikson soutient qu'à chaque fois qu'il confronte un nouveau stade (comme l'adolescence ou l'âge adulte), l'individu revisite les stades précédents de son développement, ce qui lui permet ainsi de résoudre ce qui a été mal construit

durant l'enfance, dans une optique de solidification de plus en plus importante de son identité (Erikson, 1972 *in* Cauvier, 2008).

2.4.1.2 La formation de l'identité issue de l'interaction entre l'exploration et l'engagement

Contemporain d'Erikson, Marcia croit pour sa part que la formation de l'identité résulte de l'interaction entre deux fonctions, soit l'*exploration* par le questionnement, et l'*engagement*. Selon sa théorie, l'identité peut être *achevée* ou *réalisée*, *forclose* ou *surdéterminée*, *diffuse*, ou enfin, en *état de moratoire*, ou encore en *exploration* (Marcia, 1980 *in* Cauvier, 2008). La fonction d'exploration est liée aux questionnements plus ou moins conscients que la jeune personne porte sur sa vie, et qui mèneront éventuellement à des prises de décisions. La fonction d'engagement représente quant à elle le niveau d'investissement personnel de l'individu en lien avec une idéologie, une activité ou un travail. Cette dernière idée s'inscrit d'ailleurs tout à fait en cohérence avec le second stade de développement mis de l'avant par Erikson tel qu'il vient d'en être question.

Il semble que la théorie de Marcia trouve écho dans des recherches très actuelles. Par exemple, on dénote que les jeunes atteignent généralement *l'identité achevée* à l'Université plutôt qu'au secondaire (donc plutôt au début de la vingtaine qu'au cours de l'adolescence), et que la majorité des individus atteignent éventuellement *l'identité réalisée*, ce qui témoigne d'ailleurs de leur bonne santé mentale et de leur capacité à s'engager dans des relations intimes (Claes, 1998 ; Meeus, *et al.*, 1999 *in* Cauvier, 2008). Par contre, Cauvier rappelle que « l'identité achevée n'est pas l'aboutissement du processus identitaire, mais davantage un engagement du sujet dans sa propre voie » (Cauvier, 2008, p. 49).

2.4.1.3 La maternité comme vecteur de la construction identitaire de l'adulte émergente

Avant toute chose, il convient de préciser que l'idée de *maternité précoce* réfère à un moment antérieur à ce qui est attendu par la société quant au fait de devenir mère (Molgat et Ringuet, 2004). Dans ce mémoire, j'emprunterai donc l'expression de Molgat et Ringuet non pas dans un sens péjoratif, mais bien pour référer au fait de devenir mère avant l'âge de 20 ans, ce qui ne correspond pas aux normes sociales de notre époque. En effet, comme nous l'avons vu précédemment, les transformations familiales et sociales des dernières décennies ont notamment mené à la tendance générale à reporter la maternité à plus tard dans la vie, entre autres en lien avec l'allongement de la scolarisation pour de plus en plus de jeunes femmes. C'est donc dire que les femmes faisant le choix de poursuivre une grossesse à un très jeune âge et/ou avant d'avoir terminé leur parcours de formation initiale et actualisé leur insertion professionnelle se trouvent en quelque sorte marginalisées par rapport à la masse de jeunes femmes de leur cohorte. Toutefois, ce choix de vie constituerait selon certains auteurs une opportunité d'accélération de la construction de l'identité comme il en sera question dans la prochaine section.

a) La grossesse à l'adolescence³ et la dimension de croissance

Afin d'illustrer la quête à saveur héroïque de l'entrée dans l'âge adulte d'adolescentes enceintes, Lapchuk réfère au mythe d'Henderson (Henderson, 1964 *in* Lapchuk, 2003). En effet, cet auteur se sert du mythe du héros pour expliquer le développement de la conscience de soi chez l'être humain, c'est-à-dire la connaissance de ses forces et faiblesses particulières, connaissance qui lui permettra par la suite d'affronter les obstacles de sa vie (Henderson, 1964 *in* Lapchuk, 2003).

³ Plusieurs auteurs étudiés dans le cadre de ce mémoire traitent de la grossesse et/ou maternité chez les adolescentes, c'est donc dire survenant avant l'âge de 18 ans. Je considère que leur pensée peut globalement s'appliquer aussi aux jeunes femmes de 18 à 20 ans.

Ainsi, Henderson identifie quatre étapes (ou cycles) qui illustrent l'évolution du héros selon les stades de son développement. L'étude de Lapchuk nous pousse à nous intéresser tout particulièrement à la seconde étape traversée par le héros, qu'Henderson appelle *Hare* (ou le Lévrier). En effet, il s'agit du

[...] cycle qui transforme, qui permet au héros de sacrifier son caractère infantin à une évolution future. C'est un héros empreint d'idéalisme, qui fait face au défi de la vie, à en éprouver le mal autant que le bien. C'est une forme d'héroïsme qui est habituellement associée à l'édification du moi, pendant la dernière partie de l'adolescence, et qui est symbolisée non par un combat, mais par un sacrifice, passer de la mort à la résurrection (Lapchuk, 2003, p. 143).

Selon Lapchuk, cette étape pourrait tout particulièrement correspondre au vécu des adolescentes enceintes, vu leur traversée « en accéléré » de l'enfance à l'adolescence, et rapidement, au statut d'adulte qui se concrétise non par l'âge, mais par la maternité. D'ailleurs, à ce propos, Doyon et Hutter (1991 *in* Hamann, 2002) conçoivent également la maternité à l'adolescence comme un *rite de passage* à l'âge adulte, puisque le nouveau-né confère un statut à l'adolescente, presque « magiquement ». Dans le même sens, Pajot (1984 *in* Hamann, 2002) considère carrément que l'adolescente accède à un statut de femme par la maternité. Ces dernières idées me semblent d'emblée s'opposer aux propositions d'Erikson pour qui, comme nous l'avons vu, l'évolution de l'être humain se déroule sur le continuum de plusieurs étapes abordées dans un contexte de relativité psychosociale.

Le passage « de la mort à la vie » tel que décrit par la métaphore du Lévrier semble trouver écho dans l'échantillon de répondantes de Lapchuk. En effet, ce passage se traduit par le choc de l'annonce de la grossesse (qui symbolise la mort), qui amène bien souvent les jeunes femmes à broyer du noir. À l'inverse, l'investissement dans leur parcours scolaire et les réussites qui en découlent signifieraient pour ces dernières le retour à la lumière, ou « la résurrection » (le passage à la vie) (Lapchuk, 2003).

Manseau conçoit pour sa part la grossesse comme une stratégie d'adaptation pour les jeunes femmes, allant même jusqu'à dire qu'un désir de réparation d'une enfance difficile est souvent présent chez les adolescentes enceintes (Manseau, 1997 *in* Manseau et Blais, 2002). En effet, les adolescentes interviewées par Manseau et Blais, bien qu'elles reconnaissent le contexte difficile de leur grossesse, en parlent pour la majorité avec bonheur, y voyant une occasion de changer leur vie pour le mieux (Manseau et Blais, 2002). Elles sont de plus portées par l'espoir d'offrir à leur enfant mieux que ce qu'elles ont elles-mêmes connu dans leur famille d'origine. D'autres auteurs insistent sur le fait que la grossesse peut jouer un rôle de réparation du passé (Lapchuk, 2003).

Selon Lapchuk, il semble que plusieurs recherches aient conclu à davantage d'aspects positifs que négatifs dans la vie des jeunes filles devenant mères à l'adolescence. À titre d'exemple, Igert (1987 *in* Hamann, 2002) rapporte que certaines jeunes femmes évoluent très rapidement après leur grossesse : elles investissent ainsi leur avenir en planifiant divers projets et parviennent parfois à effectuer un retour sur leur passé.

Au plan biologique, le début des menstruations marque le passage du statut de petite fille à jeune femme. Ainsi, dans le cas qui nous occupe, à cette métamorphose déjà déstabilisante tant pour le corps que l'esprit, s'en ajoute une autre, celle de la grossesse, qui amènera la jeune femme tout juste constituée, directement au statut de mère (Lapchuk, 2003). Cela dit, Lapchuk soutient que malgré les difficultés d'adaptation liées à ces transformations rapides, la grossesse a un effet structurant sur la vie, notamment en ce qui a trait aux études, qui étaient auparavant détestées, mais qui prennent un sens aussi concret que nouveau pour les adolescentes qui se trouvent dès lors confrontées à la planification de leur avenir ainsi que celui de leur enfant (*Ibid*). Bien que chaque jeune fille vive cette métamorphose de façon unique, il

semble que de façon générale, elles démontrent alors un niveau accru de maturité et sont davantage responsables (Lapchuk, 2003).

Dans le même ordre d'idées, Manseau introduit le concept *d'enfant-avenir*, soit l'idée que le futur enfant représente pour les ados un espoir inattendu et imprévu de changer leurs conditions de vie, et que cet espoir serve de motivation pour persévérer dans la conciliation épuisante du duo études et grossesse (Manseau, 1997 *in* Lapchuk, 2003). Autre élément intéressant, Manseau a observé une tendance au clivage de la part des jeunes filles qui, avant leur grossesse, éprouvaient de sérieuses difficultés psychosociales et se percevaient conséquemment de manière négative, tandis qu'en cours de grossesse, elles faisaient preuve d'une meilleure estime d'elles-mêmes et se sentaient fières de « s'en sortir » (Manseau, 1997 *in* Manseau et Blais, 2002).

Roy, pour sa part définit la grossesse comme un premier geste important d'affirmation personnelle, notamment envers les parents (Roy, 1988 *in* Lapchuk, 2003), malgré qu'elle considère que les jeunes femmes sont souvent mal préparées pour cette brusque transition de rôle. Dans l'étude de Lapchuk, on a plutôt observé un changement dans le lien avec la mère, dont les adolescentes se rapprochent significativement durant la grossesse. Sophie Hamann, dans le cadre de son doctorat en psychologie, s'est particulièrement intéressée à l'effet de la grossesse et de la maternité des adolescentes sur leurs relations avec leurs mères. Il semble que des impacts variés, voire parfois opposés, sont observés. Par exemple, pour certaines jeunes femmes, devenir maman permet une distanciation d'avec leur mère, alors qu'à l'inverse, d'autres éprouvent des difficultés à se détacher de cette dernière durant leur grossesse (Igert, 1987 *in* Hamann, 2002). Qui plus est, Hamann pose l'hypothèse que la grossesse chez l'adolescente puisse constituer un signe d'une difficulté chez celle-ci à vivre un certain processus d'individuation menant à des changements dans les liens avec les figures parentales (Hamann, 2002). Elle soutient ainsi qu'en cas de

relations conflictuelles avec les parents ou de carences menant à un sentiment de manque, l'adolescente peut envisager la grossesse et la maternité comme solutions à ce conflit (*Ibid*).

D'autre part, Lapchuk a observé dans certaines de ses entrevues une préoccupation importante des adolescentes enceintes concernant le logement, ce qu'elle met en relation avec la métaphore de la *quête d'une chambre à soi*, qui symbolise le désir d'indépendance et la volonté de réaliser son propre projet de vie (Lapchuk, 2003).

Comme il en a été question dans la section précédente, le processus de définition de soi est au cœur même de la période adolescente pour l'être humain (Erikson, 1985) et ce processus est évolutif ; il se modifie en fonction de plusieurs facteurs, notamment celui de l'image corporelle, qui prend une importance particulière à cet âge de la vie. Fait intéressant, Lapchuk met ses données en lien avec la définition de soi d'Erikson. Il en ressort que les jeunes filles enceintes interrogées par Lapchuk accordent justement une grande importance aux changements et maux physiques relatifs à la grossesse, et semblent se sentir vulnérables en lien avec cette expérience (Lapchuk, 2003).

Lapchuk soutient que le fait de mener de front le double projet de la poursuite des études et de la grossesse (avec tous les désagréments et obstacles occasionnés), constitue pour ces jeunes filles une preuve évidente de courage et de détermination (Lapchuk, 2003). Ces jeunes femmes obtiennent ainsi du succès malgré le fait qu'elles demeurent marginales aux yeux de certains individus qui persistent à les voir comme un problème social. Cette expérience significative d'une intense prise de conscience pourrait donc être qualifiée d'épisode de réalisation de soi (Maslow, 1972 *in* Lapchuk, 2003). En effet Maslow considère qu'un être humain peut vivre des périodes d'une extrême intensité expérientielle, qui favorisent le développement de son identité et lui permettent d'atteindre des niveaux importants de maturité,

d'individuation et d'accomplissement. Ainsi, la personne devient alors davantage elle-même et réalise pleinement son potentiel (Maslow, 1972 *in* Lapchuk, 2003). Lors d'un épisode de réalisation de soi, l'individu se sent davantage actif et responsable; il démontre une assurance personnelle importante. De plus, il a accès à la meilleure réalisation possible de son identité, de son autonomie, de son individualité et du dépassement de soi. La personne bénéficie également d'une plus grande force créatrice et est très centrée sur « l'ici et maintenant ». Bref, on parle ici d'une expérience culminante d'accomplissement où la personne se sent à la fois fière et humble (Maslow, 1972 *in* Lapchuk, 2003). Lapchuk associe donc l'expérience simultanée de la grossesse et des études, qui est vécue très intensément, à un épisode de réalisation de soi tel que défini par Maslow (Lapchuk, 2003).

Les chercheuses britanniques Macintyre et Cunningham-Burley (1993 *in* Lapchuk, 2003) dénoncent le fait que la grossesse à l'adolescence soit d'emblée considérée comme une problématique sociale, ce qui se traduit notamment par le fait que plusieurs chercheurs comparent les mères adolescentes avec les jeunes filles de la même cohorte, mais sans enfant, au lieu de plutôt les comparer avec d'autres mères de divers âges aux conditions de vie similaires.

Selon Lapchuk (2003), la réelle problématique observée parmi les jeunes femmes de son étude n'est pas tant le fait qu'elles soient enceintes, mais que leurs conditions de vie soient très précaires. Ceci étant dit, l'auteure rappelle que le fait de remettre en question la grossesse adolescente comme problème social n'exclut pas la possibilité que cette réalité puisse être en soi problématique pour plusieurs jeunes filles, autant que pour des mères plus âgées d'ailleurs. Toutefois, pour Lapchuk, le fait de ne pas conceptualiser d'emblée la grossesse à l'adolescence comme un problème permet de garder un espace essentiel pour que les aspects positifs de cette expérience puissent être exprimés et actualisés (Lapchuk, 2003).

b) La maternité précoce comme *événement bifurcatif*⁴ du parcours de vie

Molgat et Ringuet (2004), dans leur étude, analysent les parcours d'insertion professionnelle de jeunes femmes n'ayant pas terminé leurs études et ayant donné naissance à un enfant durant l'adolescence ou au début de la vingtaine. La conception de la maternité des auteurs est davantage marquée par les construits sociaux propres à notre époque que liée à une variable objective telle que l'âge. En effet, Molgat et Ringuet mettent de l'avant deux bornes importantes en lien avec la maternité précoce, soit la fréquentation scolaire et l'insertion professionnelle (Molgat et Ringuet, 2004).

Les auteurs adoptent ici la position préconisée par Charbonneau qui s'attarde aux relations et au soutien dont disposent les jeunes femmes en liant leur parcours de vie à leur réseau social. Ainsi, plutôt que de conceptualiser la *maternité précoce* d'emblée comme négative ou problématique, les auteurs considèrent cette réalité autant comme un événement *bifurcatif* venant modifier le cycle de vie, que comme un phénomène social ancré dans les relations de dépendance, d'indépendance et d'interdépendance (Charbonneau, 2003 *in* Molgat et Ringuet, 2004). Les auteurs dénoncent donc le fait que la majorité des études menées à propos de la grossesse à l'adolescence tendent à insister sur les risques inhérents à ce choix, comme si celui-ci déterminait en grande partie les problématiques futures dans les parcours de ces jeunes (Molgat et Ringuet, 2004). Molgat et Ringuet nuancent cette position et insistent plutôt sur la diversité des situations de vie pouvant se produire suite à la naissance de l'enfant. En effet, ils soutiennent que les parcours des jeunes femmes ne sont pas déterminés par le fait d'avoir accouché avant l'âge de 20 ans, mais plutôt par un ensemble d'éléments tels que l'accès à divers types de soutien ou la présence du conjoint par exemple (*Ibid*).

⁴ L'expression « événement bifurcatif » est ici empruntée aux auteurs Molgat et Ringuet (2004).

Dans le même ordre d'idées, Molgat et Ringuet (2004) recommandent la prudence quant à l'utilisation de statistiques sur le phénomène de la maternité précoce, puisque même si elles peuvent donner l'impression de situations peu enviables pour les jeunes femmes, ce type de données n'illustrent pas la dynamique de leurs parcours d'insertion professionnelle ni leur stabilisation éventuelle.

Suite à leur étude, ces auteurs sont en mesure d'affirmer que malgré les idées reçues, ni la grossesse, ni la maternité n'empêchent la stabilisation de l'insertion professionnelle des jeunes femmes (*Ibid*). En effet, les données qu'ils ont recueillies révèlent que les parcours des jeunes mères, et ce, surtout quant à leur insertion professionnelle, sont finalement comparables à ceux des jeunes femmes faiblement scolarisées, mais n'ayant pas eu d'enfant (*Ibid*). De plus, on observe que dans plusieurs cas, la stabilité sur le marché du travail a même été acquise plus rapidement que si elles n'avaient pas eu d'enfant. Cela dit, les auteurs précisent que les répondantes paraissent tout de même, de façon générale, plus vulnérables que les jeunes femmes sans diplôme n'ayant pas eu d'enfant. Bien que cette dernière idée soit peu développée par les auteurs, elle n'en demeure pas moins non négligeable.

En clôture à cette section portant sur la conceptualisation de la construction identitaire dans une perspective de continuum du parcours de vie, je considère intéressant de mettre le phénomène de la maternité précoce en relation avec la théorie d'Erikson et ce, tout particulièrement en ce qui a trait aux enjeux *d'intimité vs d'isolement* (Erikson, 1985). En effet la jeune femme se trouvant à mi-chemin entre l'adolescence et l'âge adulte se construit en développant un rôle particulier, soit celui de mère, ce qui passe généralement par la consolidation de l'intimité avec le conjoint et éventuellement dans le lien avec l'enfant. D'ailleurs, cette intimité s'actualise fréquemment par le projet d'installation du jeune couple dans son propre « chez-soi », ce qu'on peut d'ailleurs lier à la « quête de la chambre à soi » telle qu'élaborée par Lapchuk.

D'autre part, si on articule les fonctions d'exploration et d'engagement de Marcia (1980 *in* Cauvier, 2008) avec le phénomène de maternité précoce, il semble que le projet de maternité puisse s'inscrire dans une perspective d'exploration de la vie adulte par la jeune femme, qui se soldera éventuellement par un réel engagement envers l'enfant.

2.4.2 L'identité se construisant autour de la dialectique entre le *Soi* et l'*Autre*

Plusieurs auteurs s'étant intéressés aux enjeux de la construction identitaire portent leur attention sur la tension opposant le *Soi* et l'*Autre*. Cette section présente d'abord le concept de sujet-acteur et s'attarde ensuite au modèle des tensions identitaires, avec lequel la maternité précoce sera articulée.

2.4.2.1 La double position du sujet-acteur dans le rapport du *Soi* à l'*Autre*

En résonance avec le sociologue Dubet, Desmarais s'est particulièrement intéressée à la construction du sujet-acteur et ce, en adoptant d'emblée la posture suivante: *l'acteur social*, se définissant dans une diversité de rôles, devient *sujet* par la distance critique qu'il est à même de prendre sur les actions qu'il pose (Dubet, 1994 *in* Desmarais, 2009b). Ainsi, le sujet se construit à travers l'articulation de plusieurs dimensions, par exemple: biopsychologique, affective, cognitive et sociorelationnelle (Renaud, 1997 *in* Desmarais, 2009b). La construction du sujet-acteur passe ainsi par le développement de l'imaginaire et de la capacité d'apprendre, de même qu'elle est en lien avec la capacité de produire du sens et le développement de la langue parlée. Le développement du langage permet la construction des représentations de soi, particulièrement face au savoir (Desmarais, 2006 *in* Desmarais, 2009b).

D'autre part, le rapport au monde réel du sujet-acteur est modulé par son expérience subjective, permettant ainsi l'émergence du sens (Desmarais, 2009b).

C'est également à travers la rencontre avec l'*Autre*, nécessairement marquée par l'intersubjectivité, que le sens peut être produit (Desmarais, 2009b). Cette intersubjectivité est toutefois contradictoire, voire conflictuelle; « L'autre représente à la fois le semblable, le partenaire [...], mais qui reste l'adversaire potentiel, ou le rival » (Ardoino et Barus-Michel 2003, p. 263 *in* Desmarais, 2009b). La notion de sujet-acteur prend tout son sens en lien avec l'idée que la subjectivité présente dans le rapport à l'autre est empreinte de multiples rapports sociaux parfois contradictoires, sans toutefois s'y réduire (*Ibid*). De plus, le « devenir sujet » correspond à un engagement de l'acteur permettant de se percevoir «comme l'auteur de sa propre vie, ne serait-ce que dans la souffrance créée par l'impossibilité de réaliser pleinement ce projet » (Dubet 1994, p. 128 *in* Desmarais, 2009a). Bref, pour Desmarais et Dubet, il ne fait nul doute que la construction du sujet-acteur se déroule à l'intérieur du rapport entre le *Soi* et l'*Autre*.

2.4.2.2 Le modèle des tensions identitaires

Comme nous l'avons mentionné, le rapport à l'*Autre* est d'une importance cruciale dans la construction identitaire, ce qu'illustre Higgins dans son modèle des *tensions identitaires* (Higgins, 1987 *in* Cauvier, 2008). D'autre part, on doit se rappeler que le réseau social joue un rôle important dans la fabrication de l'image et de l'estime de soi de l'adolescent, l'apprentissage des codes sociaux, les liens affectifs et amoureux, ainsi que dans l'engagement dans des projets de vie (Bernier, 1997 ; Claes, 2003 *in* Cauvier, 2008). D'ailleurs, à titre d'exemple, Cauvier insiste sur le fait que le développement de l'appétence sexuelle chez l'adolescent passe par une émancipation de l'attachement parental, processus nécessaire pour devenir éventuellement l'objet du désir de son partenaire et de son lien affectif. Si on met cette idée en lien avec les propos d'Hamann, il appert que certaines jeunes femmes n'arrivant pas à modifier leurs rapports aux parents pour s'en détacher sainement parviendraient conséquemment mal à établir un lien amoureux équilibré avec un

conjoint, sans que cela ne les empêche de s'investir dans la maternité en guise de remède à ce malaise (Hamann, 2002). Ainsi, selon Cauvier, dans un contexte amoureux, la rencontre avec l'*Autre* peut se révéler très positive pour le développement, ou à l'inverse, complètement dévastatrice ; cela dépend des ressources tant internes qu'externes, acquises antérieurement par l'adolescent (Cauvier, 2008).

Cauvier affirme que le volet de la sociabilité de l'individu connaît également des changements importants à l'adolescence. En effet, non seulement les rapports parents-enfants se modifient alors de façon significative, mais les relations d'amitié donnent un nouveau sens à la vie et sont porteuses de soutien face aux obstacles rencontrés (Cauvier, 2008). Par contre, la famille demeure un lieu important dans l'acquisition de l'autonomie, et la qualité des échanges parents-enfants a un impact sur le bien-être psychologique des jeunes et sur leur conception de la vie.

La contribution particulière de Higgins (1987 *in* Cauvier, 2008) se mesure par le développement d'un cadre théorique dans le domaine de l'identité et de la motivation. De plus, il introduit le regard et la parole de l'*Autre* dans une des dimensions de sa théorie des tensions identitaires, en insistant notamment sur deux dimensions cognitives sous-jacentes aux diverses représentations de soi : les domaines et les points de vue. Les définitions des trois domaines de base du soi sont les suivantes : le *Soi réalisé* correspond à la représentation que le sujet a des attributs qu'il pense posséder ou qu'autrui pense qu'il possède, le *Soi idéal* se définit par la représentation que le sujet a des attributs qu'il aimerait bien, idéalement, posséder ou qu'autrui aimerait bien qu'il possède, ce qui correspond à une représentation des espoirs, des aspirations ou des souhaits. Finalement, le *Soi normatif* correspond à la représentation que le sujet a des attributs qu'il devrait posséder ou que quelqu'un croit qu'il devrait posséder, et plus spécifiquement de son devoir, de ses obligations ou de ses responsabilités. (Higgins, 1987 *in* Cauvier, 2008, p. 50).

Le rapport à soi du *Soi réalisé* est lié à la question de « comment je me vois », tandis que le rapport à l'*Autre* se définit par « comment je crois que l'autre me voit ». Cette dernière idée s'inscrit d'ailleurs en cohérence avec les propositions de Desmarais (2009a), notamment en ce qui concerne l'*Autre* personnifiant simultanément le partenaire et l'adversaire potentiel, ce qui témoigne donc de l'importance des rapports sociaux dans la construction identitaire.

Le rapport à soi du *Soi idéal* fait quant à lui référence à « comment je voudrais être », tandis que le rapport à l'*Autre* est lié à « comment je crois que l'autre voudrait que je sois ». Finalement, le rapport à soi du *Soi normatif* se définit par « comment je dois être », tandis que le rapport à l'*Autre* est en lien avec « comment je crois que l'autre veut que je sois » (Higgins, 1987 et De Villers, 2003 in Cauvier, 2008). Cette dernière idée est cohérente avec les propos de Lapchuk (2003) qui stipule que l'image de la maternité adolescente véhiculée par les médias (phénomène généralement d'emblée posé comme un problème social) est nuisible aux jeunes mères et contribue à leur piètre estime d'elles-mêmes.

La théorie des tensions identitaires est donc basée sur l'opposition constante entre le rapport à soi et le rapport à l'*Autre* dans la formation de l'identité de l'être humain. En effet, cette dualité serait en quelque sorte le moteur du développement psychosocial, notamment de par la tendance à rechercher des conditions de cohérence entre ces deux pôles.

De Villers propose une critique de la conceptualisation d'Higgins et avance plutôt la théorie de l'identification telle qu'élaborée par Freud en réponse aux diverses relations, proposées par Higgins, entre les domaines et points de vue. En effet, De Villers insiste particulièrement sur l'importance de « l'Autre » dans le processus d'identification en questionnant le peu d'intérêt porté à la manière dont cet « Autre » a été investi par l'individu au cours de sa vie. Cela constitue, selon De

Villers, une faille importante de la théorie d'Higgins (De Villers, 2003 *in* Cauvier, 2008).

- a) La maternité précoce comme mode de résistance au modèle dominant de l'allongement de la scolarité

Dans son ouvrage intitulé *Adolescentes et mères. Histoires de maternité précoce et soutien du réseau social*, Johanne Charbonneau met de l'avant l'hypothèse que la maternité adolescente constitue un mode de résistance au modèle dominant de la société actuelle, qui prône l'allongement de la scolarité et l'acquisition de l'autonomie par le travail (Charbonneau, 2003). Cette dernière idée peut être mise en relation avec le modèle des tensions identitaires, tout particulièrement entre le *Soi réalisé* et le *Soi normatif* d'Higgins. De plus, l'auteure s'interroge à savoir si la maternité adolescente est, non pas un problème social en soi, mais plutôt la conséquence logique des événements difficiles, d'ordre psychosocial, ayant marqué l'enfance de la jeune mère adolescente (Charbonneau, 2003). Pour Molgat et Ringuet, plutôt que les « événements » (lire ici la *maternité précoce*) en eux-mêmes, c'est plutôt la réponse de la société face à ceux-ci qui a la plus grande influence sur le niveau de stabilisation ou déstabilisation des parcours des jeunes mères.

Charbonneau émet également une seconde hypothèse de recherche, encore plus précise, à savoir que le choix de la maternité pourrait être d'ordre rationnel chez les jeunes femmes qui s'investiraient dans cette « carrière » de leur plein gré, et pas nécessairement par dépit, comme la société se plaît à le croire (Charbonneau, 2003). En effet, il semble que certaines des jeunes femmes interrogées par l'auteure aient pris consciemment la décision de mettre un terme à leur cheminement scolaire dans le but d'être présentes à leurs enfants. Ainsi, ce choix ne serait pas la conséquence de difficultés scolaires, d'une démotivation face aux études ou d'échecs dans l'insertion professionnelle, mais constituerait plutôt un geste réfléchi et réellement choisi (*Ibid*). Cette idée illustre en quelque sorte la capacité des jeunes mères à se

distancer des normes sociales en place, c'est donc dire à se libérer quelque peu de l'emprise du *Soi normatif* (Higgins, 1987 in Cauvier, 2008) pour assumer leur choix de maternité. Par ailleurs, Charbonneau elle-même nuance l'idée de la maternité comme véritable choix rationnel, puisqu'une autre étude effectuée auprès de jeunes femmes enceintes a plutôt démontré que la décision de poursuivre la grossesse chez les adolescentes semblait davantage s'inscrire dans le cadre d'une réponse à un besoin immédiat que d'une véritable réflexion sur l'avenir (Charbonneau, 2002).

D'autre part, Charbonneau insiste sur l'aspect hétérogène des parcours de vie des jeunes femmes étudiées. Ainsi, il semble que les ressources dont dispose la famille de la jeune fille soient un facteur déterminant dans son parcours; en effet, dans les cas les plus « favorables », les adolescentes devenues mères reprennent leur scolarisation pour ensuite s'insérer dans le marché de l'emploi, comme c'est le cas des jeunes femmes de leur cohorte n'ayant pas eu d'enfant. À l'inverse, les parcours les plus difficiles (voire défavorables) sont souvent liés à une accumulation de comportements problématiques, comme la toxicomanie par exemple, ainsi que de nombreuses ruptures (séparation des parents de la jeune mère dès l'enfance, placement en famille d'accueil, difficultés conjugales pour l'adolescente, abandon par le père de l'enfant), d'un faible investissement cognitif (décrochage scolaire et absence d'insertion professionnelle), et enfin, d'une instabilité résidentielle, marquée par de fréquents déménagements (Charbonneau, 2003). Ce sont d'ailleurs ces dernières caractéristiques qui sont invoquées lorsqu'il est question de la maternité adolescente comme problématique sociale par opposition au simple fait d'avoir un enfant (*Ibid*).

b) Représentations sociales de la grossesse à l'adolescence

L'idée des normes sociales telles qu'explorées en lien avec le concept du *Soi normatif* de Higgins autant qu'avec les propositions de Charbonneau discutées plus haut, m'amène à me pencher sur les représentations sociales de la grossesse à

l'adolescence d'une part chez les adolescent/e/s eux/elles-mêmes, et d'autre part chez les intervenant/e/s travaillant de près avec la clientèle adolescente. En effet, on ne peut ignorer l'influence que peuvent avoir ces diverses représentations (qui se répercutent forcément dans le discours collectif) sur le regard porté sur soi, c'est donc dire sur le développement de l'identité de jeunes femmes enceintes. Ainsi, les auteurs précisent que leur interprétation de la représentation prend appui sur l'idée que le sujet réagit à intensités diverses (selon son niveau de sensibilité) aux pressions que l'entourage est susceptible d'exercer, ou qu'il exerce effectivement sur lui (Dufort *et al.*, 2006).

Cette section traitera des quatre dimensions principales ayant émergé suite à l'analyse des données de la recherche de Dufort *et al.* (2006), et dans un second temps, de la typologie des prises de position sur la grossesse à l'adolescence en découlant.

Tout d'abord, quatre dimensions sont associées à la conception de la grossesse à l'adolescence, soit *émotive, réflexive, psychobiologique et économique-sociale*. Dans un second temps, quatre types de positions à l'égard de la grossesse à l'adolescence ont été mis de l'avant, soit *négative, positive, ambivalente et compréhensive*, ce qui a permis la construction d'une seconde typologie, cette fois selon un niveau plus élevé d'abstraction (ancrage théorique) (Dufort *et al.*, 2006). Ainsi, la typologie se décline comme suit : *grossesse-problème, grossesse-projet, grossesse-tension et grossesse-pouvoir*. D'entrée de jeu, Dufort et ses collègues effectuent certaines mises en garde: ces typologies sont imagées et ne peuvent représenter des conceptions à l'état pur ; elles ne servent pas à catégoriser les individus selon leur milieu socio-économique, mais bien à dégager les points de vue par rapport aux enjeux de la grossesse à l'adolescence et, enfin, ces perceptions ne sont pas figées dans le temps et peuvent évidemment se transformer (*Ibid*). Le processus de création de la typologie

désormais éclairci, les diverses prises de position face à la grossesse seront présentées.

Les jeunes et praticien/ne/s identifié/e/s à l'idée de *grossesse-problème* considèrent la perspective de vivre l'expérience de la grossesse adolescente souvent seule et sans ressources, comme inacceptable. Cette prise de position dominante, tant chez les jeunes que chez les praticien/ne/s, se caractérise par la vision catastrophique d'un tel événement, notamment quant à l'avenir de la jeune fille (Dufort *et al.*, 2006).

Certains jeunes sont d'avis qu'il ne peut y avoir de questionnement sur la grossesse à l'adolescence en excluant la morale et l'éthique de la décision rationnelle qu'ils estiment nécessaire de prendre quant à l'issue de la grossesse. Il semble que les adolescents⁵ se considèrent généralement trop jeunes pour devenir parents, situation qui ne respecterait d'ailleurs pas les rites du passage à l'âge adulte selon eux (Dufort *et al.*, 2006). Cette dernière idée fait, de manière évidente, écho aux propos de Gaudet (2007) en lien avec l'entrée dans la vie adulte. Globalement, l'avortement est envisagé comme la solution la plus appropriée par les adolescents de ce sous-groupe (Dufort *et al.*, 2006).

Pour leur part, les praticien/ne/s (issu/e/s majoritairement du domaine de la santé) dénoncent sévèrement les comportements sexuels des adolescents, souvent empreints d'une prise de risque important. De plus, bon nombre d'entre eux/elles disent des jeunes qu'ils ont une « pensée magique », c'est-à-dire la croyance en leur invulnérabilité. Encore une fois, le modèle dominant du passage à l'âge adulte est ainsi conforté (*Ibid*).

⁵ Le terme adolescent est ici utilisé au masculin car les groupes de jeunes constitués par Dufort et ses collègues pour cette étude étaient mixtes.

De plus, les jeunes comme les praticien/ne/s insistent sur les conditions matérielles dramatiques dans lesquelles se retrouvera l'adolescente enceinte qui, souvent isolée et abandonnée par son partenaire, devient fréquemment dépendante du soutien de ses parents, voire de prestations de la sphère publique (Dufort *et al.*, 2006). En lien avec ces derniers propos, les auteurs rappellent les images stigmatisantes et paradoxales qui circulent à propos de la maternité adolescente, soit celle de la victime innocente, irresponsable et irréfléchie, ou à l'opposé, celle d'une profiteuse du système étatique (Dufort *et al.*, 2006).

Fait marquant, les adolescents et les intervenants s'identifiant à cette posture s'entendent tous pour nommer l'obligation de quitter l'école, soit temporairement ou à plus long terme, comme conséquence la plus malheureuse et défavorable de la grossesse à l'adolescence.

Bref, la typologie de la *grossesse-problème* traduit tout à fait l'impact qu'ont les normes sociales (ici surtout celles relatives à l'entrée dans la vie adulte) sur le regard que la jeune femme porte sur elle-même en lien avec sa situation de maternité à venir, voire sur la construction de son identité.

Les jeunes s'identifiant au concept de *grossesse-projet* croient que la grossesse résulte d'un accident attribuable à une mauvaise utilisation de la contraception, ce qui est toutefois ici considéré comme un événement heureux (Dufort *et al.*, 2006). À cet égard, les praticien/ne/s ont quant à eux/elles un point de vue partagé: certain/e/s croient que la grossesse est accidentelle, alors que d'autres croient qu'elle est plutôt intentionnelle, notamment chez des adolescentes désirant un enfant (*Ibid*). La représentation positive de la parentalité explique le fait que certain/e/s adolescent/e/s ne perçoivent pas la grossesse comme catastrophique; en effet, leurs représentations se fondent généralement sur l'image symbolique du bébé qui représente la vie, l'amour, voire le bonheur (*Ibid*). À l'inverse, ils peuvent considérer que l'avortement constitue un crime. Ainsi, le sens de cette représentation positive est

clairement lié à l'aspect idéal que peut prendre maternité ou paternité pour ces adolescents. La *grossesse-projet* est donc liée à: quête d'amour, source d'espoir, besoin de valorisation et recherche d'un statut social (*Ibid*).

Il est ici intéressant de s'attarder brièvement à la typologie créée par Le Van (1998) en ce qui a trait aux diverses fonctions de la grossesse chez l'adolescente. Ainsi, la *grossesse rite d'initiation* est une grossesse désirée et planifiée, mais qui incarne davantage une demande d'engagement sérieux au partenaire de la jeune femme qu'un réel désir de maternité (Le Van, 1998). La *grossesse S.O.S* survient suite à des comportements sexuels à risque dont la jeune femme est consciente bien que la maternité ne soit pas clairement planifiée, et constitue un appel à l'aide à son entourage (*Ibid*). La *grossesse-insertion* serait pour sa part planifiée et décidée, et constituerait un moyen de pallier au vide et d'acquérir un statut social pour l'adolescente (*Ibid*). En quatrième lieu, la *grossesse-identité* n'est pas planifiée, même si elle résulte également de comportements contraceptifs à risque, et vise à donner un sens à l'existence de la jeune fille (*Ibid*). Enfin, la *grossesse accidentelle* est purement involontaire et non planifiée (*Ibid*). L'idée de *grossesse-projet* de Dufort *et al.* (2006) semble s'apparenter au concept de *grossesse-insertion* mise de l'avant par Le Van (1998).

Les praticien/ne/s s'inscrivant dans l'idéologie de *grossesse-projet* croient que l'adolescente sera tentée de mener sa grossesse à terme si elle estime ses conditions de vie favorables. Par exemple, le fait qu'elle soit engagée dans une relation de couple stable avec espoir de fonder une famille, l'âge plus avancé (17 ou 18 ans par opposition à moins de 15 ans) et le soutien familial anticipé sont tous des éléments qui peuvent mener à une telle décision (Dufort *et al.*, 2006). Quelques intervenant/e/s croient d'ailleurs que la maternité puisse devenir un réel projet de vie significatif (*Ibid*). Ces derniers propos vont dans le sens de la conceptualisation de Charbonneau (2003) qui affirme que dans certains cas, la maternité peut résulter d'un choix

rationnel. Certains répondants adolescents s'inscrivent pour leur part dans la perspective de croissance de Lapchuk (2003) en soutenant que le fait de devenir parent permet l'acquisition de davantage de maturité et de confiance en soi, vu la nécessité de devenir rapidement autonome et d'assumer d'importantes responsabilités.

Également, certain/e/s praticien/ne/s se rallient à l'idée que la grossesse à l'adolescence n'amplifie pas la pauvreté déjà existante, puisque selon ces dernier/ère/s, les mères adolescentes proviennent déjà généralement de milieux défavorisés, et qu'elles demeureraient aussi pauvres qu'elles le sont déjà si elles décidaient d'interrompre la grossesse (Dufort *et al.*, 2006).

Globalement, les jeunes et praticien/ne/s associés à la prise de position liée à la *grossesse-projet* apparaissent s'inscrire tout à fait dans la perspective de Lapchuk (2003), qui considère la grossesse à l'adolescence comme une opportunité de croissance de l'individu. Ainsi, nous pouvons penser que pour ce sous-groupe d'informateurs, la poursuite de la grossesse (et la conséquente actualisation de la maternité) constitue une occasion d'accélérer l'entrée dans la vie adulte, voire de consolider la construction identitaire de la jeune femme. La *grossesse-projet* semble d'ailleurs également s'inscrire en toute cohérence avec l'idée de *grossesse-identité* telle que développée par Le Van (1998).

La prise de position ambivalente est marquée par la coexistence des positions négative et positive face à la grossesse, ce qui semble ne mener à aucune issue favorable. Ainsi, les discours des jeunes s'identifiant à la typologie de *grossesse-tension* révèlent que la grossesse est perçue d'une part positivement puisqu'elle représente un idéal de vie valorisant et souhaitable au plan personnel, mais d'autre part, elle est vécue négativement en lien avec le jugement social et médical qui y est rattaché (Dufort *et al.*, 2006). Conséquemment, la tension (qui oppose le *Soi* et l'*Autre*) produite par cette ambivalence est bien souvent intenable. D'ailleurs, il

ressort de l'analyse des discours des jeunes que les options qui s'offrent à eux en cas de grossesse, soit la parentalité ou l'avortement, ne sont pas prises à la légère (Dufort *et al.*, 2006). L'idée de transgresser les normes sociales associées à l'entrée dans la vie adulte ne sourit pas non plus aux jeunes femmes qui craignent également la réaction de leur entourage, en même temps qu'elles souhaiteraient leur soutien dans le cas où elles choisiraient de garder l'enfant (*Ibid*). Encore une fois, on ne peut ignorer ici les échos à la théorie des tensions identitaires telle que présentée plus tôt.

La situation paradoxale dans laquelle plusieurs jeunes filles se retrouvent est soulignée par les praticien/ne/s: parfois, leur choix est opposé à celui de leur partenaire ou de leur entourage, ce qui peut les mener à poursuivre ou interrompre la grossesse malgré elles, non sans les conséquences psychologiques néfastes qu'un tel choix peut entraîner (Dufort *et al.*, 2006).

La dernière posture, la *grossesse-pouvoir* s'inscrit sous le signe de la tolérance pour ceux qui résistent au modèle dominant (Dufort *et al.*, 2006). En effet, il est ici question de jeunes cherchant à se bâtir une identité à partir d'un choix libre et conscient entre plusieurs possibilités, ce qui passe par une certaine remise en question du modèle social actuel. En effet, certains jeunes et praticien/ne/s sont sensibles au pouvoir que veulent s'approprier des adolescent/e/s sur leur vie et leur environnement (*Ibid*). Les jeunes réclament en fait le droit de décider par eux-mêmes, et vont même jusqu'à questionner les normes sociales qui tendent vers le report de plus en plus tard, de la maternité (*Ibid*). Cette dernière posture fait écho à celle défendue par Manseau et Blais (2002) qui prônent l'autonomie des jeunes femmes en matière de sexualité et de reproduction. Les jeunes rattachés à l'idée de *grossesse-pouvoir* ne considèrent pas que la mère adolescente puisse constituer un fardeau pour sa famille ou la société, puisqu'à leurs yeux, celle-ci ne traite pas de meilleure façon les femmes adultes qui doivent concilier travail et maternité (Dufort *et al.*, 2006).

Certain/e/s praticien/ne/s soulignent la prise de pouvoir relative au choix de la maternité, qui devient une façon de sortir du milieu familial, d'obtenir une autonomie résidentielle (en prenant un appartement) et une indépendance financière (parfois en devenant prestataire de l'aide sociale), en plus de se nourrir affectivement en ayant quelqu'un dont elles doivent s'occuper (Dufort *et al.*, 2006). Ces dernières propositions ne sont pas sans rappeler la métaphore de la « quête d'une chambre à soi » amenée par Lapchuk (2003), ainsi que de faire écho aux diverses étapes associées à entrée dans la vie adulte telles que mises de l'avant par Gaudet (2007).

De façon générale, la posture de la *grossesse-pouvoir* s'inscrit en toute cohérence avec les propos de Charbonneau qui explore l'idée de la maternité comme choix conscient et rationnel de la part de la jeune femme, par opposition à une fuite liée à une incapacité à s'insérer socialement ou encore à des difficultés scolaires importantes menant au décrochage (Charbonneau, 2003).

2.4.3 La maternité précoce en contexte de raccrochage scolaire : une situation cruciale de construction identitaire de l'adulte émergente

Le vécu de chaque jeune mère en situation de raccrochage scolaire étant unique, il devient à mon avis difficile de proposer une seule façon d'articuler l'expérience de la maternité précoce à la construction identitaire de la jeune femme âgée entre 16 et 20 ans. Comme il en a été question tout au long de cette section, les propositions de divers auteurs mènent à nuancer cette question.

Certains, tels que Lapchuk, considèrent la maternité comme bénéfique quant au développement psychosocial de la jeune femme, en conceptualisant notamment cette expérience comme un épisode de réalisation de soi (Lapchuk, 2003). C'est donc dire que selon cette perspective, le choix de devenir mère constituerait en quelque sorte un élément « accélérateur » du développement humain, puisque le rôle de mère en

devenir s'inscrirait alors très fortement dans la construction de l'identité de l'adulte émergente.

D'autres chercheurs, tels que Molgat et Ringuet (2004), de même que Charbonneau (2003), insistent pour leur part sur l'idée que la maternité précoce ne représente pas d'emblée un élément problématique pour la jeune femme, et que l'issue positive ou négative de ce choix de vie est surtout relative à la réaction sociale déclenchée par cet événement.

Dufort et ses collègues (2006) amènent pour leur part d'importantes nuances en illustrant l'éventail des perceptions de la grossesse à l'adolescence, tant chez les intervenants que chez les jeunes eux-mêmes. La diversité des postures observées face à ce phénomène traduit également différentes visions de l'effet que peut avoir la maternité sur la construction identitaire de ces jeunes femmes. Certains répondants croient que la maternité puisse être un élément accélérateur de l'entrée dans la vie adulte, alors qu'à l'inverse, d'autres conçoivent le fait de devenir mère à un si jeune âge comme un réel problème social, c'est donc dire porteur de conséquences négatives sur le développement de la jeune femme. Certains participants insistent même sur les conséquences négatives au plan collectif de la grossesse adolescente, tandis que d'autres se montrent, à l'opposé, sensibles à la stigmatisation souvent vécue par la population des adolescentes enceintes, ce que nous pouvons associer à la posture défendue par Bourgeault (2004), qui dénonce justement la stigmatisation et les tentatives de normalisation par l'État des populations jugées « à risque » au plan social. La présentation de perspectives plus nuancées témoigne de la complexité associée à la grossesse à l'adolescence, complexité que je crois pouvoir généraliser aisément au phénomène similaire de la maternité précoce.

À la lumière de ces analyses, il convient certainement de conclure que la maternité précoce a une importance cruciale dans la construction identitaire des jeunes femmes âgées entre 16 et 20 ans. Ainsi, en adoptant d'emblée la prémisse que

chacun des parcours des jeunes femmes a un caractère unique et varie en fonction d'un nombre infini de facteurs, tant intrinsèques (niveau de maturité affective, motivations profondes à donner naissance à l'enfant, capacité de réflexion et de projection dans l'avenir, etc.) qu'extrinsèques (situation conjugale, soutien familial, présence d'un réseau social, situation scolaire et professionnelle, etc.), l'idée de donner la parole à chacune de ces jeunes femmes sur le parcours de vie et le sens donné à l'expérience de la maternité est une étape incontournable dans l'éventuelle compréhension de leur vécu, et précède assurément la mise en relief de leurs besoins, et subséquemment, l'identification du type d'accompagnement approprié.

2.5 L'accompagnement de l'adulte émergente

L'idée d'accompagnement apparaît ici comme un concept important autour duquel s'articule ce mémoire, autant que la recherche-action dans laquelle il s'inscrit d'ailleurs. Cette section vise dans un premier temps à définir les balises théoriques propres à l'accompagnement tel que nous le conceptualisons. Dans un second temps, il sera question de l'accompagnement destiné particulièrement aux jeunes âgés entre 16 et 20 ans en processus de rattachement scolaire. Enfin, je m'attarderai tout particulièrement à l'accompagnement des jeunes femmes enceintes ou mères en situation de rattachement scolaire.

2.5.1 Définition et balises théoriques

D'un point de vue historique, les pratiques d'accompagnement se sont d'abord développées dans les champs religieux, philosophique et psychanalytique pour ensuite s'étendre aux domaines professionnel, médical social et éducationnel (Renault, 2003 *in* Desmarais, 2009a). Cette recherche souhaite particulièrement traiter de l'accompagnement découlant du domaine des soins palliatifs et du travail du deuil puisque ces domaines d'intervention sont associés au travail clinique,

perspective dans laquelle nous nous insérons, comme il en sera d'ailleurs plus abondamment question au chapitre suivant (Desmarais, 2009a).

S'intéressant au type d'accompagnement offert par le travailleur social, Dubet conceptualise le *travail sur autrui* à travers l'articulation de trois pôles, soit la *relation*, le *service* et le *contrôle*, qui se trouvent en tension les uns avec les autres (Dubet 2002 *in* Desmarais, 2009a). Il est ainsi possible pour l'intervenant/e de situer son accompagnement à la jonction de ces trois pôles ou encore d'alterner et de se trouver successivement dans l'une ou l'autre de ces postures (*Ibid*). Il n'en demeure pas moins que « c'est la relation qui constitue le sel du métier, soit comme un espace héroïque qui signe une spécificité professionnelle » (Dubet, 2002, *in* Desmarais, 2009a, p. 28). C'est d'ailleurs cet aspect relationnel qui permet le véritable engagement de l'accompagnateur envers « l'utilisateur » (Desmarais, 2009a).

Notre équipe de recherche considère également l'accompagnement comme un travail clinique, c'est donc dire « une action d'amélioration du vivre individuel et collectif à partir de la création d'une alliance symbolique » (Desmarais, 2009a, p. 29). En effet, la perspective clinique est entre autres fondée sur la reconnaissance des sujets en action à travers le processus que ceux-ci élaborent réciproquement (Desmarais, 2009a). Ainsi, au plan individuel, l'accompagnement met en lien deux partenaires, et chacun d'eux « constitue une singularité sociale appelée à construire la réalité de leur rencontre, une totalité signifiante et dynamique avec laquelle il faut travailler » (Desmarais, 2009a, p. 29).

Enfin, dans ce mémoire, je choisis de m'appuyer sur la définition de l'accompagnement élaborée par Cauvier:

L'accompagnement est une relation de partage ou d'échange de communication à propos d'un élément substantiel ou d'un objectif commun qui tend vers une relation égalitaire renvoyant à trois principes : de similitude (l'autre est semblable à moi), de dynamique (l'autre comme moi peut changer), d'altérité ou d'opposition (l'autre est radicalement différent) dans

un temps particulier et commun (Pineaum, 1998 ; Abels, 1998 ; Honoré, 1992) et dans un espace relationnel, espace négocié ou fortuit permettant de répondre au besoin de l'un comme de l'autre dans une attention mutuelle (Cauvier, 2008, p. 92).

2.5.2 L'accompagnement adapté aux raccrocheurs de 16-20 ans

Lorsqu'on oriente l'accompagnement dans la sphère éducative, et plus particulièrement lorsque l'on s'intéresse à l'accompagnement destiné aux jeunes raccrocheurs scolaires âgés entre 16 et 20 ans, la notion de temporalité ne peut être évacuée. Ainsi, il importe de considérer l'accompagnement en termes de processus, ce qui nécessite de porter notre attention sur la continuité relative à l'intervention ainsi que de « se penser en interaction dans la durée, prendre en compte les capacités autotransformatrices des systèmes clients, pour chercher à coconstruire un mouvement qui va poursuivre son évolution sans l'intervenant social » (Amiguet et Julier, 2001, p. 285 *in* Desmarais, 2009a). Ainsi, l'accompagnement est une expérience de réflexion, c'est dire une « expérience questionnant l'expérience » (Cauvier, 2008, p. 91 *in* Desmarais, 2009a); elle s'ajoute aux dimensions relationnelle et temporelle de l'accompagnement. C'est donc dire que la dominante relationnelle de l'accompagnement nécessite que le processus d'intervention se déplace « d'une logique d'expertise centrée sur l'action du professionnel à celle d'une logique d'autonomisation centrée sur la personne » (Paul *in* Cauvier 2008).

Évidemment, l'accompagnement de jeunes se trouvant en situation de rattachage scolaire demeure complexe et nécessite l'adoption d'une perspective globale du rattachage scolaire (Desmarais, 2009a). En effet, ce travail commande des actions à tous les niveaux. D'abord, il faut agir au niveau micro-social du sujet-acteur, mais également au plan méso-social, en étendant l'accompagnement à la famille (en favorisant notamment la solidarité intergénérationnelle), à l'école (en oeuvrant vers une coopération, tant entre les acteurs des organisations scolaires qu'entre ces derniers et les apprenants, ainsi qu'entre pairs) et, enfin en travaillant

vers une coopération avec les employeurs du milieu auquel appartient le sujet-acteur. Enfin, il nous faut également agir au plan macro-social, c'est donc dire à l'échelle de l'ensemble de la société afin de changer les structures désuètes, voire nuisibles au cheminement des rattachés. L'accompagnement doit donc prendre en compte divers types et groupes d'acteurs sociaux en plus des jeunes eux-mêmes, soit leur famille (fratrie et parents) autant que leurs amis et pairs, en plus de s'intéresser à leur réseau secondaire, soit le milieu institutionnel, le réseau des services sociaux, de la santé, de l'insertion sociale et professionnelle (Desmarais, 2009a).

Enfin, comme l'affirme avec justesse Desmarais : « L'accompagnement des jeunes en processus de rattachage scolaire se modulera sur la spécificité de leur parcours de vie et de leur parcours scolaire. Mieux comprendre la spécificité de leur parcours, c'est mieux les accompagner vers l'atteinte de leurs objectifs de formation » (Desmarais, 2009a, p. 5).

2.5.3 L'accompagnement adapté aux jeunes femmes enceintes ou mères en situation de rattachage scolaire

Malgré la diversité des positions exprimées par les chercheurs eu égard à la maternité précoce, il n'en demeure pas moins qu'un consensus semble s'établir sur la nécessité d'un accompagnement significatif et adapté à chacune des jeunes femmes vivant cette situation. Qui plus est, comme on sait que la poursuite des études est un pas dans la direction de l'amélioration des conditions de vie souvent précaires de ces jeunes mamans actuelles ou en devenir, la nécessité d'un accompagnement soutenu dans le cheminement scolaire, qui passe bien évidemment par la compréhension du vécu quotidien, voire des besoins particuliers de cette clientèle, apparaît encore plus clairement. Il devient donc ici intéressant de se pencher sur la question de l'accompagnement des jeunes mères âgées entre 16 et 20 ans, en le situant notamment dans le cadre des centres d'éducation des adultes.

Tout d'abord, en examinant les résultats de l'étude menée par Molgat et Ringuet (2004), on peut observer que les jeunes mères apparaissant stabilisées dans leur insertion professionnelle ont généralement bénéficié davantage de soutien familial, ainsi que d'aides (gouvernementales) à l'insertion professionnelle. En effet, on peut tracer un lien très étroit entre cette insertion professionnelle réussie et le soutien constant du conjoint à cet effet. Il semble aussi, selon l'analyse des parcours menée par les auteurs, que le soutien familial puisse également se manifester dans d'autres circonstances pour les mères stabilisées en emploi, soit lorsque le couple vit une période de pauvreté, de même que lorsque la mère occupe un emploi à horaire irrégulier (Molgat et Ringuet, 2004). À ce sujet, les auteurs ne sont pas sans souligner l'aspect essentiel des services de garde, en lien avec le maintien de la stabilité professionnelle des jeunes femmes dont il est ici question. Les prestations de l'assurance-emploi liées aux congés de maternité font également partie des formes d'aide à l'insertion professionnelle dont peuvent bénéficier les femmes de cette catégorie. Toutefois, il faut comprendre que seules les jeunes femmes vivant avec leur conjoint peuvent se permettre de prendre un congé de maternité, puisqu'elles ne pourraient pas subvenir seules aux besoins de leur famille avec seulement 55% de leur revenu souvent déjà faible. Enfin, les répondantes de cette catégorie ont eu, en quelques occasions, recours à des guichets d'emploi ainsi qu'à des carrefours jeunesse-emploi, en termes de mesures d'aide à l'insertion professionnelle.

Molgat et Ringuet concluent en insistant sur l'importance de la vie de couple dans l'insertion professionnelle des jeunes mères. En effet, non seulement le soutien du conjoint (et des familles élargies) est positif au plan affectif, mais la vie à deux permet une meilleure situation financière pour les jeunes parents.

La recherche menée par Charbonneau (2003) fait également ressortir l'impact du soutien reçu par les proches dans la vie de la mère adolescente. Selon les données recueillies, c'est le conjoint de la jeune fille (qu'il soit ou non le père biologique de

l'enfant) et la mère de celle-ci qui apparaissent comme les sources d'aide les plus importantes. L'aspect bénéfique du soutien du conjoint de la jeune femme est également souligné par Samuel (1994 *in* Poissant, 2002), qui insiste sur l'effet positif qu'a l'expérience de l'intimité amoureuse pour la jeune femme, puisqu'elle permet la consolidation de l'identité de mère tout en procurant un sentiment de sécurité à cette dernière.

Toutefois, une certaine ambivalence marque le rôle de la mère de l'adolescente, dont l'aide est parfois perçue comme envahissante et amplificatrice d'un sentiment d'impuissance, et/ou de dépendance (Charbonneau, 2003). En effet, la venue de l'enfant accélère certes le passage à l'âge adulte de la jeune femme, notamment en lien avec les nouvelles responsabilités qui apparaissent, mais cet événement tend en même temps à accentuer sa dépendance envers sa famille. Un malaise peut particulièrement être ressenti face à l'aide reçue par la mère de la jeune femme, puisque cette relation d'aide est à sens unique, ce qui ne cadre pas avec les liens réciproques que le jeune adulte apprend généralement à établir avec ses parents (Charbonneau, 2002). Dans d'autres cas toutefois, l'aide maternelle est bénéfique à la jeune mère, qui développe les habiletés lui permettant de donner à son tour, tant à son enfant qu'à son conjoint (Burke et Liston, 1994 *in* Poissant, 2002 et Charbonneau, 2002 et 2003). Malheureusement, dans plusieurs cas, l'aide souhaitée n'a pas été actualisée, notamment dans les cas où la jeune fille a été élevée par une famille d'accueil (Charbonneau, 2003).

Dans un autre ordre d'idées, Charbonneau souligne l'existence d'un paradoxe quant à la perception qu'ont les jeunes femmes des aides publiques complémentaires à celle offerte par la famille (on parle par exemple de sécurité du revenu autant que d'hébergement occasionnel ou de garde de l'enfant) : elles se voient comme débrouillardes d'y avoir recours, mais dénoncent en même temps la situation de dépendance encourue (Charbonneau, 2003). Pour sa part, Charbonneau déplore la

déresponsabilisation des institutions publiques qui n'assument pas les conséquences de leur philosophie de non-intervention quant à la décision de la jeune femme de poursuivre ou non sa grossesse. En effet, malgré qu'il soit établi que des adolescentes enceintes ne peuvent assumer complètement seules leurs responsabilités parentales, on ne met pas de ressources publiques suffisantes à la disposition de ces jeunes femmes (Charbonneau, 2002).

La recherche de Lapchuk illustre également l'importance d'offrir un soutien accru aux jeunes mères. En effet, elle rapporte par exemple l'étude de Manseau qui insiste sur l'importance d'axer l'intervention sur la réponse aux besoins spécifiques de ces adolescentes, puisqu'on s'assure de cette manière, par ricochet, d'une meilleure réponse aux besoins de l'enfant à naître (Manseau, 1997 *in* Lapchuk, 2003).

En ce qui concerne l'accompagnement en milieu scolaire, il est décrit en termes fort positifs par les adolescentes interviewées par Lapchuk, qui apprécient tant les compétences pédagogiques que les qualités humaines de leurs enseignant/e/s (Lapchuk, 2003). Cet accompagnement engagé et soutenu semble donc être un élément essentiel de leur réussite. Cauvier (2008) abonde dans le même sens en affirmant que répondant au besoin d'accompagnement de l'adolescente, l'école, en plus de sa fonction éducative, offre des occasions de socialisation importantes et des modèles adultes auxquels s'identifier. En effet, comme les parents ont, durant cette période de vie, moins d'influence sur la jeune femme, certains enseignants peuvent devenir des pivots dans sa construction identitaire en l'influençant positivement (Cauvier, 2008).

D'un point de vue plus global, Cauvier (2008) est d'avis que les jeunes ont un grand besoin d'être soutenus par la société pour entrer en douceur dans la vie adulte. On se doit donc de maintenir autant que de développer des liens et des structures sociales pour leur permettre de donner sens à leur vie, et ce, tout en encourageant

créativité, parole et élan vers l'autre. En lien avec ces préoccupations, elle amène les questionnements suivants, qui apparaissent fort pertinents dans le cadre de notre présente recherche autant que dans mon mémoire : « Comment une institution comme l'école peut-elle instaurer une place d'écoute pour accompagner l'adolescent dans sa période de découverte personnelle ? » ainsi que « Comment un enseignant peut-il accompagner un jeune à cette époque de la vie où une écoute adulte doit être attentive et ouverte ? » (Cauvier, 2008).

Les professionnels interrogés dans le cadre de l'enquête de Trudeau (2004) sur les projets *Ma place au soleil* partagent une préoccupation importante quant aux multiples difficultés psychosociales vécues par ces jeunes mères, qui touchent diverses sphères de leur vie. En effet, la conciliation études-famille est bien souvent associée à des difficultés financières, de gestion de temps, et d'équilibre entre les soins à donner à son enfant et le temps à consacrer aux études. L'implication concertée du ministère de l'Emploi et de la Solidarité sociale (aspect financier), du ministère de l'Éducation (services d'accompagnement au projet d'études), de l'association des centres de la petite enfance (places réservées en garderie) démontre bien l'adoption d'une conceptualisation « plurielle et concertée » de l'accompagnement destiné à la clientèle des jeunes mères raccrocheuses par les acteurs impliqués dans l'approche *Ma place au soleil*. En effet, on souhaite faciliter la vie des jeunes mères en démarche de qualification professionnelle en prenant en compte de fréquents éléments de leur réalité : manque de ressources financières, difficultés dans les soins à donner à l'enfant, troubles d'apprentissage, confusion dans l'objectif professionnel, problématiques psychosociales telles que la toxicomanie ou la violence conjugale, isolement, etc.

Bref, l'approche *Ma place au soleil* s'inscrit dans une logique d'accompagnement « multi-niveaux » et concerté des jeunes mères en contexte de raccrochage scolaire. Cette perspective apparaît d'ailleurs en totale cohérence avec

l'approche clinique en sciences humaines, elle-même liée de près à l'approche systémique. En effet, on tente ici d'agir simultanément sur les niveaux micro, méso et macro sociaux de la réalité de la jeune femme.

2.6 Conclusion

Cette démarche de recherche s'inscrit donc dans une grille d'analyse psychosociale et s'appuie sur l'approche clinique en sciences humaines de même que sur l'approche systémique. Elle s'articule également autour de quatre repères théoriques principaux, soit l'émergence de l'âge adulte, la construction identitaire, la maternité précoce et l'accompagnement, tel qu'il en a été question tout au long de ce chapitre. L'ensemble des apports théoriques des divers auteurs explorés débouchent sur la posture théorique à laquelle nous nous identifions, soit l'idée que la maternité précoce en contexte de raccrochage scolaire constitue un événement crucial dans la construction identitaire de l'adulte émergente âgée entre 16 et 20 ans et d'autre part, pointe vers la nécessité d'un accompagnement soutenu de ces jeunes femmes, tant dans leur réalité d'étudiante que dans leur rôle de mère.

CHAPITRE III

MÉTHODOLOGIE

3.1 Introduction

Ce chapitre portera sur la méthodologie employée dans cette démarche de recherche. Tout d'abord, le grand type de recherche auquel appartient ce mémoire sera établi et les objectifs de connaissance ainsi que les visées, spécifiés. Deuxièmement, je traiterai de l'approche des récits de vie, qui se trouve au cœur de la présente démarche. En effet, je présenterai d'abord une brève perspective historique de l'approche biographique et m'attarderai par la suite à ses fondements épistémologiques. Dans un troisième temps, il sera question de la population à l'étude dans cette recherche. Une section additionnelle décrira précisément l'expérience du terrain de ce mémoire, à partir du recrutement des informatrices jusqu'à l'analyse des données. Une attention particulière sera portée aux considérations éthiques du processus. En dernier lieu, j'exposerai les limites de la recherche.

3.2 La maternité précoce en contexte de raccrochage scolaire : une recherche qualitative

Par opposition à la stratégie de recherche quantitative, la recherche qualitative s'inscrit dans une démarche dynamique qui implique une interaction entre les individus et l'environnement et qui vise la compréhension élargie des phénomènes

(Fortin *et al.*, 2005). Cette description apparaît tout à fait en cohérence avec ma démarche de recherche, qui comporte justement un contact privilégié avec les sujets étudiés, à qui il est demandé de narrer leur parcours de vie et ce, effectivement dans une visée de compréhension du vécu de jeunes femmes enceintes ou mères en processus de rattachement scolaire.

De plus, ma recherche s'intéresse au sens donné à la maternité par ces jeunes femmes, c'est-à-dire à la signification que ces dernières accordent à la maternité, et à son articulation à leur construction identitaire. Cette idée va également dans le sens de la conceptualisation de la définition de la recherche qualitative telle que pensée par Paillé et Mucchielli (2003).

En plus de mobiliser une stratégie qualitative, cette recherche s'intéresse à une problématique posée dans la réalité tel que c'est le cas de la maternité précoce étudiée dans le contexte du rattachement scolaire, et vise ultimement l'amélioration des pratiques en travail social. Mentionnons au passage que ces éléments s'inscrivent dans le sens de la définition de « recherche appliquée » telle que conceptualisée par Lefrançois (1992). Toutefois, je préfère pour ma part insister davantage sur la fonction compréhensive de ma démarche.

Ma recherche vise à faire émerger de nouvelles connaissances sur l'importance que prend la maternité dans la construction de l'identité de jeunes femmes de 16 à 20 ans fréquentant un centre d'éducation des adultes, dont la réelle compréhension du parcours mènera à de nouvelles pratiques d'accompagnement de celles-ci, tant dans leur rôle de mères que dans la poursuite de leur scolarisation.

Ainsi, cette recherche a une visée exploratoire, de par la profondeur de l'analyse avec laquelle l'objet d'étude (ici la jeune rattachée enceinte ou mère) est considéré (Lefrançois, 1992). Sans formuler d'hypothèses préalables, je cherche donc par ma démarche à mieux documenter la réalité des jeunes rattachées

enceintes ou mères, ce qui passe d'abord par la compréhension de leurs parcours individuels. Dans un second temps, une analyse plus approfondie pourra mener à l'identification de certains facteurs convergents/divergents dans lesdits parcours des participantes (*Ibid*). Cette démarche pourra éventuellement même conduire à l'élaboration de nouveaux concepts, qui émergeront suite à la cueillette de données (*Ibid*).

3.3 L'approche biographique

Ma démarche s'inscrit dans une perspective biographique, en ce sens que la collecte de données sera menée par le moyen d'entretiens semi-dirigés de type biographique. Cette méthodologie apparaît en parfaite cohérence avec la perspective théorique qu'est l'approche clinique en sciences humaines. Je m'attarderai maintenant à tracer les liens existant entre ces deux perspectives.

Certains auteurs considèrent l'approche clinique autant que la démarche biographique comme « une forme de réponse à la perte de sens caractéristique de l'évolution actuelle de nos sociétés » (Desmarais *et al.*, 2007, p. 91). En effet, nous vivons à une époque dans laquelle l'existence se trouve fréquemment instrumentalisée, ce qui entraîne une intensification du phénomène de crises identitaires, elles-mêmes liées à la quête de sens (Renaud, 1997; Bourdages, Lapointe et Rhéaume, 1998 *in* Desmarais *et al.*, 2007). Ainsi l'approche clinique se pose comme alternative à cette instrumentalisation caractérisant l'idéologie libérale qui domine le monde occidental à l'heure actuelle (Desmarais *et al.*, 2007).

Commentant la recherche clinique, de Villers insiste pour sa part sur le « rapport direct entre l'observateur et l'observé » (de Villers 1993, p. 138 *in* Desmarais *et al.*, 2007). En effet, la démarche biographique se voit ici opposée aux autres formes de recherche présentes dans le champ des sciences humaines et sociales, de par le dialogue et le

[...] partage de production de connaissance entre le sujet-acteur producteur de sens et un accompagnateur, qu'il soit chercheur, formateur ou intervenant, voire d'un compagnonnage dans l'atteinte de l'une ou l'autre finalité à l'origine de la démarche autobiographique. (Desmarais *et al.*, 2007, p. 92)

L'approche des histoires de vie, comme c'est le cas pour la perspective clinique en sciences humaines, s'articule autour du rapport entre l'individu narrateur (sujet-acteur portant un regard sur son parcours de vie) et le chercheur-accompagnateur qui recueille le récit de vie. C'est dans le mouvement de cette dialectique que la production de sens émergera, comme il sera expliqué plus en profondeur dans les sections subséquentes. En effet, après avoir effectué un survol des fondements historiques propres au développement de l'approche biographique, quelques termes liés au champ de la perspective des parcours de vie seront définis. Puis, les aspects épistémologiques de l'approche biographique seront abordés plus en détail.

3.3.1 L'approche biographique au Québec : un regard historique

Plusieurs chercheurs considèrent que les racines de l'approche biographique se trouvent à l'époque de l'Antiquité grecque. À une époque plus récente, Marie de l'Incarnation, l'une des fondatrices de la Nouvelle-France, a laissé un héritage digne de mention quant à la perspective biographique, produisant deux autobiographies, à ce jour considérées comme les premières rédigées en sol québécois (Desmarais *et al.*, 2007). Cela dit, c'est à partir de 1970 que l'on observe une évolution significative des publications autobiographiques grand public par les maisons d'éditions québécoises (*Ibid*). En parallèle, on assiste à une croissance importante de l'utilisation de la biographie et de l'autobiographie dans les sciences humaines et sociales, et ce particulièrement depuis 20 ans (*Ibid*). Cette croissance est notamment illustrée dans les mémoires et thèses universitaires, dont une proportion grandissante comporte une autobiographie (*Ibid*), et ce dans plusieurs disciplines des sciences humaines et sociales.

Plus spécifiquement, certaines initiatives importantes relatives à l'utilisation des récits de vie marquent le monde scientifique au Québec au cours de la décennie 1970. Par exemple, le sociologue Fernand Dumont, créateur de l'Institut supérieur des sciences humaines, coordonne une équipe de chercheurs qui utilisent l'approche biographique dans des visées d'identification des mutations culturelles ayant marqué le passage de la société québécoise traditionnelle à la modernité (*Ibid*).

Les années 1980 amènent un tournant concernant l'approche biographique, soit celui de la formation. En effet, Gaston Pineau, en collaboration avec André Vidricaire, professeur à l'UQAM, met sur pied une démarche de recherche-formation portant sur les processus formatifs autobiographiques et s'adressant à un petit groupe d'adultes, qui prendront à leur tour diverses initiatives quant à l'utilisation des récits de vie à des fins éducatives, tout particulièrement en ce qui a trait à la reconnaissance des acquis de l'expérience. De plus, on observe une certaine formalisation des pratiques autobiographiques, notamment à travers la tenue de divers colloques, séminaires et symposiums, dont certains sont de teneur internationale. La création d'un séminaire de formation aux récits de vie par des chercheurs de l'École de service social de l'Université de Montréal (Desmarais et Grell, 1986 *in* Desmarais *et al.*, 2007) regroupe de nombreux pionniers des histoires de vie, et mènera ultimement à plusieurs publications académiques portant sur cette approche et sa pertinence dans les champs de la recherche et de la formation (Desmarais *et al.*, 2007).

« La décennie 1990 est marquée par un foisonnement de pratiques au carrefour de la recherche, de la formation et de l'intervention avec, en parallèle, des recherches sociales de plus en plus nombreuses réalisées avec les récits de vie » (Desmarais *et al.*, 2007, p. 97). *Le Réseau québécois pour la pratique des histoires de vie* est créé en 1994, réunissant chercheurs, praticiens et formateurs partageant divers intérêts autour de l'approche autobiographique (Desmarais *et al.*, 2007).

Enfin, « les années 2000 se caractérisent par une diversification, voire un éclatement des pratiques autobiographiques dans les sciences humaines et sociales » (Desmarais *et al.*, 2007, p. 98).

3.3.2 Quelques définitions

Afin de clarifier mon propos, je préciserai ici mon utilisation de quelques termes clés relatifs à l'approche biographique, telle que j'ai choisi de me l'approprier dans cette démarche.

Approche biographique : S'inspirant de la définition du Robert, Legrand (1993) définit le terme biographie comme un genre d'écrit dont l'objet correspond à des histoires de vies particulières. Ainsi l'approche biographique réfère à un large courant, en lien avec l'intérêt porté à l'histoire de la vie d'une personne x. Dans le cadre de ce mémoire, je privilégierai l'utilisation du terme *biographique* par opposition à *autobiographique* afin d'éviter de diluer l'important mouvement de va-et-vient entre le sujet-acteur livrant sa propre histoire et son interlocuteur, qui participent tous deux, à l'intérieur de cette dialectique, à la production de sens. Ainsi, les termes *récits de vie* et *histoires de vie*, constituent deux concepts s'inscrivant dans l'approche biographique telle que je l'entends.

Histoire de vie : S'inscrivant dans le courant général de l'approche biographique, une histoire de vie est définie par Pineau et Legrand comme « une recherche et une construction de sens à partir de faits temporels et personnels » (Pineau et Legrand 1993, p. 3 *in* Bourdages, 1996).

Récit de vie : Comme Bertaux l'explique, le terme récit de vie appelle l'idée d'un récit de vie complet, c'est donc dire traitant de la totalité de la vie d'un sujet, couvrant tous les événements depuis sa naissance (Bertaux, 2006). Toutefois, cette « représentation totale » correspond en fait à l'autobiographie sous forme écrite d'un

sujet (*Ibid*). Dans une optique de recherche, on peut considérer le récit de vie différemment; ainsi on a affaire à un récit de vie « dès qu'un sujet raconte à une autre personne, chercheur ou pas, un épisode quelconque de son histoire vécue » (Bertaux 2006, p. 36). D'ailleurs, Bertaux insiste particulièrement ici sur le verbe « raconter » qui indique la forme narrative de la production orale du sujet (Bertaux, 2006). Dans cette recherche, j'utiliserai le terme *récit de vie* dans le sens élaboré par Bertaux.

3.3.3 Les fondements épistémologiques de l'approche biographique

Tout d'abord, il faut insister sur le fait que l'approche biographique appréhende les phénomènes étudiés de façon globale, c'est-à-dire qu'elle s'inscrit dans une démarche de recherche compréhensive, en ce sens qu'il s'agit d'un type de recherche qui adopte d'emblée le point de vue des acteurs sociaux (Desmarais, 2009b).

Selon la perspective biographique, le sujet-acteur s'inscrit donc en plein cœur de la démarche, qui se distingue par trois grandes dimensions constitutives. Tout d'abord, il doit y avoir narration orale ou écrite. En second lieu, cette narration doit porter sur la vie du sujet-acteur ou encore sur un thème plus précis, qui doit toutefois pouvoir être situé dans une temporalité biographique propre à l'individu, bien qu'articulée avec celle d'autrui et selon des repères collectifs. Enfin, la narration du récit donne nécessairement lieu à une recherche de mise en sens, à tout le moins par le sujet narrateur lui-même (Desmarais *et al.*, 2007).

3.3.3.1 La démarche biographique comme processus de production de sens

Le sujet-acteur (ce qui vaut aussi pour le chercheur) se trouve généralement en plein processus de quête de sens, voire identitaire, tout en nageant en pleine subjectivité (Desmarais *et al.*, 2007). Plus précisément, le sujet qui s'engage dans une démarche biographique devient simultanément sujet et objet du processus créatif en question. De Villers va même jusqu'à affirmer que la démarche biographique

renvoie à la création de « sujet divisé » en ce sens que celui-ci devient à la fois le narrateur de son propre récit, tout en étant l'objet de la production de sens qui s'articule autour de son histoire de vie (de Villers, 1999 *in* Desmarais, 2007).

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

Évidemment, certains blocages peuvent se présenter au fil du processus soit en lien avec l'accès aux souvenirs ou encore à l'expression ou la production du sens. En effet, certaines émotions (pudeur, craintes, gêne) conscientes ou non peuvent provoquer une autocensure de la part de l'individu durant la narration de son récit.

Dilthey a développé la démarche herméneutique qu'il situe dans une boucle comprenant trois étapes de production de connaissance, soit l'*expérience*, l'*expression* et la *compréhension* (Dilthey, 1910 *in* Desmarais, 2009b). En effet, selon cet auteur, la connaissance serait produite par « un processus de recherche de l'expression (c'est-à-dire la mise en mots, ici, la narration, à l'oral ou à l'écrit) de ce qui nous rattache à la vie, soit l'expérience » (Desmarais, 2009b, p. 369). Ce processus mène à un certain niveau de compréhension de la réalité sociale, que Dilthey conçoit comme la « vie (individuelle), triangulée par l'histoire et la société » (*Ibid*). Évidemment, cette compréhension demeure partielle, et nous ramène une fois de plus vers une nouvelle boucle de démarche herméneutique (Desmarais, 2009b). C'est donc dire que la production de connaissances découle non seulement du contenu du récit livré, mais également du processus de narration qu'en fait le sujet-acteur.

D'autre part, on doit être sensible au fait que de par l'interaction avec l'*Autre* (le chercheur par exemple), le processus biographique se verra enraciné « dans un temps présent particulier de la narration de soi qui contextualise la production biographique orale et écrite » (Desmarais *et al.*, 2007, p. 107). Ainsi, en cohérence avec la perspective clinique, la démarche biographique prend racine dans la « reconnaissance mutuelle des sujets en action dans un processus qu'ils élaborent réciproquement » (Desmarais *et al.*, 2007, p. 108).

On ne peut ignorer certaines considérations éthiques dans le travail d'accompagnement du sujet-acteur en démarche biographique. En effet, l'alliance symbolique créée entre l'accompagnateur et le sujet-acteur renvoie selon Renaud à la notion d'accompagnement (Renaud, 1997 *in* Desmarais *et al.*, 2007). Ainsi, les interactions sociales caractérisant alors l'accompagnement doivent être questionnées, notamment en ce qui a trait à la distance à maintenir entre sujet-acteur et chercheur; Quelle proximité est souhaitable? Quelles frontières ne doivent pas être franchies? Où se situe la limite entre le développement personnel et l'aide psychologique professionnelle? (Desmarais *et al.*, 2007). Bref, le chercheur se doit de demeurer vigilant sur ces aspects afin notamment d'éviter certains écueils tels que le narcissisme ou la complaisance par exemple (*Ibid*). Évidemment, comme pour n'importe quelle démarche de recherche, la confidentialité demeure une préoccupation première et ce, tant dans un contexte de récit oral qu'écrit, individuel ou en petit groupe (*Ibid*).

3.3.3.2 Comprendre la réalité sociale autrement

L'un des postulats de l'approche biographique en ce qui concerne l'appréhension de la réalité sociale est lié à sa complexité, ce qui entraîne conséquemment une production de connaissances portée par différentes disciplines et donc articulée selon une perspective multidisciplinaire (Desmarais, 2009b). Dans le même sens, les

pratiques sociales s'inscrivent également dans des logiques multiples et mettent de l'avant divers mécanismes d'action du sujet-acteur (*Ibid*). Selon Bertaux, les pratiques correspondent à « la mise en actes, la trace concrète dans la vie quotidienne, de la place objective occupée par les acteurs sociaux dans le système socioculturel » (Bertaux, 1976 *in* Desmarais, 2009b). À l'image des pratiques, les *représentations sociales* présentes dans divers espaces sociaux fréquentés par le sujet-acteur sont également multiples (*Ibid*).

Selon Legrand, *l'événement* est défini par ce qui advient à un moment et dans un lieu donné (Legrand, 1993). Ces événements peuvent être soit extérieurs au sujet-acteur (ce qui s'inscrit dans une perspective objectiviste) ou encore, créés par celui-ci, idée particulièrement importante en lien avec l'étude des parcours de vie par la signification qu'ils revêtent pour le sujet-acteur. De plus, les événements structurent le parcours de vie en ce sens « qu'il y a un « avant » et un « après » l'événement qui modifient le parcours biographique » (Desmarais, 2009b, p. 376). En effet, le sujet-acteur réagit et s'adapte à chaque événement, modifiant ainsi ses pratiques et représentations, voire sa vie (Desmarais, 2009b). Il ne faut pas non plus omettre de mentionner que les conditions de vie des sujets-acteurs structurent également leur parcours de vie de manière importante (*Ibid*). Bref, la perspective biographique est pertinente et adéquate quant au double objectif de saisie de la singularité du sujet-acteur et des espaces socioculturels qui l'interpellent (*Ibid*).

En terminant, mentionnons que l'approche biographique se distingue également par les trois principales finalités qui lui sont associées, soit la recherche, la formation et l'intervention. Si la recherche-action à laquelle ce mémoire se rattache vise dans un premier temps la production de connaissance et en second lieu la transformation des pratiques (d'accompagnement de jeunes raccrocheurs), dans le cadre de ce mémoire, ma contribution se limitera à la finalité de recherche de l'approche

biographique, c'est donc dire qu'elle sera orientée vers la production de connaissances uniquement.

3.3.3.3 Méthode et instruments de collecte de données: l'entretien semi-dirigé et le questionnaire

Comme il vient d'en être abondamment question, ma démarche de recherche s'inscrit dans l'approche des récits de vie. Ma cueillette de données s'est donc articulée principalement autour de l'entretien biographique, qui demeure une forme d'entretien semi-dirigé au sens de Quivy et Van Campenhoutd (2006). De plus, j'ai administré moi-même un questionnaire à chacune des répondantes en fin d'entrevue, dans le but de recueillir des données sociodémographiques permettant de situer les récits des participantes.

Le recours à l'entretien semi-dirigé comme principale méthode de cueillette de données apparaît ici être complètement en cohérence avec le sujet d'étude. En effet, Quivy et Van Campenhoutd (2006) précisent d'emblée que l'entretien semi-directif est le plus utilisé en recherche sociale, et que cette méthode de cueillette de données permet à l'intervieweur de « laisser venir » le répondant en lui permettant de s'exprimer de la manière dont il a envie et dans l'ordre qu'il le souhaite (*Ibid*). Selon ces auteurs, ce type d'entretien convient tout à fait à l'étude du sens que les acteurs donnent à des événements, ou plus particulièrement aux diverses expériences vécues, comme c'est le cas ici de la maternité précoce et du raccrochage scolaire (*Ibid*). Il apparaît donc que ce choix méthodologique me permettra de laisser la participante se raconter en toute liberté, selon ses propres référents chronologiques et événementiels, ce qui constitue selon moi une prémisse essentielle à une compréhension en profondeur du récit, voire de l'expérience du sujet-acteur (Desmarais, 2009b).

Comme il a été ci-haut mentionné, l'entretien semi-dirigé s'inscrivant dans une approche biographique se distingue de formes « plus classiques » d'entrevues puisque comme le rappelle Bertaux, « l'une des règles d'or de l'entretien narratif est d'encourager le sujet à parler, par de simples approbations et relances (et de) l'interrompre le moins souvent possible » (Bertaux, 2006, p. 50).

Contrairement à des entretiens conduits sous la formule « questions/réponses », le choix de l'entretien semi-dirigé de type biographique permet l'atteinte d'un niveau de profondeur important dans le récit livré par le répondant autant que dans son analyse, effectuée a posteriori par la chercheuse (Quivy et Van Campenhoudt, 2006). Plus la directivité du dispositif de cueillette de données est faible, plus le cadre de référence (représentations mentales, idéologies, valeurs, langage) de l'interlocuteur est respecté (*Ibid*).

La souplesse relative à la technique de l'entretien semi-dirigé, si elle en constitue une importante force, peut à l'opposé être considérée comme sa principale faiblesse. En effet, la très faible structure qui le caractérise peut entraîner certains dérapages chez un chercheur peu expérimenté (Quivy et Van Campenhoudt, 2006). Dans le même sens, cette approche méthodologique n'appelle pas d'emblée à une méthode d'analyse précise (*Ibid*).

Selon Quivy et Van Campenhoudt (2006), la méthode du questionnaire est particulièrement pertinente dans une optique de connaissance des conditions de vie d'une population. En effet, au-delà du récit global et personnel livré par chacune des répondantes, il convient de connaître leurs caractéristiques et conditions de vie particulières, notamment au plan socioéconomique. De plus, le questionnaire peut favoriser l'analyse d'un phénomène social (comme la maternité précoce et le raccrochage scolaire) par les informations dites objectives qu'il permet de recueillir sur les individus touchés par celui-ci (*Ibid*).

Toutefois si le questionnaire est choisi comme seule technique de cueillette de données, il peut s'avérer superficiel en ce sens qu'il n'offrira bien souvent qu'une simple description des caractéristiques du phénomène étudié en plus de ne prendre en compte que l'individu, par opposition à l'ensemble de ses relations sociales et des interactions qui en découlent (Quivy et Van Campenhoudt, 2006).

3.3.4 L'analyse des récits de vie

Je me suis appuyée sur les écrits de Bertaux et de Desmarais pour procéder à l'analyse des entretiens autobiographiques. Ainsi, il convient tout d'abord de mentionner que je me suis intéressée particulièrement aux deux premiers niveaux de réalité tels que définis par Bertaux. Premièrement, j'ai été sensible à la réalité historico-empirique du parcours du sujet-acteur, qui correspond d'abord à la séquence des situations vécues par celui-ci, mais également à la manière dont elles sont « perçues, évaluées et agies » (Bertaux, 2006, p. 71). De plus, je me suis penchée sur la réalité psychique et sémantique, qui est liée à ce que le sujet « sait et pense rétrospectivement de son parcours biographique; elle résulte de la totalisation subjective que le sujet a fait de ses expériences jusqu'ici » (*Ibid*). Évidemment, le troisième ordre de réalité proposé par Bertaux n'a pu être évacué; il s'agit ainsi de la réalité discursive du récit en soi « tel que produit dans la relation dialogique de l'entretien, correspondant à ce que le sujet veut bien dire de ce qu'il sait (ou croit savoir) et pense de son parcours ce jour-là à cette personne-là » (*Ibid*).

Bertaux expose également que l'objectif rattaché à l'analyse d'entretiens biographiques est l'explicitation des informations et significations pertinentes qu'ils contiennent, et que ces significations se « situent à deux horizons, celui du sujet et celui de l'analyste » (Bertaux, 2006, p. 84). L'auteur parle ici d'analyse compréhensive, et précise que celle-ci nécessite une bonne dose *d'imagination sociologique* de la part du chercheur (Bertaux, 2006). En effet, il s'agit là pour ce

dernier de se former une représentation (d'abord mentale, puis discursive) des rapports et processus ayant engendré les phénomènes qui sont décrits à divers niveaux dans l'entretien (*Ibid*). Cette représentation peut d'ailleurs être fondée sur certains indices de la présence de phénomènes sociaux sous-tendant des logiques sociales particulières, qui sont abordés par le sujet dans son récit (*Ibid*). On cherchera alors à interroger leur signification sociologique, soit à comprendre à quoi ils réfèrent au plan socio-historique (*Ibid*).

Dans un autre ordre d'idée, Bertaux rappelle que si les théories sociologiques contemporaines sont fréquemment construites autour de la distinction fondamentale entre système et acteur, ces deux concepts sont traversés par un troisième, qu'il désigne comme *relations intersubjectives fortes*, soit celles s'établissant naturellement entre des personnes liées entre elles de très près (Bertaux, 2006). L'auteur explique que « tout ce qui modifie sensiblement l'un au moins de ces trois états constitue un *événement*; et réciproquement, tout événement dans le parcours biographique modifie l'un de ces trois états » (Bertaux, 2006, p. 89).

D'autre part, Bertaux précise que l'orientation narrative des récits de vie permet la saisie des processus, « c'est-à-dire des enchaînements de situations, d'interactions, d'événements et d'actions » (Bertaux, 2006, p. 89).

Les chercheurs rattachés à l'approche des récits de vie s'entendent sur le fait que l'analyse qualitative d'une histoire de vie, voire d'un corpus complet de récits, correspond à un moment crucial de la démarche de recherche. Il semble que bon nombre de chercheurs oeuvrent à partir de la méthode de la théorie ancrée telle que mise de l'avant par la nouvelle école de Chicago (Desmarais, 2009b). Ils travaillent ainsi de manière inductive et accordent une place très importante à l'analyse des données empiriques, processus s'apparentant à la recherche heuristique (*Ibid*).

Ma méthode d'analyse combine certaines techniques de la théorie ancrée de l'école de Chicago à certaines propositions de Desmarais (2009b) de même qu'à d'autres attribuables à Bertaux, telles que discutées plus haut (2006). Voyons maintenant les principales étapes de l'analyse des récits de vie.

Tout d'abord, il apparaît essentiel d'analyser en premier lieu chacun des récits individuellement, dans sa globalité. En effet, l'idée de s'imprégner du récit dans sa singularité, sans prémisses, semble tout à fait cohérente avec l'approche biographique. Ainsi, il est plus facile de saisir les logiques propres à l'informateur, qui varient évidemment d'un répondant à l'autre (Bertaux, 2006). Ce type d'analyse exige nécessairement une transcription en verbatim de chacun des récits.

Après avoir recueilli tous les récits de vie des répondants de son échantillon, Desmarais propose de choisir celui qui lui apparaît le plus riche, c'est-à-dire le récit dans lequel le narrateur s'est engagé en profondeur, a couvert le plus fidèlement les thématiques du schéma d'entretien, etc. (Desmarais, 2009b). Ainsi, ce premier récit servira de phare pour l'analyse des récits subséquents.

La première étape d'analyse d'un récit de vie est liée au fait de colliger les données recueillies dans le questionnaire sociodémographique afin de dresser le profil de l'informateur. Puis, le chercheur devra lire à plusieurs reprises le texte du récit afin de bien se laisser imprégner du matériau; cette étape est fréquemment désignée comme « lectures flottantes » (*Ibid*). Troisièmement, il importe de revisiter le cadre théorique qui guide la recherche en cours afin de se remémorer la perspective dans laquelle on s'inscrit. La quatrième étape correspond au découpage du verbatim en unités de sens, toutes désignées par un thème, qui constitue une fiche indépendante. À propos du découpage, Bertaux souligne que cette pratique comporte un risque de décontextualisation discursive du récit, ce qui peut éventuellement en appauvrir le sens (Bertaux, 2006). Le chercheur doit donc être sensible à ce risque.

La cinquième étape réfère à la création de catégories substantives qui uniront les fiches-thèmes; ces catégories se doivent d'être très près des données livrées par les informateurs (Desmarais, 2009b). En sixième lieu arrive la création de « méga-catégories », qui correspondent aux principales composantes théoriques du cadre de la recherche (*Ibid*). La septième étape est pour sa part liée à la reconstruction des propos de l'informateur par la rédaction d'un texte articulant les fiches auparavant regroupées par catégories, puis super catégories. Ce texte sera confronté aux données sociodémographiques recueillies d'une part et d'autre part, au cadre d'analyse (théorique) élaboré précédemment et ce, pour faire émerger le sens c'est donc dire pour dialectiser la singularité du parcours avec des repères socio-collectifs eu égard à la thématique de la recherche (*Ibid*). Enfin, il s'agira de relever les contradictions ou omissions dans la narration des récits, et ce dans le but de saisir la spécificité de la contribution du récit à la construction de l'objet théorique (*Ibid*).

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

Lorsque chacun des récits est analysé rigoureusement selon les étapes précédemment mentionnées, il convient d'effectuer une analyse comparative des récits de la totalité du corpus. Cela permet de cerner les récurrences ou encore les similitudes dans les logiques d'actions, tel qu'expliqué par Bertaux (Bertaux, 2005 *in* Desmarais, 2009b). Cette méthode d'analyse s'avère polyvalente et ouverte en plus

de permettre subséquemment la mise en évidence des divers enjeux traversant la production de connaissances sur un objet donné avec le matériau autobiographique (*Ibid*).

3.4 La population à l'étude : les jeunes femmes enceintes ou mères âgées de 16 à 20 ans fréquentant un centre d'éducation des adultes

Cette section traite de la population à l'étude dans cette démarche de recherche. Il sera ainsi question des caractéristiques de ladite population, puis de la diversification des parcours de vie des individus.

La population à l'étude dans cette recherche correspond aux jeunes femmes enceintes ou mères âgées entre 16 et 20 ans fréquentant un centre d'éducation des adultes du Québec. De par les contacts établis dans le cadre de la recherche-action, quatre des cinq participantes ont été recrutées dans un centre d'éducation des adultes de la région des Basses-Laurentides⁶, tandis que la cinquième fréquentait un centre d'éducation des adultes de la région de Montréal.

Dans l'optique d'étudier les composantes caractéristiques de la population de jeunes raccrocheuses enceintes ou mères et ce, sans prétention de représentativité, j'ai souhaité composer un échantillon misant sur la diversité des parcours. Ainsi, la population étudiée dans cette recherche englobe autant des adolescentes de 16 ou 17 ans que de jeunes adultes de 18, 19 ou 20 ans, variété qui aurait idéalement dû se traduire dans l'échantillon de participantes. Dans le même sens, la population à l'étude regroupe des étudiantes se trouvant à divers endroits de leur parcours scolaire (niveau présecondaire à 5^{ème} secondaire, ce qui peut d'ailleurs être variable selon les matières), et des jeunes mères autant que des jeunes femmes enceintes, diversité que l'on a également tenté d'illustrer dans l'échantillon.

⁶ L'une des jeunes femmes ayant été interviewée dans le cadre de la recherche-action sur l'accompagnement du raccrochage des 16-20 ans provient d'un milieu urbain, toutefois, les quatre autres informatrices de l'échantillon proviennent toutes du secteur semi-urbain.

3.5 Expérience du terrain et considérations éthiques

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

3.5.1 Critères de sélection des sujets

Cette section traitera d'abord des critères d'inclusion quant à la constitution de l'échantillon de participantes, et en second temps, détaillera et justifiera les critères d'exclusion.

Les critères de sélection pour la constitution de l'échantillon souhaité pour cette recherche (n=5) sont les suivants : être de sexe féminin, être âgée de 16 à 20 ans, fréquenter le CEA à titre d'étudiante, être enceinte d'au moins 6 mois, *ou* être mère d'au moins un enfant, et enfin, être née au Québec.

La construction identitaire est l'un des concepts clés autour desquels s'articule ma démarche; sa complexité se trouverait exacerbée si j'avais dû traiter de l'impact des processus migratoires dans la formation de l'identité chez les jeunes femmes enceintes ou mères en processus de raccrochage scolaire. C'est pourquoi j'ai enlevé de l'échantillon toute jeune femme immigrante (ou n'étant pas née au Québec). D'autre part, aucune exclusion n'a été effectuée sur la base du régime d'études (à temps complet ou partiel), du niveau de scolarité atteint ou d'autres conditions particulières.

Comme cette recherche porte sur la maternité par opposition à la parentalité au sens large, l'exclusion de sujets de sexe masculin est automatique. Dans le même sens, l'idée d'observer une cohorte de jeunes femmes s'inscrivant dans le chevauchement des périodes de vie de l'adolescence et de l'émergence de l'âge adulte explique le choix d'exclure les sujets de 15 ans et moins et celles de 21 ans et plus. Toutefois, en raison d'un manque de disponibilité d'informatrices correspondant aux critères ci-haut mentionnés, j'ai inclus dans mon échantillon une jeune femme de 21 ans et quelques mois. Je considère ce compromis acceptable puisque d'une part cette participante se situait tout près de la limite supérieure d'âge de l'échantillon souhaité, et d'autre part, elle avait eu son enfant avant l'âge de 20 ans.

Également, comme la question du raccrochage scolaire est au cœur de cette démarche de recherche, l'exclusion de participantes n'étant pas en démarche de scolarisation en centre d'éducation des adultes va de soi.

Enfin, les jeunes femmes enceintes de cinq mois et moins au moment de l'entretien ont également été exclues de cette recherche, puisqu'avant ce moment, certains risques d'avortement (volontaire ou non) perdurent. De plus, le fait d'être en fin de grossesse est généralement associé à une projection plus concrète de l'arrivée de l'enfant et des nouvelles responsabilités à venir, ce qui se traduit habituellement par une préparation tant psychologique, que des lieux physiques (chambre de l'enfant, achats de matériel, etc.); en ce sens, nous faisons l'hypothèse que le fait de sentir l'enfant bouger dans son ventre, de l'avoir vu à l'échographie et de sentir qu'il grandit et se prépare à sa venue au monde, sont tous des éléments qui donnent un sens à l'expérience de la maternité pour la jeune femme enceinte, et ce, malgré que le bébé ne soit pas encore né.

3.5.2 Le processus de recrutement

Comme il en a précédemment été question, ce mémoire s'inscrit dans une recherche-action plus vaste portant sur l'accompagnement du raccrochage scolaire des 16-20 ans. Il importe de préciser qu'une entrevue conduite conjointement (en février 2008) par Danielle Desmarais et moi-même dans le cadre de ladite recherche-action, a été utilisée pour ma démarche de mémoire. Ainsi, Maude, une jeune femme enceinte de 18 ans fréquentant un centre d'éducation des adultes d'un milieu urbain, fait partie intégrante de mon échantillon d'informatrices, composé de cinq jeunes femmes au total. En effet, aux fins de mon mémoire de maîtrise, j'ai conduit, seule, les entretiens biographiques avec les quatre autres jeunes femmes au cours de l'été 2009.

Au départ, le centre d'éducation des adultes (CEA) en milieu urbain avec lequel nous avons collaboré dans le cadre de la recherche-action (et que fréquentait Maude) avait été retenu pour la collecte de données pour des raisons pratiques (proximité physique du domicile de l'intervieweuse) mais également de pertinence, puisqu'à l'échelle de la grande région de Montréal, Verdun, arrondissement dans lequel le centre se situe, est un quartier qui enregistre un très haut taux de grossesses à l'adolescence. Malheureusement, malgré de multiples démarches et de nombreuses prises de contact avec des intervenant/e/s gravitant autant à l'intérieur du centre qu'en périphérie, le recrutement de participantes correspondant aux critères ci-haut mentionnés et intéressées à participer à ma recherche, s'est avéré infructueux : aucune jeune femme correspondant à mes critères de sélection n'a accepté de participer à ma recherche.

Ainsi, je me suis donc tournée vers une intervenante avec laquelle nous avons collaboré dans le milieu semi-urbain de la recherche-action, et avec son soutien ainsi que celui de ses collègues, j'ai pu conduire quatre entretiens supplémentaires à celui déjà mené dans le cadre de la recherche (en milieu urbain).

La première étape du recrutement a donc été de l'ordre des contacts dans le milieu. Une fois les participantes potentielles identifiées (et avec leur accord préalable), je les ai jointes par téléphone pour leur donner des informations sur la recherche, et dans le cas d'une acceptation, pour fixer un rendez-vous pour l'entretien et le questionnaire sociodémographique, à un moment et dans un lieu convenant aux participantes. Toutes les informatrices rejointes ont accepté de participer à ma recherche. Ainsi, Carolanne, Cynthia et Véronique ont été rencontrées dans leur milieu scolaire (dans un local assurant toute la confidentialité voulue), tandis que Joëlle a souhaité nous recevoir à son domicile.

Il est évident que les intervenant/e/s du CEA occupent des positions d'autorité par rapport aux étudiantes fréquentant le centre, c'est pourquoi j'ai pris soin d'utiliser leur expertise uniquement à l'étape de l'identification des étudiantes pouvant potentiellement participer à la recherche. Ainsi, après que l'étudiante ait été référée, c'est dans un climat de totale confidentialité (en la seule présence de l'intervieweuse) qu'il lui a été expliqué qu'aucune conséquence au plan de son vécu au centre ou de son cheminement scolaire ne découlerait d'une acceptation ou d'un refus de participer. L'intervieweuse n'ayant aucun lien d'autorité envers ces étudiantes. Cette façon de faire a permis d'éviter que les jeunes femmes fassent un choix contraint ou marqué par l'envie de plaire à des figures d'autorité scolaire. Enfin, les répondantes ont été clairement informées qu'aucune forme de rémunération ou compensation n'était offerte en échange de leur participation à la recherche. Toutefois, elles ont été invitées à me laisser leurs coordonnées si elles le désiraient (ce qui fut le cas pour chacune d'entre elle) pour que je puisse éventuellement les recontacter afin de les inviter à une rencontre où elles pourraient entendre parler des retombées de la recherche. En effet, cette pratique désignée comme « restitution » est préconisée dans la recherche-action sur le raccrochage scolaire.

3.5.3 La conduite des entretiens

Avant de débiter ledit entretien, chaque répondante a été encouragée à poser des questions sur la recherche en général, et plus précisément sur le déroulement de l'entrevue. Suite à cela, le formulaire de consentement libre et éclairé (App. B) a été présenté à la participante, et lu à haute voix dans sa totalité. Encore une fois, la participante a été invitée à poser des questions, puis à signer ledit formulaire.

Par la suite, l'entretien (d'une durée d'environ deux heures) a été conduit sur la base du schéma d'entretien (App. E). Puisqu'il s'inscrit dans l'approche des récits de vie, il ne s'agissait évidemment pas ici d'une formule d'entrevue de type « questions/réponses ». Toutes les instructions ont été données à la répondante au départ; les thèmes à couvrir ont été nommés dans leur totalité, afin que la participante puisse les aborder dans l'ordre de son choix à la manière d'un récit. Cette narration a porté sur l'ensemble du parcours de vie de la jeune femme, bien que je m'intéressais plus spécifiquement aux thèmes du parcours scolaire et du cheminement ayant mené la jeune femme à la maternité.

Avec l'accord de l'informatrice, et après avoir assuré la confidentialité des matériaux, l'entretien a été enregistré.

3.5.4 L'administration du questionnaire sociodémographique

Suite à l'entretien, l'enregistrement a été arrêté, et un questionnaire de données sociodémographiques (App. D) a été administré à la répondante. Ainsi, j'ai posé chacune des questions (de type fermé) et noté les réponses sur un questionnaire format papier, codé de manière à préserver l'anonymat de l'informatrice. La nature de ce questionnaire est dite « d'administration indirecte », par opposition au questionnaire d'administration directe qui correspond au fait que le répondant le remplit lui-même (*Ibid* Quivy et Van Campenhoudt, 2006). La durée de cette

démarche était approximativement de 30 minutes. La technique du questionnaire a ici été utilisée de manière complémentaire à l'entretien semi-dirigé de type biographique. En effet, cet instrument a permis de mettre en contexte les propos des interlocutrices.

3.5.5 L'expérience d'intervieweuse

Comme il en a précédemment été question, l'approche biographique implique une production de sens attribuable d'une part à la narratrice, au contenu qu'elle livre et aux réflexions qu'elle porte sur les événements qui jalonnent son parcours, mais englobe également l'expérience de l'intervieweuse qui ne peut ni ne doit adopter une posture de neutralité face au récit livré.

J'ai pour ma part beaucoup apprécié conduire ces quatre entretiens biographiques. Si le fait d'avoir assisté à la narration du récit de vie de Maude, dont l'entretien était mené par Danielle Desmarais, m'a en quelque sorte initiée à l'art de l'écoute active avec le moins d'interventions possible (afin de ne pas briser le fil des pensées de l'informatrice), conduire par moi-même les quatre autres entretiens s'est révélé une expérience toute différente. Tout d'abord, le fait d'être deux intervieweuses (en comparaison avec une seule) change nécessairement la dynamique de l'entrevue et je soupçonne plus d'aisance de la part des informatrices en ma seule présence que lorsque nous étions deux. De plus, en menant moi-même mes entretiens, j'ai bien davantage ressenti la part d'inconnu et la nécessité d'une certaine forme d'abandon, tant pour l'informatrice que de la part de l'intervieweuse, que requiert un bon entretien. Ainsi, paradoxalement, c'est le tout premier entretien que j'ai conduit, soit celui de Carolanne, qui m'est apparu le plus riche, mais également le mieux mené et ce, malgré mon expérience alors limitée. Bien que je crois que l'art de la conduite de l'entretien biographique s'acquière au fil du temps et de l'expérience, je réalise après coup que j'étais dans une disposition toute

particulière pour recevoir le récit de Carolanne : comme c'était ma première expérience, je crois être parvenue à me rendre complètement disponible à son discours autant qu'à ses silences. N'ayant pas d'a priori, j'ai senti cet entretien couler de manière fluide et naturelle. Ainsi, bien que les trois autres entretiens se soient très bien déroulés, je constate que j'ai probablement été plus directive dans mes relances, ce qui a possiblement brisé le rythme des pensées des participantes en quelques endroits.

3.5.6 Le travail d'analyse des entretiens

Dans le cadre de mes fonctions d'assistante dans la recherche-action sur l'accompagnement du raccrochage scolaire, j'ai moi-même transcrit l'entretien de Maude au verbatim, pour effectuer ensuite l'analyse de contenu thématique selon la méthode de Bertaux telle qu'expliquée précédemment. L'ensemble de ces étapes d'analyse ont également été effectuées pour chacun des quatre autres entretiens biographiques que j'ai conduits lors de mon étape de « terrain », qui s'est déroulée en juin et juillet 2009.

Au départ, tous les entretiens ont été retranscrits en verbatim. En parallèle, le profil sociodémographique de chaque participante a été rédigé sur la base du questionnaire administré suite à l'entretien. J'ai choisi d'analyser en premier lieu le récit de Carolanne, puisqu'il m'apparaissait très riche, la jeune femme s'étant confiée spontanément et librement à moi pendant plus de deux heures, pratiquement sans s'interrompre. Ainsi, le récit a été découpé en extraits, auquel s'acolait un thème, très près du contenu du verbatim. Par la suite, chacun de ces thèmes (dans le cas de Carolanne, il y en avait près de 200!) était inscrit sur une fiche indépendante, qui tenait sur une feuille de papier. Ces thèmes ont ensuite été regroupés en catégories (concrètement, je regroupais les fiches liées à une même catégorie en une pile distincte) selon l'arbre de sens précédemment construit dans le cadre de la recherche-

action et modifié en lien avec les thèmes abordés dans mon propre schéma d'entretien. Puis, des « supercatégories », liées de près aux repères théoriques explorés dans ma démarche, ont été créées pour englober les catégories.

Une fois ces étapes complétées, le travail de réécriture du parcours de Carolanne s'est enclenché; il s'agissait donc de bâtir un texte lié au contenu des dites catégories et supercatégories, en intégrant les données sociodémographiques. À ce stade, on se trouve face à un premier niveau d'analyse; le verbatim du récit de Carolanne, qui comportait 47 pages, laisse maintenant place à un texte remanié d'une quinzaine de pages.

Toutes ces étapes d'analyse ont été rigoureusement répétées pour chacun des récits de vie livrés. Comme le récit de Carolanne était le plus substantiel, les textes produits sur les parcours des autres jeunes femmes sont moins longs. Le second niveau d'analyse est pour sa part atteint par la confrontation des récits les uns aux autres, ce qui nous permet de produire un texte global pour l'ensemble du corpus des cinq jeunes femmes. C'est sur la base de ce texte que sont discutés les éléments théoriques explorés dans cette démarche de recherche, ce qui alimente les pistes d'analyse présentées dans les chapitres 4 et 5 de ce mémoire.

3.6 Les limites de cette recherche

Vu la non-représentativité évidente de la population étudiée, il est impossible de transférer/généraliser les données ayant émergé de cette étude. Ainsi, j'ai plutôt visé l'approfondissement de la compréhension du vécu de ces jeunes femmes dont la réalité est marquée par la maternité précoce et le raccrochage scolaire, afin de mener à des pistes de réflexion et d'intervention quant à l'accompagnement de celles-ci.

De plus, la maternité précoce est un phénomène touchant des jeunes femmes de divers milieux, qui peuvent vivre des situations de grande précarité sans

nécessairement se trouver en processus de raccrochage scolaire; ainsi, on ne peut ignorer l'aspect pointu de l'analyse de ce phénomène social dans le contexte de ce mémoire. Dans le même sens, la maternité précoce ouvre forcément sur des questionnements sur la paternité, voire la « parentalité précoce » au sens large. Ces dimensions apparaissent évidemment comme porteuses d'un grand intérêt pour moi; toutefois l'exercice d'un mémoire de maîtrise nécessitant d'étudier un phénomène social selon un contexte précis, j'ai dû m'en tenir au sujet ici circonscrit.

3.7 Conclusion

Dans ce chapitre, il a d'abord été question du type de recherche ici mené, soit une étude qualitative de type compréhensive, ainsi que des objectifs de connaissance et visées qui y sont rattachés. Ainsi, on retient de cette démarche de recherche sa finalité de compréhension du vécu. Puis, le cœur de cette section s'est articulé autour de l'approche des récits de vie. Un bref survol historique nous a permis de constater que l'approche biographique prend non seulement racine à une époque lointaine, mais a énormément évolué au cours des dernières décennies. Par la suite, l'utilisation de certains termes liés au champ de l'approche des récits de vie a été circonscrite. Puis, une sous-section substantielle a porté sur les fondements épistémologiques de cette approche. Je me suis après coup attardée aux choix méthodologiques relatifs à la cueillette de données, soit l'entretien semi-dirigé de type biographique et le questionnaire sociodémographique, puis à la méthode d'analyse en découlant.

Par la suite, la population à l'étude a été circonscrite aux jeunes femmes enceintes ou mères fréquentant un centre d'éducation des adultes. En fin de chapitre, l'expérience du terrain a été relatée, et une préoccupation particulière pour les considérations éthiques prises en compte lors de la cueillette de données a été soulevée. Ainsi, je me suis d'abord attardée aux critères précis d'inclusion et

d'exclusion des sujets de la recherche. Par la suite, il a été question successivement de la conduite des entretiens, de l'administration du questionnaire sociodémographique, de l'expérience vécue par l'apprentie-chercheuse, et enfin, du travail d'analyse des entretiens effectués. Enfin, la dernière section a traité de certaines limites de ma démarche de recherche.

PARTIE II : ANALYSE ET INTERPRÉTATION DES DONNÉES

La première partie de ce mémoire visait à présenter la problématique, le cadre théorique et les aspects méthodologiques propres à cette démarche de recherche. Ainsi, les phénomènes sociaux de la grossesse et maternité précoces ainsi que du raccrochage scolaire ont d'abord été circonscrits dans le premier chapitre. Le second chapitre présentait pour sa part les aspects théoriques dans lesquels ma démarche s'insérait, soit globalement un cadre psychosocial et plus précisément l'approche clinique en sciences humaines. De même, les concepts principaux autour desquels ma démarche s'articule ont également été discutés, à savoir l'émergence de l'âge adulte, la maternité précoce, la construction identitaire et l'accompagnement. Enfin, le troisième chapitre traitait pour sa part de la méthodologie employée dans ce mémoire, qui repose en grande partie sur l'approche biographique.

La seconde partie du mémoire, qui comprend les chapitres quatre, cinq et six, exposera des pistes d'analyse et d'interprétation des données recueillies. Ainsi, le chapitre quatre vise d'abord à présenter le parcours des informatrices. Par la suite, les données extraites de l'analyse transversale de l'ensemble du corpus d'informatrices seront mises en relation avec les apports théoriques des auteurs étudiés. Le chapitre cinq portera plus particulièrement sur la construction identitaire des adultes émergentes enceintes ou mères en situation de raccrochage scolaire, tandis que le sixième et dernier chapitre traitera de l'articulation des données avec le concept d'accompagnement.

CHAPITRE IV

PRÉSENTATION DES PARCOURS DE VIE DES INFORMATRICES

4.1 Introduction

Comme il en a été question dans le chapitre traitant des fondements méthodologiques de cette recherche, cinq entretiens semi-dirigés de type biographique ont été conduits auprès de jeunes femmes âgées entre 16 et 20 ans, enceintes ou déjà mamans, et étudiantes dans un centre d'éducation des adultes (CEA) de la région des Laurentides ou de Montréal.

Ce chapitre vise à présenter les données empiriques telles qu'elles ont été recueillies suite à l'entretien, au moyen d'un questionnaire sociodémographique, reproduit en appendice D à la fin de ce mémoire.

Dans un premier temps, le parcours de chacune des cinq participantes sera brièvement exposé. Puis, les données sociodémographiques de l'ensemble du corpus des informatrices seront également présentées à l'aide de quelques tableaux, ce qui constituera en quelque sorte une mise en bouche de l'articulation des récits avec les aspects théoriques, tel qu'il en sera question dans les chapitres subséquents.

4.2 Présentation du parcours des cinq informatrices

Dans cette section, les cinq informatrices ayant accepté de participer à ma recherche seront brièvement présentées. Ainsi, un bref résumé du récit de vie

reconstruit sera exposé, tout en tenant compte des divers indicateurs sociodémographiques qui caractérisent leur parcours.

4.2.1 Carolanne

Carolanne est une jeune femme de presque 20 ans au moment de l'entretien. Elle est la mère d'un garçon de 3 ans prénommé Guillaume. Les parents de Carolanne sont toujours ensemble aujourd'hui. À sa naissance, ils étaient respectivement âgés de 41 et 40 ans. Carolanne n'a pas de frère, mais deux sœurs aînées. La première, aujourd'hui âgée de 38 ans, a un diplôme universitaire dans le domaine commercial et occupe un emploi de cadre dans ce secteur. La seconde a 29 ans et a un diplôme collégial qui lui permet d'œuvrer dans le milieu de l'éducation. Fait intéressant, celle-ci a, tout comme Carolanne, donné naissance à un enfant à l'âge de 16 ans.

Si elle parle en termes très élogieux de sa mère, la jeune femme explique avoir eu une enfance difficile, en lien avec les problèmes de drogue, d'alcoolisme et de violence de son père. Carolanne relie son désir profond de créer une vie de famille avec son propre enfant au fait qu'elle n'a jamais eu de vraie vie de famille, avec des moments de repas partagés ; *j'ai jamais vécu le faite d'avoir une famille qu'à 5 heures, t'arrives à table, tu manges en famille (...)*.

Carolanne développe des troubles de comportement et des difficultés académiques dès le début du secondaire; elle fréquente alors des amis plus vieux qu'elle et sort beaucoup. Dès l'âge de 14 ans, elle ne fréquente pratiquement plus l'école; elle négocie alors son transfert au secteur de la formation des métiers semi-spécialisés.

Au moment de l'entretien, Carolanne et le père de son fils, Jonathan, ont officialisé leur séparation depuis seulement deux semaines. Leur union ayant duré près de 6 ans, cette relation constitue un thème très présent dans le récit de la jeune femme. À 15 ans, Carolanne apprend soudainement qu'elle est enceinte de 5 mois et

ce, malgré son utilisation d'un moyen de contraception constant. Carolanne et Jonathan assistent à l'échographie, qui se révèle une expérience marquante: *on savait l'sexe, pis on savait aussi qu'y avait tout' ses membres (...)* raconte Carolanne. Le couple est alors incapable de consentir à l'avortement: *quand tu vois juste un embryon, déjà là c'est difficile, mais de voir vraiment un enfant (...)*. Malgré son ambivalence face à ce choix en raison de son jeune âge, la jeune femme aime être enceinte, appréciant toutes les marques d'attention que son entourage lui porte, allant même jusqu'à dire : *pendant ce 4 mois-là, là, j'ai eu une famille normale; (...)*. De plus, elle garde un bon souvenir de son accouchement, qu'elle a vécu accompagnée de son conjoint.

Carolanne explique que son plus grand bonheur en lien avec son expérience de la maternité, est lié au fait que son fils est unique et rempli de qualités. La jeune femme se considère chanceuse puisqu'elle pourra toujours compter sur la présence de Guillaume dans sa vie, et ce quoi qu'il arrive : *yé là pour moi; (...) y va tout l'temps m'aimer, c'est mon enfant (...)*. Par contre, la jeune femme entretient certaines craintes quant à l'avenir, particulièrement en lien avec ses futures relations amoureuses, puisqu'elle est consciente des difficultés engendrées par la recomposition d'une famille. Elle trouve également difficile d'avoir à poursuivre ses études en étant mère, ainsi que de ne pas voir son enfant quotidiennement, dont elle partage la garde avec son père. Carolanne est d'avis que la commission scolaire s'adapte très mal à la réalité des étudiantes qui sont mamans.

Tout au long de l'entrevue, Carolanne démontre une grande capacité d'introspection; elle fait des liens entre les difficultés vécues durant son enfance, particulièrement dans sa relation avec son père, et les problématiques qu'elle vit actuellement ou les manques qu'elle ressent. Carolanne attribue une grande part de la construction de son identité au père de son enfant parce qu'elle considère que *c'est lui qui m'a faite (...)* *y m'a appris à devenir quelqu'un*. En effet, la jeune femme considère que Jonathan, par le fait qu'il est plus vieux qu'elle, a joué de multiples

rôles dans sa vie et lui a permis de passer de l'état d'enfant à celui de femme. Cela dit, autant on sent toute l'importance que prend Jonathan dans la vie de Carolanne, autant une certaine volonté d'autonomisation se manifeste chez elle à quelques reprises au cours de l'entretien. En effet, la jeune femme admet entre autres ressentir le besoin de prouver à son entourage qu'elle peut arriver seule à bâtir une belle vie pour elle et son fils.

Dans un autre ordre d'idées, Carolanne accorde une importance particulière à son image corporelle. Elle admet d'ailleurs avoir eu des tendances anorexiques au cours de son adolescence, de même qu'après la naissance de son enfant puisqu'elle voulait à tout prix perdre rapidement son poids de grossesse. Carolanne est également très perturbée de constater que ses seins n'ont jamais repris leur apparence normale suite à son accouchement.

Carolanne a de nombreux projets : au plan professionnel, elle souhaite devenir infirmière-auxiliaire. Elle est donc excessivement motivée à terminer ses études, ajoutant qu'elle avance très vite. Au plan familial, dans l'avenir, Carolanne se voit avoir son enfant avec elle le plus souvent possible, bien qu'elle ne souhaite pas le priver de la présence de son père. Elle désire avoir un jour une maison neuve où il y aurait une cour, une piscine et un barbecue, *J'veux y fournir la vie qu'j'ai pas eue* ajoute-t-elle, à l'endroit de son fils.

4.2.2 Véronique

Véronique est une jeune femme de 20 ans, enceinte de huit mois au moment de l'entretien. Au moment de sa naissance, le père de Véronique était âgé de 36 ans et sa mère, de 26 ans. Les parents de Véronique se sont séparés lorsqu'elle avait 7 ans. Véronique n'a pas de frère, mais une sœur aînée de 25 ans, dont la dernière année de scolarité est un baccalauréat et qui travaille comme intervenante sociale dans leur région natale.

Véronique est née en Abitibi, région où elle est demeurée jusqu'à l'âge de 16 ans, moment où elle déménagera dans une ville au nord de Montréal. Durant son enfance, que Véronique qualifie de *fuckée*, Véronique vit avec sa mère et sa sœur aînée. Elle décrit sa mère comme *dépendante affective*, souvent trop préoccupée par ses relations amoureuses pour être réellement présente auprès de sa fille cadette. Le père de Véronique a pour sa part un problème d'alcool et se révèle incapable de s'occuper de sa fille, venue vivre chez lui à l'âge de 13 ans. Entre 13 et 16 ans, la jeune femme vivra donc chez une dame, tenancière de bar, et son petit garçon, à qui elle s'attachera particulièrement. Ayant repris contact avec son père il y a 2 ou 3 ans, Véronique exige de ce dernier qu'il soit sobre lorsqu'il l'appelle ou la voit. La jeune femme entretient actuellement une relation positive avec sa mère.

Véronique vit difficilement son cours primaire : elle a certaines difficultés au plan académique en lien avec son déficit d'attention (qui n'est pas diagnostiqué à ce moment) et est rejetée par les autres enfants, qui l'humilient quotidiennement. L'entrée au secondaire semble davantage positive pour Véronique, puisqu'elle apprécie y découvrir une plus grande liberté qu'au primaire. Toutefois, dès la première secondaire, Véronique qui a alors 14 ans, entre dans la délinquance, ce qu'elle associe aujourd'hui à un besoin de révolte lié à son enfance difficile. Elle abandonne l'école moins de deux ans plus tard. Elle fera par la suite de nombreuses tentatives de raccrochage à l'éducation des adultes pour abandonner chaque fois quelques mois plus tard.

Véronique fréquente Julien, le père de son enfant, depuis 3 ans; elle n'hésite pas à affirmer qu'il est *l'homme de sa vie*. Par contre, Julien a un problème d'alcool. À ce propos, Véronique remarque avec justesse : *On pogne tout le temps les mêmes gars que nos parents*, référant ici à l'alcoolisme de son père.

Véronique rêve d'avoir un enfant depuis qu'elle a 14 ans. Lorsqu'elle tombe enceinte à l'âge de 20 ans, elle et son conjoint n'utilisent plus de moyen de

contraception depuis plusieurs mois. Actuellement, Véronique a hâte d'être mère, bien qu'elle vive des moments de stress durant lesquels elle se demande si elle *sera à la hauteur* de son nouveau rôle. Depuis environ un mois, beaucoup de démarches se sont concrétisées quant à la préparation matérielle de la venue du bébé. Ainsi, le couple a récemment déménagé dans un appartement plus grand pour pouvoir y aménager une chambre d'enfant. Au plan physique, Véronique explique qu'elle a davantage pris conscience de la présence de sa fille lorsque celle-ci s'est mise à bouger. L'échographie a aussi été un moment marquant pour le couple qui *en a braillé* (...). Lorsqu'elle pense à son rôle de mère, Véronique anticipe qu'elle aura du soutien de la part de ses amies, de sa mère et de sa sœur. Véronique perçoit positivement le fait d'être, contrairement à la majorité des jeunes femmes de son âge, enceinte à 20 ans. Pour elle, 25 ou 30 ans d'écart entre un parent et son enfant ne permettent pas l'établissement d'une *relation proche*.

Véronique vit de grands succès depuis son arrivée au CEA ; *j'ai p't-être fait 25 examens en 8 mois pis j'ai des 90 là, 80* (...). Elle affirme que sa réussite est attribuable à la confiance en elle qu'elle a développée et au fait qu'elle *adore apprendre*. Le fait d'être en fin de grossesse amenant son lot d'inconvénients physiologiques (fatigue, inconfort, etc.), l'horaire que la direction du CEA et l'intervenante responsable de Véronique exigent d'elle ne lui conviennent pas. Véronique ne se sent pas comprise dans son besoin de flexibilité; elle souhaiterait pouvoir gérer sa fréquentation scolaire en fonction de son état physique du moment.

Au plan affectif, bien que Véronique ait d'abord été effrayée par les émotions que pouvaient provoquer ce retour dans le passé, l'entrevue s'est déroulée sans débordements émotifs. La jeune femme apparaît plutôt lucide sur les moments difficiles de son passé, mais affirme avoir *appris à vivre avec* et savoir désormais où elle s'en va. On sent fortement dans cet entretien à quel point son parcours actuel à l'éducation des adultes est déterminant dans la construction de son identité. D'ailleurs, elle le nomme elle-même : *depuis que je suis aux études, j'le sais que je*

suis une personne. Avant j'étais plus comme cachée. (...). Véronique est fière de réussir à poursuivre son cheminement scolaire, malgré la grossesse, qui amène tout de même certains inconvénients. Le fait de se prouver, ainsi qu'à tous ceux qui l'entourent, qu'elle peut relever ce défi augmente, à ses dires, son estime d'elle-même.

Véronique est bien déterminée à laisser une grande place à son conjoint dans l'implication auprès de leur enfant. En effet, tout comme son père l'a fait pour lui quand il était bébé, Julien prendra la totalité du congé parental du couple. Pour Véronique, pas question d'abandonner ses études après la naissance de sa fille; ainsi, elle souhaite demeurer 3 mois avec sa fille pour ensuite reprendre l'école. Lorsqu'elle évoque ses projets d'avenir, au plan familial, Véronique souhaite avoir 3 enfants, puisqu'elle croit qu'un plus grand nombre d'enfants soude davantage une famille et qu'ainsi, les parents ont moins de chances de se séparer. Quand elle aura terminé son DES, Véronique souhaite donc fréquenter le cégep, un endroit où elle n'aurait jamais pensé aller un jour... Elle aimerait faire une technique policière, mais surtout être éducatrice spécialisée, puisqu'elle adore les enfants.

4.2.3 Cynthia

Cynthia est une jeune femme de 19 ans, enceinte de 28 semaines. Ayant tenté un retour à l'éducation des adultes par le passé, elle explique avoir alors quitté le CEA en raison de sa trop forte consommation de drogue et de son manque de motivation. Au moment de l'entretien, Cynthia vit avec sa famille d'origine, soit ses deux parents, son frère aîné et son grand-père maternel. Toutefois, elle et son conjoint (qui est le père de son enfant) vivent généralement la moitié du temps chez les parents de Cynthia et l'autre, dans la famille du conjoint.

À la naissance de Cynthia, son père était âgé de 50 ans et sa mère, de 26 ans. Cynthia a un frère de 26 ans (que leur mère a donc eu alors qu'elle avait 20 ans),

dont la dernière année de scolarité complétée est le secondaire 5. Ce dernier travaille à temps complet. Par une première union de son père, Cynthia a également un demi-frère de 46 ans qui occupe un emploi à temps complet dans le secteur commercial, et une demi-sœur d'environ 43 ans qui détient un diplôme collégial et qui travaille dans le milieu de l'éducation.

Cynthia est née dans une banlieue nord de Montréal et a habité la même maison jusqu'à l'âge de 15 ans. Elle décrit sa vie familiale comme heureuse; ses parents sont toujours ensemble et il ne semble pas y avoir eu de problèmes majeurs dans son histoire familiale. Elle semble entretenir une relation particulièrement significative avec sa mère qu'elle considère comme sa meilleure amie depuis qu'elle est enceinte. Cette dernière encourage beaucoup sa fille, tant dans sa persévérance scolaire qu'en lien avec sa grossesse, tel que l'explique Cynthia : *j'trouve ça dur être enceinte, pis j'me trouve moche, (...) à me r'monte, à me r'donne confiance (...)*.

Aux dires de Cynthia, son parcours primaire se déroule bien, malgré qu'elle se décrive comme une enfant agressive envers ses pairs. La troisième secondaire marque un point tournant de son parcours, puisqu'elle sera expulsée de son collège privé en cours d'année, ce qu'elle explique par sa crise d'adolescence. Cynthia raconte qu'elle a alors des problèmes d'attitude, qu'elle est *révoltée de la vie* et qu'elle en veut à la planète entière. Malgré tout, elle réussit dans toutes les matières dans sa nouvelle école. En 5^{ème} secondaire, Cynthia a un sérieux conflit de personnalités avec son enseignante de français et la situation est si tendue que cette dernière l'expulse de son cours dès l'automne, et ce pour toute l'année. La situation de décrochage de Cynthia apparaît donc particulière, en ce sens que contrairement aux autres informatrices rencontrées, cette dernière a poursuivi toutes ses unités de cinquième secondaire au secteur jeune, en cheminement régulier, à l'exception du français. L'expulsion de ce cours a donc forcément empêché Cynthia d'obtenir ses crédits obligatoires de français, la privant du même coup de son DES.

Cynthia explique avoir encore aujourd'hui beaucoup de problèmes à régler en lien avec son ex-conjoint (dettes importantes, poursuite judiciaire), qu'elle a quitté quelques jours avant de rencontrer le père de son enfant. La jeune femme est reconnaissante à son conjoint actuel de l'avoir *sortie de la drogue* et du milieu difficile dans lequel elle se trouvait. Paradoxalement, lorsqu'elle l'a rencontré, ce dernier trempait également dans l'univers de la drogue, agissant comme vendeur. Cynthia explique que sa relation amoureuse avec le père de son enfant se déroule très bien : *j'ai jamais rencontré un bon gars d'même (...) Chus la femme de sa vie (...)*

Cynthia vit une première grossesse à l'âge de 17 ans; elle décide de garder l'enfant, mais fait une fausse couche après un mois et demi. Puis, la jeune femme découvre qu'elle est de nouveau enceinte six semaines après avoir commencé à fréquenter son conjoint actuel. Elle vit un grand choc, malgré la non utilisation de moyen de contraception. Cynthia considère que son bébé lui a littéralement sauvé la vie; *parce que, j'sais même pas (...) j's'rais où aujourd'hui; j'srais sûrement encore dans la drogue (...)*. La première véritable prise de conscience que *quelque chose poussait à l'intérieur d'elle* survient lorsque Cynthia entend le cœur de son bébé battre pour la première fois. Puis, les premiers moments où elle sent le fœtus bouger sont également marquants. L'étape de l'échographie est importante dans la concrétisation de la venue de l'enfant pour le couple; Cynthia est alors très impressionnée de constater à quel point le bébé est déjà *tout formé*: (...) Alors qu'en début de grossesse, Cynthia ne pensait que très peu à son éventuel accouchement, elle commence maintenant à entretenir certaines craintes en lien avec cet événement. Cynthia trouve bizarre de s'imaginer avec sa fille, puisqu'elle ne sait pas à quoi s'attendre, étant mère pour la première fois. Elle dit toutefois avoir très hâte de *l'avoir dans les bras*. Pour Cynthia, être mère, signifie *être là pour son enfant (...)* *toute sa vie (...)*. Elle ajoute que ce bébé deviendra peut-être sa meilleure amie. Lorsqu'elle réfléchit à sa maternité prochaine, Cynthia affirme que sa plus grande crainte est que sa fille lui fasse vivre ce qu'elle-même a fait subir à sa mère. À

l'inverse, ce qui la rend la plus heureuse en anticipant son rôle de mère est: (...) *d'être là à toutes les jours pour elle, pouvoir l'écouter quand a n'a besoin (...)*

À l'éducation des adultes, Cynthia apprécie bien la flexibilité associée à la formation à distance; elle peut ainsi effectuer ses périodes de travail scolaire en fonction de son état physique du moment.

Peu de contenu affectif émerge de cet entretien. Globalement, Cynthia considère la famille comme très importante, disant que c'est à *la base de tout*, valeur qu'on peut aisément lier à son lien persistant et significatif avec sa famille d'origine, soit particulièrement sa mère.

Cynthia et son conjoint prévoient continuer à vivre chez leurs familles respectives jusqu'à ce que leur fille atteigne environ 9 mois, moment où ils se chercheront un logement à eux. Au plan scolaire, Cynthia prévoit obtenir son DES avant la naissance de sa fille. Elle planifie demeurer auprès de sa fille durant deux ans, et par la suite la faire garder pour fréquenter un programme pré-universitaire au cégep, puisqu'elle aimerait devenir avocate. Au plan familial, Cynthia raconte vouloir se faire poser un stérilet après son accouchement, afin de *profiter de sa fille à fond* avant de penser avoir un autre enfant.

4.2.4 Joëlle

Joëlle est une jeune femme de 21 ans, maman d'une fillette de deux ans et un mois. Elle a quitté le secteur des jeunes à l'âge de 16 ans, principalement en raison de sa consommation de drogue.

Joëlle vit actuellement avec sa fille dont elle a la garde complète; le père la prend en charge deux jours par mois.

La mère et le père de Joëlle étaient respectivement âgés de 25 et 33 ans au moment de sa naissance ; ils se sont séparés lorsqu'elle avait 11 ans. Joëlle a un

frère cadet aujourd'hui âgé de 17 ans qui fréquente un CEA, et qui est au niveau de la quatrième secondaire. Il n'occupe pas d'emploi.

Après avoir passé sa petite enfance et son enfance auprès de ses deux parents, Joëlle subit la séparation de ceux-ci lorsqu'elle a 11 ans, ce qui l'affecte de façon importante. Durant son adolescence, Joëlle vit avec sa mère la majorité du temps. Leur relation connaît alors de sérieuses tensions en lien avec la consommation de drogues de Joëlle. Après s'être fait avorter à l'âge de 16 ans, Joëlle tombe enceinte à 17 ans, tandis qu'elle vient tout juste d'arrêter de consommer. Sa mère réagit négativement à cette nouvelle. Par contre, constatant le sérieux de sa fille en lien avec sa grossesse, la mère de Joëlle change d'attitude et soutient sa fille de différentes manières, notamment au plan matériel. D'ailleurs, la grossesse, puis la naissance de la fille de Joëlle, ont considérablement modifié la relation de celle-ci avec sa mère, entre autres parce que le fait d'être mère à son tour permet à Joëlle de comprendre le sens des actions de sa mère quant à la façon dont elle l'a élevée. Joëlle décrit son père comme sévère; ce dernier accepte particulièrement difficilement la consommation de drogue de sa fille; il est toutefois heureux à l'idée d'être grand-père. Joëlle affirme s'être énormément rapprochée de son père depuis la naissance de sa fille, lui qui *ne peut pas passer une semaine sans voir sa petite-fille*. Comme c'est le cas de sa mère, le père de Joëlle la soutient au plan matériel.

Durant la petite enfance de Joëlle, la mère de celle-ci a une garderie à la maison. Les premières années du primaire se déroulent relativement bien pour la jeune femme; toutefois, son enseignante de 3^{ème} année maltraite physiquement ses élèves. Cette enseignante humilie Joëlle et lui *rentre la tête dans les casiers* lorsqu'elle ne s'habille pas assez rapidement. Heureusement, grâce à la mobilisation de l'ensemble des parents des élèves de la classe de Joëlle, cette enseignante est renvoyée en cours d'année et une enquête policière est ouverte. L'enseignante qui la remplace se démarque par sa douceur: *ça nous a (...) apaisé un peu, on était moins sous le choc*

rapporte Joëlle. Joëlle réussit chacune des années de son cours primaire, jusqu'à la 6^{ème} année, qu'elle échoue.

Lorsqu'elle porte un regard sur son cours secondaire, Joëlle affirme avoir eu certains bons profs, ce qui *l'a fait rester jusqu'en secondaire 4*, mais au total, elle a eu davantage de *mauvais profs qui lui ont donné le goût de décrocher*. Joëlle quitte le secteur jeune à 16 ans, alors qu'elle est en 4^{ème} secondaire. Elle donne comme principale raison de son décrochage, la drogue.

Tandis qu'elle le fréquente depuis environ un an et demi, Joëlle avertit son ex-conjoint que puisqu'elle n'a plus de pilule contraceptive et doit attendre plusieurs mois avant de voir son gynécologue pour le renouvellement de sa prescription, il doit mettre le condom, ou encore, prévoir d'assumer ses responsabilités en cas de grossesse, puisqu'elle n'a pas envie de revivre un avortement. À la première relation sexuelle non protégée, Joëlle tombe enceinte. Cette dernière rapporte : *j'me suis dit elle est là pour quelque chose*. Joëlle se rappelle avec joie la première fois où elle sent bouger sa fille en elle : *j'étais contente, (...) Ça m'permettait de voir qu'elle était en vie (...)* Le conjoint de Joëlle consomme à ce moment énormément de drogue. Il réussit à diminuer sa consommation durant la grossesse de sa copine, mais stressé par l'accouchement, il rechute un mois avant la naissance de leur fille. Le moment de l'accouchement demeure inoubliable pour Joëlle, comme elle l'explique : *c'était la joie (...) j'peux pas expliquer (...) ce sentiment-là, (...)*. Lorsque Magalie a 3 mois, voyant que son conjoint consomme toujours autant, Joëlle prend conscience que sa priorité est désormais sa fille et rompt avec lui. Joëlle élèvera donc sa fille seule à partir de ce moment. Aujourd'hui, lorsqu'elle décrit sa fille, Joëlle affirme qu'elle *a de l'énergie*, qu'elle *s'exprime bien* et qu'elle est *indépendante*. Pour Joëlle, la plus grande joie liée à son rôle de mère, *c'est d'avoir ma fille en tant que telle*. Joëlle compte sur le soutien de sa famille, son ex-belle famille ainsi que plusieurs amis dans ses responsabilités de mère. Au moment de l'entretien, Joëlle étudie au CEA depuis 6 mois; elle progresse rapidement et tente de terminer toutes les matières

nécessaires à son entrée au cégep. *J'ai jamais fonctionné aussi bien à l'école que ça (...). À l'École des adultes, ils sont là pour t'aider* dit-elle.

Joëlle ne considère pas que le fait de devenir mère ait changé l'importance de ses amitiés dans sa vie. Si Martin et Anne, les amis d'enfance de Joëlle, sont très significatifs dans sa vie, cette dernière entretient également de bonnes relations avec les autres étudiants du CEA.

Tout au long de l'entretien, Joëlle démontre une bonne capacité d'introspection. Elle est particulièrement loquace sur l'impact qu'ont eu sa grossesse et sa maternité sur sa construction identitaire. En effet, elle explique avoir beaucoup appris sur elle-même durant sa grossesse et travaillé considérablement sur sa personnalité, ce qui lui a permis de s'améliorer sur certains côtés, notamment son impulsivité. Le fait de devenir mère permet à Joëlle d'accroître son sens des responsabilités; (...) *c'est pas à moi qu'il faut que j'pense c'est à elle en premier (...)*. Lorsqu'elle réfléchit sur sa vie, Joëlle n'hésite pas à affirmer qu'elle ne serait pas à l'école aujourd'hui si elle n'avait pas eu d'enfant. Quand elle se compare aux jeunes de son âge qui n'ont pas d'enfant, Joëlle dit ne pas du tout regretter d'être devenue mère, puisque cela lui a donné beaucoup d'expérience de vie et l'a rendue plus forte.

Au plan des projets, Joëlle est très déterminée à poursuivre ses études, ce qu'elle explique d'abord par le fait qu'elle a envie de donner une certaine qualité de vie à sa fille. Lorsqu'elle sera en situation d'emploi stable et qu'elle aura sa maison, elle aimerait faire son baccalauréat en criminologie à temps partiel. Joëlle, qui n'a pas de copain au moment de l'entretien, ne sait pas si elle souhaite avoir d'autres enfants dans l'avenir, précisant que *la porte est ouverte, mais pour l'instant, j'en veux pas d'autre*.

4.2.5 Maude

Maude est une jeune femme de 18 ans qui fréquente le CEA depuis maintenant 5 mois et ce, à temps complet. Maude est la deuxième enfant d'une fratrie de cinq, tous issus des mêmes parents, et que la mère a eus très jeune. En effet, elle a 3 frères, respectivement âgés de 20, 17 et 15 ans, de même qu'une jeune sœur de 14 ans.

À l'âge de 6 ans, Maude est placée en famille d'accueil pour la première fois, ce qui se répétera à plusieurs reprises au cours de sa vie; ainsi, elle fera de nombreux allers-retours entre le domicile familial et diverses familles d'accueil jusqu'à la fin de son adolescence. Lorsqu'elle se remémore sa petite enfance (soit sa vie à la maison, avant le premier placement en famille d'accueil), Maude mentionne que ses parents se sont souvent séparés pour ensuite se retrouver. Maude décrit son père comme un homme alcoolique, qui la tapait lorsqu'elle ne voulait pas manger, tandis que sa mère tentait de la protéger.

Maude explique que sa mère était très contente de la ravoir près d'elle lorsqu'elle est revenue à la maison à l'âge de 16 ans, puisqu'elle avait changé et qu'elle était désormais responsable. Mère et fille développent une relation amicale. Maude et son copain actuel s'installent ensuite ensemble en appartement et la mère de Maude aide beaucoup sa fille, notamment en lui donnant plusieurs meubles. Par contre, la mère de Maude accepte mal le besoin d'indépendance de sa fille, et menace celle-ci de l'obliger à revenir à la maison si elle ne vient pas la visiter quotidiennement. Par la suite, sa mère force la jeune femme à choisir entre elle et son copain, ce qui mène Maude à couper les ponts avec elle. De son père, Maude dit *qu'il est rendu super fin, même quasiment sentimental* et qu'il a presque pleuré de joie quand elle lui a annoncé sa grossesse.

Le premier cycle du primaire est caractérisé par plusieurs changements d'école pour Maude. En résumé, elle a fréquenté 5 écoles différentes de la maternelle à la

3^{ème} année, et 4 autres entre la 4^{ème} et la 6^{ème} année, ce qui totalise 9 écoles primaires différentes.

Aux dires de Maude, la première secondaire se déroule bien, *c'est en deux que ça a commencé à mal aller parce que moi pis ma meilleure amie, on a découvert le pot pis après ça on a commencé à boire*. Au cours de l'été suivant le secondaire 3, l'école téléphone à Maude pour l'aviser qu'elle doit intégrer une classe spéciale l'année suivante, ce qui lui cause un choc. *C'était comme une claque dans la face que tu venais de d'me donner (...)*. Elle n'y restera que quelques mois, préférant s'investir à temps plein dans son emploi dans une chaîne de restauration rapide; Maude abandonne ainsi l'école.

Maude fréquente son copain actuel quelques mois avant de s'installer en appartement avec lui. Elle tombe enceinte une première fois de ce jeune homme, mais fait une fausse couche peu de temps après. Puis, à peine trois mois après son retour au CEA, elle découvre qu'elle est de nouveau enceinte.

Tout au long de l'entrevue, Maude exprime sans gêne ses opinions et son vécu affectif par rapport à différentes étapes de sa vie. Entre autres choses, elle parle des raisons qui l'ont poussée à retourner aux études, soit en grande partie parce qu'elle ne voulait pas être sur l'aide sociale toute sa vie : *j'avouais (...) avoir de l'argent pis j'avouais faire un bon métier*. Puisqu'elle ne consommait plus et qu'elle était maintenant en appartement avec son copain, elle juge que le moment était opportun pour débiter son parcours au CEA. Maude apprécie bien le CEA de façon générale; elle tire son épingle du jeu malgré les contraintes imposées par la direction, qui lui ont tout de même compliqué la vie dans la gestion de ses rendez-vous médicaux, explique-t-elle. Maude est très sensible au vécu des jeunes mamans qui étudient au CEA avec elle et qui doivent parfois faire le choix déchirant de ne pas rester auprès de leur enfant malade pour fréquenter l'école afin de ne pas voir leurs subventions gouvernementales coupées.

Maude prévoit se retirer du CEA lorsqu'elle en sera à 32 semaines de grossesse environ. Lorsqu'elle aura accouché, elle souhaite prendre un an pour être auprès de sa fille. Elle précise qu'elle n'attendra pas plus d'un an, *parc'que j'veux pas trop en perdre (...)*. Maude est ambivalente par rapport au fait d'envoyer sa fille en garderie, affirmant : *j'veis abandonner ma fille en garderie (...)*. Maude ajoute que *si être maman à temps plein ça s'rait un métier, j'le ferais*. Les aspirations familiales de Maude sont également marquées par le fait qu'elle considère très important de n'avoir qu'un seul père pour ses enfants, comme ça a été le cas de sa mère. Au plan scolaire, une fois son DES en poche, Maude souhaite s'informer sur la possibilité d'effectuer une attestation d'études collégiales, qui ajoutée à deux ans d'expérience en garderie, l'amènerait au même but que de suivre une technique de garde de trois ans : s'ouvrir une garderie.

4.3 Un regard transversal sur les profils sociodémographiques des informatrices

Il apparaît maintenant intéressant de regrouper les données sociodémographiques propres aux cinq informatrices, ce qui donne un aperçu global des caractéristiques du corpus.

4.3.1 Âge des informatrices

Au moment de l'entretien, les jeunes femmes sont âgées de 19 ans en moyenne. Ainsi, on observe que cette valeur apparaît élevée et s'inscrit tout près du pôle supérieur de la tranche d'âge visée dans l'échantillonnage (20 ans). Cela s'explique entre autres par le fait qu'en raison de difficultés lors du processus de recrutement, une jeune femme de 21 ans a été intégrée au corpus d'informatrices. Au moment de leur grossesse, les jeunes femmes avaient en moyenne 18 ans. Notons qu'une informatrice était mineure au moment de la confirmation de sa grossesse. La

moyenne d'âge des informatrices au moment de la naissance de l'enfant (actuelle ou anticipée dans le cas des jeunes femmes enceintes) est de 19 ans.

4.3.2 Parcours à l'éducation des adultes

Comme on peut le constater à la lecture du tableau 4.1, toutes les jeunes femmes ont déjà tenté un retour à l'école au secteur des adultes avant leur inscription actuelle. Pour la majorité d'entre elles, deux tentatives de raccrochage ont été actualisées; toutefois, notons que l'une d'elles en est à sa huitième inscription dans un centre d'éducation des adultes au moment de l'entretien.

Tableau 4.1
Tentatives antérieures d'inscription à l'éducation des adultes

Nombre de tentatives	Nombre d'informatrices
1	1
2	3
3	0
4	0
5	0
6	0
7	1

Le tableau 4.2 indique qu'il s'est écoulé entre sept mois et deux ans depuis la dernière fréquentation scolaire au secteur des adultes pour quatre des cinq informatrices du corpus, tandis que pour la dernière jeune femme, le dernier passage à l'éducation des adultes remonte à plus de trois ans.

Tableau 4.2
Temps écoulé depuis la dernière fréquentation au secteur des adultes

Temps écoulé depuis la dernière fréquentation au secteur des adultes	Nombre d'informatrices
7-12 mois	2
1-2 ans	2
2-3 ans	0
3 ans et +	1
Total	5

Tel qu'il est illustré dans le tableau 4.3, si une informatrice ne fréquente le CEA que depuis un à deux mois, toutes les autres jeunes femmes sont investies dans leur parcours scolaire depuis au moins cinq mois au moment de l'entretien.

Tableau 4.3
Nombre de mois écoulés depuis l'entrée actuelle au CEA

Nombre de mois écoulés	Nombre d'informatrices
1-2	1
3-4	0
5-6	3
7-8	1
Total	5

Comme l'indique le tableau 4.4, au moment de l'entretien, toutes les jeunes femmes se situent au second cycle du secondaire quant à leur niveau de français, et deux d'entre elles sont même sur le point d'obtenir leurs unités de cinquième secondaire en cette matière. Si une informatrice a déjà obtenu ses crédits de cinquième secondaire en mathématiques, la majorité des autres se trouvent au niveau de la quatrième secondaire dans cette matière. Enfin, les niveaux d'anglais atteints par les informatrices du corpus apparaissent variables. Par contre, notons que deux

des cinq jeunes femmes interviewées ont déjà obtenu leurs unités de cinquième secondaire dans cette matière.

Tableau 4.4
Niveau scolaire des informatrices selon les matières

Niveau actuel	Français	Mathématiques	Anglais
Nb d'inf. selon matière			
Secondaire 1	0	0	1
Secondaire 2	0	1	0
Secondaire 3	2	0	1
Secondaire 4	1	3	1
Secondaire 5	2	0	0
DES	0	1	2
Total	5	5	5

4.3.3 Parcours scolaire au primaire

Si l'on s'attarde au parcours scolaire primaire des jeunes femmes, à la vue du tableau 4.5, on constate que trois informatrices n'ont jamais doublé d'année durant leur cours élémentaire, tandis que les deux autres ont dû reprendre une année (ce qui était volontaire dans un cas).

Tableau 4.5
Nombre d'années doublées par les informatrices de l'échantillon

Nombre d'années doublées	Nombre d'informatrices
0	3
1	2
2	0
Total	5

Le tableau 4.6 illustre le nombre d'institutions fréquentées par les jeunes femmes durant leur parcours primaire, ce qui laisse transparaître de nombreux changements

d'école pour celles-ci. En effet, si une seule informatrice est demeurée à la même école tout au long de son parcours élémentaire, une autre a fréquenté neuf établissements différents durant cette période.

Tableau 4.6
Nombre d'écoles primaires fréquentées

Nombre d'écoles fréquentées	Nombre d'informatrices
1	1
2	0
3	2
4	1
5	0
6	0
7	0
8	0
9	1
Total	5

4.3.4 Parcours scolaire au secondaire

Comme l'illustre le tableau 4.7, une seule jeune femme n'a jamais doublé d'année durant son parcours au secondaire. Les quatre autres informatrices ont eu à reprendre une année au cours de leur passage au secondaire.

Tableau 4.7
Nombre d'années doublées par les jeunes femmes du corpus

Nombre d'années doublées	Nombre d'informatrices
0	1
1	4
2	0
Total	5

À la lecture du tableau 4.8, on constate qu'aucune informatrice n'a effectué tout son parcours secondaire à la même école. Ainsi, la grande majorité d'entre elles (4/5) ont fréquenté trois ou quatre établissements différents, tandis que la cinquième jeune femme a fréquenté deux écoles secondaires.

Tableau 4.8
Nombre d'écoles secondaires fréquentées

Nombre d'écoles fréquentées	Nombre d'informatrices
1	0
2	1
3	2
4	2
5	0
Total	5

Comme l'indique le tableau 4.9, les informatrices sont âgées en moyenne de 16 ans au moment où elles quittent le secteur des jeunes.

Tableau 4.9
Âge au moment de quitter le secteur des jeunes

Âge	Nombre d'informatrices
15	2
16	3
17	0
Total	5

Comme il est illustré dans le tableau 4.10, toutes les informatrices ont quitté le secteur des jeunes il y a au moins trois ans et deux d'entre elles, depuis plus de cinq ans.

Tableau 4.10

Temps écoulé depuis le départ du secteur des jeunes

Nombre d'années écoulées	Nombre d'informatrices
1-2	0
3-4	3
5+	2
Total	5

4.3.5 Conditions de vie des informatrices

Les conditions de logement des informatrices du corpus apparaissent diversifiées, telles que l'indique le tableau 4.11. Au moment de l'entretien, deux jeunes femmes vivent uniquement avec leur conjoint, tandis que les trois autres demeurent, dans un cas, avec la famille d'origine, dans un autre, avec l'enfant seulement et enfin, la dernière informatrice vit avec son enfant dans la famille d'un ami.

Tableau 4.11

Conditions actuelles de logement des jeunes femmes

Conditions de logement	Nombre de jeunes femmes
Avec famille d'origine	1
En couple	2
Avec enfant seulement	1
Seule	0
Autre*	1
Total	5

* 1 jeune femme vit avec son enfant chez la famille d'un ami

Au plan financier, les conditions de vie des informatrices apparaissent précaires, puisqu'au moment de l'entretien, celles-ci ont un revenu moyen correspondant à 895\$ par mois, ce qui se situe en deçà du seuil de pauvreté. Aucune d'entre elles

n'occupe d'emploi; ainsi, toutes les jeunes femmes interviewées dépendent des prestations gouvernementales pour vivre, ce qui s'additionne dans certains cas à des allocations familiales ou pensions alimentaires.

4.3.6 Réseau social des informatrices

Au plan du réseau social, comme on le constate à la lecture du tableau 4.12, si une jeune femme affirme n'avoir aucun/e ami/e significatif/ve, toutes les autres informatrices comptent pour leur part sur la présence de trois à cinq ami/e/s dans leur vie.

Tableau 4.12
Nombre d'ami/e/s significatif/ve/s chez les jeunes femmes
de l'échantillon

Nombre d'ami/e/s significatif/ve/s	Nombre d'informatrices
0	1
1	0
2	0
3	1
4	2
5+	1
Total	5

4.3.7 Santé, alcool et drogues

En ce qui concerne la santé des informatrices, si certaines d'entre elles souffrent de divers maux (asthme, allergie alimentaire, eczéma, anémie de grossesse, malformation congénitale, souffle au cœur), trois jeunes femmes ont reçu au cours de leur vie un diagnostic de déficit d'attention (avec ou sans hyperactivité). De plus, une informatrice prend des antidépresseurs pour soigner une dépression chronique, tandis qu'une seconde a un diagnostic de bipolarité.

Au moment de l'entretien, trois jeunes femmes fument le tabac et une quatrième précise qu'elle a arrêté il y a quelques mois seulement et ce, en lien avec sa grossesse. Si les informatrices consomment peu d'alcool au moment de l'entretien, au moins trois d'entre elles affirment qu'elles en prenaient fréquemment de grandes quantités avant leur grossesse. Enfin, toutes les jeunes femmes interviewées rapportent avoir, durant leur adolescence, consommé toutes sortes de drogues, tant douces (marijuana, haschich), que dures. En effet, quatre jeunes femmes ont vécu des périodes de grande toxicomanie avant de tomber enceintes. Si les substances consommées étaient alors variées, on note un penchant particulier dans l'ensemble du corpus pour les drogues à effet stimulant telles que la cocaïne, le « speed », le GHB et l'ecstasy. Les informatrices enceintes qui consommaient de la drogue sont parvenues à arrêter en cours de grossesse. En ce qui concerne les deux jeunes mères, une n'a jamais consommé de drogue depuis la naissance de son enfant, tandis que la seconde se permet très occasionnellement de consommer du « speed » et fume de la marijuana quotidiennement.

4.3.8 Famille d'origine

Si l'on s'intéresse à la famille d'origine des jeunes femmes interviewées, on constate que les pères de ces dernières apparaissent peu scolarisés. En effet, le tableau 4.13 indique qu'un seul des cinq pères a dépassé le niveau secondaire, tandis que trois pères ont quitté l'école avant d'obtenir leur diplôme d'études secondaires. Les mères des jeunes femmes semblent un peu plus scolarisées que les pères, malgré que deux d'entre elles n'aient pas obtenu leur diplôme d'études secondaires.

Tableau 4.13
Dernière année d'études des parents des jeunes femmes

Dernière année d'études	Nombre de mères	Nombre de pères
Primaire	1	1
1 ^{re} secondaire	0	0
2 ^{ème} secondaire	1	1
3 ^{ème} secondaire	0	1
4 ^{ème} secondaire	0	0
5 ^{ème} secondaire (DES)	2	1
DEP	1	0
DEC	1	0
Université	0	1
Total	6	5

NB : Le total de 6 mères s'explique par la double diplomation (DES+DEP) de l'une d'elles.

Au plan financier, les revenus des familles d'origine des informatrices apparaissent diversifiés, comme l'indique le tableau 4.14. En effet, sur l'ensemble des sept ménages que composent les parents des jeunes femmes (deux couples parentaux sont séparés), deux gagnent moins de 25 000\$ par année, tandis que deux autres ménages ont des revenus supérieurs à 50 000\$ annuellement.

Tableau 4.14
Revenus de la famille d'origine

Revenus annuels (\$)	Nombre d'informatrices
Moins de 25 000	2
Entre 25 000 et 35 000	2
Entre 35 et 50 000	1
Plus de 50 000	2
Total	7

NB Le total de 7 s'explique par le fait que trois des jeunes femmes ont des parents séparés, formant désormais deux ménages distincts

4.4 Conclusion

Bien qu'ayant chacune un parcours de vie marqué par des expériences singulières, plusieurs similitudes sont observées dans les profils sociodémographiques des informatrices ayant participé à cette recherche.

En effet, elles ont toutes vécu un parcours de raccrochage en dents de scie, en ce sens qu'elles ont toutes redécroché au moins une fois alors qu'elles étaient à l'éducation des adultes. Au niveau académique, elles semblent globalement assez avancées dans les trois matières de base (français, mathématiques et anglais), puisqu'elles se situent généralement au second cycle du secondaire.

Si leur parcours scolaire au primaire semble marqué par une relative stabilité au plan académique et institutionnel, les choses se corsent au secondaire, alors que les difficultés d'apprentissage deviennent plus importantes; elles vivent l'échec et par ailleurs des changements d'écoles pour plusieurs d'entre elles.

D'autre part, la très grande majorité des informatrices comptent également sur la présence d'amis significatifs. Les parents des jeunes femmes apparaissent généralement peu scolarisés; particulièrement les pères. Enfin, des problèmes de toxicomanie sont observés chez toutes les informatrices préalablement à la grossesse.

Les données d'ordre sociodémographique ayant été clairement présentées, le chapitre subséquent de ce mémoire visera à présenter l'analyse de certains éléments des récits de vie des informatrices en lien avec les postulats théoriques de divers auteurs.

CHAPITRE V

PISTES D'ANALYSE SUR LA CONSTRUCTION IDENTITAIRE

5.1 Introduction

Les profils sociodémographiques des informatrices ayant été présentés, certains éléments issus de leurs récits seront maintenant mis de l'avant en les articulant avec les propos de divers auteurs tels qu'explorés dans le cadre théorique de ce mémoire.

En effet, en cohérence avec ma question de recherche principale, je tenterai de cerner comment interviennent les expériences de grossesse et de maternité dans la construction identitaire de ces adultes émergentes en situation de raccrochage scolaire. Pour ce faire, je m'attarderai d'abord aux éléments du discours des jeunes femmes qui vont dans le sens de la construction identitaire dans une optique de continuum des parcours de vie, ce qui traduit d'ailleurs une perspective diachronique (ou liée à la temporalité) de l'analyse, apparaissant en totale cohérence avec l'approche des parcours de vie. On verra ainsi que certains propos des informatrices appuient l'idée que la grossesse et la maternité accélèrent l'entrée dans l'âge adulte, tandis que d'autres aspects de leur discours laissent croire qu'à l'inverse, ces expériences témoignent plutôt d'une construction identitaire fragile de l'adulte émergente. J'aborderai enfin, quoique brièvement, l'hypothèse de la maternité comme événement *bifurcatif* du parcours de vie.

En second lieu, je porterai mon attention sur la dialectique du *Soi* et de l'*Autre* dans la formation de l'identité des jeunes femmes, ce qui s'inscrit davantage dans des relations et espaces sociaux liés au présent des informatrices; l'aspect synchronique propre à l'approche des parcours de vie sera alors mis de l'avant. Ainsi, en m'appuyant sur les propos des informatrices, je m'attarderai à la double position de sujet-acteur dans un premier temps. Il sera par la suite question des tensions identitaires présentes du point de vue du *Soi* et de l'*Autre* et des dilemmes identitaires qui en découlent.

5.2 La grossesse et la maternité chez l'adulte émergente dans une optique de continuum du parcours de vie

Dans cette première section, je tenterai de montrer de quelle manière les récits des informatrices font écho (ou non) aux postures défendues par les auteurs étudiés dans le cadre théorique du présent mémoire en ce qui a trait à la perspective d'une construction identitaire se déroulant dans une optique de continuum du parcours de vie.

Ainsi, comme il sera présenté, les données recueillies dans le cadre de cette recherche s'inscrivent de manière significative dans une conceptualisation de la grossesse comme élément accélérateur de la formation de l'identité de l'adulte émergente. Par contre, d'autres éléments témoignent plutôt de la fragilité de la construction de l'adulte émergente. Enfin, la proposition de la maternité précoce comme *événement bifurcatif* du parcours de vie (Molgat et Ringuet, 2004) semble peu corroborée par le discours des informatrices de l'échantillon.

5.2.1 La grossesse et la maternité consolidant le passage à l'âge adulte

La grossesse et la maternité sont des expériences qui consolident le passage à l'âge adulte, tout comme la relation de couple et le parcours scolaire à l'éducation

des adultes. Plusieurs éléments des récits recueillis témoignent d'un cheminement personnel important chez les jeunes femmes qui peut sans doute être lié à une évolution marquée de la construction identitaire et s'inscrire dans la perspective de Lapchuk (2003), à savoir que la grossesse à l'adolescence est une opportunité de croissance personnelle et une expérience favorisant l'entrée dans l'âge adulte.

Le discours d'une première informatrice appuie particulièrement cette idée, la grossesse marquant une période charnière dans l'évolution de son identité. En effet, le récit de Joëlle traduit l'impact considérable qu'a eu sa grossesse sur son évolution intérieure. Par exemple, elle explique qu'elle a passé énormément de temps seule pendant qu'elle était enceinte, ce qui lui a permis de mieux se connaître et de se questionner à divers égards tels : ses capacités à être mère, ses buts personnels et professionnels, les gens qui l'entouraient, etc. Elle rapporte avoir alors consciemment travaillé sur certains défauts, ce qui lui a entre autres permis d'améliorer son impulsivité. Dans le même sens, la maternité l'a aussi beaucoup fait évoluer : être mère lui a d'abord permis d'accroître son sens des responsabilités et lui a donné une expérience de vie que peu de gens de son âge ont la chance d'avoir. Elle se considère ainsi plus forte, plus indépendante, et consciente du fait qu'elle ne doit compter que sur elle-même pour atteindre ses objectifs. En lien avec son vécu d'étudiante, elle affirme que la persévérance et la réussite sont d'abord attribuables à la motivation, et qu'il importe de savoir pourquoi on étudie et de le faire pour soi avant tout, ce qui rejoint tout à fait les propos des autres informatrices.

Le discours de Joëlle s'inscrit donc dans l'optique de la grossesse (à laquelle s'ajoute dans ce cas-ci la maternité) comme opportunité de croissance personnelle (ou d'accélération de la construction identitaire), telle que défendue par Lapchuk. Qui plus est, certains propos de cette jeune femme peuvent être associés à un épisode de réalisation de soi (Maslow, 1972 *in* Lapchuk, 2003), puisque l'expérience décrite semble liée à une intense prise de conscience de soi qui favorise le développement de l'identité et permet d'atteindre des niveaux importants de maturité, d'individuation et

d'accomplissement. En effet, les questionnements vécus par Joëlle, combinés à une certaine introspection, semblent l'avoir menée à une plus grande conscience de soi et à davantage d'autonomie et d'indépendance dans les diverses sphères de sa vie.

Le mythe du lévrier (Henderson, 1964 *in* Lapchuk, 2003) n'est pas illustré de manière évidente dans le discours des informatrices. Par contre, le passage « de la mort à la vie » dudit mythe, que Lapchuk associe au fait de broyer du noir au moment de la confirmation de la grossesse, vu le choc ressenti (symbolisant la mort), puis dans un second temps de retrouver la lumière (passage à la vie) en s'investissant dans des projets scolaires et en vivant des réussites, se retrouve jusqu'à un certain point dans les récits des apprenantes. Ainsi, après avoir passé un test de grossesse qui se révèle positif, les jeunes femmes vivent majoritairement un choc et ressentent sur le coup de la surprise, un mélange de diverses émotions, parfois contradictoires. En effet, heureuses à l'idée d'être mères, certaines ressentent toutefois une panique, liée pour l'une à la crainte de rechuter dans la consommation de drogues ou de voir son corps être *détruit par l'accouchement*, et pour une autre, au fait d'être enceinte si jeune (15 ans) et d'habiter encore au domicile familial. D'autres informatrices sont inquiètes de l'impact physiologique sur leur enfant de certains comportements à risque qu'elles ont eus sans savoir qu'elles étaient enceintes (drogues, médicaments, alcool, sports extrêmes, etc.), ou encore, doutent de leurs capacités à être une bonne mère. Par contre, dans la totalité des cas, cette période de choc est de courte durée et avec l'appui du conjoint et de l'entourage, les jeunes femmes vivent leur grossesse avec joie et anticipent positivement leur maternité prochaine, tout en s'investissant effectivement dans leurs études, ce qui symbolise ainsi la résurrection ou le passage à la vie auquel réfère le mythe du Lévrier (Hendersen, 1964 *in* Lapchuk, 2003).

On se rappelle que Manseau (1997 *in* Lapchuk) met de l'avant l'idée d'*enfant-avenir*, soit l'espoir pour les jeunes femmes que le futur enfant incarnera une opportunité inattendue et imprévue de modifier leurs conditions de vie et servira de levier de motivation quant à la persévérance dans les études durant la grossesse. Les

données recueillies traduisent une réelle préoccupation pour le futur chez les informatrices enceintes qui se projettent dans la période qui suivra la naissance de leur enfant. En effet, les trois jeunes femmes enceintes de mon échantillon anticipent positivement leur maternité imminente. Elles ont ainsi très hâte de tenir enfin leur fille dans leurs bras, bien qu'elles se demandent comment elles se sentiront à ce moment-là, puisque la maternité sera une grande première dans leur vie. Une informatrice raconte qu'elle prévoit allaiter sa fille, du moins durant les trois premiers mois qu'elle planifie de passer auprès de celle-ci. Par la suite, il est prévu que son conjoint prenne un congé parental pour qu'elle-même puisse retourner aux études. Une seconde jeune femme mentionne qu'elle anticipe demeurer un an auprès de son enfant pour pouvoir également retourner au centre d'éducation des adultes (CEA) par la suite. Bref, les informatrices ont manifestement planifié concrètement leur vie suite à la naissance de leur enfant, et la poursuite de leur projet de scolarisation semble effectivement constituer une priorité importante. Mentionnons au passage que cette préoccupation de la persévérance dans les études tout en étant mère fait directement écho aux propos des jeunes autant que des intervenants s'inscrivant dans la posture de *grossesse-problème* telle qu'elle a été explorée par Dufort *et al.* (2006).

Cela dit, il est pertinent de s'attarder à ce qui est rapporté en lien avec la réalité de la maternité par les deux jeunes femmes ayant un enfant d'une part, et à l'anticipation du rôle maternel par les apprenantes enceintes d'autre part. En effet, les deux jeunes mères mettent d'emblée l'accent sur l'imposant défi de la conciliation des rôles de mère et d'étudiante, en insistant particulièrement sur l'aspect effréné du rythme de leurs journées. Elles expliquent également que lorsqu'une difficulté ou un imprévu survient dans leur réalité de mères, leur quotidien d'étudiante en souffre bien souvent. Par exemple, par moments, elles arrivent en retard au CEA, ou encore doivent s'en absenter pour demeurer auprès de leur enfant. D'autre part, l'éducation de l'enfant constitue un défi important,

puisque l'opposition et les crises sont fréquemment au rendez-vous. Les soins de début et de fin de journée sont également souvent longs et difficiles. Enfin, l'une des jeunes femmes mentionne aussi trouver difficile de ne pas voir son fils quotidiennement, étant donnée la situation de garde partagée, tandis que l'autre explique avoir le moral à plat lorsque sa fille a des maux physiques qui la font souffrir.

Contrairement à ce que l'on pourrait croire, le discours des informatrices enceintes témoigne d'une anticipation plutôt réaliste de la maternité, puisque plusieurs des craintes qu'elles nomment en lien avec leur futur rôle de mère font directement écho aux propos des jeunes mamans interviewées, comme c'est le cas du défi de la conciliation des études et de la maternité.

D'autre part, la majorité des récits recueillis témoignent d'une forte volonté d'autonomisation de la part des jeunes femmes enceintes ou mères. En effet, elles admettent avoir envie de prouver, d'abord à elles-mêmes, mais également à leur entourage, qu'elles peuvent réussir leur vie, ce qui implique l'atteinte de leurs buts scolaires et professionnels tout en assumant adéquatement leur rôle de mère. Ces propos s'inscrivent en cohérence tant avec l'idée d'*enfant-avenir* mise de l'avant par Manseau (1997 *in* Lapchuk), qu'avec la thèse de Roy (1998 *in* Lapchuk), qui définit la grossesse comme un premier geste important d'affirmation personnelle, notamment envers les parents. Par contre, bon nombre des jeunes femmes comptent encore sur la présence et le soutien continu de leurs parents quant à leur rôle de mère. Les informatrices déjà mères, pour leur part, apparaissent fières d'avoir acquis un certain niveau d'indépendance. Par exemple, elles s'occupent seules de leur enfant sans compter sur la présence quotidienne du père puisque elles en sont séparées.

Les propositions de Manseau et Blais (2002) trouvent également écho dans le discours des participantes à ma recherche. En effet, tout comme ces auteurs, et en cohérence avec ce qui a précédemment été exposé, on observe un désir de réparation du passé, souvent lié à une enfance difficile chez les informatrices (Manseau et Blais,

2002). Dans le même sens, pour Igert (1987 *in* Hamann, 2002) certaines jeunes femmes évoluent particulièrement rapidement suite à la grossesse; en plus d'être portées par une importante préoccupation concernant leurs projets d'avenir, elles parviennent parfois à revisiter leur passé. De plus, la très grande majorité d'entre elles se disent heureuses de leur évolution personnelle et se représentent davantage positivement dans le présent que dans le passé. Certaines d'entre elles disent même clairement avoir cheminé et être désormais en paix avec leur passé difficile.

Charbonneau (2003), pour sa part, met de l'avant certains facteurs qui rendent les parcours des jeunes femmes plus difficiles. Il est ainsi intéressant de constater que les histoires de vie des informatrices impliquées dans ma recherche sont toutes marquées par plusieurs des problématiques identifiées par cette dernière auteure, telles que : la toxicomanie, un nombre important de ruptures (séparation des parents, placement en famille d'accueil, difficultés conjugales pour la jeune femme), un faible investissement cognitif se traduisant notamment par le décrochage scolaire et l'absence d'insertion professionnelle, et enfin une importante instabilité résidentielle marquée par de fréquents déménagements (Charbonneau, 2003). C'est donc dire que les informatrices ont effectivement un passé familial difficile. Ainsi, on peut poser l'hypothèse, en cohérence avec les propos de Manseau (1997 *in* Lapchuk 2003 et Manseau et Blais, 2002) et d'Igert (1987 *in* Hamann, 2002), qu'effectivement la grossesse (et éventuellement la maternité) puisse constituer une opportunité à saisir pour se réconcilier avec un passé difficile, et éventuellement, améliorer leur sort en se projetant dans un avenir qu'elles espèrent porteur de changements, voire *réparateur*. Ainsi, malgré les obstacles relatifs à l'exigeante conciliation de la réalité de mère et d'étudiante, les informatrices s'investissent dans la poursuite de leur scolarisation.

D'autre part, les propos de deux informatrices étayent l'idée que si la construction identitaire peut parfois s'accélérer chez des jeunes femmes se trouvant à l'entrée de l'âge adulte, la grossesse n'est pas la seule expérience pouvant provoquer

une telle évolution personnelle; la relation de couple et l'entrée à l'école des adultes sont deux vecteurs de changement présents dans le discours des informatrices. En effet, une apprenante considère qu'elle est devenue une femme grâce à son ex-conjoint (le père de son enfant) qui lui *a appris à devenir quelqu'un*, elle qui l'a connu alors qu'elle était jeune adolescente (13 ans) et qui est demeurée en couple avec lui durant six ans. Elle affirme que cet homme a joué de multiples rôles dans sa vie tels que parent, amoureux, confident, ami, et lui a permis de passer d'un état d'enfant à celui de femme. Dans ce cas particulier, une réelle intimité semble avoir été atteinte dans la relation amoureuse, ce qu'on peut associer aux enjeux d'*intimité vs isolement* propres au début de l'âge adulte (Erikson, 1985).

Chez la seconde jeune femme, c'est l'expérience actuelle au CEA qui semble l'avoir transformée. Elle explique être devenue une personne à part entière depuis qu'elle s'investit dans son projet d'études, qu'elle mène avant tout pour elle-même, bien qu'elle ne soit pas insensible aux aspects positifs qu'auront pour sa fille la poursuite de sa scolarisation et son éventuelle accession à un métier qui lui plaît. L'investissement dans ce projet, et surtout les multiples succès vécus par cette apprenante semblent effectivement avoir complètement modifié son rapport à elle-même ; sa confiance en son potentiel d'étudiante est palpable et semble même déborder dans d'autres sphères de sa vie. Par exemple, elle est fière d'avoir travaillé sur elle-même à l'intérieur d'une longue démarche liée au programme d'aide gouvernementale qu'elle a fréquenté avant son actuelle inscription au CEA. Ainsi, elle compte bien s'assurer de maintenir ses acquis, c'est pourquoi elle s'est battue pour conserver son indépendance financière face à son conjoint qui lui offrait de la soutenir le temps de ses études: après négociations auprès des responsables du programme d'aide gouvernementale, elle a en effet obtenu gain de cause et son financement s'est poursuivi. Elle valorise également son travail quotidien au CEA et est heureuse d'en récolter les fruits lorsqu'elle obtient de bons résultats. Par contre, nous pouvons poser l'hypothèse d'une certaine fragilité quant à cette confiance en

soi au plan scolaire lorsque la jeune femme partage une crainte profondément enfouie en elle : que ses succès scolaires ne soient attribuables qu'à l'effet des hormones de grossesse sur son cerveau.

5.2.2 La grossesse et la maternité témoignant d'une construction fragile de l'adulte émergente

Certains éléments du discours des informatrices apportent d'importantes nuances aux propositions des auteurs qui considèrent la grossesse à l'adolescence comme une opportunité d'accélération de l'entrée dans l'âge adulte, et témoignent à l'inverse d'une fragilité dans la construction des jeunes femmes. C'est notamment le cas du processus d'individuation eu égard aux figures parentales et de l'actualisation de relations de couple intimes, qui caractérisent le passage de la fin de la période de l'adolescence au début de l'âge adulte.

En effet, l'analyse des récits permet de constater un rapprochement des informatrices de leurs parents avec qui les relations avaient souvent été houleuses en cours d'adolescence durant la grossesse et la maternité. Ainsi, à l'exception d'une jeune femme qui ne traite pas de cette question dans son récit, les quatre autres informatrices de mon échantillon rapportent un changement significatif dans leurs relations avec les membres de leur famille en lien avec leur grossesse/maternité. Le changement le plus important semble être dans le lien à la mère: la grande majorité des jeunes femmes disent s'être rapprochées de celle-ci depuis qu'elles sont enceintes ou elles-mêmes mères. L'une d'entre elles va même jusqu'à affirmer que sa propre mère est *devenue sa meilleure amie*.

Si plusieurs auteurs portent surtout leur intérêt sur le lien à la mère, on peut toutefois mentionner que trois des jeunes femmes interviewées affirment également se sentir plus près de leur père depuis qu'elles attendent un enfant et/ou sont mères, et que d'autres mentionnent s'être rapprochées de leur fratrie. Ce rapprochement

avec les membres de la famille se traduit concrètement par divers éléments : pour la majorité des répondantes, les parents sont présents à l'échographie et/ou lors de l'accouchement, en plus de soutenir leur fille à divers niveaux (financier, soins à l'enfant, logement, etc.) tant durant la grossesse que suite à la naissance de l'enfant.

Ce changement dans les relations familiales peut spontanément être envisagé comme positif, puisqu'il peut éventuellement témoigner d'une nouvelle maturité dans les liens envers les parents. D'un autre côté, cette modification dans les liens familiaux peut également questionner l'actualisation d'un réel processus d'individuation des jeunes femmes, l'adolescence étant marquée par une réactualisation des quatre stades antérieurs du développement dont le second est associé aux enjeux d'*autonomie vs de honte ou de doute* (Erikson, 1985). L'adolescent qui confronte ce stade revit un processus d'individuation, notamment envers ses parents (Clerget, *in* Cauvier, 2008).

Igert (1987 *in* Hamann, 2002) rapporte pour sa part la présence de difficultés à se détacher de leur mère chez les jeunes femmes enceintes, ce que j'ai également observé dans mon échantillon. L'hypothèse posée par Hamann (2002) selon laquelle la grossesse chez l'adolescente puisse témoigner de difficultés à vivre le processus d'individuation auquel réfère Erikson, m'apparaît particulièrement pertinente : comme il en a précédemment été question, la grande majorité des participantes à cette recherche (4/5) ont un parcours marqué par de multiples difficultés psychosociales liées à l'histoire familiale telles que climat de violence, pauvreté, toxicomanie de l'un ou des deux parents, ou encore négligence parentale. À titre d'exemple, deux informatrices se qualifient d'*acheteuses compulsives*, ce que l'une d'elles lie directement aux manques qu'elle a ressentis dans son enfance. Ainsi, encore aujourd'hui, comme son père le lui a enseigné, elle tend à apaiser ses émotions par l'achat de biens matériels, dans lesquels elle trouve un réconfort et une sécurité affective qui semblent absents de la plupart de ses relations humaines. Bref, presque toutes les jeunes femmes vivent des carences et/ou des conflits importants

avec leurs parents au cours de leur enfance et adolescence, ce qui nous mène, en continuité avec les propos d'Hamann (2002), à poser l'hypothèse que la grossesse ait pu, consciemment ou non, être envisagée comme une solution aux conflits vécus et aux manques ressentis relativement à la relation avec les parents.

Le rapprochement des figures parentales observé chez les informatrices de mon échantillon questionne également l'actualisation d'une réelle autonomie chez les jeunes femmes. En effet, ce rapprochement important des parents pourrait éventuellement glisser vers un état de dépendance envers ceux-ci, associé davantage à la période de l'adolescence qu'à l'émergence de l'âge adulte. D'ailleurs, la majorité des informatrices et leur conjoint vivront durant une certaine période de la grossesse et/ou du début de vie de l'enfant chez la famille d'origine de la jeune femme. Comme quatre des cinq informatrices avaient atteint une forme d'autonomie résidentielle préalable à la grossesse (i.e. elles vivaient en appartement), il s'agit là d'un retour à la maison parentale. On peut ainsi se questionner sur leur autonomisation en lien avec leur expérience de la maternité.

En plus d'une transformation des liens avec la famille d'origine, l'identité de l'adulte émergente repose sur la construction d'une relation de couple où vont se jouer les enjeux correspondants à l'émergence de l'âge adulte selon Erikson, soit *intimité vs isolement*, ce qu'on peut également lier à la théorie de la formation de l'identité de Marcia, dont les deux pôles sont l'*exploration* et l'*engagement* (Marcia, 1980 in Cauvier, 2008). En effet, toutes les jeunes femmes de l'échantillon forment un couple avec le père de leur enfant lorsqu'elles apprennent qu'elles sont enceintes. Nous pouvons ainsi poser l'hypothèse que la grossesse et la maternité anticipées puissent être pour certaines une manière de voir leur intimité amoureuse se consolider, puisqu'en s'engageant dans leur grossesse (et éventuellement dans la maternité), elles posent également un geste important d'engagement amoureux. Pour Erikson, c'est à l'étape du début de l'âge adulte que la rencontre de l'autre comme

partenaire amoureux devient réellement possible (Erikson, 1985). Toutefois, il précise que les très jeunes adultes, c'est donc dire émergeant tout juste de l'adolescence (comme c'est le cas des informatrices de mon échantillon, âgées tout au plus de 20 ans), courent le risque de fusionner leur identité dans l'intimité partagée avec le partenaire, ce qui constitue une forme d'aliénation à ce stade de développement (*Ibid*). La résolution des dilemmes identitaires associés à cette étape s'incarne donc dans la capacité pour le jeune adulte à trouver un partenaire avec lequel il sera possible de créer un attachement intime et fort, sans que son individualité ne soit menacée pour autant. De cette relation découlera éventuellement un noyau familial dans lequel la génération suivante d'enfants grandira (Erikson, 1985).

La typologie mise de l'avant par Le Van (1998) apparaît cohérente avec ces derniers propos, tout particulièrement en ce qui a trait à la *grossesse rite d'initiation* : en plus d'être motivée par des éléments tant conscients qu'inconscients, la grossesse peut constituer chez plusieurs apprenantes, une demande d'engagement formelle au partenaire avec qui elles souhaitent être liées pour la vie. En effet, au moment de l'entretien, la majorité des jeunes femmes enceintes affirment que leur conjoint est *l'homme de leur vie*, laissant sous-entendre que cette relation durera toujours. À titre d'exemple, il est intéressant de mettre leurs propos en relation avec ceux d'une jeune mère qui raconte avoir pensé que l'amour qui l'unissait au père de son fils serait éternel lorsqu'elle a découvert qu'elle était enceinte, ce qui constitue d'ailleurs l'une des raisons pour lesquelles elle a choisi de garder son enfant. Bref, les données recueillies laissent croire que la grossesse et le choix de la maternité s'inscrivent dans une volonté de consolidation d'intimité et d'engagement pour les jeunes femmes, ce qui peut être considéré comme allant dans le sens de l'évolution de leur identité de jeune adulte.

Or, les récits des informatrices démontrent que les relations entretenues avec le père de leur enfant (autant que les relations de couple vécues antérieurement) sont

pratiquement toutes marquées par une certaine forme d'instabilité, ce qui questionne évidemment la durabilité de leur union avec leur conjoint suite à la naissance de l'enfant. À propos de la jeune femme dont il vient d'être question, il est intéressant de mentionner que si sa relation avec le père de son enfant a duré six ans, après plusieurs « fausses ruptures », ils sont aujourd'hui séparés définitivement.

En dernier lieu, les répondantes partagent clairement certaines préoccupations associées davantage à la période de l'adolescence qu'au début de l'âge adulte. En effet, comme il a été mentionné précédemment en lien avec le déroulement du processus de définition de soi qui marque cette période de vie, l'image corporelle prend alors une importance particulière (Erikson, 1985). En cohérence avec les données de Lapchuk (2003), les informatrices semblent accorder une grande importance aux changements et inconforts physiques en cours de grossesse de même que suite à l'accouchement (pour les jeunes femmes déjà mères). En effet, toutes les jeunes femmes rencontrées vivent à un moment donné, voire pendant toute la durée de leur grossesse, certains inconforts physiques tels une importante fatigue, des nausées, des reflux gastriques, des maux de jambes et de dos, ou encore de fréquentes envies d'uriner. De plus, l'une fait de l'anémie de grossesse, tandis qu'une seconde a d'importantes crises d'eczéma. L'une des trois jeunes femmes rapportant avoir vécu un épisode de dépression affirme même que celui-ci était directement lié à la non-acceptation des changements tant corporels que sociaux entraînés par la maternité. Même s'il est évident que toute femme (peu importe son âge) expérimentant une grossesse pour la première fois peut se trouver préoccupée par les brusques changements que subit son corps, on peut se questionner sur l'impact que peuvent avoir ces modifications corporelles sur l'identité de ces jeunes femmes.

À la lumière de cette analyse, on peut questionner la véritable fonction de catalyseur de la grossesse et de la maternité quant à l'entrée dans l'âge adulte, et se demander si ces expériences ne favorisent pas plutôt le maintien des jeunes femmes

dans un état de dépendance. On se rappelle que pour Dolto, le passage à l'âge adulte est marqué par l'autonomie financière, le potentiel créatif et les aptitudes à l'apprentissage qui permettent d'abord l'adaptation, puis l'insertion dans un groupe social et professionnel (Dolto, 1988 *in* Cauvier, 2008). Selon cette définition, je crois pouvoir affirmer que les répondantes se situent davantage dans un projet d'entrée dans l'âge adulte plutôt que dans son actualisation, puisque les propos rapportés par les informatrices témoignent surtout d'une volonté de s'autonomiser dans un avenir rapproché (par exemple en s'émancipant de l'aide sociale ou en accédant à une vie professionnelle satisfaisante) et non d'une indépendance réelle et assumée.

Ainsi, le discours des informatrices témoigne de la présence de deux perspectives opposées quant à l'idée de la grossesse et maternité comme expériences qui accélèrent l'entrée dans l'âge adulte. En effet, si certains éléments appuient les propositions d'auteurs s'inscrivant dans cette dernière perspective, il n'en demeure pas moins que plusieurs aspects des récits des narratrices illustrent des postures s'inscrivant à l'encontre des hypothèses de Lapchuk (2003), ou à tout le moins, leur apportent d'importantes nuances. Je crois donc pouvoir affirmer que les informatrices de mon échantillon peuvent effectivement être qualifiées d'adultes émergentes, dont la construction identitaire est toutefois fluctuante en fonction des diverses facettes de leur expérience de grossesse ou de maternité.

5.2.3 La maternité comme *événement bifurcatif* du parcours de vie

Les propos de Molgat et Ringuet (2004) semblent peu confirmés par le discours des informatrices de ma recherche. En effet, on se rappelle que ces auteurs considèrent d'emblée la *maternité précoce* comme une bifurcation possible dans le parcours de vie de la jeune femme, sans que ce phénomène ne soit abordé en lui-même comme négatif ou indésirable. Pour ces auteurs, le fait d'avoir un enfant à un

moment antérieur à ce qui est dicté par les normes sociales en vigueur peut mener à une diversité de situations de vie pouvant se produire suite à la naissance de l'enfant (Molgat et Ringuet, 2004). L'issue des parcours des jeunes femmes est ainsi déterminée par divers éléments bien plus liés au contexte social dans lequel elles baignent que par le fait d'avoir accouché avant 20 ans (*Ibid*). Ces auteurs soutiennent que ni la grossesse, ni la maternité à un jeune âge n'empêchent la stabilisation de l'insertion professionnelle des jeunes femmes, qui semble d'ailleurs comparable à celle observée chez les jeunes femmes peu scolarisées, mais n'ayant pas eu d'enfant (*Ibid*).

Puisque l'intérêt de Molgat et Ringuet porte surtout sur la question de l'insertion professionnelle, il s'avère difficile d'établir des liens avec les parcours des participantes à cette recherche, qui rappelons-le, sont toutes sans emploi au moment de l'entretien. En cohérence avec la démarche de Molgat et Ringuet, il serait d'ailleurs selon moi intéressant de comparer les parcours à l'éducation des adultes de jeunes femmes enceintes ou mères avec ceux de jeunes femmes sans enfant. Cela nous permettrait notamment de vérifier l'hypothèse de Lapchuk (2003), à savoir que la grossesse tend à avoir un effet structurant sur les études (Lapchuk, 2003).

5.3 L'identité se construisant autour de la dialectique du *Soi* et de l'*Autre*

Je me pencherai maintenant sur une seconde vision du processus de construction identitaire, soit plus précisément sur la formation de l'identité se développant à l'intérieur de la tension entre le *Soi* et l'*Autre*. Les contributions de plusieurs auteurs présentés au second chapitre seront donc mises en relation avec les données recueillies.

Ainsi, il sera d'abord question de l'adulte émergente s'inscrivant dans la double position de sujet-acteur. Puis, les tensions identitaires présentes, tant du point de vue du *Soi* que de l'*Autre*, seront mises de l'avant. Les propos des informatrices seront

donc analysés, eu égard au désir de grossesse et d'enfant, ainsi qu'à la dynamique amoureuse, en lien avec les dilemmes identitaires présents à travers les expériences de la grossesse et de la maternité.

5.3.1 L'adulte émergente et la double position de sujet-acteur

Pour Desmarais (2009b), le rapport du sujet-acteur au monde réel est façonné par sa subjectivité. La rencontre de l'*Autre* constitue ainsi une expérience subjective et c'est au travers de celle-ci que la production de sens est possible (*Ibid*). Il est intéressant de mettre cette conceptualisation en lien avec le discours de deux informatrices qui, suite au choc vécu lors de l'annonce de la grossesse, donnent rapidement sens à leur maternité à venir, en affirmant que *ce bébé n'arrive pas pour rien*. En effet, avant leur grossesse, ces jeunes femmes expérimentaient divers comportements à risque, particulièrement en ce qui a trait à une importante consommation de drogues. Le fait de devenir enceinte semble leur faire l'effet d'une douche froide : elles devront désormais changer leur mode de vie si elles veulent être en mesure de s'occuper de leur futur enfant. C'est donc dire que la grossesse (ou la rencontre avec l'*Autre* en devenir, incarné ici par l'embryon qu'elles portent) prend pour elles le sens d'un point de non-retour, voire d'une opportunité offerte par la vie pour reprendre le droit chemin.

Dans un autre ordre d'idées, une informatrice exprime clairement être *devenue quelqu'un* à l'intérieur de sa relation avec le père de son fils, qui semble avoir délimité son passage entre le début de l'adolescence (13 ans) et son entrée dans la vie adulte (elle avait 19 ans au moment de la rupture). Ainsi, c'est à travers le rapport avec cet *Autre*, qui a joué de multiples rôles dans sa vie tel qu'elle le précise, que Carolanne a évolué; son identité de jeune adulte a pu ainsi se construire.

L'idée du « devenir sujet » mise de l'avant par DUBET (1994 *in* Desmarais, 2009b) trouve ainsi écho dans les parcours des informatrices. À titre d'exemple additionnel,

en prenant la décision de mener leur grossesse à terme, les jeunes femmes rencontrées démontrent clairement la volonté de devenir l'auteure de leur propre vie, ce que l'on peut d'ailleurs mettre en relation avec la grossesse et la maternité comme perspectives d'autonomisation tel qu'il a été discuté précédemment. En effet, les multiples projets que les informatrices articulent en lien avec leur avenir familial témoignent de cette volonté de « devenir sujet ».

Les informatrices, si elles sont « devenues sujets », se définissent également dans leur rapport avec l'*Autre*, ce qui les place nécessairement dans une posture d'acteur social qui implique d'occuper une place précise dans les rapports autant que dans les groupes sociaux. Ainsi, il importe selon moi de contextualiser le regard que l'on porte sur le discours des informatrices, notamment en lien avec les conditions socioéconomiques caractérisant leur milieu d'origine. En effet, Gaudet (2007) rappelle que la liberté de choix de vie des jeunes adultes de notre époque actuelle peut varier selon le groupe culturel ou le milieu socioéconomique auquel on appartient. En observant le profil des informatrices tel que présenté au chapitre quatre, on constate qu'au plan scolaire, la grande majorité de leurs parents n'ont pas dépassé le niveau du DES et/ou du DEP, et une part importante des pères ont quitté l'école avant d'obtenir leur DES; c'est donc dire que ces jeunes femmes proviennent de milieux peu scolarisés en comparaison avec ce qui est actuellement valorisé par la société. Dans le même sens, un certain nombre d'informatrices sont issues de milieux économiquement défavorisés, dont les revenus globaux se situent sous le seuil de la pauvreté, ce qui, selon Gaudet (2007), peut restreindre leur liberté réelle quant à leurs choix de vie.

D'autre part, non seulement les conditions socioéconomiques associées au milieu familial d'origine ont un impact dans les choix de la jeune femme, mais les membres de sa famille peuvent faire figure de modèles, justement eu égard à ces choix de vie. Ainsi, Le Van (1998) mentionne un lien entre l'expérience des jeunes femmes

s'inscrivant dans la perspective de *grossesse-identité* et la présence de modèles familiaux (mère, sœurs) ayant également expérimenté la maternité précoce. Cette idée se révèle partiellement confirmée dans mon échantillon, puisque trois jeunes femmes ont eu de tels modèles dans leur famille immédiate. En effet, les mères de deux d'entre elles ont donné naissance à leur premier enfant autour de l'âge de 20 ans, tandis qu'une troisième informatrice a vu l'une de ses sœurs aînées devenir mère à 16 ans. De plus, il est intéressant de mentionner que sur l'ensemble des participantes à ma recherche, toutes attendent des filles à l'exception de Carolanne, maman d'un garçon. Fait à noter, au moins deux répondantes racontent qu'elles ont d'abord souhaité avoir un garçon comme premier enfant, afin que ce dernier puisse éventuellement protéger sa sœur cadette. Si dans un cas, la jeune femme associe directement ce désir à la composition de sa propre famille d'origine (elle a un frère de 6 ans son aîné), c'est tout le contraire pour la seconde qui a une sœur aînée; on peut donc faire l'hypothèse que cette dernière aurait plutôt souhaité éviter de reproduire le modèle familial qu'elle a connu. Ainsi, l'idée de l'influence des modèles familiaux peut s'appliquer à rebours, c'est-à-dire que dans certains cas, la jeune femme souhaite plutôt éviter de reproduire les dynamiques observées dans son milieu familial, comme c'est également le cas de Carolanne qui rapporte qu'enceinte, elle rêvait d'offrir à son enfant ce qu'elle-même n'avait jamais connu : une vie familiale unie et heureuse. Véronique tient également un discours s'inscrivant dans cette dernière perspective en justifiant sa décision de devenir maman à 20 ans par le fait que sa mère, avec qui elle a eu une relation difficile, l'a mise au monde alors qu'elle était âgée de 26 ans, tandis qu'elle a eu sa sœur aînée plus jeune et qu'elle semble justement plus proche de cette dernière.

5.3.2 La construction de l'adulte émergente : tensions et dilemmes identitaires

Les tensions identitaires entre les trois domaines du *Soi* tels qu'articulés par Higgins sont présentes à divers niveaux dans le discours des informatrices. Cette

section présentera les tensions entre les domaines du *Soi* comme moteur de l'évolution identitaire chez les jeunes femmes interviewées, tant du point de vue du *Soi sur Soi* que selon le regard porté par *Autrui sur Soi*. L'hypothèse de la présence de dilemmes identitaires découlant de ces tensions sera également mise de l'avant. L'analyse des données sera présentée selon une logique biographique.

5.3.2.1 Un désir de grossesse et d'enfant qui rime avec désir de reconnaissance sociale

Le discours des jeunes femmes à propos du désir de grossesse ouvre la porte à une réflexion intéressante sur le rapport entre le regard porté par le sujet (*Soi*) sur lui-même à travers le regard de l'*Autre sur Soi* tel que le *Soi* se le représente. En effet, le désir de grossesse vécu par le *Soi* (ici la jeune femme), s'inscrit selon moi dans un besoin de reconnaissance de celle-ci par la société autant que par son entourage. En ce sens, on peut penser que les jeunes femmes tentent, à travers le regard de l'*Autre*, de dépasser les tensions identitaires vécues entre les domaines du *Soi réalisé* et du *Soi idéal*.

Le désir de reconnaissance sociale est tout à fait cohérent avec la perspective présentée par Le Van (1998), à savoir que la grossesse à l'adolescence est une manière de s'insérer socialement. En effet, pour Le Van (1998), le statut de mère est un statut comme un autre et la grossesse à l'adolescence s'inscrit dans une logique d'insertion, puisque le fait d'être enceinte permet aux jeunes femmes d'enfin devenir des êtres socialement reconnus (Le Van, 1998). Au plan macro-social, cette logique serait le reflet des difficultés de socialisation présentes dans notre société actuelle (*Ibid*). Le Van va encore plus loin lorsqu'elle pose l'hypothèse que dans le cas de jeunes femmes issues de milieux défavorisés et éprouvants des difficultés significatives à s'insérer socialement, la maternité puisse être perçue par celles-ci comme l'unique façon de s'intégrer et de se valoriser (Deschamps, 1976 *in* Le Van,

1998). De ce postulat de la grossesse à l'adolescence comme tentative d'insertion sociale, découle une typologie de la grossesse à l'adolescence (Le Van, 1998). Je traiterai ici particulièrement de la *grossesse-insertion*, de la *grossesse-accidentelle* et de la *grossesse-identité* en lien avec les données recueillies.

On peut observer un désir de maternité plus ou moins conscient chez l'ensemble des jeunes femmes rencontrées dans le cadre de ce mémoire. Pour Véronique, ce désir d'enfant est complètement conscient et assumé, la jeune femme souhaitant être mère depuis l'âge de 14 ans, attendant de rencontrer *le bon gars*, qu'elle trouve en son conjoint actuel. La grossesse est donc désirée par le couple lorsqu'elle est constatée. Ces faits s'inscrivent ainsi en totale cohérence avec l'idée de *grossesse-insertion*, puisque la grossesse est consciemment désirée et planifiée, ce qui passe par un arrêt volontaire des comportements contraceptifs (Le Van, 1998). De plus, tout comme les informatrices de Le Van, Véronique affirme qu'il est préférable d'avoir ses enfants très jeune, et justifie sa décision entre autres par le fait qu'elle adore les enfants et que le fait d'en côtoyer (comme c'est le cas du garçonnet dont elle prenait soin adolescente et qu'elle considère comme son *petit frère*) lui a donné envie de devenir mère. Enfin, le conjoint de Véronique est favorable à l'idée de la grossesse, ce qui s'inscrit également dans la logique de la *grossesse-insertion*. L'idée de *grossesse-insertion* traduit donc clairement selon moi, d'abord une tension entre le *Soi idéal* et le *Soi réalisé* du point de vue du *Soi*, mais démontre également l'importance du regard de l'*Autre* en lien avec ce que cet *Autre* souhaiterait que Véronique devienne.

À l'opposé de l'expérience vécue par Véronique, Carolanne utilise une contraception constante lorsqu'elle découvre qu'elle est enceinte... de 5 mois. Cela s'explique par une certaine négligence du corps médical, qu'elle avait d'ailleurs consulté en lien avec le retard de ses règles, malgré quoi personne ne lui a alors administré de test de grossesse. Le fait que la grossesse soit aussi avancée rendra

l'option de l'avortement difficile à envisager pour cette jeune femme et son conjoint, qui décideront en fin de compte de garder l'enfant. Le cas de Carolanne s'inscrit donc tout à fait dans l'idée de *grossesse accidentelle* (Le Van, 1998), en ce sens que la maternité n'est pas, au départ, envisagée ni désirée, c'est pourquoi l'adolescente prend soin d'utiliser un moyen de contraception pour éviter une grossesse.

Cette situation de *grossesse accidentelle* de Carolanne alimente des tensions entre deux domaines du *Soi* : le *Soi normatif* (intégration des normes sociales qui indiquent que la maternité à l'adolescence est défavorable) et le *Soi réalisé* (confrontation de la confirmation de la grossesse et donc, de la potentielle actualisation de la maternité). La narration de Carolanne laisse supposer que l'option de l'interruption de grossesse aurait pu être envisagée, voire choisie par elle-même et son conjoint, si la gestation eut été moins avancée. C'est donc le moment où la grossesse est constatée qui constitue l'élément crucial dans la prise de décision du couple, et tout particulièrement la prise de conscience importante de la vie incarnée dans un fœtus aux allures de bébé *déjà tout formé*.

Mise à part une autre jeune femme qui ne raconte pas comment elle est tombée enceinte et a appris sa grossesse, l'expérience du désir d'enfant des deux autres informatrices s'inscrit jusqu'à un certain point à un niveau intermédiaire entre les deux premiers types d'expériences, soit la *grossesse-insertion* et la *grossesse accidentelle*. En effet, les deux dernières informatrices ont des relations sexuelles non protégées. L'une d'elles anticipe les conséquences potentielles de ses actes et avise même son conjoint qu'il doit décider de porter le condom (puisque'elle est en attente d'un rendez-vous chez son gynécologue pour se procurer la pilule anticonceptionnelle), ou de devoir prendre ses responsabilités paternelles en cas de grossesse.

À l'inverse, Cynthia semble davantage se situer dans la *pensée magique*, c'est donc dire que dans son cas, le *Soi réalisé* (J'ai des relations sexuelles sans protection)

serait en extension avec le *Soi idéal* (Je ne tomberai pas enceinte). En effet, lorsqu'elle commence à fréquenter son conjoint, elle néglige de reprendre ses contraceptifs, trop éprouvée par les effets du sevrage de drogue qu'elle a débuté. De plus, elle ne croit pas qu'une grossesse puisse survenir puisqu'en un an de relations sexuelles non protégées, ça ne lui est pas arrivé avec son ex-conjoint. Elle précise toutefois qu'ils avaient peu de rapports sexuels, en lien avec leur consommation excessive de drogue.

Il est intéressant de noter que Joëlle et Cynthia ont toutes deux vécu une expérience de grossesse antérieure s'étant soldée par un avortement, volontaire dans un cas, et involontaire dans l'autre. Ces deux épisodes s'inscrivent pour leur part dans une perspective marquée par une tension évidente entre le *Soi* et l'*Autre* dans le processus de construction identitaire des jeunes femmes, ce qui correspond à la *grossesse-identité* selon la typologie de Le Van (1998).

En effet, les informatrices, sans avoir consciemment planifié de tomber enceintes, s'exposent à des risques de par leur absence d'utilisation de contraception. Elles tendent tout de même à considérer leur grossesse comme le fruit du hasard (particulièrement dans le cas de Cynthia), ce qui leur permet ainsi de gérer la tension entre la présence plus ou moins claire de leur désir d'enfant et l'interdit relatif aux normes sociales en présence (Le Van, 1998). Dit autrement, un conflit entre le *Soi idéal* (lié au désir d'enfant) et le regard de l'*Autre* (ou *Autrui normatif*) est présent, puisque la maternité à un très jeune âge est mal perçue socialement.

Le Van (1998) souligne que chez les jeunes femmes s'inscrivant dans la perspective de la *grossesse-identité*, l'enfant devient le moteur de la construction identitaire, notamment parce que le fait de se sentir responsable d'un être humain change leur vision de l'existence et d'elles-mêmes, ce qui se traduit bien souvent par une consolidation de la motivation scolaire (ce qui est le cas chez les informatrices de mon échantillon, toutes en processus de raccrochage scolaire) ou encore permet à

l'inverse de justifier l'abandon des études (Le Van, 1998). Ces derniers propos s'inscrivent en cohérence avec l'idée d'*enfant-avenir* élaborée par Manseau (1997 in Lapchuk, 2003).

Autre élément intéressant, Le Van (1998) souligne que l'enfant peut incarner la stabilisation dans la « bonne voie » chez les jeunes femmes flirtant avec la délinquance, ce qui est justement le cas de Cynthia qui manifeste un sérieux problème de consommation et dont le conjoint trempe dans la criminalité au moment où elle apprend qu'elle est enceinte. Cette dernière verbalise d'ailleurs d'elle-même que son *bébé lui a sauvé la vie*, et rapporte que son conjoint a décidé de se dénicher un emploi légal pour la première fois de sa vie depuis qu'il sait qu'il va être père, bien décidé à se reprendre en mains.

Comme il a précédemment été mentionné, plusieurs participantes à ma recherche affirment qu'elles sont heureuses à l'idée que leur enfant sera *toujours là* et qu'elles auront ainsi quelqu'un à aimer et qui les aimera en retour pour toute la durée de leur vie. Ces propos s'inscrivent également dans le sens de la *grossesse-identité*, puisque l'enfant incarne alors un ancrage affectif puissant qui mène les jeunes femmes à ressentir un nouvel équilibre selon Le Van, (1998). Ainsi, ces jeunes femmes semblent désirer se réaliser à travers un *Autrui idéalisé*, qui prend ici la forme de l'enfant (actuel ou en devenir), comme si ce dernier avait le pouvoir de se modeler à leurs attentes et besoins. On observe également que le regard que les informatrices portent sur elles-mêmes semble correspondre à une extension du *Soi réalisé* vers le *Soi idéal*.

Enfin, selon Le Van, par le fait qu'elle marque de façon évidente (ici physiologique), le passage d'un état à un autre, la grossesse peut être considérée comme une certaine forme de compensation à l'absence actuelle de rites de passages précis relatifs à l'entrée dans la vie adulte comme il y en avait encore il n'y a pas si

longtemps (Le Van, 1998 et Gaudet, 2007). En effet, les jeunes femmes, par le moyen de la grossesse, souhaitent être reconnues comme adultes par la société.

5.3.2.2 Regard du *Soi* sur l'*Autre* dans la dynamique amoureuse

Le rapport entre les points de vue du *Soi* et de l'*Autre* marque la sphère amoureuse de la vie des jeunes femmes, particulièrement en ce qui a trait au regard que la jeune femme (*Soi*) porte sur cet *Autre* (le partenaire amoureux). À titre d'exemple, on se souvient que la grande majorité des jeunes femmes enceintes affirment qu'elles seront avec leur conjoint pour toute la durée de leur vie, ce qui s'oppose à la réalité des deux jeunes mères, toutes deux séparées du père de leur enfant. Ainsi, on peut se questionner sur une possible idéalisation de leur relation amoureuse pour les jeunes femmes enceintes qui n'ont pas encore eu à confronter le stress et l'adaptation nécessairement associés à l'arrivée d'un enfant dans un couple, ce qui traduit une tension entre un *Autrui idéal* et un *Autrui réalisé* (l'*Autrui* étant ici personnifié par le conjoint) du point de vue du *Soi* (c'est-à-dire la jeune femme).

Par contre, l'une des informatrices enceintes s'inscrit pour sa part dans un rapport à l'*Autre* marqué par une tension entre l'*Autrui réalisé* (conjoint qui a un problème d'alcool) et l'*Autre normatif* (le bon père qu'il devrait être). En effet, dans l'anticipation d'éventuels manquements à son rôle de père par son conjoint, cette informatrice arrive à se positionner de manière réaliste, affirmant qu'elle n'hésiterait pas à quitter son amoureux si celui-ci avait des comportements d'abus d'alcool en présence de leur fille, se dissociant du même coup de sa propre mère qu'elle qualifie de *dépendante affective*. C'est donc dire que cette informatrice est consciente des défauts et problèmes de son conjoint et qu'elle démontre une certaine capacité à fixer ses limites devant lui, ce qui se distingue selon moi d'une vision idéalisée de la vie amoureuse. D'autre part, la distance critique qu'elle semble détenir face à sa mère peut dénoter une certaine capacité d'individuation, ce qui s'inscrit en cohérence avec

la vision de grossesse dans une perspective d'autonomisation proposée par Lapchuk (2003).

5.3.2.3 Les dilemmes créés par les tensions identitaires entre les trois domaines du *Soi* dans l'espace de la grossesse et de la maternité

Plusieurs tensions entre les domaines du *Soi* sont présentes dans le discours des jeunes femmes à propos de leur expérience de grossesse et/ou de maternité. En effet, la grossesse traduit des tensions quant au domaine du *Soi réalisé*, l'anticipation de la maternité s'inscrit dans le domaine du *Soi idéal* et enfin, la réprobation sociale relative à la maternité précoce est liée au domaine du *Soi normatif*. Toutes ces tensions inconscientes débouchent selon moi sur la présence de dilemmes identitaires chez les informatrices enceintes ou mères tel qu'il en sera question dans les pages qui suivent.

Tout d'abord, l'analyse du discours des cinq participantes à ma recherche révèle un aspect intéressant, qui n'avait pas de prime abord été étudié au plan théorique, mais qui semble significatif chez l'ensemble des informatrices. En effet, on observe plusieurs similarités dans les récits en ce qui a trait aux diverses étapes de prise de conscience de la présence de l'être vivant qui se développe à l'intérieur de soi. En effet, si une seule informatrice mentionne avoir vraiment réalisé qu'elle était enceinte lorsqu'elle a entendu le cœur du fœtus battre pour la première fois, toutes les jeunes femmes de l'échantillon se remémorent avec bonheur les premiers moments où elles ont senti le fœtus bouger en elles. L'échographie est également un moment marquant de la grossesse pour chacune. Les futures mamans sont alors émerveillées de voir ce petit être vivant pour la première fois et de constater à quel point tous ses membres sont déjà formés. Ces propos témoignent selon moi du début de la conscientisation pour les jeunes femmes, qu'un *Autre* (qui sera éventuellement distinct de *Soi*) est en train de se développer en soi.

Le *Soi normatif* est lié à la représentation que le sujet a des attributs ou caractéristiques qu'il devrait posséder, de son propre point de vue (*Soi*) de même que selon celui d'un *Autre* (Higgins, 1987 in Cauvier, 2008). Cette notion réfère donc à l'idée des devoirs, obligations et responsabilités du *Soi*. Comme il en a été précédemment question dans ce mémoire, les normes sociales en vigueur à notre époque tendent globalement vers le report de la maternité, notamment en lien avec une plus longue scolarisation des femmes (Gaudet, 2007). Les informatrices se distinguent donc doublement de cette norme sociale : d'abord parce qu'elles deviennent mères très jeunes, mais également parce qu'elles n'ont pas atteint le niveau scolaire attendu par la société en fonction de leur âge (soit minimalement le diplôme d'études secondaires). Il est donc intéressant de se pencher sur le regard qu'elles portent sur leur situation, justement en lien avec cet aspect normatif.

Certains éléments sont à considérer lorsqu'il est question des normes sociales intériorisées par les participantes ; bien que ces dernières puissent être influencées par le contexte normatif global qui prévaut actuellement, il n'en demeure pas moins que les normes et valeurs qu'elles ont intériorisées dans leur propre milieu familial et social (ce qui touche également les conditions psychosociales connues dans la famille d'origine et les modèles de choix de vie dont elles ont été témoins) ont également jeté les bases de leur *Soi normatif*.

Ceci étant dit, les normes sociales globalement associées à notre époque ne peuvent être complètement évacuées par les jeunes femmes. Cela est d'ailleurs à mon avis illustré par les craintes ressenties par Carolanne, qui est d'abord paniquée lorsqu'elle découvre sa grossesse à 15 ans, comme elle le raconte : *c'est sûr qu'ta un certain stress à dire : mon dieu j'ai 15 ans, j'ai pas d'maison, j'vis encore chez mes parents (...)*.

Par contre, Véronique entrevoit pour sa part d'un bon œil sa désaffiliation du modèle social en vigueur concernant la maternité. En effet, elle se dit très heureuse

d'être enceinte à 20 ans, puisqu'un écart d'âge moins important avec son enfant que ce qui est généralement observé dans la société lui permettra de son point de vue d'établir une relation *plus proche* avec celui-ci. Enfin, Véronique ne considère pas que le fait d'avoir un enfant à 20 ans la privera de quoi que ce soit ; elle compte mener ses projets à terme et vivre de belles expériences tout en étant mère.

De façon générale, les informatrices ne semblent pas trop affectées par le fait que leur choix de vie les inscrit nécessairement dans une perspective de distanciation des normes sociales en vigueur dans la société ; au contraire, elles assument pleinement leur maternité en projetant leur avenir en lien avec cette nouvelle réalité. Leur attitude renvoie clairement à la posture de *grossesse-projet*, telle que mise de l'avant par Dufort (*et al.*, 2006), et dans laquelle les adolescents interrogés se représentent la parentalité très positivement. Tout comme ces derniers, les participantes à ma recherche perçoivent leur enfant (à venir ou actuel) comme un symbole de vie, d'amour et de bonheur (*Ibid*). Cette typologie renvoie ainsi directement aux tensions entre le *Soi réalisé* et le *Soi idéal* en lien avec l'*Autre idéal* (ici incarné par l'enfant). De plus, le projet de maternité est associé à une certaine quête d'amour, comme en témoigne une jeune femme enceinte pour qui la joie anticipée de la maternité prend la forme du quotidien partagé avec son enfant pour qui *elle sera toujours là*. L'une des jeunes mamans abonde dans le même sens en insistant sur le bonheur qu'elle éprouve à l'idée que son fils sera toujours dans sa vie et qu'il l'aimera toujours, ce qui traduit bien, d'une part cette tension entre le *Soi réalisé* et le *Soi idéal*, du point de vue de l'*Autre idéal* et d'autre part, son besoin de reconnaissance, de valorisation et d'acquisition d'un statut social, ce qui fait également écho tant à l'idée de *grossesse-projet* (Dufort *et al.*, 2006) qu'à la typologie de *grossesse-insertion* (Le Van, 1998). En effet, les jeunes femmes admettent avoir envie de prouver, d'abord à elles-mêmes, mais également à leur entourage, qu'elles peuvent réussir leur vie, ce qui implique l'atteinte de leurs buts scolaires et professionnels tout en assumant adéquatement leur rôle de mère. Bref, ces propos s'inscrivent tout à fait en

cohérence avec le double rapport du *Soi* à l'*Autre* en lien avec les domaines *idéal* et normatif du *Soi*, puisqu'il est à la fois question de ce que la jeune femme veut devenir et pense que son entourage souhaite qu'elle devienne, et de ce qu'elle croit qu'elle devrait devenir et de ce qu'elle pense que les personnes significatives pour elle croient qu'elle devrait être.

Bref, la dialectique entre le *Soi* et l'*Autre* apparaît au cœur de la construction identitaire des adultes émergentes. D'abord, les jeunes femmes s'inscrivent dans une volonté de « devenir sujet » parallèlement à un rapport à l'*Autre* qui les place nécessairement dans une posture d'acteur social. Les conditions socioéconomiques propres à leur milieu d'origine ainsi que l'influence de leurs proches dans l'actualisation de choix de vie tels que la maternité sont des éléments marquants de leur construction identitaire de sujets-acteurs.

D'autre part, la construction de l'adulte émergente se déroule également autour de tensions inconscientes entre les domaines du *Soi* selon le regard de l'*Autre*. En effet le désir de grossesse et d'enfant est associé à la présence de tensions importantes entre le *Soi idéal* et le *Soi réalisé* que la jeune femme cherche à soulager à travers le regard de l'*Autre*. Ainsi, le désir d'enfant traduit son besoin criant de reconnaissance sociale. Le thème des relations amoureuses s'inscrit pour sa part dans le regard que le *Soi* (la jeune femme) porte sur l'*Autre* (le conjoint). Enfin, les tensions entre le *Soi réalisé* et le *Soi normatif* sont au cœur de la dernière section et traduisent la présence de dilemmes identitaires associés à la grossesse et maternité.

5.4 Conclusion

Ce chapitre d'analyse des données portait sur la construction identitaire des adultes émergentes interviewées dans le cadre de cette recherche. Tout d'abord, l'articulation des données recueillies avec la perspective de la construction identitaire selon une optique de continuum du parcours de vie a permis de montrer que certains

éléments du discours des informatrices appuient la thèse de la grossesse et maternité comme catalyseurs de l'entrée dans l'âge adulte. Cela dit, d'autres expériences, telles que la relation de couple et le parcours à l'éducation des adultes semblent avoir un effet semblable sur la construction des jeunes femmes. Les postulats de Manseau (1997 *in* Lapchuk et Manseau et Blais, 2002), à savoir l'*enfant-avenir* et le désir de réparation du passé, sont entre autres confirmés par les dires des informatrices.

Par contre, d'autres aspects des récits témoignent plutôt d'une construction fragile des adultes émergentes enceintes ou mères, notamment en ce qui a trait au processus d'individuation envers les parents. En effet, le rapprochement significatif des jeunes femmes avec leurs parents questionne jusqu'à un certain point l'actualisation de l'autonomie propre à l'âge adulte chez ces dernières, puisque ces rapprochements semblent être associés à un retour à la dépendance parentale dans certaines sphères de leur vie. La thèse de la maternité comme événement *bifurcatif* des parcours de vie n'est pour sa part pas illustrée par les propos des informatrices.

Comme il vient d'en être question, la construction identitaire de la jeune femme enceinte ou mère s'inscrit également à l'intérieur d'une dialectique entre le *Soi* et l'*Autre*, d'une part dans la logique d'un sujet-acteur qui souhaite devenir quelqu'un et être l'auteur de sa propre vie tout en se positionnant comme un acteur social, et d'autre part, dans une dynamique de tensions identitaires, tant du point de vue du *Soi* que de l'*Autre*.

L'inconfort ressenti par la jeune femme aux prises avec ces tensions identitaires (bien qu'inconscientes) la poussera à tenter de les dépasser par le biais du regard de l'*Autre*, ce qui découle sur un intense désir de reconnaissance sociale. Ainsi, je pose l'hypothèse que c'est possiblement en partie cet immense besoin d'être reconnue par l'*Autre* (découlant du manque de valorisation ressenti et lié aux difficultés psychosociales vécues tout au long du parcours), qui mènera la jeune femme vers le choix de la maternité, une expérience également associée à une volonté de

consolidation de la relation amoureuse (qui est propre au passage à l'âge adulte). Bref, par cette tentative de résolution des tensions identitaires, la jeune femme démontre jusqu'à un certain point que sa construction identitaire est en mouvance, voire en croissance.

Cela dit, si l'informatrice pose un geste important d'entrée dans la vie adulte en choisissant de devenir mère, je ne crois pas que cette expérience puisse à elle seule justifier l'actualisation directe du passage à une autre étape de vie. En effet, comme il en a abondamment été question dans ce chapitre, l'expérience de la grossesse et de la maternité précoce comporte son lot de difficultés et peut entraîner de nouveaux tiraillements, voire déséquilibres à divers niveaux... C'est donc dire que cette tentative de résolution des tensions identitaires qu'est la maternité peut découler sur de nouveaux dilemmes identitaires chez la jeune femme ayant choisi de s'investir dans ce rôle, ce qui pourrait indiquer que l'identité de jeune adulte des informatrices n'est pas consolidée dans la totalité des facettes qui la composent. Ce constat de relative fragilité de la construction de l'adulte émergente pointe donc vers l'importance de l'accompagnement de ces jeunes femmes, tant dans leur réalité de jeune femme enceinte ou mère que dans leur vécu d'étudiante au secteur des adultes, voire tout particulièrement dans la conciliation de ces deux rôles. C'est justement ce dont il sera question au chapitre suivant.

CHAPITRE VI

PISTES D'ANALYSE SUR L'ACCOMPAGNEMENT

6.1 Introduction

L'accompagnement tel que conceptualisé dans ce mémoire autant que dans la recherche dans laquelle il s'inscrit, est particulièrement abordé en termes de relation (Dubet, 2002 *in* Desmarais, 2009a). Ainsi, l'accompagnement est compris comme un travail clinique impliquant deux partenaires qui s'inscrivent dans une dynamique de partage et d'échange communicationnel (Desmarais, 2009a et Cauvier, 2008). Dans les deux sections de ce chapitre, je tenterai de mettre en relief le discours des apprenantes lié à leur expérience d'être accompagnées autant qu'à leurs besoins en ce sens et ce, tant en lien avec leur réalité de jeune femme enceinte ou mère qu'avec leur vécu d'apprenante à l'éducation des adultes.

6.2 Être accompagnée durant la grossesse et dans son rôle de mère

Différents types d'acteurs sociaux sont impliqués dans l'accompagnement des adultes émergentes enceintes ou mères. En effet, je traiterai particulièrement dans les pages qui suivent de l'accompagnement offert par le conjoint, la famille d'origine (plus particulièrement la mère), le réseau social ainsi que le réseau public.

Tout d'abord, la grossesse semble être une expérience heureuse pour l'ensemble des jeunes femmes, ce qu'on peut aisément lier au fait qu'elles bénéficient alors toutes du soutien de leur famille d'origine, mais surtout, étant à ce moment toutes en couple avec le père de leur enfant, elles vivent cette expérience dans une dynamique de partage et d'échange (Cauvier, 2008) avec leur conjoint. On peut lier ce sentiment d'être entourée au fait qu'aucune des jeunes femmes rencontrées ne rapporte de craintes importantes face à l'accouchement. Les deux répondantes qui sont déjà mamans disent d'ailleurs garder un très bon souvenir de ce moment, même si cela s'est vécu difficilement pour l'une d'elles. Dans tous les cas, le conjoint assiste ou assistera à l'accouchement, moment qui est parfois également partagé avec les parents de la jeune femme. Dans le même sens, l'une des jeunes femmes enceintes affirme explicitement être confiante du soutien dont elle bénéficiera une fois sa fille née, et qui proviendra de sa mère, de sa sœur et de ses amies.

Si l'on s'attarde à l'actualisation de l'expérience de la maternité chez les deux apprenantes déjà mères, on constate rapidement que l'expérience de l'accompagnement est vécue fort différemment par les deux adultes émergentes. En effet, les situations divergent tout d'abord en ce qui a trait au soutien du père de l'enfant. Le père du fils de Carolanne s'est toujours beaucoup impliqué auprès de son enfant et continue à investir son rôle de père avec la même intensité malgré la rupture du couple. Ainsi, si Carolanne ne peut désormais plus compter sur la présence quotidienne d'un conjoint pour partager l'expérience de la parentalité à l'intérieur du couple, il n'en demeure pas moins qu'elle ne porte pas seule la responsabilité de leur fils. À l'inverse, Joëlle est pour sa part devenue mère monoparentale lorsque sa fille avait 3 mois, et cette situation a perduré un bon moment. Toutefois, récemment, le père de la petite a décidé de se réinvestir dans la vie de son enfant et il prend sa fille en charge à raison de 2 périodes de 24 heures par mois; on peut donc déduire que malgré que le père de sa fille ne soit pas totalement

absent du tableau, Joëlle doit composer avec un rôle de mère qui s'apparente à une situation de monoparentalité.

Molgat et Ringuet (2004), Charbonneau (2003) et Samuel (1994 *in* Poissant, 2002) insistent tous sur l'aspect bénéfique de l'accompagnement du conjoint dans l'expérience de la maternité. Mentionnons toutefois que ce conjoint n'est pas obligatoirement le père de l'enfant. En effet, pour Molgat et Ringuet, le fait d'être en couple permet d'une part un soutien affectif pour la jeune femme, en plus d'être associé à une situation financière généralement plus avantageuse. Les données recueillies par Charbonneau indiquent que c'est l'aide reçue par le conjoint et par la mère de la jeune femme (je reviendrai sur cette question plus loin) qui est le plus bénéfique pour celle-ci. Enfin, Samuel insiste pour sa part sur les retombées positives associées à l'expérience de l'intimité amoureuse pour la jeune femme, qui bénéficie alors généralement d'une plus grande sécurité affective, ce qui permet la consolidation de son identité. Cette dernière idée s'inscrit d'ailleurs tout à fait dans la logique mise de l'avant par Erikson (1985) à propos du début de l'âge adulte. Ces auteurs insistent donc sur l'importance du couple (qui diverge de la question liée à la présence ou non du père dans la vie de l'enfant) dans l'actualisation positive de l'expérience de la maternité. Or, la réalité des deux jeunes mères du corpus est bien différente : ni l'une ni l'autre n'est engagée dans une relation amoureuse au moment de l'entretien.

L'autre pôle important de l'accompagnement à la jeune mère mis de l'avant par les auteurs étudiés est lié à la famille d'origine et plus particulièrement à la mère de la jeune femme. Cette question apparaît d'ailleurs ambiguë. En effet, si Charbonneau (2003) mentionne que la mère est l'une des sources d'aide les plus importantes pour la jeune femme, elle insiste sur le fait que le soutien maternel peut également être considéré comme envahissant et amplificateur d'un sentiment de dépendance, voire d'impuissance pour la jeune femme. Cette auteure traduit

également le malaise qui peut être vécu en lien avec l'accompagnement de la mère de la jeune femme dans la maternité : cette relation d'aide est généralement à sens unique, ce qui ne s'inscrit pas dans le sens des liens réciproques que le jeune adulte apprend généralement à établir avec ses parents (2002). On peut ainsi poser l'hypothèse que malgré son apport réel, un soutien trop accru de la part de la mère de la jeune femme peut nuire à l'actualisation du passage à l'âge adulte de celle-ci. Par contre, Charbonneau nuance elle-même cette idée en précisant que dans certains cas, le soutien maternel permet au contraire à la jeune femme d'évoluer, puisqu'elle arrive ensuite à développer certaines habiletés, notamment de l'ordre du don de soi, qui se répercutent positivement dans son lien à son enfant et à son conjoint (Burke et Liston, 1994 *in* Poissant, 2002; Charbonneau, 2002 et 2003). En dernier lieu, les auteurs soulignent le fait que l'aide maternelle est parfois complètement absente pour la jeune femme, notamment dans les cas où celle-ci a été prise en charge par des familles d'accueil tout au long de sa jeunesse. Cette dernière idée est d'ailleurs clairement illustrée dans mon échantillon; l'une des jeunes femmes, Maude, a en effet vécu dans divers foyers d'accueil entre l'âge de 6 ans et la fin de son adolescence et au moment de l'entretien, cette dernière avait coupé tout contact avec sa mère biologique.

Si l'on s'attarde maintenant au soutien global de la famille d'origine, on observe que de façon générale, les parents des jeunes femmes accueillent avec scepticisme la nouvelle de la grossesse de leur fille. En fait, ce sont surtout les mères qui émettent des craintes quant aux capacités de leur fille à assumer adéquatement le rôle de mère, tandis que globalement, les pères sont plutôt spontanément heureux de savoir qu'ils seront grands-pères. Dans tous les cas, en constatant le sérieux de leur fille face à leur grossesse, les parents en viennent à considérer l'événement comme positif pour leur fille et la soutiennent moralement et/ou matériellement dans la période de la fin de la grossesse et/ou de l'arrivée de l'enfant. Comme déjà rapporté, en cohérence avec la littérature (Hamann, 2002), les jeunes femmes rapportent un changement

significatif dans leurs relations avec leur mère, changement qui va dans le sens d'un rapprochement.

Encore une fois, les deux jeunes mères de mon échantillon vivent des situations fort différentes quant à l'accompagnement de leur famille, voire de leur réseau social dans son ensemble. En effet, Joëlle vit seule en appartement avec sa fille, mais apparaît très entourée; ainsi, elle peut compter sur ses deux parents pour garder son enfant au besoin, la dépanner au niveau financier, ou encore pour obtenir des conseils pour l'éducation de sa fille. Son ex belle-famille est également une source importante de soutien, la mère de son ex-conjoint gardant également fréquemment la petite et offrant parfois des conseils. Enfin, cette jeune maman compte aussi sur la présence et le soutien moral de deux grands amis de longue date, qui se rendent également disponibles pour garder son enfant lorsqu'elle a besoin de prendre un peu de temps pour elle-même. C'est donc dire que Joëlle semble avoir acquis une certaine indépendance (résidentielle à tout le moins), malgré qu'elle bénéficie de beaucoup d'aide qui provient de multiples personnes de son réseau.

À l'inverse, Carolanne semble très isolée: elle habite avec son fils (dont elle a la garde la semaine) chez la famille d'un ami à qui elle paie une pension. Mis à part cet ami qui l'aide régulièrement dans son rôle de mère, elle ne bénéficie d'aucun autre soutien. Elle aimerait bien pouvoir compter sur la présence de sa famille, mais malheureusement, ses parents et ses sœurs habitent à deux heures de route de chez elle, ce qui fait qu'elle ne les voit que très peu. La situation de Carolanne apparaît donc paradoxale et opposée à celle de Joëlle : malgré son isolement dans sa réalité de maman, elle n'a pas à proprement parler atteint de niveau concret d'indépendance, par exemple au plan résidentiel.

C'est donc dire qu'en ce qui a trait à l'accompagnement spécifique de la mère de la jeune femme, les propos des auteurs rapportés précédemment ne sont pas véritablement confirmés dans le discours des informatrices; l'accompagnement dont

elles bénéficient provient de plusieurs éléments du réseau social dans un cas, et dans l'autre, il est à l'inverse, manquant.

Charbonneau rapporte que les jeunes mamans ont une position ambivalente face à l'aide publique (par exemple la sécurité du revenu) : d'une part, elles valorisent d'y avoir recours, tout en dénonçant du même coup la situation de dépendance encourue (Charbonneau, 2003). Les adultes émergentes de mon propre corpus sont toutes dépendantes des prestations publiques (sécurité du revenu, allocations familiales, etc.), ce qui ne veut pas dire qu'elles se sentent confortables dans cette position. À preuve, Maude n'hésite pas à affirmer sa volonté d'émancipation face à l'État dont elle dépend pour le moment au plan financier, en insistant sur le fait qu'elle ne veut pas vivre de l'aide sociale toute sa vie et qu'elle veut *avoir un bon métier*.

Jusqu'à un certain point, le réseau social des jeunes mères pallie aux besoins de leur enfant. En effet, les deux jeunes mères rapportent que malgré leur faible revenu, leur enfant ne manque de rien. Dans le cas de Carolanne la *nourriture est illimitée* chez les parents de son ami et son ex-conjoint veille à procurer les biens nécessaires à l'enfant; Joëlle, quant à elle, peut compter sur ses parents pour l'aider ponctuellement à répondre aux besoins de sa fille. Ces dernières données s'inscrivent ainsi en toute cohérence avec l'idée de Charbonneau (2002) selon laquelle le soutien parental peut contribuer au maintien d'une situation de dépendance pour la jeune femme.

Aucune des deux jeunes mères ne bénéficie du soutien d'un/e intervenant/e de la sphère publique. Ainsi, elles ont toutes deux refusé de faire partie d'un programme d'aide offert par le CLSC; l'une parce qu'elle considérait que cela ne correspondait pas à l'aide dont elle avait besoin et l'autre, par crainte de se faire juger sur ses compétences de mère, voire de se faire enlever sa fille. Ces derniers propos traduisent une perception de l'intervention sociale publique comme une forme de contrôle social. Cela dit, le fait que les jeunes mères n'utilisent pas (ou plutôt

craignent d'utiliser) le peu de ressources qui sont à leur disposition questionne les propos de Charbonneau (2002). En effet, cette dernière dénonce l'hypocrisie des institutions publiques qui, tout en s'inscrivant dans une philosophie de libre-choix des jeunes femmes, ne mettent pas suffisamment de ressources d'aide à leur disposition, et ce, malgré qu'il soit entendu que les très jeunes mères ne peuvent assumer complètement seules leurs responsabilités parentales (notamment parce qu'elles n'ont pas préalablement acquis le niveau d'indépendance associé à l'âge adulte). Devant ces constats de crainte des jeunes mères, ne devrions-nous pas plutôt nous questionner sur l'accessibilité desdites ressources, voire sur le message envoyé par la sphère publique quant à la situation de maternité précoce?

6.3 Être accompagnée dans la conciliation des rôles d'étudiante et de mère

Comme il en a été abondamment question, la conciliation de la grossesse et surtout de la maternité avec le vécu d'étudiante à l'éducation des adultes est considérée comme un défi de taille par toutes les jeunes femmes. En effet, les trois informatrices enceintes nomment d'emblée la fatigue comme obstacle principal aux études. D'ailleurs, Cynthia, qui est inscrite en formation à distance, trouve très pratique de pouvoir organiser ses périodes de travail selon son état physique du moment, ce qui n'est pas le cas des deux autres étudiantes enceintes, qui dénoncent le manque de flexibilité du CEA quant à leur condition particulière de femme enceinte. Ainsi, les apprenantes souhaiteraient pouvoir aménager leur horaire selon leur état physique. Elles dénoncent également toutes deux la rigidité du CEA et des agents d'Emploi-Québec quant au nombre d'absences permis, malgré le fait qu'elles considèrent s'absenter en raison de motifs valables (rendez-vous médicaux, fatigue liée à la grossesse, etc.). Elles se voient ainsi désavantagées et vivent avec la crainte constante d'être expulsées du programme gouvernemental dont elles font partie et qui leur assure un revenu décent. Elles trouveraient d'ailleurs regrettable de quitter le CEA, puisqu'elles sont satisfaites de leurs progrès jusqu'à maintenant.

Ces dernières préoccupations sont également partagées par les jeunes mamans qui ont constamment à jongler avec leurs priorités de mère et d'étudiante ; toutefois, Carolanne et Joëlle vivent très différemment cette situation. Ainsi, l'une se sent peu comprise et soutenue dans sa réalité de mère par la direction et les intervenantes du CEA, particulièrement en ce qui concerne les horaires du centre (les congés du CEA sont parfois incompatibles avec ceux des garderies, ce qui oblige la jeune mère sans soutien à s'absenter de l'école, avec les conséquences qu'on connaît) ainsi que la politique des retards. L'autre jeune femme trouve également difficile de conserver un taux d'absences acceptable en lien avec les besoins ponctuels de son enfant ; toutefois, ses enseignant/e/s, les intervenant/e/s et la direction du CEA, n'hésitent pas à plaider en sa faveur auprès de son agente d'Emploi-Québec en cas de problèmes liés aux absences. De plus, les intervenant/e/s du CEA sont soucieux de lui proposer des solutions de rattrapage adaptées à sa réalité (par exemple de venir reprendre quelques heures au CEA en soirée si elle s'est absentée durant la journée). Par contre, une informatrice est d'avis que les jeunes femmes enceintes et mères, de par leur situation financière généralement précaire, devraient être exemptées des frais d'inscription (qui totalisent 130\$) au CEA. En effet, cette jeune femme a eu la chance de se voir offrir cette somme par sa grand-mère; autrement, elle croit qu'elle n'aurait pas pu se permettre de fréquenter le CEA.

Dans un autre ordre d'idées, le pôle relationnel prend une importance particulière dans l'accompagnement des étudiantes enceintes ou mères. En effet, les adolescentes interviewées par Lapchuk (2003) rapportent que les compétences et qualités humaines de leurs enseignant/e/s ont un impact important sur leur réussite. Ces propos sont justement illustrés dans le discours des informatrices de mon échantillon. L'encouragement des enseignant/e/s est ainsi nommé comme élément clé de la persévérance par la majorité des jeunes femmes. Par contre, on observe une importante diversité quant à la qualité et à l'intensité des liens entretenus avec les membres du personnel du CEA chez les informatrices : l'étudiante en formation à

distance ne réfère que très peu à son professeur de français (qui est son seul lien avec le centre) puisqu'elle comprend bien la matière. Parmi les quatre jeunes femmes fréquentant le CEA à temps complet, deux semblent entretenir certaines insatisfactions eu égard aux règles, qui peuvent mener à des conflits avec les intervenants et la direction ; une autre dit observer un climat de tension au centre, mais ne se sent pas impliquée dans les conflits en cours, et la dernière est pour sa part très satisfaite de l'accompagnement qui lui est offert par tous les acteurs du CEA. Elle affirme même *n'avoir jamais si bien fonctionné à l'école* qu'à l'éducation des adultes. L'une des jeunes femmes enceinte rapporte que son rapport à l'apprentissage s'est complètement modifié depuis qu'elle est à l'éducation des adultes, ce qu'elle attribue en grande partie aux encouragements de ses enseignant/e/s, qui lui communiquent qu'ils/elles croient en elle.

6.4 Conclusion

Le discours des informatrices traduit un évident manque d'adaptation du milieu scolaire où elles évoluent à leur réalité particulière de mère et d'étudiante. Par contre, ce n'est pas faute de services existants puisque, comme il a été vu au premier chapitre de ce mémoire, *Ma place au soleil* est une approche s'adressant justement à la population des jeunes mères raccrocheuses. En effet, *Ma place au soleil* est une approche (et non un programme ou une mesure) basée sur la concertation d'intervenants issus de divers milieux qui travaillent dans le but de faciliter la vie des jeunes mères en démarche de qualification professionnelle. La philosophie de *Ma place au soleil* va dans le sens du respect des besoins des participantes et de la nécessité d'offrir un encadrement souple en lien avec les multiples obstacles qu'elles rencontrent, ce qui apparaît complètement cohérent avec les besoins nommés par les informatrices de mon corpus. Ainsi *Ma place au soleil* semble proposer des pistes de solution intéressantes aux difficultés nommées par les jeunes femmes interviewées, et s'inscrit en cohérence avec l'approche clinique en sciences humaines de même

qu'avec l'approche systémique, puisqu'elle vise à agir simultanément sur les niveaux micro, méso et macro sociaux de la réalité propre aux jeunes mères. Par exemple, l'objectif de prévention de la pauvreté qui y est associé s'inscrit dans une volonté d'amélioration des conditions de vie des jeunes femmes autant que de leur progéniture.

Cela dit, si *Ma place au soleil* est une approche prometteuse, voire à mon avis un réel modèle d'intervention auprès de la population des jeunes mères en démarche de qualification et de scolarisation, comment justifier son absence dans de nombreux milieux scolaires du secteur des adultes au Québec, comme c'est justement le cas au centre d'éducation des adultes que fréquentent les informatrices de mon corpus? D'autre part, *Ma place au soleil* s'adresse uniquement aux mères, ce qui traduit le manque de ressources destinées aux étudiantes en cours de grossesse, qui ont également des besoins particuliers tels qu'il a clairement été établi dans les pages précédentes.

Bref, le discours des adultes émergentes interviewées dans cette recherche démontre bien l'importance d'un accompagnement soutenu dans leur double réalité de mère-étudiante et l'approche *Ma place au soleil* semble justement s'inscrire dans le sens d'un accompagnement pluriel (offert par de multiples acteurs issus de divers milieux, correspondant à diverses facettes de la réalité de la jeune femme) et concerté (allant dans une direction commune), qui constitue selon moi le cœur d'un accompagnement réussi et efficace nécessaire au bien-être quotidien et à la poursuite du projet de scolarisation des jeunes femmes enceintes ou mères, tel que les informatrices de mon corpus en témoignent. Je ne peux ainsi que souhaiter de voir *Ma place au soleil* (ou des approches aux philosophies d'intervention similaires) s'implanter dans tous les centres d'éducation des adultes du Québec, ce qui n'est malheureusement pas le cas à l'heure actuelle.

CONCLUSION

Ce mémoire portait sur l'articulation de la maternité à la construction identitaire de l'adulte émergente en situation de raccrochage scolaire. En effet, ma recherche visait d'abord à circonscrire le processus de construction identitaire de jeunes femmes se trouvant au cœur de la transition entre l'adolescence et le début de l'âge adulte et ayant fait le choix de devenir mère. En second lieu, portée par une préoccupation d'accompagnement et en cohérence avec la recherche-action dans laquelle mon mémoire s'inscrit, j'ai tenté d'identifier à travers le discours des informatrices, les éléments favorisant la persévérance scolaire pour cette population spécifique faisant face à l'imposant défi de la conciliation études-famille. La double vulnérabilité sociale de ces jeunes femmes (elles se distinguent des normes en vigueur tant par leur choix de maternité à un très jeune âge que par le fait qu'elles n'ont pas réussi à obtenir un diplôme de formation initiale dans les délais socialement prescrits) justifiait à elle seule la pertinence sociale de cette démarche. C'est donc convaincue de la nécessité de travailler à l'amélioration des conditions de vie de cette population particulière (et par le fait même de celles de leur progéniture) que je me suis investie dans cette démarche.

Le premier chapitre de ce mémoire portait sur les phénomènes sociaux de la grossesse adolescente et de la maternité précoce ainsi que du raccrochage scolaire, qui ont dans un premier temps été traités dans leurs aspects factuels. Ainsi, la multiplicité des facteurs liés à la grossesse à l'adolescence a été mise de l'avant, tout comme le taux de grossesse chez les jeunes femmes de moins de 20 ans, qui a atteint des sommets inégalés en 1998. Si de grandes variations du taux de grossesses et de naissances sont observées à travers l'ensemble du territoire du Québec, la région des Laurentides (à l'intérieure de laquelle s'est déroulée ma cueillette de données)

constitue jusqu'à un certain point un baromètre de la situation nationale, puisque les taux de grossesses, de naissances et d'avortements volontaires qu'elle affiche sont tout à fait cohérents avec la moyenne provinciale.

Les statistiques sont tout aussi éloquentes en ce qui a trait aux phénomènes sociaux du décrochage et raccrochage scolaire. En effet, à l'heure actuelle, seulement 69% des Québécois obtiennent leur diplôme d'études secondaires avant l'âge de 20 ans, et seulement un tiers des 31% restants s'inscrivent dans un processus de raccrochage scolaire. Rappelons également que le Québec fait piètre figure à l'échelle du pays, se classant à l'avant-dernier rang des provinces quant au taux de diplomation des jeunes. Le décrochage scolaire entraînant nombre de conséquences défavorables, tant au plan des parcours individuels qu'à l'échelle sociale, l'importance d'un accompagnement soutenu des jeunes adultes désirant poursuivre leur cheminement scolaire à l'éducation des adultes, apparaît capitale. Toutefois, l'étude approfondie des services éducatifs actuels destinés aux jeunes femmes enceintes et mères mène aux constats suivants : ces mesures d'aide sont prédominantes au secteur des jeunes en comparaison avec le secteur des adultes, et moins d'un tiers des Commissions scolaires du Québec offrent des services de soutien spécialisés aux étudiantes enceintes ou mères.

Au plan théorique, ma démarche de recherche s'inscrivait globalement dans une grille d'analyse psychosociale liée à l'approche clinique en sciences humaines, elle-même cohérente avec l'approche systémique. L'émergence de l'âge adulte traitée comme nouvelle étape du parcours de vie est un concept englobant dans lequel mes données se sont articulées. En second lieu, la construction identitaire de l'adulte émergente, à travers laquelle l'idée de maternité (actuelle ou en devenir) a été articulée, a d'abord été abordée dans une optique de continuum du parcours de vie. Ainsi, la maternité comme opportunité d'accélération de l'entrée dans la vie adulte a été discutée. En second lieu, l'idée d'identité a été étudiée comme se construisant autour de la dialectique entre le *Soi* et l'*Autre*, notamment dans une dynamique de

tensions identitaires, cadre auquel la maternité a également été intégrée. Enfin, les balises théoriques relatives au concept d'accompagnement ont également été mises de l'avant.

Cette recherche qualitative de type compréhensif s'inscrit d'emblée dans le cadre de l'approche biographique, qui est elle-même très cohérente avec l'approche clinique en sciences humaines. Ma cueillette de données a ainsi été effectuée par le moyen d'entretiens semi-dirigés de type biographique et, en complément, un questionnaire portant sur des données sociodémographiques a été administré à chacune des participantes.

La population étudiée dans cette démarche de recherche correspondait aux jeunes femmes enceintes ou mères fréquentant un centre d'éducation des adultes du Québec. L'échantillon a pour sa part été constitué de cinq jeunes femmes âgées entre 16 et 20 ans, qui étaient enceintes d'au moins 20 semaines ou encore, qui avaient donné naissance à un enfant avant l'âge de 20 ans, et qui étudiaient dans un centre d'éducation des adultes de la région des Basses-Laurentides.

L'analyse de contenu, effectuée selon les balises de l'approche biographique propres à Bertaux et Desmarais, a révélé des données intéressantes et riches de sens. Tout d'abord, on observe que certains éléments du discours des jeunes femmes vont dans le sens des propos de divers auteurs qui conçoivent la maternité précoce comme une opportunité d'accélérer l'entrée dans l'âge adulte. En effet, certaines apprenantes rapportent que la grossesse (et dans un cas, la maternité) leur a permis de développer une plus grande conscience de soi, en plus de favoriser l'émergence d'une certaine autonomisation. L'idée d'*Enfant-Avenir* trouve particulièrement écho dans le discours des jeunes femmes, et peut d'ailleurs être mise en relation avec le mémoire de Couture (2000), à savoir que la capacité à se projeter dans l'avenir (en faisant notamment des projets concrets et réalisables et ce, dans diverses sphères de la vie) peut être un indicateur concret de l'entrée dans l'âge adulte. Cela dit, des

expériences différentes de celles de la grossesse et de la maternité sont également rapportées par certaines jeunes femmes comme éléments accélérateurs de l'entrée dans l'âge adulte, comme c'est le cas de la relation amoureuse et du parcours à l'éducation des adultes.

D'autres éléments des récits des informatrices témoignent à l'inverse d'une construction fragile de l'adulte émergente. C'est le cas notamment du processus d'individuation à l'égard des parents, qui apparaît comme une question ambiguë dans la perspective de la construction identitaire. En effet, bien que l'actualisation du choix de la maternité pour la jeune femme puisse être spontanément liée à un mouvement d'autonomisation envers ses parents (puisqu'elle sera alors appelée à assumer une responsabilité associée à l'âge adulte), les récits de vie narrés témoignent plutôt d'un lien aux parents davantage associé à la période adolescente. En effet, bien qu'une certaine volonté d'indépendance soit clairement présente dans le discours des jeunes femmes, ces dernières sont majoritairement, au moment de l'entretien, encore dans une situation de dépendance envers la famille (soit au plan économique, résidentiel ou tout simplement relationnel), ce qui est contraire à l'établissement de relations mutuelles caractéristiques à l'âge adulte.

En ce qui a trait au développement de l'identité à travers la dialectique entre le *Soi* et l'*Autre*, l'analyse des récits démontre à quel point l'identité des informatrices est effectivement en plein processus de formation, ce qui s'illustre notamment par la présence de nombreuses tensions identitaires entre les domaines du *Soi*, autant que dans le rapport entre le *Soi* et l'*Autre*, et plus concrètement: le conjoint, la famille d'origine, voire la société en général.

D'autre part, en lien avec la dynamique des tensions identitaires, la typologie de Le Van trouve un écho important chez les informatrices, particulièrement en ce qui concerne la *grossesse-identité*, ce qui peut témoigner d'une confrontation entre les domaines *idéal* et *réalisé* du *Soi* et de l'*Autre*. D'autre part, tout comme dans la

littérature étudiée, les informatrices identifiées à la posture de *grossesse-identité* voient leur enfant (à venir ou actuel) comme le moteur de leur construction identitaire, ce qui les mène d'ailleurs à s'investir dans des projets concrets, comme c'est le cas de la démarche de scolarisation à l'éducation des adultes.

L'articulation de la théorie des tensions identitaires avec les données recueillies m'amène à me questionner sur la place du fœtus dans la dialectique entre le *Soi* et l'*Autre* : le futur enfant est-il partie intégrante du *Soi* de la jeune femme, ou peut-il d'ores et déjà être considéré comme un *Autre* à part entière? Cette question est aussi intéressante que complexe et l'interprétation qu'on en fait modifie assurément la conceptualisation de l'identité de la jeune mère. Dans le même sens, on peut également se questionner sur la différence entre la grossesse et la maternité quant à la dynamique observée dans la construction identitaire de la jeune femme. En effet, dans ce mémoire, la maternité a été traitée en continuité avec l'expérience de la grossesse quant à son articulation dans la construction identitaire; toutefois, après réflexion et en écho aux propos souvent nuancés des informatrices du corpus déjà mères, je pose l'hypothèse que l'expérience de la maternité est possiblement significativement différente de celle de la grossesse dans la construction de l'adulte émergente. En effet, la grossesse peut être liée à un sentiment de plénitude, voire d'apaisement des tensions identitaires chez les jeunes femmes, notamment quand on considère le fœtus comme une extension du *Soi*. Les jeunes femmes se sentent alors comblées par la vie qui grandit en elles et qui les remplit au sens propre et figuré, autant que par l'attention qu'elles reçoivent de la part des membres de leur entourage. De plus, la grossesse est une période où tous les espoirs sont permis pour l'adulte émergente, car bien au chaud dans ses entrailles, son futur enfant lui laisse toute la liberté de rêver à l'avenir qu'elle espère porteur de changements, sans avoir à se mesurer à la réalité de la maternité (ce qui traduit une prédominance du *Soi idéal*).

On peut penser que la réalité de ces jeunes femmes change drastiquement au moment de l'accouchement, qui symbolise le point de départ de la dissociation de

l'enfant face à sa mère, puisqu'il devient alors un *Autre* bien réel, avec ses propres besoins, aussi exigeants soient-ils. En plus d'avoir à confronter le vide laissé à l'intérieur d'elles (physiquement autant que psychiquement), les nouvelles mamans, qui avaient tant besoin du soutien et de l'amour de leurs propres parents durant la grossesse, deviennent du jour au lendemain, la base de sécurité d'un autre être humain... C'est donc dire que les expériences de la grossesse et de la maternité apparaissent à de nombreux égards, différentes l'une de l'autre. À la lumière de ces constats, je suis d'avis qu'il serait excessivement intéressant d'approfondir ces divergences dans de futures recherches, possiblement dans le cadre d'une étude comparative des expériences de grossesse et de maternité quant à la dynamique de la construction identitaire et quant à la spécificité d'un accompagnement adéquat pour chacune de ces expériences.

La nécessité de l'accompagnement, tant au cours de la grossesse qu'en lien avec les responsabilités maternelles et la réalité d'étudiante, apparaît fondamentale suite à l'analyse des récits. En effet, durant la grossesse, toutes les informatrices ont été accompagnées, tant par leur famille d'origine que par leur conjoint (le père de l'enfant), ce qui semble avoir rendu cette expérience heureuse. Par contre, l'actualisation d'un accompagnement du réseau social dans les responsabilités maternelles est une réalité seulement pour l'une des deux mères interviewées, l'autre se trouvant plutôt isolée. Paradoxalement, c'est la jeune femme la plus entourée qui semble avoir acquis le niveau le plus important d'indépendance. Cela dit, il importe de mentionner que si les jeunes mères ne sont pas accompagnées de la même manière, elles insistent toutes deux sur l'importance du soutien des proches dans le rôle de mère, l'une reconnaissant sa chance de pouvoir compter sur la présence de plusieurs membres de son entourage, et la seconde formulant clairement des désirs en ce sens. Le paradoxe concernant la posture des jeunes femmes enceintes ou mères face au soutien public est confirmé par les propos des informatrices, mais les données ne traduisent pas la complexité liée à la relation avec la mère dans le cadre

de l'accompagnement, telle qu'elle a été mise de l'avant par la documentation scientifique.

En ce qui a trait à l'accompagnement par les acteurs du milieu scolaire dans la conciliation des réalités d'étudiante et de jeune femme enceinte ou mère, toutes les informatrices rapportent certaines insatisfactions, notamment en ce qui a trait à la rigidité des règles liées aux horaires, ce qui est tout à fait cohérent avec les difficultés rapportées par les raccrocheurs québécois en général. Par contre, aucun consensus n'est observé en lien avec la perception de la qualité de cet accompagnement. En effet, une des jeunes mères se dit très satisfaite du soutien reçu par tous les acteurs de son milieu scolaire; elle est particulièrement reconnaissante des efforts qui sont faits pour trouver des solutions adaptées à sa réalité spécifique lorsque des difficultés surviennent. L'autre maman est à l'inverse, très insatisfaite de la rigidité des intervenants et de la direction du centre d'éducation des adultes quant à la réponse offerte en lien avec ses besoins particuliers de jeune mère. Les trois répondantes enceintes s'inscrivent pour leur part sur un continuum entre ces deux pôles quant à leurs représentations de l'accompagnement offert. Cela dit, l'importance du pôle relationnel comme composante essentielle de l'accompagnement telle que décrite dans la documentation scientifique, est totalement confirmée par les informatrices, ce qui pointe d'ailleurs vers la confirmation de mon postulat de départ, à savoir qu'il y a non seulement nécessité de déployer un accompagnement personnalisé à la population spécifique des jeunes femmes enceintes et mères, mais qui plus est, cet accompagnement se doit d'être conçu sur mesure pour chacune d'entre elles, c'est donc dire singulier.

L'approche *Ma place au soleil* telle que décrite dans ce mémoire apparaît comme un modèle d'intervention, de par son aspect concerté (c'est-à-dire que l'accompagnement offert est issu d'une concertation d'acteurs oeuvrant dans divers milieux), mais également en lien avec la préoccupation pour les multiples niveaux de la réalité de la jeune femme. En effet, je crois fermement que face à la complexité

des défis qui se dressent devant les adultes émergentes qui sont mères, l'accompagnement se doit d'être offert dans une perspective qui prend en compte tant les éléments microsociaux que les aspects relatifs à la réalité méso et macro-sociale des jeunes femmes. C'est selon moi uniquement dans ce contexte que le changement social peut véritablement s'actualiser, et ainsi, mener à une réelle amélioration des conditions de vie des jeunes mères.

Bref, il importe à mon avis, de non seulement généraliser davantage l'approche *Ma place au soleil* à travers le Québec (en s'assurant toutefois d'éviter de standardiser les pratiques à outrance afin de ne pas perdre la couleur locale qui peut être garante d'une intervention plus adaptée à la réalité spécifique des populations de chacun des milieux), mais également d'ouvrir la voie à des pratiques d'accompagnement s'adressant aux étudiantes enceintes, qui sont actuellement les grandes oubliées des services disponibles l'éducation des adultes. En effet, reconnaître leurs besoins particuliers au moment de la grossesse et intervenir en fonction des difficultés qu'elles-mêmes identifient, est selon moi un premier geste important dans la consolidation de leur persévérance scolaire durant ce tournant important de leur vie où priorités et objectifs sont appelés à se redéfinir, autant de par la maternité à venir que par l'émergence de l'âge adulte qui pointe à l'horizon... Intervenir en amont à la maternité est certainement favorable à une reprise du projet scolaire de l'adulte émergente devenue mère, c'est donc dire, un pas vers l'amélioration des conditions de vie de ces jeunes femmes et de leurs enfants.

Dans le même sens, je demeure convaincue qu'il faut laisser davantage place à la parole des jeunes femmes enceintes ou mères dans la définition même de l'accompagnement qui leur est destiné, ce qui passe selon moi par la création d'espaces collectifs où elles pourront partager leurs préoccupations et se solidariser entre elles. Non seulement c'est de cette façon qu'il sera possible pour les jeunes femmes de reprendre un certain pouvoir sur leur situation, mais cette solidification des liens sociaux laisse présager l'actualisation de multiples effets latéraux qui

rejailliront au plan individuel, notamment en ce qui a trait à la persévérance scolaire, de par le sentiment d'appartenance ainsi créé. En effet, je crois fermement que l'accompagnement des pairs soit également un élément à favoriser dans le cadre d'une approche telle que *Ma place au soleil*.

Si un important chemin reste à parcourir dans la réelle amélioration des conditions de vie des jeunes femmes enceintes et mères, ce mémoire se voulait une modeste contribution illustrant la nécessité préalable de comprendre leurs parcours afin d'être en mesure d'offrir un accompagnement pluriel et concerté, et surtout adapté aux besoins de ces adultes émergentes dont l'identité est, à tout le moins, en construction.

APPENDICE A

LETTRE DE PRÉSENTATION DE LA RECHERCHE

Montréal, vendredi le 5 mars 2009

Objet : Recherche sur la maternité précoce en contexte de raccrochage scolaire

Bonjour!

Dans le cadre de mon mémoire de maîtrise, je mène actuellement une recherche sur les jeunes femmes enceintes et/ou mères âgées de 16 à 20 ans, qui ont décidé de raccrocher à l'école. Je désire comprendre la réalité particulière vécue par ces jeunes femmes afin notamment de saisir les meilleures manières de les soutenir dans leur double rôle d'étudiante et mère.

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

Je te remercie à l'avance de ta générosité; c'est par des témoignages comme le tien que les jeunes femmes enceintes ou mères effectuant un retour à l'école seront mieux comprises et accompagnées plus efficacement dans le futur.

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

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

Isabelle Demers

Étudiante à la maîtrise en travail social et assistante de recherche pour la *recherche-action sur l'accompagnement au raccrochage scolaire des 16-20*

Courriel : demers.isabelle.3@courrier.uqam.ca

Tél : 514 987-3000, poste 1368

APPENDICE B

FORMULAIRE DE CONSENTEMENT (SUJET MAJEUR)

« La maternité précoce en contexte de raccrochage scolaire »

Responsable du projet : Isabelle Demers, étudiante à la maîtrise en travail social

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

Nous sollicitons, par la présente, votre participation à la recherche en titre, qui vise à présenter un portrait du sens que prend la maternité dans la construction identitaire de la jeune femme âgée entre 16 et 20 ans, ainsi que de tout ce qui peut aider les jeunes femmes enceintes et/ou mères qui décident de revenir à l'école. Nous vous invitons tout d'abord à lire la lettre de présentation jointe en annexe à ce document. Cette démarche de recherche s'inscrit dans une Recherche-action plus vaste intitulée « L'accompagnement au raccrochage scolaire chez les 16-20 ans ».

Procédure

Votre participation consiste à donner une entrevue individuelle au cours de laquelle il vous sera demandé de raconter votre parcours scolaire, le cheminement vous ayant menée à la maternité ainsi que de nous parler de votre façon de vivre la conciliation de vos rôles d'étudiante et de mère. Si vous nous le permettez, cette entrevue, d'une durée approximative d'une heure et demie et dont le lieu et l'heure seront à convenir, sera enregistrée. En complément à cet entretien, un questionnaire d'une durée d'environ 30 minutes vous sera administré par la chercheure.

Confidentialité

Afin d'assurer confidentialité et anonymat, les données recueillies seront codées et conservées sous clé à l'École de travail social de l'Université du Québec à Montréal (UQAM). Ainsi, seuls les membres de l'équipe de recherche y auront accès. Par contre, toutes les participantes à la recherche auront accès sur demande à l'ensemble des données relatives à leur propre contribution. Dans le même ordre d'idées, vous pourrez également, lorsque la recherche sera terminée, prendre connaissance des

résultats généraux qui seront diffusés de différentes façons (articles, conférences et communications scientifiques). Soyez toutefois assurée que tout détail pouvant mener à votre identification sera retranché des documents publicisés et que les fichiers d'enregistrement d'entrevues, les questionnaires ainsi que les formulaires de consentement seront détruits 2 ans après la fin des publications.

Participation volontaire

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

Avantages et risques

Si aucune compensation monétaire n'est accordée, votre contribution à cette recherche permettra l'avancement des connaissances sur la réalité particulière des jeunes femmes enceintes ou mères et leurs besoins de soutien spécifiques. Malgré qu'il n'y ait pas de risque important d'inconfort d'associé à cette recherche, soyez assurée que des mesures d'aide seront prévues dans le cas où des difficultés d'ordre émotionnel surviendraient en cours d'étude. Évidemment, vous demeurez libre de ne pas répondre à une question que vous jugez embarrassante, sans avoir à vous justifier. Finalement, l'intervieweur peut suspendre ou mettre fin à l'entrevue s'il juge que votre bien-être est menacé.

Questions sur le projet ou sur vos droits

Tel que mentionné dans la lettre de présentation de la recherche, pour des questions ou commentaires additionnels sur le projet ou sur vos droits en tant que sujet de recherche, vous pouvez contacter la chercheuse principale, madame Isabelle Demers, au numéro suivant : 514 987-3000 poste 1368. Sachez que le Comité institutionnel d'éthique de la recherche avec des êtres humains de l'UQAM a approuvé la démarche de recherche à laquelle vous allez participer. Ainsi, pour des informations concernant les responsabilités de l'équipe de recherche au plan de l'éthique de la recherche ou pour formuler une plainte ou des commentaires, vous pouvez contacter le Président du Comité institutionnel d'éthique de la recherche, Joseph Josy Lévy au numéro suivant : 514 987-3000 poste 4483. Il peut également être joint au secrétariat du comité au 514 987-3000, poste 7753.

Remerciements

En terminant, nous vous remercions vivement pour votre collaboration à cette recherche, sans laquelle elle ne pourrait être complète.

Signatures :

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

Signature du sujet :

Date :

Nom (lettres moulées) et coordonnées :

Signature du chercheur :

Date :

APPENDICE C

QUESTIONNAIRE

Profil sociodémographique des jeunes femmes enceintes ou mères

Code : _____ Âge : _____

Données CEA

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

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

3-Si tu as répondu non, combien de fois t'es-tu inscrite à CE CEA? _____ fois
Et à d'autres CEA que celui-ci? _____ fois

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

- a) Au secteur jeune : -Moins d'un mois _____
-Entre 1 et 3 mois _____
-Entre 4 et 6 mois _____
-Entre 7 et 12 mois _____
-Entre 1 et 2 ans _____
-Entre 3 et 4 ans _____

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

- Entre 1 et 3 mois
-Entre 4 et 6 mois
-Entre 7 et 12 mois
-Entre 1 et 2 ans
-Entre 3 et 4 ans
Pourquoi as-tu quitté le CEA?

5- À quel niveau scolaire es-tu présentement?

- a) Français : Alpha
Présecondaire 1 2 3
Secondaire 1 2 3 4 5

- b) Mathématiques : Alpha
 Présecondaire 1 2 3
 Secondaire 1 2 3 4 5

- c) Anglais : Alpha
 Présecondaire 1 2 3
 Secondaire 1 2 3 4 5

- 6- Quel(s) objectif(s) vises-tu par ce retour à l'école?
 7- Étudies-tu... : à temps complet? à temps partiel?
 8- Quelles sont les matières
 a) Que tu préfères?
 b) Que tu détestes?
 c) Que tu trouves très difficiles?
 9- Quelles activités et/ou loisirs pratiques-tu à ton centre?

Parcours scolaire

Au primaire...

- 1-Fréquentais-tu l'école régulière? oui non
 2-Étais-tu en classe spéciale (ou de cheminement particulier)? oui non
 Si oui, à partir de quelle année?
 3- As-tu déjà doublé une année?
 Si oui, laquelle ou lesquelles?

Au secondaire...

- 1-Fréquentais-tu l'école régulière? oui non
 2-Étais-tu en classe spéciale ou de cheminement particulier? oui non
 Si oui, à partir de quelle année?
 3-As-tu déjà doublé une année? Une matière? oui non
 Si oui, laquelle ou lesquelles?
 4-Combien d'écoles secondaire as-tu fréquentées? (les nommer)
 5-As-tu déjà changé d'école en cours d'année? oui non

Décrochage

- Lorsque tu as quitté l'école ou le secteur jeune...
 1-À quel moment cela s'est produit?
 2-Quel âge avais-tu?
 3-Où en étais-tu dans ta scolarité?
 4-Pourquoi as-tu quitté l'école?

Logement et conditions de vie

1- Est-ce que tu vis...

Seule _____

Avec ta famille d'origine _____

Avec un(e) ami(e) (colocation) _____

En couple _____

Avec ton (tes) enfant(s) seulement _____

En couple et avec ton (tes) enfant(s) _____

Autre _____

2- Es-tu enceinte actuellement? oui non

3- As-tu un ou des enfants? oui non

a) Quel est le sexe de ton (tes) enfant(s)?

b) Quel est l'âge de ton (tes) enfant(s)?

c) Le père de ton (tes) enfant(s) s'implique-t-il dans sa (leur) vie?

d) Qui s'occupe de ton (tes) enfant(s) pendant que tu es à l'école?

Emploi

1) As-tu un emploi actuellement?

2) Si oui, quel type d'emploi?

3) Combien d'heures/semaine travailles-tu?

4) Combien de temps passes-tu dans les transports, en lien avec ton emploi?

5) Quel est ton salaire horaire? Ça fait combien *net* par semaine?

6) As-tu une autre source de revenus?

Réseau social et loisirs

1) Considères-tu que tu as de bons amis actuellement? Combien? (nomme leur prénom et leur âge)...

2) Tes amis fréquentent-ils le même CEA que toi?

-Non, je n'ai aucun ami au CEA _____

-J'ai quelques amis au CEA, mais la majorité sont de l'extérieur _____

-La majorité de mes amis fréquentent aussi le CEA _____

-Tous mes amis sont aussi au CEA _____

3) Tes amies sont-elles enceintes ou mères?

-Non je n'ai aucune amie enceinte ou mère _____

-J'ai une ou deux amies dans la même situation que moi _____

-J'ai plusieurs amies dans la même situation que moi _____

-Toutes mes amies sont enceintes ou mères _____

-Mes amies enceintes ou mères fréquentent aussi le CEA _____

4) Pratiques-tu des loisirs et/ou activités à l'extérieur du CEA? Si oui, lesquels?

Famille d'origine (ou autre famille significative)

- 1) Quelle est la dernière année de scolarité complétée par ta mère?
Est-ce qu'elle est retournée aux études par la suite? oui non
A-t-elle un emploi? oui non
Si oui, lequel?
À temps plein ou partiel?
- 2) Quelle est la dernière année de scolarité complétée par ton père?
Est-ce qu'il est retourné aux études par la suite? oui non
A-t-il un emploi? oui non
Si oui, lequel?
À temps plein ou partiel?
- 3) Quel âge avaient tes parents lorsque tu es née? _____
- 4) Sont-ils encore ensemble aujourd'hui? oui non
- 5) As-tu un ou des frères?
Si oui, quel âge ont-ils?
Quelle est la dernière année de scolarité complétée par ton ou tes frères?
Travaille(nt)-t-il(s)?
Si oui, quel emploi occupe(nt)-il(s)?
- 6) As-tu une ou des soeurs?
Si oui, quel âge a (ont)-elles?
Quelle est la dernière année de scolarité complétée par ta ou tes soeurs?
Travaille(nt)-t-elle(s)?
Si oui, quel emploi occupe(nt)-elle (s)?
- 7) Quel est approximativement le revenu annuel de ta famille d'origine?
 - a) -de 25 000\$
 - b) De 25 000\$ à 35 000\$
 - c) De 36 000\$ à 50 000\$
 - d) + de 50 000\$
 - e) Ne sait pas

Santé, alcool et drogues

- 1) Est-ce que tu fumes le tabac? oui non

- 2) As-tu déjà consommé de l'alcool? oui non
Si oui, à quelle fréquence cela arrive?
a) C'est arrivé une ou deux fois pour essayer
b) À l'occasion
c) Une fois par mois
d) Plusieurs fois par semaine
e) Tous les jours
T'est-il déjà arrivé d'être à l'école sous l'effet d'alcool? oui non
- 3) As-tu déjà consommé des drogues douces (marijuana, haschich)? oui non
Si oui, à quelle fréquence cela arrive?
a) C'est arrivé une ou deux fois pour essayer
b) À l'occasion
c) Une fois par mois
d) Plusieurs fois par semaine
e) Tous les jours
T'est-il déjà arrivé d'être à l'école sous l'effet d'une drogue douce? oui non
- 4) As-tu déjà consommé d'autres drogues?
Laquelle ou lesquelles?
Si oui, à quelle fréquence cela arrive?
a) C'est arrivé une ou deux fois pour essayer
b) À l'occasion
c) Une fois par mois
d) Plusieurs fois par semaine
e) Tous les jours
T'est-il déjà arrivé d'être à l'école sous l'effet de cette/ces drogue(s)? oui non
- 5) Si tu as répondu oui à l'une des questions précédentes...
As-tu déjà acheté ou vendu de la drogue à l'école? oui non
- 6) Souffres-tu d'un trouble ou d'une maladie connu(e)? oui non
Si oui, laquelle?
- 7) Si tu es enceinte, as-tu des problèmes de santé particuliers liés à ta grossesse?
oui non
- 8) Prends-tu des médicaments? oui non
Si oui, lesquels?
- 9) Si tu as un ou des enfant(s), ont-ils des problèmes de santé particuliers?
Si oui, lesquels?

En terminant, souhaites-tu que l'on te recontacte éventuellement pour te communiquer les résultats de la recherche sur la maternité précoce en contexte de raccrochage scolaire?

oui non

Si oui, coordonnées :

Merci!

Isabelle Demers

Étudiante à la maîtrise en travail social

APPENDICE D

LA MATERNITÉ PRÉCOCE EN CONTEXTE DE RACCROCHAGE SCOLAIRE : SCHÉMA D'ENTRETIEN BIOGRAPHIQUE

Comme il s'agit d'entrevues de type biographique, les questions ne sont pas formulées à l'avance et posées dans un quelconque ordre à la répondante. En effet, il s'agit plutôt de lui demander de raconter le fil de sa vie, en insistant sur des thèmes particuliers, qui sont nommés en début d'entretien. Puis, la participante raconte à son rythme, et dans l'ordre qui lui vient sur le moment, les événements de son parcours. Tout en prenant soin de ne pas briser le fil des pensées de son interlocutrice, à quelques endroits, l'intervieweuse peut demander des précisions ou encore relancer le récit sur certains thèmes moins couverts par la répondante. Évidemment, si la participante manifeste peu d'aisance à se raconter de cette manière, l'intervieweuse saura s'adapter et au besoin, formulera des questions plus précises pour guider son interlocutrice.

Thèmes abordés dans l'entretien biographique avec des raccrocheuses âgées entre 16 et 20 ans enceintes ou mères :

1-La famille d'origine

-Vécu familial à partir de la naissance de la répondante, relations avec les parents, la fratrie, la famille élargie, passage en garderie, souvenirs de la petite enfance...

2- Le vécu scolaire

-Parcours scolaire au primaire : entrée à la maternelle, puis 1^{re}, 2^{ème}, 3^{ème}, 4^{ème}, 5^{ème}, 6^{ème} année, professeurs aimés, détestés, matières appréciées, détestées, difficiles, faciles, devoirs, relations avec les pairs, activités...

-Parcours scolaire au secondaire : vécu particulier à chacune des années, difficultés, enseignants aimés et détestés, relations avec les amis, activités parascolaires, relations amoureuses, changements d'école?, relations avec les parents, la fratrie et la famille élargie...

3- Le décrochage ou moment où le secteur jeune est quitté

-Événements ayant mené à l'abandon des études au secteur jeune, motifs de décrochage, réactions de l'entourage, projets envisagés à ce moment, réaction du milieu scolaire, transition subséquente, emploi?....

4- La grossesse

-Moment où la grossesse est connue de la jeune fille, réaction : d'elle-même, du père de l'enfant, de leur entourage, contexte de cette grossesse (volontaire ou non), prise de décision de la poursuite de la grossesse...

Si la répondante est en fin de grossesse...

-Craintes faces à la fin de la grossesse, à l'accouchement, au rôle de mère, autres, joies, difficultés et défis anticipés, personnes de l'entourage qui agissent comme soutiens à la grossesse, personnes de l'entourage anticipées comme soutiens dans le nouveau rôle de mère, autres types d'aides (ex: publique, communautaire, professionnelle) dont la jeune femme bénéficie et compte bénéficiaire, rôle du père de l'enfant et/ou du conjoint de la jeune femme durant la grossesse et ensuite, éléments qui ont changé (dans sa vie, dans sa tête, son cœur et ses projets) chez la répondante depuis le début de sa grossesse, éléments positifs et négatifs rattachés à la grossesse et à l'idée de devenir mère...

Si la répondante est déjà mère d'un ou plusieurs enfants...

-Description de son/ses enfant(s), description de la relation mère-enfant(s), changement dans la vie de la jeune femme attribuable à son rôle de mère, relations avec ses pairs (en quoi ce sent-elle pareille et/ou différente aux jeunes filles de son âge qui n'ont pas d'enfant?), ce qui est le plus enrichissant dans son rôle de mère, le plus difficile, les personnes qui l'aident le plus avec l'enfant...

5- Le raccrochage scolaire

-La décision du retour à l'école au secteur adulte (motifs de retour, motivations, manière dont se déroule le raccrochage, personnes qui l'accueillent au centre et manière dont cela est fait), aspects positifs du retour à l'école, aspects négatifs du retour à l'école...

6- Le vécu au CEA

-Déroulement, projet d'études poursuivi, objectifs, rythme, ce qui est apprécié/moins apprécié au CEA, activités, relations avec les pairs (avec et sans enfants), difficultés/forces au plan académique, éléments l'encourageant à persévérer, éléments la poussant à se décourager, relations avec les enseignants, le tuteur, les autres intervenants du centre...

7- La conciliation grossesse-études ou maternité-études

-Déroulement d'une journée-type, difficultés liées à la double vie de mère-étudiante, personnes la soutenant le plus dans cette réalité, ressources appréciées (dans son entourage, au centre, en milieu communautaire ou autre), éléments qu'elle changerait

dans sa vie passée ou actuelle si elle en avait le pouvoir, besoins de mère-étudiante réels, mais actuellement non répondus...

8-L'avenir et les projets

-Les rêves et projets personnels, de couple, familiaux, scolaires et professionnels, ce qui est souhaité en lien avec son enfant...

9- Conseils à donner

-Quel conseil donnerait-elle à une jeune femme enceinte de son âge qui n'a pas terminé ses études secondaires?

-Quel conseil donnerait-elle aux décideurs ou intervenants qui travaillent auprès de jeunes mères en contexte de raccrochage scolaire?

APPENDICE E

LISTE DE RESSOURCES REMISES AUX PARTICIPANTES

Pour du soutien, pour avoir un conseil pour toi, ton enfant ou pour quelqu'un d'autre...

Voici quelques ressources utiles...

Du soutien psychologique pour tous types de problèmes :

Jeunesse J'écoute: 1-800-668-6868

Tel Aide : 514 935-1101

Tel Jeunes : 1-800-263-2266

Du soutien dans la grossesse et le rôle de maman :

Grossesse Secours (ligne d'écoute, et divers autres services : halte-garderie, Hébergement, comptoir vestimentaire) : 514 271-055

Ligne Info-Parents (Aide et soutien à l'éducation des enfants, 24/24h et 7/7 jour; partout au Québec) : 1-800-361-5085

Parents anonymes : 514 288-5555

Les Relevailles de Montréal (aide aux parents) : 514 640-6741

Groupe Jeunes mères (pour inscription ou informations) : 514 270-9760

RÉFÉRENCES

- Bertaux, Daniel. 2006. *L'enquête et ses méthodes/ Le récit de vie*, 2^e éd. Paris : Armand Colin, 127 p.
- Bee, Helen et Denise Boyd. 2003. *Psychologie du développement. Les âges de la vie*, 2^e éd. Trad. de l'anglais par François Gosselin et Élisabeth Rheault. Bruxelles : de boeck, 494 p.
- Bourdages, Louise. 1996. « La persistance au doctorat, une histoire de vie ». Thèse de doctorat, Montréal, Université de Montréal, 173 p.
- Bourgeault, Guy. 2004. « L'intervention sociale comme entreprise de normalisation ou de moralisation : peut-il en être autrement? À quelles conditions? » *Nouvelles Pratiques sociales*, vol. 16, no 2, p. 92-105.
- Cauvier, Johanne. 2008. « La démarche autobiographique, un outil d'accompagnement de la construction identitaire d'adolescents de la 5^e secondaire ». Thèse de doctorat, Rimouski, Université du Québec à Rimouski, 384 p.
- Charbonneau, Johanne. 2002. « Grossesse et maternité adolescentes : débats idéologiques et nouvelles perspectives d'analyse ». In *Espaces et temps de la maternité*, sous la dir. de Francine Descarries et Christine Corbeil, p. 177-214. Montréal : Les éditions du remue-ménage.
- Charbonneau, Johanne. 2003. *Adolescentes et mères. Histoires de maternité précoce et soutien du réseau social*. Québec : Les Presses de l'Université Laval, 273 p.
- Couture, Lysanne. 2000. « Maternité précoce et passage à l'âge adulte : les représentations d'intervenantes travaillant auprès de jeunes mères ». Mémoire de maîtrise, Université du Québec à Montréal, 93 p.
- Desmarais, Danielle en collaboration avec Louise Audet, Suzanne Daneau, Martine Dupont et Françoise Lefebvre. 2003. *L'alphabétisation en question*. Québec : Les Éditions Québecor, 264 p.
- Desmarais, Danielle, Michel Boyer et Martine Dupont. 2005. « À propos d'une recherche-action-formation en alphabétisation populaire. Dynamique des finalités et des positions des sujets-acteurs ». *Revue des sciences de l'éducation*, vol. 31, no 2, p. 273-296.

- Desmarais, Danielle, Isabelle Fortier, Louise Bourdages et Céline Yelle. 2007. « La démarche autobiographique, un projet clinique aux enjeux sociaux ». In *Récits de vie et sociologie clinique*, sous la dir. de Jacques Rhéaume et Lucie Mercier, p. 89-117. Québec : Les Presses de l'Université Laval.
- Desmarais, Danielle. 2009a. *Recherche-action sur l'accompagnement du raccrochage scolaire des 16-20 ans*. Rapport de recherche (texte *mimemo*). Université du Québec à Montréal, 225 p.
- . 2009b. « L'approche biographique ». In *Recherche sociale, de la problématique à la collecte des données* sous la dir. de Benoît Gauthier Québec, p 361-389. Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Dufort, Francine, Édith Guilbert, Louise St-Laurent et Kathleen Boucher. 2006. « La grossesse à l'adolescence : les prises de position d'adolescents et de praticiens travaillant en prévention », *Journal des représentations sociales*, vol. 3, no 1, p. 1-9.
- Erikson, Erik H. 1985. *The Life Cycle Completed, A Review*. New York: Norton, 108 p.
- . 1986. « Le cycle de vie : épigénèse de l'identité ». Chap. in *Adolescence et crise. La quête de l'identité*, p. 93-140. Paris : Flammarion.
- Fortin, Marie-Fabienne, José Côté et Françoise Filion. 2005. *Fondements et étapes du processus de recherche*, Montréal : Chenelière Education, 485 p.
- Gaudet, Stéphanie. 2007. *L'émergence de l'âge adulte, une nouvelle étape du parcours de vie. Implications pour le développement de politiques*. Projet de recherche sur les politiques, Université d'Ottawa : Gouvernement du Canada, 31 p.
- Gouvernement du Québec. 2009a. « Emploi et solidarité sociale : Ma place au soleil » In *Emploi et solidarité sociale, Québec*. En ligne. <<http://www.mess.gouv.qc.ca/solidarite-sociale/programmes-mesures/ma-place-au-soleil/>>. Consulté le 17 novembre 2009.
- Gouvernement du Québec. 2009b. « Naissances et taux de fécondité selon l'âge de la mère : indice synthétique de fécondité et âge moyen à la maternité, Québec, 2001-2008 » In *Institut de la statistique du Québec*. En ligne. <<http://www.stat.gouv.qc.ca/donstat/societe/demographie/index/.htm>>. Consulté le 17 novembre 2009.
- Hamann, Sophie. 2002. « Analyse qualitative des récits de 46 adolescentes enceintes de 5 mois ou plus sur les circonstances entourant le début de leur grossesse et

- sa poursuite et sur l'impact de la grossesse sur la relation à la mère ». Thèse de doctorat, Montréal, Université du Québec à Montréal, 222 p.
- Lapchuk, Carmen. 2003. « Étude phénoménologique de la grossesse à l'adolescence dans le cadre de la persistance scolaire ». Thèse de doctorat, Montréal, Université du Québec à Montréal, 177 p.
- Lefrançois, Richard. 1992. *Stratégies de recherche en sciences sociales/application à la gérontologie*, Montréal : Presses de l'Université de Montréal, 358 p.
- Legrand, Michel. 1993. *L'approche biographique*, Paris : Desclée de Brouwer, 300 p.
- Le Van, Charlotte. 1998. *Les grossesses à l'adolescence/normes sociales, réalités vécues*. Préf. de Didier Le Gall. Paris : L'Harmattan, 204 p.
- Manseau, Hélène et Martin Blais. 2002. « Discours sur la grossesse et la sexualité : regards et actions féministes pour l'autonomie sexuelle et reproductive des adolescentes ». In *Espaces et temps de la maternité*, sous la dir. de Francine Descarries et Christine Corbeil, p. 215-237. Montréal : Les éditions du remue-ménage.
- Ménard, Jacques. 2009. « Savoir pour pouvoir : entreprendre un chantier national pour la persévérance scolaire », Rapport du groupe d'action sur la persévérance et la réussite scolaire au Québec, 67 p.
- Molgat, Marc et Caroline Ringuet. 2004. « De la prévisibilité à la diversité des parcours? Le cas des jeunes mères ayant délaissé leurs études », *Service social*, vol 51, no 1, p.60-77.
- Pailly, Pierre et Alex Mucchielli. 2003. *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales*, Paris : Armand Colin, 205 p.
- Poissant, Julie. 2002. « Le discours des adolescentes mères sur les changements, les ressources mobilisées et leur adaptation durant la maternité ». Thèse de doctorat, Montréal, Université du Québec à Montréal, 121 p.
- Quivy, Raymond et Luc Van Campenhoudt. 2006. *Manuel de recherche en sciences sociales* 3^e éd. Paris : Dunod, 256 p.
- Roy, Sylvie et Diane Charest. 2002. *Organisation des services éducatifs offerts aux jeunes filles enceintes et aux mères adolescentes/ résultats d'une étude sur les services offerts dans le réseau scolaire*, Gouvernement du Québec, Ministère de l'éducation, 44 p.

- Sévigny, Robert. 1993. « L'approche clinique dans les sciences humaines » In *L'analyse clinique dans les sciences humaines*, sous la dir. de Eugène Enriquez, Gilles Houle, Jacques Rhéaume et Robert Sévigny, p. 13-28. Montréal : Éditions Saint-Martin.
- Trudeau, Patricia. 2004. « Étude des projets Ma Place Au Soleil en Montérégie : Stratégies privilégiées en vue du raccrochage et de la persistance scolaire chez les jeunes mères monoparentales », Rapport d'activités dirigées de maîtrise, Montréal, Université du Québec à Montréal, 115 p.