

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À MONTRÉAL

« ALORS, MA MÈRE M'A DIT » : LE DISCOURS RAPPORTÉ DANS LES ENTRETIENS BIOGRAPHIQUES
DE JEUNES EN SITUATION DE VULNÉRABILITÉ

ESSAI DOCTORAL

PRÉSENTÉ

COMME EXIGENCE PARTIELLE

DOCTORAT EN PSYCHOLOGIE

PAR

JULIA DRULIOLLES

JUILLET 2026

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À MONTRÉAL
Service des bibliothèques

Avertissement

La diffusion de cet essai doctoral 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.12-2023). 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

Ce travail s’est écrit dans le temps long. Il a traversé des étapes de doute, d’élan, de reprise. Il a été ponctué de joies, de deuils et accessoirement d’une pandémie. Il s’est tissé lentement, à travers un quotidien exigeant, mais aussi au fil de rencontres, de présences et de soutiens qui lui ont donné sa profondeur et sa tenue.

À mes enfants, William et Noémie, je veux d’abord dire merci pour votre présence et votre patience. Le travail s’est déployé pendant que vous grandissiez, et cela lui donne une résonance particulière car il arrive aujourd’hui à maturité alors que vous vous apprêtez, vous aussi, à prendre votre envol.

À Nicolas, mon amoureux, merci pour ton soutien attentif et ta tendresse. Ta manière d’être là, simplement, a rendu cette aventure plus douce.

Je remercie ma sœur Sybil et mon beau-frère Yannick, figures stables et solides de mon parcours, qui ont su m’offrir des appuis importants et concrets à des moments où l’équilibre aurait pu se fragiliser. Vos coups de pouce, toujours donnés avec justesse, ont fait la différence.

Je tiens à exprimer une reconnaissance profonde à ma directrice de thèse, Maryvonne. Véritable puits de connaissances, elle a su allier exigence et générosité. Son regard, son inspiration et son accompagnement attentif ont porté ce travail bien au-delà de ce que j’aurais cru possible — jusqu’à ces quelques 170 pages qui témoignent autant de la rigueur que de la confiance accordée. Travailler sous sa direction a été une expérience intellectuelle et humaine déterminante. Je remercie également mes collègues du laboratoire ADESP pour les échanges nourris qui ont enrichi ma réflexion et ouvert de nouvelles perspectives.

Je souhaite également souligner l’apport de trois figures marquantes de mon parcours clinique : François-Robert Rail, Danielle Desjardins et Sylvie Corbeil. Psychologues, thérapeutes et superviseuses, ils ont chacun, à leur manière et à des moments différents de ma trajectoire, contribué à façonner la clinicienne que je suis devenue — et que je continue de devenir. Leurs regards, leurs questionnements et la qualité de leur présence ont laissé une empreinte durable sur ma pratique comme sur ma pensée.

À mes amis, j’adresse un merci sincère, et plus particulièrement à ma chère Lan Vi, dont la présence et les paroles douces et justes ont souvent su me rappeler que je pouvais aller au bout.

Un remerciement tout spécial va à Lilou, ma petite compagne canine, mon âme sœur à quatre pattes. Présente depuis le début de cette aventure, elle a été une présence constante, indéfectible et très résolue dans son affection.

Merci à celles et ceux qui ont contribué, de près ou de loin, à rendre ce parcours possible.

Enfin, ce travail n'existerait pas sans Amélie, Benjamin, Clara, Lucie et Maxime. J'ai appris à vous connaître à travers vos récits. J'ai souvent pensé à vous et je me demande où vous en êtes aujourd'hui. J'espère que la suite de votre parcours aura été à la hauteur de vos espérances. Vous m'avez profondément touchée par vos histoires, votre courage et votre détermination et je suis persuadée que ce que vous avez confié saura, à son tour, toucher celles et ceux qui liront cet essai.

DÉDICACE

À ma grand-mère, Sophie, dont la trace demeure.

À mon père, qui me manque.

À mes enfants, pour l'avenir.

TABLE DES MATIÈRES

REMERCIEMENTS	ii
DÉDICACE	iv
TABLE DES MATIÈRES	v
LISTE DES TABLEAUX	xii
Synthèse des concepts théoriques mobilisés dans l'analyse.....	xii
RÉSUMÉ.....	xiii
ABSTRACT	xiv
INTRODUCTION	1
CHAPITRE 1 CADRE THÉORIQUE	4
1.1 Le dialogisme bakhtinien	4
1.2 Le discours rapporté	6
1.2.1 Les formes du discours rapporté	7
1.2.2 Les fonctions du discours rapporté	8
1.3 Qui est autrui?	9
1.3.1 L'autrui significatif	10
1.3.2 L'autrui généralisé	10
1.3.3 Soi-même comme autrui	11
1.4 Que fait autrui?	13
1.5 Une lecture dialogique et pragmatique du discours rapporté	14
Tableau 1.1	16
<i>Synthèse des concepts théoriques mobilisés dans l'analyse</i>	16
1.6 Le contexte de production du discours	16
1.7 L'usage du discours rapporté en entretien : état des connaissances	19
1.8 Objectif et questions de recherche	20
CHAPITRE 2 MÉTHODOLOGIE	22

2.1	Posture épistémologique : l'interactionnisme socio-discursif	22
2.2	Méthode d'entretien	23
2.2.1	Recrutement des participants	23
2.2.2	Schéma d'entretien	23
2.2.3	Déroulement de l'entretien	24
2.3	Corpus d'entretiens	24
2.3.1	Choix du corpus	24
2.3.2	Description du corpus	25
2.4	Méthode d'analyse	26
2.4.1	Choix de la méthode	26
2.4.2	Traitement des matériaux	27
2.4.3	Analyse des matériaux	28
2.5	Rigueur	30
2.6	Considérations éthiques	31
	ÉTUDES DE CAS	33
	CHAPITRE 3 AMÉLIE : UNE PRISE DE PAROLE ÉMANCIPATRICE	34
3.1	Portrait d'Amélie : une trajectoire marquée par l'instabilité	34
3.2	La place du discours rapporté chez Amélie	35
3.3	Les thèmes dominants : de la blessure à la reconstruction	35
3.3.1	Une enfance marquée par l'adversité	35
3.3.2	Une scolarité chaotique, entre persévérance et décrochage	36
3.3.3	Des relations soutenant, catalyseurs de résilience	38
3.3.4	Une projection vers l'avenir plus discrète	38
3.3.5	Conclusion intermédiaire : des thèmes cristallisés dans une enfance difficile	38
3.4	Qui sont les autres dans les discours rapportés d'Amélie et que font-ils en parlant ?	39
3.4.1	Soi-même comme autre	41
3.4.1.1	Un discours intérieur comme moteur de résilience	41
3.4.1.2	Une parole entre quête de reconnaissance et affirmation de l'autonomie	42
3.4.2	Les autres significatifs	43
3.4.2.1	Des mots qui blessent : une mère qui dénigre, manipule et rejette	43
3.4.2.2	Entre solidité et distance : le rôle de la grand-mère	44
3.4.2.3	Le conjoint, une parole réparatrice	45

3.4.2.4	Un père absent	45
3.4.3	Les autres « ordinaires » et les institutions, quasi-absents du récit.....	46
3.4.4	Conclusion intermédiaire : devenir sujet parmi les autres	46
3.5	Les fonctions du discours rapporté dans le récit d'Amélie	47
3.5.1	Une fonction d'étayage pour ancrer le récit	47
3.5.2	Une fonction appréciative comme outil de construction identitaire.....	48
3.5.3	Des fonctions d'autorité et narratives moins mobilisées.....	49
3.6	Synthèse interprétative : le discours rapporté comme outil de subjectivation chez Amélie	49
CHAPITRE 4 BENJAMIN : ENTRE STIGMATISATION ET QUÊTE DE DIGNITÉ		51
4.1	Portrait de Benjamin : tracer son chemin, envers et contre tout	51
4.2	La place du discours rapporté.....	52
4.3	Les thèmes dominants : un parcours sous le signe des ruptures institutionnelles.....	52
4.3.1	Une scolarité marquée par le diagnostic et la relégation	52
4.3.2	Menaces, placements et déplacements.....	53
4.3.3	Abandon, injustice et désengagement institutionnel	54
4.3.4	Conclusion intermédiaire : des ruptures aux effets persistants	55
4.4	Qui sont les autres dans les discours rapportés de Benjamin et que font-ils en parlant ?	56
4.4.1	Les autres généralisés	56
4.4.1.1	Une école qui fabrique l'incapacité.....	57
4.4.1.2	La voix menaçante de la DPJ.....	58
4.4.1.3	Les programmes gouvernementaux.....	59
4.4.2	Soi-même comme autre	60
4.4.2.1	Une voix intérieure sous tension	60
4.4.2.2	Des prises de parole rares et défensives.....	61
4.4.3	Les visages anonymes des autres ordinaires	62
4.4.4	Les grands absents.....	63
4.4.5	Conclusion intermédiaire : des voix qui assignent, contiennent et font trace	63
4.5	Les fonctions du discours rapporté dans le récit de Benjamin.....	64
4.5.1	Une fonction d'étayage centrale	65
4.5.2	Une fonction appréciative qui façonne son identité	65
4.5.3	Une fonction narrative au service de la mise en récit.....	66
4.5.4	Une fonction d'autorité ponctuelle mais décisive	67

4.5.5 Multifonctionnalité des discours rapportés	67
4.6 Synthèse interprétative : une parole sous contrainte	68
CHAPITRE 5 CLARA : CHOISIR SON HISTOIRE	70
5.1 Portrait de Clara : un parcours jalonné de ruptures.....	70
5.2 La place du discours rapporté.....	71
5.3 Les thèmes dominants : une douleur qui déborde	71
5.3.1 Ruptures précoces et ancrage impossible	71
5.3.2 L'école comme miroir de son état intérieur	73
5.3.3 Un attachement difficile : incarner ce qui lui a manqué	74
5.3.4 Stabilisation, avenir et désir de continuité.....	75
5.3.5 Conclusion intermédiaire: le double mouvement du discours rapporté	76
5.4 Qui sont les autrui dans les discours rapportés chez Clara et que font-ils en parlant ?	76
5.4.1 Soi-même comme autrui	77
5.4.1.1 Une agentivité qui se dit à voix haute	77
5.4.1.2 Une voix intérieure pour naviguer du passé vers l'avenir	78
5.4.2 Les autrui significatifs : des mères d'accueil aux voix contrastées	80
5.4.3 Les autrui ordinaires	81
5.4.3.1 Des paroles d'amis comme mise en miroir	81
5.4.3.2 Enseignants et intervenants : des paroles fonctionnelles.....	82
5.4.4 Conclusion intermédiaire : se construire dans un paysage relationnel lacunaire	82
5.5 Les fonctions du discours rapporté dans le récit de Clara.....	83
5.5.1 Une fonction d'étayage pour construire et se construire	84
5.5.2 Une fonction appréciative au service de la construction identitaire	84
5.5.3 Des fonctions narratives et d'autorité rares ou absentes	85
5.6 Synthèse interprétative : le discours rapporté comme contre-histoire subjectivante	86
CHAPITRE 6 LUCIE : DU DISCOURS SUBI À LA PAROLE ASSUMÉE.....	87
6.1 Portrait de Lucie : entre déracinement et quête d'ancrage.....	87
6.2 La place du discours rapporté.....	88
6.3 Les thèmes dominants : composer avec l'absence	88
6.3.1 Une enfance morcelée.....	88

6.3.2	L'impossible présence d'une mère malade	89
6.3.3	L'école : un lieu de difficulté puis de découverte de soi	91
6.3.4	Devenir mère : être pour son fils ce qu'elle n'a pas eu	91
6.3.5	Le présent et l'avenir, entre équilibre et incertitude	92
6.3.6	Conclusion intermédiaire : de l'enfance morcelée à la parole autonome	92
6.4	Qui sont les autrui dans les discours rapportés chez Lucie et que font-ils en parlant ?	93
6.4.1	Soi-même comme autrui	93
6.4.1.1	La voix intérieure comme appui de soi	93
6.4.1.2	La voix dite, entre affirmation et quotidien	94
6.4.2	Les autrui significatifs	95
6.4.2.1	Un accueil sans amour	95
6.4.2.2	Le traumatisme au cœur de la parole maternelle	96
6.4.2.3	La psychologue, une parole stable et contenant	96
6.4.3	Les autrui ordinaires et généralisés : des présences discrètes	97
6.4.4	Conclusion intermédiaire : dans l'instabilité, sa voix pour se tenir	97
6.5	Les fonctions du discours rapporté dans le récit de Lucie	98
6.5.1	Une fonction d'étayage pour témoigner	98
6.5.2	Une fonction d'appréciation pour prendre distance d'autrui	99
6.5.3	Une fonction narrative pour recoller les fragments	100
6.5.4	Une fonction d'autorité absente	100
6.6	Synthèse interprétative : une parole qui tient	101
CHAPITRE 7 MAXIME : SE DIRE COUPABLE, SE VOULOIR MEILLEUR		102
7.1	Portrait de Maxime : les placements, la drogue et le désir de s'en sortir	102
7.2	La place du discours rapporté	103
7.3	Les thèmes dominants : le combat et la fuite	103
7.3.1	Échouer, encaisser, recommencer : l'école comme un combat	103
7.3.2	Fuir le cadre, fuir soi	105
7.3.3	L'adolescence, entre contrainte et recherche d'appui	106
7.3.4	Une enfance marquée par l'instabilité et les placements successifs	107
7.3.5	Le passage vers l'autonomie : sobriété, avenir et reprise en main	108
7.4	Qui sont les autrui dans les discours rapportés de Maxime et que font-ils en parlant ?	108
7.4.1	Soi-même comme autrui	109

7.4.1.1	Entre l'aveu et la réparation.....	109
7.4.1.2	La voix intérieure, pour tenir un peu dans le doute.....	111
7.4.2	Les autrui généralisés	112
7.4.2.1	« Tout le monde » veut l'aider	112
7.4.2.2	Une école qui peine à lui faire une place	113
7.4.3	Le parler-vrai des autrui « ordinaires »	114
7.4.4	Les autrui significatifs	115
7.4.4.1	Une mère sans mode d'emploi	115
7.4.4.2	Le père	115
7.4.5	Conclusion intermédiaire : chercher seul sa place dans le monde	116
7.5	Les fonctions du discours rapporté	117
7.5.1	Une fonction d'étayage pour souligner les points de bascule	118
7.5.2	Une fonction appréciative marquée par l'auto-jugement	118
7.5.3	Des fonctions narrative et d'autorité très marginales	119
7.6	Synthèse interprétative : le discours rapporté comme un lieu solitaire de quête identitaire.....	119
LECTURE TRANSVERSALE ET DISCUSSION.....		121
CHAPITRE 8 ANALYSE TRANSVERSALE DES CINQ ÉTUDES DE CAS.....		122
8.1	Une place centrale mais inégalement distribuée du discours rapporté dans les récits	122
8.2	Une concentration du discours rapporté dans les sphères de l'adversité	123
8.2.1	Les expériences institutionnelles : étiquetage, contrainte et désillusion	123
8.2.2	Ruptures précoces et instabilité des milieux de vie	124
8.2.3	Relations familiales fragilisées : conflits, absence et insécurité affective.....	124
8.2.4	Stratégies de fuite et de désorganisation : répondre à l'impasse.....	125
8.2.5	Stabilisation, reconstruction et projection vers l'avenir : un discours sans citation	125
8.3	Des figures d'autrui hiérarchisées et socialement situées	125
8.3.1	Soi-même comme autrui : se parler pour tenir, décider ou résister	126
8.3.2	Les autrui significatifs : des paroles qui blessent, soutiennent ou manquent	126
8.3.3	Les autrui généralisés : des voix normatives qui assignent et contraignent.....	127
8.3.4	Les autrui ordinaires : des paroles incarnées mais périphériques	128
8.4	Faire tenir, qualifier, relier : ce que font les discours rapportés	128
8.4.1	L'étayage comme fonction centrale et organisatrice.....	128

8.4.2	Une fonction appréciative inégalement distribuée.....	129
8.4.3	Une fonction narrative discrète et subordonnée.....	129
8.4.4	L'absence ou la marginalité de la fonction d'autorité.....	130
8.5	Synthèse des résultats	130
CHAPITRE 9 DISCUSSION		132
9.1	Pourquoi le discours rapporté ?	132
9.1.1	La transmission : des paroles intégrées et mises à distance	132
9.1.2	La confrontation : des paroles qui assignent encore	133
9.1.3	L'élaboration : transformer l'assignation en matériau	133
9.1.4	La projection : s'étayer par sa propre parole	133
9.1.5	Le discours rapporté comme nécessité psychique.....	134
9.2	Se parler pour continuer	134
9.2.1	Voix motivationnelle et voix punitive	134
9.2.2	Se parler comme substitution relationnelle	135
9.2.3	Un dialogisme différé	135
9.2.4	Le langage pour soi ordinaire aux moments saillants	136
9.3	Les effets différenciés mais toujours critiques des paroles stigmatisantes	136
9.4	Synthèse et portée.....	137
CONCLUSION		138
Rappel du contexte et des objectifs de la recherche.....		138
Synthèse des principaux résultats.....		138
Apports et implications cliniques.....		140
Limites de l'étude.....		141
Pistes de recherche futures		141
Mot de clôture		142
ANNEXE A SCHÉMA DE L'ENTRETIEN		143
ANNEXE B CERTIFICAT D'APPROBATION ÉTHIQUE		147
BIBLIOGRAPHIE.....		148

LISTE DES TABLEAUX

Tableau 1.1	Synthèse des concepts théoriques mobilisés dans l'analyse	16
Tableau 3.1	Répartition des figures d'autrui dans le discours rapporté d'Amélie	40
Tableau 3.2	Fonctions du discours rapporté dans le récit d'Amélie.....	47
Tableau 4.1	Répartition des figures d'autrui dans le discours rapporté de Benjamin	56
Tableau 4.2	Fonctions du discours rapporté dans le récit de Benjamin	64
Tableau 5.1	Répartition des figures d'autrui dans le discours rapporté de Clara	77
Tableau 5.2	Fonctions du discours rapporté dans le récit de Clara	83
Tableau 6.1	Répartition des figures d'autrui dans le discours rapporté de Lucie	93
Tableau 6.2	Fonctions du discours rapporté dans le récit de Lucie	98
Tableau 7.1	Répartition des figures d'autrui dans le discours rapporté de Maxime	109
Tableau 7.2	Fonctions du discours rapporté dans le récit de Maxime	117
Tableau 8.1	Synthèse des résultats	131

RÉSUMÉ

Cette étude examine le recours au discours rapporté dans cinq entretiens biographiques réalisés auprès de jeunes engagés dans un projet de rattachement scolaire et ayant connu des trajectoires marquées par des placements, des ruptures familiales et des expériences institutionnelles répétées. Inscrite dans une perspective clinique et dialogique, la recherche visait à comprendre pourquoi ces jeunes mobilisent de manière saillante les paroles d'autrui dans leurs récits.

L'analyse a porté sur la place du discours rapporté dans les entretiens, les thèmes auxquels il est associé, les figures d'autrui convoquées ainsi que les fonctions qu'il assume. Les résultats montrent que le discours rapporté ne constitue pas un simple procédé narratif, mais un espace privilégié de mise en forme et de mise en travail de l'expérience. Il assume d'abord une fonction majeure d'étayage du récit, en donnant consistance aux scènes évoquées et en fixant les points de bascule biographiques. Il se concentre autour de moments charnières — diagnostics, placements, conflits, consommation, décrochages et reprises scolaires — où une parole a fait événement et continue d'agir.

Un constat central se dégage : le discours rapporté apparaît comme un indicateur sensible de l'état du travail subjectif au moment de l'entretien. Les autocitations, particulièrement fréquentes, témoignent d'un effort de régulation et de soutien de soi lorsque les appuis externes ont été fragiles ou défaillants. Les paroles d'autrui rendent visibles les assignations reçues, les jugements intériorisés ou contestés, ainsi que les tentatives de se dégager de leurs effets. Le degré d'intégration ou de conflictualité de ces voix éclaire les zones encore actives du récit, les tensions non résolues et les espaces où l'élaboration demeure en cours ou à faire.

Le discours rapporté donne ainsi accès aux processus de subjectivation, en montrant comment les jeunes travaillent, au présent de l'entretien, les paroles qui les ont marqués afin de soutenir une continuité subjective dans des trajectoires traversées par la discontinuité.

Mots clés : discours rapporté, entretiens biographiques, jeunes en situation de vulnérabilité, subjectivation.

ABSTRACT

This study examines the use of reported speech in five biographical interviews conducted with young people involved in a school re-engagement program, whose trajectories have been marked by placements in care, family ruptures, repeated institutional experiences, and school dropout. Situated within a clinical and dialogical perspective, the research sought to understand why these young people mobilize the words of others so prominently in their narratives. The analysis focused on the place of reported speech within the interviews, the themes with which it is associated, the figures of others that are invoked, and the functions it assumes.

The findings show that reported speech does not constitute a mere narrative device but rather a privileged space for shaping and working through experience. It first assumes a major scaffolding function within the narrative, giving substance to the scenes evoked and anchoring biographical turning points. It clusters around pivotal moments—diagnoses, placements, conflicts, substance use, school dropout and re-engagement—where a spoken word became an event and continues to exert an effect.

A central observation emerges: reported speech appears to be a sensitive indicator of the state of subjective work at the time of the interview. Self-quotations, particularly frequent, testify to an effort at self-regulation and self-support when external supports have been fragile or lacking. The words of others make visible the assignments received, the judgments internalized or contested, as well as attempts to free oneself from their effects. The degree to which these voices are integrated or remain conflictual sheds light on the still-active zones of the narrative, unresolved tensions, and areas where elaboration remains ongoing or yet to be undertaken.

Reported speech thus provides access to processes of subjectivation, showing how, in the present moment of the interview, these youths work with the words that have marked them in order to sustain a sense of subjective continuity within trajectories shaped by discontinuity.

Keywords: reported speech, biographical interviews, vulnerable youth, subjectivation.

INTRODUCTION

La recherche *Parole de jeunes*¹, menée à partir de 2015 par l'équipe de recherche Parcours², s'est penchée sur les phénomènes de décrochage et de rattrapage scolaire auprès de jeunes de 16 à 24 ans fréquentant des organismes communautaires de réinsertion scolaire. L'objectif principal de cette recherche était de mieux comprendre les trajectoires et les enjeux liés au retour en formation. Une lecture secondaire attentive des entretiens biographiques invite toutefois à considérer que ces récits ne se laissent pas réduire à la seule dimension scolaire. Ils donnent également accès à des parcours de vie marqués par l'instabilité relationnelle, les ruptures et des expériences de vulnérabilité.

Ces entretiens, abordant de multiples aspects de la vie des participants, se voulaient « un espace et un moment pour porter la voix de ceux et celles que nous n'entendons pas » (Desmarais & Merri, 2016, p. 15). Décrits par les organismes comme des jeunes en situation de très grande vulnérabilité, les participants présentent des trajectoires fréquemment marquées par des contextes familiaux chaotiques, une situation socio-économique défavorable, des expériences de consommation, d'intimidation, ainsi que des violences physiques, psychologiques ou sexuelles. Ces récits donnent ainsi à voir des trajectoires semées de discontinuités relationnelles. Les jeunes tentent d'élaborer un projet de retour en formation dans un contexte de vulnérabilités affectives et sociales.

L'accumulation de difficultés psychosociales, conjuguée à un manque de préparation à l'entrée dans l'âge adulte et à l'absence de réseaux de soutien stables, constitue un frein majeur à leur insertion sociale et professionnelle (Goyette & Turcotte, 2006). Plusieurs auteurs soulignent que ces trajectoires sont traversées par un profond déni de reconnaissance, révélant des liens étroits entre difficultés affectives, cognitives et socio-relationnelles, ainsi qu'une porosité des différentes sphères de vie (famille, école, pairs) dans les récits des jeunes (Desmarais & Cauvier, 2019; Desmarais & Merri, 2016). Ce déni de

¹ *Parole de jeunes* : retour en formation par les chemins de traverse. Regards sur l'histoire familiale, les cheminements particuliers, l'univers relationnel et le devenir citoyen des jeunes en milieu communautaire.

² PARcours - Pratiques d'accompagnement du rattrapage scolaire des 16-20 ans. Un réseau de chercheur.e.s et de praticien.ne.s engagé.e.s dans le renouvellement des pratiques d'accompagnement du rattrapage scolaire au Québec, en France (Grenoble), en Belgique (Bruxelles) et en Espagne (Palma). <https://parcours.uqam.ca>

reconnaissance, en générant des sentiments de mépris et d'humiliation, crée une brèche psychique susceptible d'entraver le développement émotionnel et citoyen (Honneth, 2008). Sur le plan identitaire, ces jeunes se sont construits dans l'instabilité, l'incertitude et l'imprévisibilité, abordant la transition vers la vie adulte avec une anxiété marquée (Charlebois, 2019). Ces éléments invitent alors à considérer l'entretien non seulement comme un lieu de recueil de données, mais aussi comme un espace où les expériences de rupture et de non-reconnaissance peuvent se dire et, parfois, se rejouer. C'est dans cette mise en mots des expériences relationnelles, et dans la manière dont elles sont racontées, que se situe le point d'ancrage du présent travail.

Dans le champ de l'intervention psychosociale auprès de ces jeunes en rupture, la compréhension des parcours de vie est largement reconnue comme un préalable à toute démarche de réinsertion (Muniglia et al., 2012). Dans cette perspective, le présent essai porte une attention particulière aux modalités langagières par lesquelles les jeunes racontent leur expérience, en s'inscrivant dans une conception dialogique du discours. L'entretien biographique peut ainsi être envisagé comme un lieu de cristallisation de dialogues avec des autrui absents, quoique néanmoins agissants, rejoignant la perspective bakhtinienne selon laquelle « dans tout discours se joue un dialogue interne entre soi et autrui, entre le discours propre et le discours d'autrui » (Salazar Orvig & Grossen, 2008, p. 39).

Dans ce corpus, ces voix d'autrui se donnent à entendre de manière privilégiée à travers l'usage du discours rapporté. Cet extrait, parmi d'autres, illustre la manière dont le discours rapporté permet de rejouer des scènes du passé, de faire exister des paroles qui ont marqué la trajectoire et d'en exposer les effets subjectifs :

Quand j'ai déménagé chez ma mère, la veille d'un de mes examens, mon père je lui parle, pis je lui dis : « **Bon, ce serait pour savoir si tu vas venir pour contester ma demande de vouloir habiter avec maman.** » Faque il a dit : « **Non, mais dès que tu t'en vas là-bas, moi je veux plus te parler. Ben dans le fond, on va laisser ça ici, [...] moi je te parle plus.** » Faque il m'a raccroché la ligne au nez, après ça il m'a rappelée, il me dit : « **Ah non, tu demanderas aussi, t'enlèveras mon nom de ton baptistaire là, je veux plus être ton père, tu te feras adopter par ton beau-père !** » (extrait de verbatim, *Parole de jeune*)

Les discours rapportés jouent un rôle crucial dans la construction identitaire et dans la dynamique interactionnelle de l'entretien (Deshaies & Vincent, 2004; Hannequart-Fortin & Merri, 2019). Les paroles prononcées par autrui possèdent en outre une valeur d'acte, dans la mesure où parler, c'est aussi faire

quelque chose à quelqu'un (Austin, 1975). Dans une forme de théâtralisation du récit, le locuteur peut rejouer une scène du passé, prendre l'interlocuteur à témoin et rouvrir un dialogue ancien.

Nous faisons le choix du discours rapporté parce qu'il constitue, dans l'entretien biographique, un observatoire particulièrement dense des rapports à autrui : il rend audibles les voix qui ont agi, il permet de repérer des actes de reconnaissance ou de disqualification, et donne à voir — dans le tissu même du récit — la manière dont se construisent et se négocient les positions subjectives.

Afin de mieux comprendre les fonctions discursives, relationnelles et subjectives mobilisées par cet usage dans ce contexte, cet essai propose d'examiner, d'un point de vue à la fois sémantique, clinique et pragmatique, pourquoi et comment les jeunes en situation de vulnérabilité y recourent dans l'entretien biographique. Dans cette perspective, le travail s'organisera en plusieurs temps. Nous présenterons d'abord le cadre théorique dans lequel s'inscrit la recherche, ce qui nous conduira à préciser les objectifs ainsi que les questions qui la structurent. Nous exposerons ensuite la méthodologie qualitative retenue, avant de proposer une analyse détaillée sous forme de cinq études de cas. Celles-ci seront présentées individuellement afin de rendre compte du rapport singulier de chaque participant au langage et à l'usage du discours rapporté — choix également guidé par une proximité avec la pratique clinique, attentive aux trajectoires individuelles. Dans un quatrième temps, une lecture transversale de ces analyses puis une discussion seront proposées, pour aboutir à une conclusion.

CHAPITRE 1

CADRE THÉORIQUE

Bien que le discours rapporté soit un type de discours très présent, tant à l'oral qu'à l'écrit, sa définition, ses formes et ses fonctions ne font pas consensus. Les approches issues de la linguistique, de la littérature, de la stylistique ou encore des sciences de la communication proposent ainsi des dénominations et des cadres d'analyse multiples. Dans ce chapitre, nous ancrerons notre projet de recherche dans le cadre théorique du dialogisme, qui permet d'appréhender le discours comme un espace de circulation et de confrontation des voix. Nous aborderons la polyphonie à l'œuvre dans l'entretien biographique en présentant le discours rapporté, sa définition, ses formes et ses fonctions. Nous explorerons ensuite qui sont les figures d'autrui convoquées dans les discours, avant d'examiner ce qu'elles font en parlant, notamment à la lumière de la théorie des actes de langage. Nous aborderons ensuite le contexte de production du discours, avant de proposer une brève revue de littérature portant sur l'usage et les fonctions du discours rapporté en contexte d'entretien. Enfin, l'objectif et les questions de recherche seront présentés.

1.1 Le dialogisme bakhtinien

Le dialogisme est un concept central de la théorie littéraire et philosophique de Mikhaïl Bakhtine et de son cercle, dont notamment Vološinov et Medvenev³. Dans ses travaux sur le roman et sur le langage, Bakhtine propose une vision du discours comme un espace de rencontre, de confrontation et de médiation entre voix multiples. Envisagé sur le plan psychologique, le dialogisme de Bakhtine souligne que le sujet est

3 La paternité des travaux associés au dialogisme et à la pensée attribuée à Mikhaïl Bakhtine fait l'objet d'une controverse bien documentée. Plusieurs auteurs ont souligné que certains textes majeurs, notamment ceux publiés dans les années 1920–1930, pourraient avoir été rédigés par Valentin Vološinov ou d'autres membres du cercle de Bakhtine, remettant en question l'attribution exclusive à Bakhtine (Bronckart & Bota, 2011). À l'inverse, d'autres travaux soutiennent la cohérence théorique de l'œuvre bakhtinienne et défendent l'attribution majoritaire à Bakhtine, tout en reconnaissant le caractère collectif et dialogique de ce corpus (Clark & Holquist, 1984). D'autres encore, à l'instar de Todorov (1981), privilégient une lecture théorique de ces textes sans trancher définitivement la question de leur paternité. Dans le cadre du présent travail, et sans prétendre résoudre ce débat historiographique, nous faisons le choix d'inscrire notre réflexion dans la tradition théorique généralement associée à Bakhtine, tout en reconnaissant le caractère collectif et controversé de ce corpus. Ce positionnement vise à préserver la cohérence conceptuelle de l'analyse sans engager une discussion qui dépasserait les objectifs de cet essai.

toujours pensé dans sa relation avec autrui, et que l'intersubjectivité est une caractéristique incontournable de la psyché humaine, ce qui fait écho à plusieurs approches cliniques contemporaines.

Pour Bakhtine, le langage est essentiellement dialogique : il ne s'agit pas seulement d'une série de signes ou de symboles associés à des significations fixes, mais plutôt d'un processus vivant, dynamique et constamment en interaction. Le dialogue, au sens bakhtinien, désigne une relation entre plusieurs voix, qui ne se réduisent pas à un simple échange de significations préétablies. Ce prisme dialogique se caractérise avant tout par la présence constante et simultanée de plusieurs voix dans le discours, chargées de contextes sociaux, culturels et idéologiques distincts, dans lequel chaque énoncé prend sens dans l'interaction avec d'autres discours. Tout discours fait écho aux voix d'autres discours tenus à d'autres moments, avec d'autres personnes et dans d'autres contextes et il est porteur de significations latentes sous forme de traces de l'autre :

Il n'est pas un énoncé verbal qui puisse, en quelque circonstance que ce soit, être porté au seul compte de son auteur ... (Bakhtine, 1927/1980, p. 83)

Ainsi, chacun de nos mots est un mot déjà dit, déjà habité par autrui, et le langage est un tissu vivant où les voix se croisent, se contestent et se complètent. On ne parle pas de soi et des autres, mais plutôt de soi avec les autres (Clot, 2005). Cette idée de multiplicité et de pluralité s'oppose à une conception monologique du langage, où l'énoncé serait dominé par une voix ou un sens unique. Comme l'écrit Bakhtine dans une formule volontairement hyperbolique :

Il suffit d'écouter et de méditer les paroles qu'on entend partout, pour affirmer ceci : dans le parler courant de tout homme vivant en société, la moitié au moins des paroles qu'il prononce sont celles d'autrui transmises à tous les degrés possibles d'exactitude et d'impartialité. (Bakhtine, 1934/1978, p. 158)

Le terme de polyphonie, inspiré de la musique à plusieurs voix, est également central dans l'œuvre de Bakhtine. D'abord envisagée dans un contexte littéraire, la polyphonie désigne la coexistence de plusieurs voix indépendantes et autonomes au sein d'une même œuvre. Cette pluralité n'implique pas simplement la présence de différents personnages ou points de vue, mais aussi la reconnaissance de l'indépendance de chaque voix par rapport à la voix de l'auteur. Les concepts de dialogisme et de polyphonie ont ensuite été investis par les sciences humaines afin de mieux comprendre la place et l'influence de la culture et la société dans nos échanges. Dans la vie sociale, chaque individu, groupe ou institution énonce des discours

qui ne sont par conséquent jamais neutres ou déconnectés du contexte. Chaque énoncé fait écho à des discours antérieurs, tout en anticipant des réponses et des réactions possibles. Le dialogisme, dans ce sens, permet de comprendre la dynamique des échanges sociaux, où les voix se croisent, se confrontent, se complètent et se transforment.

Concrètement, la polyphonie se présente sous forme de trois types de dialogues dans le discours. Sa manifestation la plus commune est le dialogue apparent. Il s'exprime comme échange entre deux personnes – le locuteur et l'interlocuteur (le destinataire) - qui doivent articuler leurs discours l'un à l'autre. Il peut relever du dialogisme interlocutif – les interlocuteurs établissent des liens et co-construisent le dialogue –, ou encore du dialogisme interdiscursif – où l'on réfère à des dialogues antérieurs avec d'autres autrui. Le second est le micro-dialogue, un dialogue intérieur où les mots d'autrui sont mis en jeu, retravaillés, assimilés ou rejetés. Ce micro-dialogue est le théâtre d'un « dur combat dialogique » (Bakhtine, 1938/1984, p. 364) qui se livre entre les mots personnels et ceux d'autrui. Le locuteur (sub-destinataire, au sens bakhtinien) y devient un autrui pour lui-même. Enfin, Bakhtine inscrit ces deux dialogues à l'intérieur d'un troisième, le grand dialogue. Celui-ci se mène au-delà du discours réalisé et à l'insu des interlocuteurs. Ce sur-destinataire est un participant invisible et variable que le locuteur prend inconsciemment à témoin pour ne pas livrer son discours à la seule volonté des destinataires.

En mettant l'accent sur la multiplicité des voix et des points de vue, Bakhtine nous invite à considérer le langage comme un terrain d'affrontement et de rencontre, où les significations sont toujours en devenir. Cette vision du dialogue, loin d'être une simple addition de voix, est une dynamique complexe et vivante qui reflète la diversité et la complexité des expériences humaines et des rapports sociaux. Le discours rapporté - ces voix d'autrui que nous invoquons dans nos discours - est un outil narratif qui incarne précisément ce dialogisme.

1.2 Le discours rapporté

À l'intérieur du récit, le discours rapporté consiste à rapporter, sous différentes formes, des paroles, pensées ou énoncés attribués à soi ou à autrui. Il permet de transmettre ce qui a été dit, écrit ou pensé dans un contexte différent de celui où cela a été exprimé à l'origine. On s'y raconte sa vie en se faisant l'écho d'autres voix, venues d'autres lieux et d'autres temps. Le discours rapporté est un discours à l'intérieur du discours, et en même temps un discours sur le discours. C'est également une stratégie de production de ce qui pourrait ou aurait pu être dit, et donc une modalisation du discours (Dubois &

Vincent, 1997). La définition proposée ici se veut volontairement opératoire et ancrée dans l'analyse de récits oraux, plutôt que dans une approche morphosyntaxique exhaustive.

1.2.1 Les formes du discours rapporté

L'identification des formes du discours rapporté constitue une première manière de saisir la présence et la circulation des voix dans le discours. On distingue classiquement deux sous-types de discours rapporté : le discours rapporté direct et le discours rapporté indirect. L'extrait ci-dessous illustre un discours rapporté direct :

[...] ma cousine, pis je suis très proche d'elle, pis je me souviens une fois je lui ai dit : « **Mais pourquoi que ta mère elle s'occupe autant de moi ?** » Elle a dit : « **Ben, parce qu'elle sait que ta mère est pas là, pis grand-maman ... est ben fine, mais elle est pas démonstrative non plus.** » (extrait de verbatim, *Parole de jeunes*)

Le discours rapporté direct est utilisé quand le locuteur rapporte (ou prétend rapporter) les paroles d'un personnage en utilisant des guillemets et en attribuant ces paroles à un locuteur spécifique. Le discours rapporté direct est souvent introduit par le verbe dire. Dans le discours rapporté direct, la forme de la phrase originale n'est pas changée, tout comme le temps de conjugaison des verbes, conservant ainsi en apparence le point de vue du locuteur d'origine. Cette forme de discours rapporté est la plus directement dialogique, car elle introduit une voix distincte qui s'exprime de manière relativement autonome dans le texte. Le locuteur laisse ici place à la voix du personnage, qui prend une certaine indépendance. L'énoncé rapporté n'est alors plus uniquement sous le contrôle du locuteur, mais porte également la marque du locuteur qui l'a prononcé. Ce type de discours crée une relation directe entre le destinataire et la voix d'autrui. Chaque autrui devient un centre de voix propre, et le dialogue entre le locuteur et les autrui, ou entre les autrui eux-mêmes, devient une interaction dynamique, où la signification n'est jamais imposée de manière unilatérale. Le discours direct illustre ainsi la polyphonie en inscrivant directement une pluralité de voix dans le récit.

Le discours rapporté indirect adapte les mots rapportés au contexte dans lequel ils sont cités, et est souvent précédé d'une mise en contexte. La structure et le temps de la phrase originale sont donc modifiés. Le discours rapporté indirect est généralement introduit par des verbes de parole, de pensée ou de perception. L'extrait ci-dessous est un exemple de discours rapporté indirect :

Ça a été comme dur là, la fin de l'année. Déjà j'avais de la misère avec mes notes, ça, avec **ma mère qui me disait justement en même temps qu'il fallait que je lâche l'école parce que j'étais pas bonne**, faque là, c'était pas mal beaucoup de pression, c'était dur. (extrait de verbatim, *Parole de jeunes*)

Le discours indirect introduit une voix intermédiaire, celle du locuteur, qui s'empare du discours d'autrui pour le rendre conforme à l'usage qu'il souhaite en faire. Cette forme de discours permet au locuteur d'expliquer, de contextualiser ou de commenter les propos rapportés. Le discours indirect tend à effacer la frontière entre la voix du locuteur et celle d'autrui, les intégrant dans un réseau de significations qui peuvent s'inscrire en tension ou en harmonie avec celle du locuteur, créant ainsi un espace dialogique dans le récit.

Dans le cadre de cet essai, l'identification des formes du discours rapporté n'est pas un objectif en soi, mais constitue une première entrée dans l'étude du discours rapporté, qui appelle à être complétée par une réflexion sur les fonctions qu'il peut remplir dans le discours.

1.2.2 Les fonctions du discours rapporté

Bakhtine (1929/1977) souligne que l'analyse du discours rapporté ne peut faire l'économie de sa dimension interactive, souvent sous-estimée dans certaines approches descriptives. En effet, le discours rapporté ne se réduit pas à une technique narrative, mais remplit également différentes fonctions discursives participant à la construction du sens, à l'organisation du récit et à la dynamique interactionnelle.

Vincent et Perrin (1999) proposent une typologie qui permet de distinguer quatre fonctions principales du discours rapporté.

La première est la fonction narrative, qui contribue uniquement à l'avancement chronologique du récit. Un discours rapporté remplit une fonction narrative lorsqu'il reproduit des propos passés, relatant des faits passés et contraints par la chronologie et la causalité avec des événements successifs du récit.

La fonction d'appréciation intervient lorsque les propos rapportés reproduisent l'opinion, le sentiment ou le jugement d'un témoin. Les propos rapportés sont alors subjectifs. Cette fonction met le récit sur pause. Elle se caractérise notamment par l'usage de verbes d'opinion ou de pensée et par le fait qu'elle ne

s'adresse à personne en particulier. On peut valider la fonction d'appréciation d'un discours rapporté en remplaçant les verbes d'action par des verbes d'opinion (*je trouve que, il pense que, il me semble que*).

La fonction d'étayage est une fonction metadiscursive qui consiste à faire ressortir et à illustrer certains aspects spécifiques du récit à l'aide d'exemples concrets (la forme la plus courante), de justification ou de paraphrases. L'usage d'un discours rapporté ayant une fonction d'étayage met le récit sur pause, et peut être supprimé sans que le sens et la cohérence de l'énoncé ne soient altérés (Kavanagh et Bergeron, 2000). La fonction d'étayage peut parfois être illustrée par l'usage d'énoncés comme *par exemple* ou *à cause de*. À partir d'entretiens biographiques issus de la recherche de l'équipe Parcours, Hannequart-Fortin et Merri (2019) relèvent que les discours rapportés étayaient souvent le récit en signalant des moments charnières et des ruptures dans la trajectoire.

La fonction d'autorité consiste à s'appropriier les paroles d'autrui afin d'augmenter la force persuasive et la crédibilité du discours, le plus souvent sous forme d'un discours direct. Elle ne contribue pas à faire avancer chronologiquement le récit. On peut notamment identifier la fonction d'autorité en supprimant les verbes introducteurs et les références explicites à la figure d'autorité, sans que le sens global de l'énoncé n'en soit affecté.

Ces différentes fonctions montrent que le discours rapporté n'est jamais neutre, mais qu'il engage toujours des positions, des relations et des voix. Elles invitent ainsi à interroger non seulement ce que fait le discours rapporté dans le récit, mais aussi qui parle à travers lui, et quelles figures d'autrui s'y trouvent convoquées.

1.3 Qui est autrui?

Alors que le dialogisme permet de penser la présence d'autrui dans les discours, les personnes dont nous percevons et rapportons les voix peuvent prendre plusieurs figures qu'il convient d'identifier. Dans cette perspective, toutes les personnes mentionnées dans l'entretien, y compris le narrateur lui-même et l'intervieweur, sont des autrui (Demazière et Dubar, 2004). L'existence d'autrui pose des questions fondamentales sur la manière dont nous percevons, comprenons et nous comportons vis-à-vis des autres. Ils jouent un rôle majeur dans la transmission et l'internalisation de la culture, des normes, des rôles et des valeurs (Mead, 1934). Selon Mead (1934), la formation du soi passe par deux étapes essentielles : le rapport à l'autrui significatif, qui influence directement l'individu durant son développement, puis le

rapport à l'autrui généralisé, où l'individu adopte la perspective de la société dans son ensemble. Cette conception du soi se construisant dans le regard d'autrui fait d'ailleurs écho aux théories développementales de certaines approches psychologiques contemporaines. Reste alors à examiner comment ces différentes figures d'autrui prennent forme dans les discours.

1.3.1 L'autrui significatif

Parmi les innombrables personnes qui traversent les existences, toutes n'occupent pas la même place ni n'exercent le même impact dans la construction du sujet. Mead (1934), puis Berger et Kellner (1964), ont introduit la notion d'autrui significatif, entendue comme une fonction relationnelle à travers laquelle l'individu se construit, se reconnaît et valide progressivement la place qu'il occupe dans le monde ainsi que son identité. Cette assise du soi se construit à travers une forme de conversation — explicite ou intériorisée — prenant la forme d'une négociation avec l'autrui significatif, soit une « négociation de la perception de ce qui est vécu, de la perception des personnes vivant dans le même monde que soi et de l'image de soi » (Céroux, 2006, p. 124).

L'autrui significatif se caractérise par un lien d'intimité et une forte charge émotionnelle, tant au plan interpersonnel que social, au sein de relations qui s'inscrivent dans la durée. Cette fonction peut être incarnée par différentes figures concrètes — parents, conjoints, mentors, amis proches — sans que cette liste soit exhaustive. Ces relations constituent des points d'appui essentiels pour la continuité du sentiment d'existence, la reconnaissance subjective et la régulation affective (Céroux, 2006).

Chez les jeunes en situation de vulnérabilité, souvent confrontés à des ruptures relationnelles répétées, la fonction d'autrui significatif peut également être assumée par des membres de la famille élargie (oncles, tantes, grands-parents), par des milieux substituts (familles d'accueil, institutions) ou encore par certaines figures intervenantes. Lorsque ces figures font défaut, se montrent instables ou inadéquates, le processus de construction du soi peut s'en trouver fragilisé, laissant place à des vécus de discontinuité, d'insécurité et de non-reconnaissance.

1.3.2 L'autrui généralisé

Dans le cadre de sa théorie de la socialisation et de l'interaction symbolique, Mead (1934) introduit la notion d'autrui généralisé afin de rendre compte du processus par lequel l'individu intériorise les attentes, les normes et les valeurs du groupe social auquel il appartient. Contrairement à l'autrui significatif, incarné

par des figures relationnelles singulières, l'autrui généralisé renvoie à une instance plus abstraite et collective, à partir de laquelle le sujet apprend à se percevoir, à s'évaluer et à réguler ses conduites.

L'autrui généralisé ne se réduit pas à un ensemble d'individus concrets, mais prend la forme d'une communauté symbolique organisée — institutionnelle, sociale ou idéologique — qui transcende les interactions particulières. Il constitue ainsi un cadre normatif intériorisé, à partir duquel le sujet anticipe les attentes d'autrui, ajuste ses comportements et construit une unité du soi compatible avec l'ordre social. Cette instance participe pleinement à la structuration du rapport à soi, en fournissant des repères de légitimité, de conformité ou de déviance.

Dans une perspective dialogique, cette notion entre en résonance avec le sur-destinataire décrit par Bakhtine dans le grand dialogue : une instance agissante, à laquelle le discours s'adresse implicitement, au-delà des interlocuteurs présents. Ce sur-destinataire fonctionne comme un témoin symbolique, porteur d'une forme d'autorité morale, sociale ou idéologique, qui oriente la manière de dire, de se dire et de se représenter.

Pour les jeunes en situation de vulnérabilité, l'autrui généralisé est fréquemment incarné par des institutions et des systèmes normatifs tels que l'école, la protection de la jeunesse, les dispositifs d'aide sociale ou, plus largement, la société. Ces instances peuvent agir comme des cadres structurants et contenant, mais aussi comme des figures de contrainte, de jugement ou de disqualification.

1.3.3 Soi-même comme autrui

La possibilité pour le sujet de se rapporter à lui-même comme à un autre trouve un premier ancrage dans les travaux de Vygotski, notamment dans *Pensée et langage* (1934/1997). Pour ce dernier, la parole adressée à autrui constitue un instrument social dont l'intériorisation représente une étape déterminante du développement. Progressivement, cette parole devient un langage pour soi, conservant la structure dialogique de ses origines. Se parler ne relève donc pas d'un monologue isolé, mais de la poursuite, sur un mode intériorisé, de dialogues d'abord vécus dans la relation. Cette parole intérieure permet d'internaliser ce qui s'est dit, d'en travailler la signification et d'en élaborer les effets pour soi. Elle participe ainsi à l'appropriation des fonctions du langage social — planification, régulation, élaboration réflexive et affective — désormais mobilisées dans le rapport à soi. En se parlant à lui-même, le sujet se prend pour objet, ce qui rend possible un travail de mise à distance, de commentaire et de repositionnement. Les voix

internes, issues de ces interactions, contribuent dès lors à l'élaboration de la pensée, à l'orientation de l'action et, plus largement, au développement d'une conscience de soi.

Dans le prolongement de cette conception dialogique du rapport à soi, le concept de soi-même comme autrui s'inscrit plus spécifiquement dans la réflexion philosophique de Ricœur (1990), pour qui le sujet ne se donne jamais dans une transparence immédiate, mais se comprend toujours à travers des médiations, en particulier langagières et narratives. Rapporter ses propres paroles passées implique ainsi un déplacement du point de vue : le sujet se met à distance de lui-même et se traite, pour un temps, comme un autre dont il rapporte les propos. Il devient à la fois celui qui parle et celui dont on parle.

Ce mouvement ne renvoie pas simplement au fait de parler de soi, mais plus précisément au fait de se faire parler — de faire exister, dans le discours présent, une voix passée qui n'est plus tout à fait confondue avec celle du locuteur actuel. Lorsque le sujet rapporte ses propres paroles, il peut les citer, les reformuler, les commenter ou les juger, comme s'il s'agissait des paroles d'un tiers. Le soi se trouve alors dédoublé : sujet de l'énonciation d'un côté, figure rapportée de l'autre. Plusieurs travaux ont montré que ce type de dédoublement s'inscrit dans la continuité des interactions sociales vécues et intériorisées. Les paroles adressées à autrui, ou reçues d'autrui, peuvent être reprises ultérieurement sous forme de voix internes, de commentaires silencieux ou de discours rapportés à voix haute (Gillespie & Cornish, 2010; Grossen, 2010; Hermans, 2001; Hermans & Kempen, 1993) Ces voix ne relèvent pas d'un fonctionnement purement intrapsychique, mais prolongent des dialogues effectifs, en conservant la trace des positions relationnelles dans lesquelles elles ont été produites.

Rapporter ses propres paroles consiste alors à rouvrir un espace dialogique interne, où le sujet peut se répondre, se contredire, se justifier ou se repositionner. En ce sens, considérer le soi comme un autrui permet de penser ces reprises de parole non comme de simples rappels mnésiques, mais comme des opérations discursives à part entière. Cet espace constitue un lieu privilégié de subjectivation, où se rejouent les rapports à soi, aux autres et aux expériences vécues, à travers la circulation des voix.

Ainsi, identifier les figures d'autrui revient à situer les voix en présence ; il convient maintenant d'interroger ce que ces voix accomplissent lorsqu'elles s'énoncent, à la lumière de la théorie des actes de langage.

1.4 Que fait autrui?

Au-delà du sens des mots, la parole possède une réelle portée agissante. Parler, ce n'est pas seulement décrire ou informer, mais aussi faire quelque chose à quelqu'un, comme par exemple l'affecter, le positionner, l'obliger, le rassurer ou le disqualifier.

Dans une perspective pragmatique, Austin (1975) s'est précisément opposé à une conception du langage réduite à la transmission de significations, en montrant que toute énonciation constitue en elle-même une forme d'action. Parler, c'est agir sur le monde social et relationnel, et parfois y opérer des transformations durables. Pour Austin, chaque énoncé accomplit simultanément plusieurs dimensions de l'action langagière. Dire quelque chose suppose d'abord un acte locutoire, soit la production matérielle et signifiante de l'énoncé. Mais parler, c'est aussi accomplir un acte illocutoire, c'est-à-dire poser un geste à travers la parole : affirmer, ordonner, promettre, menacer, rassurer. Enfin, tout énoncé peut produire des effets sur l'interlocuteur, intentionnels ou non, sous la forme d'un acte perlocutoire, en modifiant des croyances, des émotions ou des comportements. Cette approche met en lumière le fait que les paroles adressées ne sont jamais neutres. Elles engagent une relation, instituent des positions et peuvent produire des effets tangibles, qu'ils soient cognitifs, affectifs ou sociaux. Ainsi, certaines paroles peuvent soutenir, reconnaître ou ouvrir des possibles, tandis que d'autres peuvent contraindre, disqualifier ou assigner une place difficilement contestable. Dans la continuité des travaux d'Austin, Searle (1969) a proposé une classification des actes de langage permettant d'illustrer la diversité des actions accomplies par la parole — qu'il s'agisse d'affirmer, de demander, de promettre, d'exprimer ou de déclarer. Ces distinctions offrent des repères utiles pour penser la manière dont les paroles d'autrui, rapportées par les jeunes, ont pu agir sur eux et orienter leurs trajectoires.

Les effets produits par les actes de langage ne sont toutefois pas indépendants de la position occupée par celui qui parle. Comme l'a montré Bourdieu (1982), la force performative d'une parole tient en grande partie à l'autorité symbolique de son énonciateur. Une même phrase ne produit pas les mêmes effets selon qu'elle est prononcée par un pair, un parent, un enseignant ou une institution. Dans des trajectoires marquées par l'insécurité et l'asymétrie relationnelle, certaines paroles acquièrent ainsi une portée normative accrue, pouvant s'imposer comme des vérités difficiles à contester.

Cette dimension est étroitement liée aux enjeux de reconnaissance et de disqualification. Honneth (2008) souligne que les paroles adressées à un sujet peuvent soit soutenir le développement de son rapport

positif à soi, soit, au contraire, produire des expériences de mépris susceptibles d'affecter durablement l'estime de soi et le sentiment de légitimité. Dire à quelqu'un ce qu'il est, ce qu'il vaut ou ce qu'il peut espérer devenir ne relève donc pas d'un simple échange d'informations, mais participe à la construction, ou à l'érosion, de son statut subjectif. Dans le même sens, Flahault (1996) met en évidence le rôle central de la parole d'autrui dans l'attribution de valeur au sujet. Certaines paroles, lorsqu'elles sont adressées depuis une position signifiante, confèrent une place, tandis que d'autres retirent symboliquement le droit d'exister pleinement dans l'espace social. Ces effets peuvent persister bien au-delà du moment de leur énonciation, notamment lorsqu'ils sont intériorisés ou réactivés dans d'autres contextes discursifs. Enfin, la dimension performative du langage, telle que développée par Butler (1997), permet de penser certaines paroles comme des actes d'assignation identitaire. Nommer, qualifier ou disqualifier quelqu'un, c'est aussi contribuer à produire la réalité sociale dans laquelle il est sommé de se reconnaître. Dans cette perspective, certaines paroles rapportées par les jeunes peuvent être comprises comme des actes ayant contribué à fixer des positions subjectives, parfois au prix d'une réduction des possibles.

Ainsi, les paroles d'autrui rapportées dans les récits ne se contentent pas de témoigner d'événements passés : elles donnent accès à des actions langagières qui ont agi sur les jeunes, en les affectant, en les positionnant et en orientant leur rapport à eux-mêmes et au monde. L'attention portée aux actes de langage permet dès lors de mieux saisir la portée psychologique et relationnelle de ces paroles, ainsi que leur rôle dans les processus de reconnaissance, de contrainte et de subjectivation.

Dans l'entretien biographique, le discours rapporté constitue un lieu privilégié où ces actes de langage deviennent observables. En rapportant les paroles d'autrui, les jeunes réactivent des actes qui ont agi sur eux, en donnant à voir leurs effets persistants dans le présent du récit. Le discours rapporté permet ainsi de saisir comment certaines paroles continuent d'opérer, d'assigner des positions et de structurer le rapport à soi et aux autres. ~~Toutefois, la portée de ces actes ne peut être pleinement comprise sans tenir compte du contexte dans lequel ils sont produits, rapportés et reçus. Il importe dès lors d'examiner les conditions interactionnelles et discursives de l'entretien biographique, afin de situer ces paroles dans l'espace relationnel où elles prennent sens.~~

1.5 Une lecture dialogique et pragmatique du discours rapporté

Dans cette perspective, le discours rapporté ne sera pas envisagé uniquement comme un procédé permettant de faire entendre plusieurs voix dans le récit, mais comme un lieu où ces voix continuent d'agir.

Le dialogisme bakhtinien permet de penser la présence d'autrui dans le discours : toute parole est traversée par d'autres paroles, auxquelles le sujet répond, qu'il reprend, transforme ou conteste. Cette perspective éclaire la dimension fondamentalement relationnelle de l'entretien biographique, où le récit se construit dans un dialogue constant avec des voix passées et présentes.

Cette conception dialogique laisse toutefois ouverte une question essentielle : que font ces voix lorsqu'elles sont convoquées dans le récit? Si Bakhtine permet de comprendre pourquoi elles demeurent présentes dans le discours, la théorie des actes de langage d'Austin permet de saisir ce qu'elles accomplissent. Les paroles rapportées ne sont pas seulement rappelées; elles continuent d'attribuer des places, de reconnaître ou de disqualifier, d'encourager, d'interdire ou de blesser. Elles demeurent agissantes dans le présent de l'entretien, bien que leur énonciation appartienne parfois à un passé lointain.

L'identification des figures d'autrui prend alors une importance particulière. Les effets d'une parole ne peuvent être dissociés de celui ou celle qui la porte. Une même formulation ne possède pas la même portée selon qu'elle émane d'une mère, d'une enseignante, d'une institution, d'un pair ou du sujet lui-même. Les catégories d'autrui retenues dans cette recherche permettent ainsi de mettre en relation la source de la parole et les effets qu'elle produit dans le récit.

L'analyse proposée dans cet essai repose précisément sur cette articulation. Il ne s'agira ni de repérer uniquement la présence des voix d'autrui, ni seulement de décrire leurs effets pragmatiques, mais de comprendre comment certaines paroles, portées par certaines figures d'autrui, continuent d'organiser le rapport que les jeunes entretiennent avec eux-mêmes, avec les autres et avec leur trajectoire. Le discours rapporté devient ainsi le lieu où s'observe simultanément la circulation des voix, leur efficacité symbolique et le travail de subjectivation qu'elles rendent possible ou qu'elles entravent.

Tableau 1.1*Synthèse des concepts théoriques mobilisés dans l'analyse*

Concept	Apport théorique	Contribution à l'analyse	Auteurs clés
Dialogisme	Le langage est fondamentalement dialogique : toute parole est traversée par les voix d'autrui et se construit en réponse à celles-ci.	Situer le discours rapporté dans une perspective dialogique et comprendre la coexistence des voix au sein des récits.	Bakhtine
Discours rapporté	Le discours rapporté permet d'intégrer dans son propre discours les paroles d'autrui ou ses propres paroles selon différentes formes et fonctions.	Constituer l'objet central de l'analyse et repérer les paroles rapportées dans les entretiens biographiques.	Dubois, Rosier, Vincent
Figures d'autrui	Les voix rapportées renvoient à différentes figures d'altérité (soi-même comme autrui, autrui significatif, autrui généralisé et autrui ordinaire).	Identifier qui parle dans les discours rapportés et situer ces voix dans l'univers relationnel des participants.	Mead
Actes de langage	Les paroles ne décrivent pas uniquement le monde : elles accomplissent également des actions et produisent des effets sur autrui.	Comprendre ce que font les paroles rapportées (reconnaître, encourager, blesser, assigner, autoriser, etc.) et les effets qu'elles continuent de produire dans le récit.	Austin, Searle

Note. Ce tableau synthétise les principaux concepts mobilisés dans le cadre théorique et précise leur apport théorique, leur contribution à l'analyse ainsi que les auteurs clés qui les sous-tendent.

1.6 Le contexte de production du discours

Toutefois, les voix convoquées dans le discours, comme les actes qu'elles accomplissent, ne peuvent être appréhendés indépendamment de leur contexte d'énonciation. Si les paroles rapportées rendent présentes des interactions passées, elles sont néanmoins réénoncées dans une situation nouvelle, celle de l'entretien biographique. Leur sens ne dépend donc pas uniquement de ce qui a été dit autrefois, mais également des conditions dans lesquelles ces paroles sont reprises, adressées à un interlocuteur et

réinvesties dans le présent du récit. Il importe dès lors d'examiner le contexte de production du discours afin de mieux comprendre comment l'entretien participe lui-même à l'élaboration et à la mise en forme de ces voix d'autrui.

Tout discours est produit dans une situation donnée et s'inscrit dans un ensemble de conditions qui participent à son interprétation. Le contexte ne constitue toutefois pas un simple arrière-plan explicatif, ni un cadre figé dans lequel viendrait se déposer le sens des énoncés. Il désigne plutôt un ensemble de dimensions (interactionnelles, sociales, institutionnelles et discursives) qui orientent la production et la compréhension des paroles.

Les travaux en analyse du discours et en pragmatique distinguent classiquement différentes dimensions du contexte. Kerbrat-Orecchioni (2012) propose notamment de différencier un contexte interne, aussi appelé co-texte, et un contexte externe, ou exogène. Le contexte interne renvoie à l'environnement discursif immédiat de l'énoncé : les segments de discours qui le précèdent ou le suivent, les reprises, les reformulations, les enchaînements thématiques et interactionnels qui contribuent à construire son sens. Le contexte externe renvoie, quant à lui, à l'environnement dans lequel le discours est produit, incluant les caractéristiques des participants, le cadre spatio-temporel, les rôles sociaux, ainsi que les normes et attentes associés à la situation.

Ce contexte externe peut lui-même être envisagé à différents niveaux. Le microcontexte renvoie à la situation d'énonciation au sens strict — ici, l'entretien biographique, ses règles implicites, la relation entre l'intervieweur et le participant, et le cadre institutionnel dans lequel il s'inscrit. Le macrocontexte renvoie plus largement aux cadres sociaux, culturels et institutionnels dans lesquels les trajectoires des jeunes prennent place (Kerbrat-Orecchioni, 2012). Ces différentes dimensions du contexte peuvent influencer l'interprétation du discours, par exemple en levant certaines ambiguïtés, en rendant intelligibles des usages langagiers spécifiques ou en orientant les effets de sens produits (Kleiber, 1997).

Dans une perspective complémentaire, Bronckart (1997) propose de penser le discours comme une forme d'action langagière située, inscrite dans une activité sociale. Le contexte n'y est pas conçu comme un facteur explicatif externe, mais comme un ensemble de contraintes et de ressources à partir desquelles les sujets produisent leurs énoncés. Le sens émerge alors de l'articulation entre le texte, l'activité dans laquelle il s'inscrit et les conditions sociales de sa production. Cette conception permet d'éviter une lecture

déterministe du discours, tout en reconnaissant le poids structurant des cadres interactionnels et institutionnels.

Dans le cadre de cet essai, plusieurs limites invitent à une utilisation prudente du contexte externe. D'une part, les entretiens n'ayant pas été menés par la chercheuse, l'accès au microcontexte demeure partiel, se limitant principalement aux informations disponibles sur le cadre général de l'entretien, le rôle des participants et le dispositif de recherche. D'autre part, bien que les trajectoires des jeunes puissent être situées dans un contexte social et institutionnel plus large, une interprétation trop appuyée sur le macrocontexte comporte le risque d'un certain réductionnisme, en faisant peser sur les discours des déterminations externes qui excèdent ce que les participants donnent eux-mêmes à voir (Kerbrat-Orecchioni, 2012).

Par ailleurs, le discours rapporté introduit une complexité supplémentaire en matière de contexte, en faisant entrer un contexte dans un autre contexte. En rapportant des paroles passées, les jeunes convoquent des scènes d'énonciation situées dans d'autres espaces spatio-temporels, avec d'autres interlocuteurs et d'autres rapports de pouvoir. Ces contextes ne sont toutefois pas accessibles directement ; ils sont reconstruits, sélectionnés et mis en forme dans le récit, à partir du point de vue du locuteur au moment de l'entretien.

Dans cette perspective, l'attention est donnée prioritairement au contexte interne du discours, tel qu'il se déploie dans le récit. Selon Mondada (1998), le contexte n'est pas envisagé comme un donné préalable, mais comme un produit de l'activité discursive. Il est « construit par les participants dans leur effort pour le rendre disponible » (p. 249). Ce sont donc les indices textuels, les enchaînements, les choix des formulations et les usages du discours rapporté qui permettent d'appréhender les cadres de sens mobilisés par les jeunes.

En centrant l'analyse sur le contexte tel qu'il est produit et rendu pertinent dans le discours, il devient possible de saisir comment les paroles d'autrui prennent sens dans le récit, indépendamment d'une reconstruction exhaustive des situations passées. Cette approche permet ainsi de penser le discours rapporté comme un lieu d'articulation entre expériences vécues, cadres relationnels et travail de mise en sens, dans les limites propres à une analyse secondaire des données.

1.7 L'usage du discours rapporté en entretien : état des connaissances

Le discours rapporté, ses formes et ses fonctions ont fait l'objet d'une littérature abondante, en particulier dans les champs de la linguistique, de l'analyse du discours et de la littérature (Authier-Revuz, 1992; Bakhtine, 1929/1977; Rosier, 1999, 2008). Une grande partie des travaux s'est intéressée à son usage dans les médias, les discours politiques, ou encore dans des contextes didactiques, notamment en didactique du français (Charaudeau, 2005; Maingueneau, 1998; Rosier & Dufays, 2008). Ces recherches ont permis de décrire finement les modalités formelles du discours rapporté, ses effets rhétoriques et narratifs, ainsi que ses fonctions discursives dans des productions textuelles institutionnelles ou médiatiques, en mettant notamment en évidence son rôle dans la mise en scène des voix, la construction de l'autorité discursive et l'orientation interprétative du lecteur ou du destinataire (Authier-Revuz, 2001; Perrin, 2004).

Certains travaux ont élargi ces perspectives en s'intéressant à des discours ancrés dans des pratiques sociales spécifiques, ouvrant la voie à une prise en compte plus fine des enjeux interactionnels et subjectifs du discours rapporté (Perrin & Vincent, 2005; Vincent & Dubois, 2007). Ces approches soulignent que le discours rapporté ne constitue pas uniquement une ressource textuelle, mais qu'il participe activement à l'organisation de l'interaction, à la gestion des positions énonciatives et à la construction du sens. Toutefois, ces travaux demeurent inscrits dans des cadres principalement linguistiques ou discursifs, et interrogent peu les dimensions psychologiques de son usage.

Dans le champ de la psychologie, plusieurs auteurs ont souligné l'importance du dialogisme et de la polyphonie pour penser l'intersubjectivité et le fonctionnement psychique, en insistant sur l'intériorisation des discours d'autrui et la dynamique des dialogues internes (Gillespie & Cornish, 2010; Grossen & Salazar Orvig, 2011; Zittoun & Gillespie, 2015). Ces travaux ont contribué à une compréhension théorique élargie des processus de construction du sens et du soi dans et par le langage, en montrant comment les voix d'autrui continuent d'agir dans la pensée et le discours du sujet. Ils ne portent toutefois pas spécifiquement sur l'analyse du discours rapporté comme objet empirique, ni sur son usage en situation d'entretien.

L'intérêt clinique du discours rapporté en situation d'entretien a néanmoins été souligné par plusieurs auteurs qui ont montré que le discours rapporté constitue un lieu privilégié de mise en voix des expériences relationnelles, permettant de rejouer des scènes passées, de rendre visibles des interactions marquantes et de travailler la distance à des paroles ayant eu des effets durables (Carcassonne, 2008a,

2010; Salazar Orvig & Grossen, 2008). Ces travaux mettent en évidence le rôle du discours rapporté comme potentiel support d'élaboration subjective et comme révélateur de dynamiques relationnelles.

À ce jour, les recherches empiriques portant spécifiquement sur l'usage du discours rapporté en contexte d'entretien clinique ou biographique demeurent rares et concernent principalement des populations spécifiques, telles que des patients atteints de schizophrénie (Banovic et al., 2008; Carcassonne, 2008b; Deloro, 2013 ; Guigo-Banovic et al., 2005), des personnes hémiplegiques (Morin & Salazar Orvig, 1996) ou encore des récits de proches de disparus politiques (Katz-Gilbert et al., 2023). Ces études montrent que le discours rapporté peut constituer un indicateur sensible des dynamiques relationnelles, des positions subjectives et des effets de certaines paroles, tout en restant circonscrites à des contextes cliniques ou sociaux particuliers.

À notre connaissance, en dehors des fonctions identifiées par Hannequart-Fortin et Merri (2019) à partir d'entretiens issus de la recherche *Parole de jeunes*, peu de travaux se sont spécifiquement penchés sur l'usage du discours rapporté dans les entretiens auprès de jeunes en situation de vulnérabilité. Il subsiste ainsi un manque quant à la compréhension de la manière dont ces jeunes mobilisent le discours rapporté pour dire leurs expériences, faire exister des figures d'autrui et rendre compte des effets psychologiques et relationnels des paroles qui ont jalonné leur trajectoire.

Ces lacunes invitent à déplacer l'attention vers l'usage concret du discours rapporté en entretien biographique, envisagé comme un lieu où se donnent à voir les effets des paroles d'autrui sur la construction du rapport à soi et aux autres. Les objectifs et questions de recherche du présent essai s'inscrivent dans cette visée.

1.8 Objectif et questions de recherche

Dans les entretiens biographiques de jeunes en situation de vulnérabilité, dont les trajectoires sont particulièrement marquées de ruptures relationnelles, les voix d'autrui sont fréquemment convoquées à travers l'usage du discours rapporté. Or, si le discours rapporté a été largement étudié dans les champs de la linguistique et de l'analyse du discours, son usage en contexte d'entretien, et plus largement en contexte d'intervention, demeure peu exploré.

Dans une perspective dialogique et pragmatique attentive aux modalités langagières du récit et au développement de l'écoute, et dans le souci d'outiller les intervenants œuvrant auprès de ces jeunes dans leur projet de raccrochage scolaire et social, cette étude exploratoire vise à décrire et comprendre l'usage du discours rapporté par des jeunes en situation de vulnérabilité, en contexte d'entretien biographique.

Pour ce faire, nous répondrons aux questions spécifiques suivantes :

- a) Quelle est la place du discours rapporté dans l'entretien biographique, en termes de fréquence et de répartition?
- b) Quels thèmes sont abordés dans les épisodes de l'entretien comportant du discours rapporté ?
- c) Quelles figures d'autrui sont convoquées dans les discours rapportés, et que font-ils en parlant ?
- d) Quelles fonctions le discours rapporté remplit-il dans le cadre de l'entretien biographique ?

CHAPITRE 2

MÉTHODOLOGIE

Dans ce chapitre, nous présentons la démarche méthodologique adoptée pour cette recherche. Nous explicitons d'abord notre posture épistémologique, inscrite dans l'interactionnisme socio-discursif, qui oriente notre manière d'aborder le langage, le sujet et l'analyse des matériaux. Nous décrivons ensuite le dispositif d'entretien à l'origine des données, le processus de sélection du corpus ainsi que les caractéristiques des participants retenus. Nous exposons par la suite la méthode d'analyse qualitative mise en œuvre, en précisant les différentes étapes du traitement des matériaux. Enfin, nous présentons les critères de rigueur ayant encadré la démarche ainsi que les considérations éthiques, notamment celles liées à l'utilisation secondaire des données.

2.1 Posture épistémologique : l'interactionnisme socio-discursif

Cette recherche s'inscrit dans une posture relevant de l'interactionnisme socio-discursif, lui-même ancré dans la tradition plus large de l'interactionnisme social. Cette perspective, présente dans plusieurs disciplines des sciences humaines et portée notamment par des auteurs tels que Dewey, Mead, Vygotski, Durkheim ou Wallon, considère que les conduites humaines résultent d'un processus historique et social de construction médiatisé par des instruments sémiotiques (Bronckart, 1997).

Dans le prolongement de cette tradition, l'interactionnisme socio-discursif accorde un rôle fondateur au langage dans le développement humain. Il postule que les activités discursives constituent un lieu privilégié d'articulation entre le psychologique, le social et le culturel (Bronckart, 2005). Le langage n'y est pas envisagé comme un simple véhicule d'expériences internes, mais comme une activité située, par laquelle les sujets construisent du sens, élaborent leurs expériences et s'inscrivent dans des rapports sociaux.

Ce positionnement épistémologique oriente l'ensemble des choix méthodologiques adoptés pour l'analyse des matériaux, présentés plus loin dans ce chapitre. Le discours rapporté y est envisagé comme une activité langagière située, à travers laquelle se construisent et se négocient des positions subjectives, des rapports à autrui et des processus de socialisation. Cette perspective a guidé la manière dont les récits ont été segmentés, examinés et interprétés, afin de saisir les dynamiques dialogiques et les configurations subjectives à l'œuvre. L'analyse s'est donc centrée sur la manière dont les positions subjectives se

construisent dans et par l'activité langagière, plutôt que sur l'inférence d'états internes indépendamment du discours.

2.2 Méthode d'entretien

2.2.1 Recrutement des participants

Les participants inclus dans la recherche initiale de l'équipe Parcours répondaient aux critères suivants : être âgés de 16 à 24 ans, fréquenter ou être accompagnés par un organisme communautaire membre de l'un des trois regroupements partenaires de la région de Montréal et de ses environs, ne pas avoir obtenu de diplôme d'études secondaires ou de diplôme qualifiant, ne plus être inscrits en formation générale des jeunes au secondaire et avoir formulé l'intention de s'engager, ou être engagés, dans un projet de vie comportant un volet de formation.

Le recrutement a été réalisé par les regroupements partenaires, qui ont identifié des organismes volontaires susceptibles d'accueillir des jeunes correspondant à ces critères. Les intervenants de ces organismes ont informé les jeunes admissibles de la recherche et sollicité leur participation. Une fois l'intérêt confirmé, une rencontre d'entretien a été planifiée dans les locaux des organismes. Aucune compensation financière n'a été offerte aux participants (Desmarais & Merri, 2016).

2.2.2 Schéma d'entretien

Le schéma d'entretien utilisé dans la recherche initiale s'inspirait de l'approche biographique et reprenait une trame développée dans une étude antérieure menée auprès de jeunes décrocheurs (Desmarais, 2012). Cette trame a été enrichie de nouveaux thèmes et ajustée afin de couvrir différentes sphères de la vie des participants.

Les jeunes étaient invités à raconter leur parcours avec des consignes volontairement ouvertes, favorisant un récit libre et peu dirigé. L'organisation des thèmes et la formulation des questions ont été élaborées collectivement par l'équipe de recherche, puis appropriées par les intervieweurs, ce qui a conduit à la production d'un outil synthèse de deux pages destiné à soutenir la conduite des entretiens.

Le schéma a fait l'objet d'une mise à l'essai auprès de deux personnes, dont l'une répondait aux critères de sélection de l'étude (Desmarais & Merri, 2016). La version utilisée est présentée à l'annexe A.

2.2.3 Déroutement de l'entretien

Les entretiens ont été réalisés par trois assistants de recherche de l'équipe Parcours, doctorants en psychologie ou en travail social. Ils se sont déroulés dans des lieux choisis pour assurer un cadre calme et confidentiel, le plus souvent dans les locaux des organismes communautaires fréquentés par les participants.

Les entretiens biographiques, d'une durée variant entre une et deux heures, ont été enregistrés sur support audio avec le consentement des participants (Desmarais & Merri, 2016).

Dans le cadre du présent essai, la chercheuse n'a pas participé à la conduite des entretiens et n'a eu accès qu'aux verbatim anonymisés issus de ces enregistrements.

2.3 Corpus d'entretiens

2.3.1 Choix du corpus

Parmi les 28 récits de vie recueillis par l'équipe Parcours, cinq cas ont été retenus pour la présente analyse. La sélection s'est appuyée sur un échantillonnage raisonné, en cohérence avec l'objet de recherche centré sur l'usage du discours rapporté dans des trajectoires marquées par des ruptures relationnelles. Le repérage initial des cas s'est effectué à partir du tableau 9 du rapport de recherche *Profils de prise en charge par la famille et par des structures de protection de la jeunesse* (Desmarais & Merri, 2016, p. 46), permettant d'identifier les jeunes ayant connu une succession de prises en charge au sein de la famille élargie ou par des structures de protection de la jeunesse. Ces trajectoires vulnérabilisantes étaient susceptibles de rendre particulièrement saillants les usages du discours rapporté dans la mise en récit des expériences.

Afin d'assurer une comparabilité linguistique et discursive entre les entretiens, seuls les récits de participants dont la langue maternelle était le français ont été retenus. Cette information reposait sur les données sociodémographiques recueillies dans le cadre de la recherche initiale. Ce choix repose sur la volonté de circonscrire l'analyse aux variations discursives liées aux parcours relationnels, en évitant d'introduire une variable supplémentaire liée aux dynamiques de traduction ou de maîtrise différenciée du français.

Enfin, après plusieurs lectures exploratoires des verbatim, les entretiens retenus ont également été sélectionnés en raison de la présence significative de séquences comportant du discours rapporté. Ce choix méthodologique, assumé, s'inscrit dans une logique d'intensification analytique plutôt que de représentativité : il visait à rendre possible une analyse approfondie des mécanismes discursifs à l'étude, sans prétendre à une distribution typique du phénomène dans l'ensemble du corpus initial.

2.3.2 Description du corpus

Le corpus analysé est composé de cinq entretiens biographiques issus de la recherche *Parole de jeunes*. Les entretiens ont été enregistrés, retranscrits intégralement, puis anonymisés : les prénoms ont été remplacés par des prénoms fictifs et certains détails identificatoires ont été modifiés.

L'ensemble du corpus représente environ 219 pages de transcription, soit près de 90 000 mots.

Afin de situer brièvement les trajectoires des participants retenus, une présentation synthétique de chacun est proposée ci-dessous. Ces éléments contextuels seront développés plus largement dans chaque étude de cas.

Amélie a vécu une enfance marquée par la toxicomanie parentale et par de nombreux allers-retours entre ses parents, ses grands-parents et des familles d'accueil. À l'adolescence, la relation conflictuelle avec sa mère est teintée de dénigrement et s'accompagne d'un décrochage scolaire. Elle vit aujourd'hui avec son conjoint et leur enfant et est sur le point d'obtenir son diplôme d'études secondaires.

Benjamin a connu des placements répétés dès l'enfance à la suite de signalements pour troubles du comportement. Il a été successivement hébergé en Centre jeunesse et en famille d'accueil, dans un contexte d'intimidation scolaire et d'orientation en adaptation scolaire. Après un décrochage à l'adolescence et des épisodes d'hébergement précaire, il tente de compléter son secondaire avec le projet éventuel de travailler auprès de jeunes.

Clara a perdu sa mère au début du secondaire. À la suite de ce décès, elle et sa sœur partent vivre chez leur père et sa conjointe, dans un contexte de tensions familiales et de désengagement scolaire. À la demande de la conjointe du père, les deux sœurs sont confiées à des familles d'accueil. S'ensuivent plusieurs placements, des fugues et une maternité précoce, ponctués par des passages en Centre jeunesse

et de nombreux déménagements. Malgré ces ruptures successives, Clara exprime le souhait de terminer rapidement ses études secondaires.

Lucie a été retirée à sa mère dès l'âge de trois ans en raison d'importants problèmes de santé mentale maternels. Elle a ensuite été placée successivement dans plusieurs familles d'accueil, où elle s'est sentie incomprise. Elle vit aujourd'hui avec son conjoint et son enfant et fréquente une ressource communautaire afin de poursuivre son parcours scolaire.

Maxime a été placé en foyer de groupe dès le primaire à la demande de sa mère, dépassée par ses troubles de comportement. Il a ensuite connu plusieurs placements en famille d'accueil et en Centre jeunesse. Son adolescence est marquée par l'intimidation scolaire, la consommation et des fugues répétées. Il prépare actuellement sa sortie du système de protection de la jeunesse tout en s'engageant activement dans un processus de raccrochage scolaire.

À partir de ces cinq récits, nous avons procédé à une analyse qualitative visant à examiner l'usage et les fonctions du discours rapporté.

2.4 Méthode d'analyse

2.4.1 Choix de la méthode

Cette étude s'inscrit dans une démarche qualitative et repose sur l'utilisation secondaire d'entrevues biographiques. Le choix d'une approche qualitative s'est imposé en raison de la nature du matériau analysé, constitué de récits longs, contextualisés et riches sur le plan narratif.

L'approche biographique, mobilisée dans la recherche initiale de l'équipe Parcours, permet d'appréhender les trajectoires dans leur dimension temporelle et expérientielle, en tenant compte à la fois des événements vécus et de la manière dont ils sont mis en récit. Elle offre ainsi un accès privilégié aux représentations, aux affects et aux significations que les participants attribuent à leur parcours (Burrick, 2010).

Dans le cadre du présent essai, cette orientation méthodologique a permis d'examiner de façon approfondie les processus discursifs et relationnels à l'œuvre dans les récits, en portant une attention

particulière à l'usage du discours rapporté comme indice des dynamiques dialogiques et des positions subjectives.

2.4.2 Traitement des matériaux

Les enregistrements audio ont été transcrits par des assistants de recherche de l'équipe Parcours, avec pour consigne de respecter au plus près le discours des participants et d'en conserver les particularités expressives (pauses, hésitations, rires). Toute information susceptible d'identifier les participants a été retirée à ce stade. Les analyses ont été réalisées à partir de ces verbatim anonymisés.

La chercheuse a procédé à plusieurs lectures intégrales de chaque entretien afin de s'approprier le corpus et d'en saisir la dynamique globale (Paillé & Mucchielli, 2016). Les transcriptions ont ensuite été segmentées en épisodes. Un épisode est ici défini comme une unité discursive et narrative relativement autonome, correspondant à la mise en récit d'une situation, d'un événement ou d'une séquence interactionnelle cohérente, structurée autour d'un ou de plusieurs thèmes centraux. Il ne s'agit donc pas d'un simple découpage formel, mais d'une unité de sens construite à partir de la logique interne du récit. La délimitation des épisodes a reposé sur un ensemble de critères convergents : marqueurs chronologiques explicites (repères temporels, changements de période), déplacements thématiques significatifs, ruptures dans la scène interactionnelle rapportée, ainsi que transitions introduites par les relances de l'intervieweur. Lorsque plusieurs critères étaient présents simultanément, la segmentation était considérée comme stabilisée. Dans les cas ambigus, un retour au contexte discursif élargi a permis de vérifier la cohérence du découpage.

Le processus de segmentation a été itératif et a fait l'objet de réexamens successifs à différentes étapes de l'analyse afin d'en assurer la cohérence interne, l'homogénéité des unités retenues et la stabilité interprétative à l'échelle du corpus. Bien que cette opération comporte une part interprétative inhérente à toute analyse qualitative, les critères explicites retenus et les retours répétés au contexte discursif élargi visaient à en limiter l'arbitraire et à assurer la cohérence du découpage.

Ce travail a été soutenu par l'utilisation du logiciel d'analyse Dedoose, utilisé comme outil d'organisation et de croisement des données.

2.4.3 Analyse des matériaux

L'analyse s'est déployée en plusieurs temps, articulés de manière cohérente aux questions de recherche.

Dans un premier temps, l'ensemble des épisodes comportant au moins un discours rapporté a été identifié dans chacun des cinq entretiens. Le repérage a été effectué à partir d'une définition opératoire du discours rapporté, telle que présentée au chapitre théorique, incluant toute reformulation explicite d'une parole attribuée à autrui, sous forme directe ou indirecte. Chaque épisode a été codé selon la présence ou l'absence d'au moins un discours rapporté, ce qui a permis d'estimer la place relative de ce phénomène dans chaque récit ainsi que dans le corpus global. Cette opération descriptive, sans prétention statistique, visait à objectiver la forme, la fréquence et la répartition du discours rapporté, en cohérence avec la première question de recherche.

Dans un second temps, une analyse thématique en continu a été menée selon la démarche proposée par Paillé et Mucchielli (2016). Cette méthode repose sur un processus itératif de codification progressive, au cours duquel les thèmes émergent du matériau avant d'être regroupés, hiérarchisés et stabilisés. Une analyse a été réalisée indépendamment pour chacun des cinq verbatim, permettant de dégager la structuration thématique propre à chaque récit. Les thèmes, dégagés dans un premier temps indépendamment de la présence des discours rapportés, ont ensuite été examinés au regard de la concentration relative des discours rapportés qu'ils comprenaient, ce qui a permis de repérer des zones de concentration thématique et d'examiner dans quels espaces narratifs le discours rapporté était particulièrement mobilisé. L'examen de la concentration du discours rapporté dans les espaces thématiques n'a pas orienté la construction initiale des thèmes, mais a constitué une étape secondaire d'articulation entre structure thématique et phénomènes dialogiques.

Dans un troisième temps, l'ensemble des segments comportant du discours rapporté a été isolé puis regroupé selon les catégories (significatif, généralisé, ordinaire, soi-même comme autrui) puis les figures d'autrui concrètement convoquées. Les catégories d'autrui s'appuient sur la tradition interactionniste et dialogique, et ont été mobilisées comme cadres interprétatifs afin de structurer l'analyse. Cette opération a permis de constituer des ensembles d'analyse centrés sur ces figures, afin d'examiner de manière systématique les paroles qui leur étaient attribuées. L'analyse s'est alors focalisée sur ce que ces autrui accomplissaient en parlant, en considérant la portée pragmatique des énoncés rapportés, comme par exemple assigner une identité, autoriser ou interdire, reconnaître, disqualifier, menacer, soutenir ou

encourager. Inspirée de la théorie des actes de langage, cette lecture a consisté à interpréter les effets discursivement manifestes de ces paroles dans la trajectoire subjective des participants, tels qu'ils se donnent à voir dans l'organisation du récit. Une attention particulière a été portée au moment du récit où ces paroles apparaissaient ainsi qu'à la manière dont elles étaient introduites, commentées ou reprises par le narrateur, afin de saisir leur inscription dans la dynamique relationnelle et narrative de l'entretien.

Dans un quatrième temps, les discours rapportés ont été analysés à partir des fonctions décrites par Vincent et Perrin (1999) ainsi que des propositions de Hannequart-Fortin et Merri (2019). Chaque occurrence a été examinée afin d'identifier les fonctions mobilisées (narrative, appréciative, d'étayage, d'autorité), puis replacée dans l'économie générale du récit. Ces fonctions ont été envisagées comme des dimensions analytiques plutôt que comme des catégories mutuellement exclusives : certaines occurrences pouvaient relever simultanément de plusieurs fonctions, l'analyse privilégiant alors la fonction apparaissant la plus saillante au regard du contexte discursif. Au-delà de l'identification des fonctions, l'analyse a porté sur le rôle joué par ces fonctions dans la structuration du récit : mise en relief d'événements, légitimation d'une position, suspension de l'action, marquage de points de bascule ou stabilisation d'une certaine interprétation de soi. Cette étape a permis de dégager des configurations fonctionnelles propres à chaque cas.

Dans un cinquième temps, les résultats issus des différentes étapes d'analyse ont été intégrés dans une synthèse interprétative propre à chacun des cas. Cette synthèse visait à articuler les dimensions thématiques, relationnelles et fonctionnelles dégagées à l'analyse afin de mettre au jour la configuration psychologique singulière du discours rapporté dans chaque récit. Cette interprétation psychologique s'est inscrite dans une perspective clinique prudente, et est entendue ici comme une organisation discursive des positions subjectives telle qu'elle se donne à voir dans le récit, et non comme une évaluation clinique indépendante du matériau. Chaque analyse du verbatim d'un participant est présentée dans un chapitre indépendant, sous forme d'étude de cas.

Enfin, l'ensemble des analyses réalisées a fait l'objet d'une analyse transversale portant sur l'ensemble du corpus. Cette mise en perspective inter-cas a permis de dégager des régularités, des variations et des configurations récurrentes dans l'usage du discours rapporté en entretien biographique. Les résultats issus de cette mise en perspective sont présentés dans le chapitre des résultats transversaux.

2.5 Rigueur

Les recherches qualitatives s'inscrivent dans une rencontre entre les mondes subjectifs des participants et celui du chercheur. La reconnaissance de cette dimension interprétative n'a toutefois pas dispensé la chercheuse d'une vigilance méthodologique soutenue, condition essentielle à la qualité et à la crédibilité d'une recherche qualitative exploratoire.

Plusieurs critères de rigueur, inspirés notamment des travaux de Morrow (2005) et de Tracy (2010), ont orienté la démarche. Ceux-ci ont été pris en compte à travers l'explicitation de la posture épistémologique, la description détaillée et séquentielle des étapes d'analyse, la mise en cohérence explicite entre les questions de recherche, les opérations analytiques effectuées et la structuration des résultats, ainsi que la traçabilité des décisions interprétatives au fil du processus.

L'analyse a été conduite selon un principe de retour constant au matériau. Chaque interprétation a été systématiquement vérifiée à partir des segments discursifs concernés, afin d'éviter toute généralisation hâtive ou extrapolation au-delà des données disponibles. Les catégories thématiques, les regroupements d'autrui et l'identification des fonctions ont fait l'objet d'ajustements progressifs jusqu'à atteindre une stabilité interprétative suffisante à l'échelle du corpus. La crédibilité des analyses repose ainsi sur la convergence entre les différentes opérations analytiques (segmentation, thématisation, identification des figures d'autrui et analyse fonctionnelle), dont l'articulation progressive a permis de consolider les interprétations.

Certaines étapes du travail ont donné lieu à des échanges académiques à différentes étapes du processus, notamment avec la directrice de recherche et, à l'occasion, dans le cadre de discussions au sein du laboratoire. Plus particulièrement, les analyses des verbatims ont fait l'objet d'une double lecture par la doctorante et sa directrice, permettant de discuter les choix de segmentation, les catégorisations proposées et les interprétations retenues. Ces échanges ont contribué à éprouver la cohérence des analyses, à expliciter les désaccords lorsqu'ils survenaient et à consolider les décisions interprétatives.

Par ailleurs, un journal de bord a été tenu tout au long de l'analyse. Celui-ci a permis de consigner les hypothèses émergentes, les déplacements interprétatifs et les zones de résonance subjective suscitées par le matériau. Ce travail réflexif a contribué à maintenir une vigilance quant aux effets possibles de la

sensibilité clinique de la chercheuse sur l'interprétation, tout en soutenant une posture analytique consciente et explicitée (Collin-Vallée & Merri, 2019).

Enfin, la présentation des résultats privilégie une argumentation étayée par des extraits précis du corpus, permettant au lecteur d'apprécier la pertinence des interprétations proposées. Dans le cadre d'une utilisation secondaire de données et d'une démarche exploratoire, la rigueur repose ainsi moins sur la reproductibilité statistique que sur la cohérence interne, la transparence du processus et l'ancrage constant dans le matériau discursif.

2.6 Considérations éthiques

Les matériaux utilisés dans le présent essai sont issus d'entretiens menés dans le cadre de la recherche *Parole de jeunes* de l'équipe Parcours. Les chercheuses responsables de Parcours, Danielle Desmarais (École de travail social, UQAM) et Maryvonne Merri (Département de psychologie, UQAM), ont autorisé l'utilisation secondaire des données pour le présent projet.

Le projet de recherche initial avait obtenu une certification du comité institutionnel d'éthique de la recherche avec des êtres humains de l'UQAM (CERPE-UQAM). Les participants avaient consenti à ce que le contenu des entretiens puisse être utilisé à des fins de recherches ultérieures. Une demande d'approbation éthique spécifique à l'utilisation secondaire des données a été approuvée par le CERPE-UQAM, conformément aux lignes directrices institutionnelles en vigueur. Le certificat d'approbation éthique de la présente recherche est déposé à l'annexe B.

Le présent essai doctoral constitue une utilisation secondaire de données et aucun contact, direct ou indirect, n'a eu lieu entre la chercheuse et les participants. Les identificateurs directs et indirects avaient été retirés préalablement, et les participants sont désignés par des prénoms fictifs. Les analyses ont été réalisées exclusivement à partir des verbatim anonymisés et la chercheuse n'a eu accès à aucune information permettant d'identifier les participants. Dans la rédaction des analyses, une attention particulière a été portée à la protection de la confidentialité, et certains éléments contextuels susceptibles de permettre l'identification indirecte d'un participant ont été légèrement modifiés lorsque nécessaire, sans altérer la portée analytique des extraits retenus. Les fichiers électroniques contenant les transcriptions sont conservés dans un espace numérique sécurisé, protégé par mot de passe, et seront détruits un an après le dépôt de l'essai.

Au-delà des exigences formelles, la démarche s'est inscrite dans une réflexion éthique plus large quant aux effets possibles de la recherche. L'analyse a été conduite avec le souci de ne pas surinterpréter les propos des participants ni d'attribuer des significations excédant les données discursives disponibles, en maintenant un ancrage constant dans le matériau. La posture adoptée vise à respecter la singularité des parcours évoqués, en évitant toute stigmatisation, simplification ou lecture surplombante des expériences relatées.

ÉTUDES DE CAS

CHAPITRE 3

AMÉLIE : UNE PRISE DE PAROLE ÉMANCIPATRICE

Dans ce chapitre, nous examinons l'entretien biographique d'Amélie à la lumière des objectifs et des questions de recherche. Nous proposons d'abord un portrait synthétique de sa trajectoire, avant d'analyser l'usage du discours rapporté dans son récit, en portant attention à sa place, aux thèmes auxquels il s'articule, aux figures d'autrui convoquées ainsi qu'aux fonctions qu'il assume. Cette progression permettra de dégager la configuration singulière du discours rapporté dans son parcours.

3.1 Portrait d'Amélie : une trajectoire marquée par l'instabilité

Amélie grandit dans un environnement familial instable, marqué par les conflits et les problèmes de consommation de ses parents. Ballottée entre différentes figures parentales et membres de sa famille élargie, elle connaît de nombreux changements de garde, passant notamment par une famille d'accueil, la garde de sa grand-mère, puis celle de ses deux parents à tour de rôle. Ce contexte familial conflictuel et chaotique est également ponctué par des interventions policières et des tensions intergénérationnelles. Elle finira par passer dix ans chez sa grand-mère paternelle, une figure stable mais peu engagée affectivement. Cette configuration familiale teintera sa scolarité, ouvrant la porte à un manque de soutien et à des expériences d'intimidation.

De retour chez sa mère à l'adolescence, et malgré un fort désir de réussite scolaire, Amélie se heurte à un manque total de soutien éducatif de sa part. Sa mère l'oblige à s'occuper de sa petite sœur tout en lui demandant de travailler. Son isolement, une expérience d'agression sexuelle et l'absence de reconnaissance minent ses efforts et la conduisent finalement à décrocher au secondaire 5. S'éloigner de l'école lui permet d'éviter l'engrenage de la drogue, dans lequel elle commençait à s'enfoncer. Amélie décide alors de couper tout lien avec sa mère, dont elle dénonce la toxicité affective et les comportements destructeurs. Elle trouve un certain appui dans sa famille paternelle, notamment chez une tante. Ce choix de rupture marque une tentative consciente de se protéger et de rompre avec un cycle familial de violence et de dénigrement.

Au moment de l'entretien, Amélie est âgée de 20 ans et vit avec son conjoint et leur enfant. Elle a définitivement coupé tout lien avec sa mère, notamment pour protéger sa fille de ce qu'elle a elle-même vécu. Elle valorise la confiance en soi, la persévérance, et l'autonomie, qu'elle souhaite transmettre à sa

fille. Bien que ses ressources matérielles soient limitées, elle considère avoir atteint un équilibre de vie satisfaisant. Son passage à l'OCA (Organisme communautaire autonome) marque un tournant. Elle y retrouve un rythme structurant, s'engage dans des activités éducatives et créatives, et surtout, y vit des temps partagés avec sa fille. Cet accompagnement communautaire constitue une nouvelle forme de soutien éducatif et social, à partir de laquelle elle peut reconstruire une stabilité affective, familiale et personnelle.

3.2 La place du discours rapporté chez Amélie

L'entretien biographique d'Amélie compte 11 645 mots et 110 occurrences de discours rapportés dont une large majorité (88,2%) sont sous la forme directe. La forme indirecte représente, 11,8%. Parmi les 29 épisodes narratifs identifiés, 24 épisodes (82,75%) comportent au moins un discours rapporté.

3.3 Les thèmes dominants : de la blessure à la reconstruction

L'analyse thématique du récit d'Amélie met en évidence une trajectoire organisée autour d'un passage progressif de l'adversité vers la reconstruction. Les thèmes qui organisent son récit sont présentés ci-dessous selon un usage décroissant du discours rapporté. Ils renvoient principalement à deux sphères : la famille et l'école, toutes deux marquées par l'instabilité, la disqualification et l'absence de soutien. À l'inverse, les dimensions associées à la résilience et à la reconstruction occupent une place plus tardive et moins développée, comme si elles s'étaient élaborées dans un second temps, à partir des failles initiales.

3.3.1 Une enfance marquée par l'adversité

Amélie décrit une enfance traversée par une profonde instabilité familiale, marquée par les dépendances parentales, les conflits, les ruptures de garde et les placements successifs. Son récit insiste sur l'absence de continuité et sur l'impossibilité de se sentir durablement à sa place dans un milieu donné. Les décisions des adultes, souvent prises dans l'urgence ou sous contrainte, apparaissent comme autant de ruptures imposées, que l'enfant subit sans pouvoir en saisir le sens.

Ma mère **a dit qu'elle se faisait prostituer par mon père**, donc là j'ai dû aller chez ma famille d'accueil.

La relation à la mère occupe une place centrale dans ce thème. Amélie évoque une figure maternelle imprévisible, psychologiquement violente, et profondément dénigrante. Les interactions qu'elle rapporte

sont marquées par la comparaison, la disqualification et la remise en question répétée de sa valeur. Cette relation apparaît comme une source majeure d'insécurité affective et de fragilisation identitaire, sapant précocement la confiance en soi.

Ma mère m'a rappelée pis elle a commencé à me traiter de noms mais pis elle m'a dit : « **Là tu rentres à la maison !** », mais moi je comprenais pas qu'est-ce que j'avais fait [...] Elle arrive pis elle me dit : « **C'est inacceptable là, à quoi tu penses ? Ça coûte cher la nourriture, t'as jeté toute cette viande-là [...] comment va falloir que tu réussisses ta vie ? Tu veux t'acheter une maison à 500 000\$, mais la seule façon que tu vas pouvoir te l'acheter, c'est en allant devant les hôtels chics pis aguicher les vieux monsieurs pis te prostituer !** »

À l'inverse, la figure de la grand-mère paternelle incarne une forme de stabilité matérielle, mais sans véritable soutien émotionnel. Amélie décrit une relation correcte, fonctionnelle, mais peu démonstrative, dans laquelle l'expression des émotions et la reconnaissance affective sont absentes. Cette retenue contribue à un sentiment de solitude et renforce l'idée qu'elle doit composer seule avec ses difficultés.

Avec mes grands-parents, c'était correct mais c'était le genre que je pouvais pas montrer mes émotions, je pouvais pas trop parler [...] : « **Ah j'ai vu ça là, ça me tente de l'essayer !** » ou « **Ah, ça me tente d'aller jouer dehors !** » mais pas comme : « **Ah grand-maman, y'a quelqu'un qui m'intimide** », ça aurait pas fait grand-chose je pense.

La relation au père, quant à elle, est marquée par l'absence et le désengagement. Peu présent dans le récit, il apparaît comme une figure périphérique, incapable d'offrir un appui durable. Cette absence s'ajoute aux autres défaillances parentales et participe à un climat relationnel où les figures d'attachement peinent à remplir leur fonction.

Mon père, c'était : « **Ah non, j'ai perdu mon paget, tiens j'te donne 100\$!** », parce qu'il me rappelait pas pendant six mois parce qu'en fait il s'était chicané avec ma grand-mère.

Ainsi, l'enfance d'Amélie se construit dans un environnement où les repères sont instables et les soutiens affectifs défaillants. Ce contexte contribue à l'installation précoce d'un rapport à soi fragilisé, marqué par la méfiance, le doute et la nécessité de se protéger.

3.3.2 Une scolarité chaotique, entre persévérance et décrochage

Le parcours scolaire d'Amélie est étroitement imbriqué à sa trajectoire familiale. Le discours rapporté met en scène non pas tant l'école comme institution que les interactions familiales et sociales qui viennent soutenir ou entraver son investissement scolaire.

Malgré un fort désir de réussite, Amélie se heurte à un manque de soutien constant. Les figures familiales censées l'encourager se montrent indifférentes, voire décourageantes.

Moi ma grand-mère, c'est pas des choses qui l'intéressaient [...] À ma remise de diplôme, elle m'a dit que **c'était pas la vraie**, faque elle est jamais venue.

Cette absence de reconnaissance pèse lourdement sur sa motivation et nourrit un sentiment d'invisibilité. L'école devient alors un lieu d'efforts solitaires, où chaque réussite doit être justifiée, demandée, presque arrachée.

Faque là, fallait tout le temps que je lui demande : « **Est-ce que t'es fière de moi ? Est-ce que t'es contente ? Regarde j'ai eu 100% en maths !** »

À cela s'ajoutent des expériences d'intimidation, notamment à l'école primaire, liées à sa situation familiale atypique et à son développement physique précoce. Ces expériences renforcent son sentiment de différence et d'exclusion, contribuant à fragiliser davantage son rapport à l'école et aux pairs.

C'était pas normal d'être avec ses grands-parents, tout le monde était soit adopté ou avec ses parents, faque je me suis fait intimider [...] Et j'ai eu ma puberté tôt aussi, faque l'intimidation était là : « **Ah, Amélie elle a pas de parents, faque elle se rembourse !** »

À l'adolescence, après son retour chez sa mère, la scolarité devient un espace de confrontation directe. Le discours maternel, constamment dévalorisant, constitue un frein majeur à sa persévérance scolaire. Amélie décrit une accumulation de découragements, où ses efforts sont niés. L'abandon de l'école lui est présenté comme la seule option réaliste.

[...] j'avais de la misère un peu à avancer, pis y'a personne qui m'écoutait justement, c'était comme : « **T'as de la misère, faut que tu lâches là, ça sert à rien.** »

Dans ce contexte, Amélie développe une forme de résistance intérieure. Elle s'accroche à l'idée de réussir, se projette dans un avenir différent et tente de maintenir son engagement scolaire malgré l'adversité.

Je me suis dit : « **Je vais réussir mon secondaire !** »

Toutefois, l'épuisement, l'absence de soutien et des événements traumatiques finissent par rendre la situation intenable. Le décrochage scolaire apparaît alors moins comme un renoncement que comme une

stratégie de préservation, une manière de se soustraire à un environnement devenu trop coûteux psychologiquement.

3.3.3 Des relations soutenant, catalyseurs de résilience

Un tournant décisif du récit se produit avec l'arrivée de figures positives : la rencontre avec son conjoint marque un tournant décisif dans le récit d'Amélie. Elle passe d'une famille qui ne croit pas en elle, la rejette et la dénigre à une nouvelle famille construite et choisie, qui reconnaît son potentiel et lui offre enfin un reflet positif :

Quand je lui ai expliqué ce qui est arrivé, il dit : « **Amélie, t'as tellement de potentiel !** »

Malgré certaines insécurités qui traversent leur relation, cette rencontre lui sert de tremplin pour reprendre ses études. Elle puise également en elle la confiance nécessaire pour exprimer à sa grand-mère son besoin de reconnaissance. Amélie utilise abondamment le discours rapporté pour relater l'évolution de cette relation familiale.

Ma grand-mère continue à m'encourager, pis elle est fière de moi maintenant, du coup je lui ai dit que **ça me dérangeait un peu, pis que j'aimerais ça qu'elle me le dise là**, elle m'a dit que **c'était ma faute, y'aurait fallu que je lui en parle avant**, mais à huit ans c'était un peu compliqué. Faque là elle me dit tout le temps : « **C'est bien, je suis contente que t'aie à l'école.** »

3.3.4 Une projection vers l'avenir plus discrète

Au fil de l'entretien d'Amélie, d'autres thèmes centraux apparaissent : la maternité comme moteur de changement, la reconstruction de soi, l'autonomie retrouvée grâce à l'organisme communautaire, le retour aux études, les objectifs professionnels et familiaux ou encore le désir de stabilité et de bonheur. Toutefois, Amélie utilise peu ou pas le discours rapporté pour ces thèmes de son récit.

3.3.5 Conclusion intermédiaire : des thèmes cristallisés dans une enfance difficile

L'analyse met ainsi en lumière une forte mobilisation du discours rapporté autour de deux sphères principales : la famille et l'école. Étroitement articulées dans son récit, ces deux sphères sont toutes deux marquées par l'adversité. Inversement, les thèmes relatifs à la résilience s'accompagnent d'un recours significativement plus limité au discours rapporté. Par ailleurs, Amélie emploie davantage le discours

rapporté pour évoquer les épisodes du passé, tandis qu'elle y recourt moins fréquemment pour son passé récent, son présent et son futur.

3.4 Qui sont les autrui dans les discours rapportés d'Amélie et que font-ils en parlant ?

L'analyse des discours rapportés dans le récit d'Amélie met en évidence une distribution hiérarchisée des figures d'autrui. Les paroles les plus fréquentes et les plus investies proviennent du soi comme autrui, puis des figures familiales proches — en particulier la mère et la grand-mère — tandis que les autrui ordinaires et généralisés demeurent marginaux. Cette répartition de ces figures d'autrui est illustrée dans le tableau 3.1 ci-dessous.

Tableau 3.1*Répartition des figures d'autrui dans les discours rapportés d'Amélie*

Figures d'autrui	Occurrences
Soi-même comme autrui	48
Voix intérieure	30
À voix haute	18
Autrui significatifs	40
Mère	13
Grand-mère	6
Conjoint	5
Grande sœur	4
Père	3
Cousine	3
Tante	1
Autrui	6
Amie	2
Enseignante	2
Intervenante	2
Autrui généralisés	6
« on »	3
« les autres »	2
Emploi-Québec	1

Note. Ce tableau présente le nombre d'occurrences des différentes figures d'autrui mobilisées dans les discours rapportés d'Amélie. Les sous-catégories sont présentées en retrait afin de rendre compte de leur appartenance aux catégories principales.

3.4.1 Soi-même comme autrui

3.4.1.1 Un discours intérieur comme moteur de résilience

Amélie mobilise abondamment sa voix intérieure (30 occurrences) pour témoigner de son parcours de décrochage et de raccrochage scolaire, et pour illustrer ainsi son cheminement personnel ainsi que sa force intérieure.

Cette voix apparaît d’abord comme un lieu de dévalorisation et de remise en question. Amélie se parle dans des termes marqués par l’échec, l’incapacité et la honte, reprenant à son compte des jugements négatifs longtemps énoncés par sa mère et, plus largement, par son environnement familial. Cette parole intérieure traduit une intériorisation des assignations reçues, notamment dans le domaine scolaire, où elle se perçoit comme insuffisante. En se parlant ainsi, Amélie mesure l’écart entre ses aspirations et sa réalité, exposant un rapport à soi fragilisé.

Quand tu pleures le soir, tu te dis : « **Coudonc, qu’est-ce qui arrive avec moi ? Je suis donc bin pas bonne. »**

Puis, au fil de l’entretien, les discours rapportés évoluent vers une prise de conscience de ses capacités et une affirmation de son désir de réussir à l’école secondaire.

Moi je suis pas faite pour travailler chez MacDo, alors je me suis dit qu’il **fallait que je retourne à l’école, que c’était important.**

Cette même voix intérieure devient ainsi le lieu d’un contre-discours. À travers d’autres énoncés, Amélie s’adresse à elle-même pour se convaincre, se soutenir et maintenir son engagement scolaire malgré l’adversité.

Je me disais comme : « **Ok ! Je suis capable, je le sais que je suis capable !** », mais j’ai un beau reflet là, mais avant je m’aimais pas, faque j’ai commencé à me regarder dans le miroir pis me dire comme : « **Je suis capable, je suis fière de moi !** »

Elle affirme sa capacité à réussir, se projette dans l’obtention de son diplôme et se rappelle ses propres ressources. Ces auto-énoncés fonctionnent comme des actes de maintien : ils ne nient pas la difficulté, mais permettent de continuer malgré elle.

Je le fais pour que je sois fière de moi pis que je me dise : « **J’ai réussi, j’ai eu mon diplôme secondaire, je vais avoir mon diplôme d’études professionnelles, ça va être le fun !** »

La coexistence de ces deux registres – internalisation du dénigrement, puis apparition d’un contre-discours – met au jour une identité en tension, travaillée de l’intérieur. Cette parole assume alors une fonction de réparation : elle vient suppléer l’absence de soutien, de validation et d’encouragements dans son environnement. Ces discours rapportés de cette voix intérieure deviennent ainsi des vecteurs de résilience et de réparation. L’analyse révèle le portrait d’une jeune femme déterminée, faisant face à des défis intérieurs, mêlant doutes, regrets et volonté de s’en sortir pour faire mentir l’adversité. À travers ses paroles, Amélie s’approprie pas à pas un discours de pouvoir d’agir.

3.4.1.2 Une parole entre quête de reconnaissance et affirmation de l’autonomie

Les prises de parole à voix haute, rapportées dans le récit, prolongent ce travail sur un autre plan. Amélie parle pour solliciter de la reconnaissance, interpeller ses proches et tenter d’obtenir un soutien affectif. Amélie verbalise ses efforts pour comprendre la dynamique familiale. Ses questions et ses constats visent à donner du sens à l’attitude de ses proches, mettant en lumière un grand manque de soutien affectif.

Ma cousine, je suis très proche d’elle, pis je me souviens que je lui disais : « **Mais pourquoi que ta mère elle s’occupe autant de moi ?** » Elle dit : « **Ben parce qu’elle sait que ta mère est pas là, pis grand-maman est ben fine, mais elle est pas démonstrative non plus.** »

Ces paroles adressées témoignent d’une quête insistante de validation, souvent déçue. Ainsi, elle multiplie ses tentatives d’interpeller sa famille et de réclamer du soutien.

[...] c’était pas que j’essayais pas, mais j’essayais faque ça la dérangeait, pis j’étais comme : « **Mais voyons ! J’essaie d’aller à l’école, j’ai de la difficulté !** » pis la seule chose c’est qu’on m’enfonçait, parce qu’on voyait j’essayais, pis elle veut qu’on soit tout le temps à son niveau, genre en dépression [...]

Progressivement, toutefois, ces prises de parole changent de statut : Amélie ne parle plus seulement pour demander ou se justifier, mais pour poser des limites, expliquer ses choix et affirmer sa rupture avec sa mère. Ces énoncés marquent un déplacement important : la parole cesse d’être uniquement une demande de reconnaissance et devient un outil de repositionnement identitaire.

Regarde, je dis : « **Moi ça pas d’allure, je peux pas continuer à habiter avec elle [ma mère] !** », je lui dis : « **Franchement, [...] elle va me rendre folle !** »

Au-delà de cette rupture concrète avec sa mère, Amélie renie symboliquement son lien de filiation et refuse d'être associée à une mère qui n'a jamais rempli son rôle :

Je veux pas entretenir quelque chose ... lui parler, me considérer encore comme sa fille. Je pense que si je pouvais me mettre orpheline, je le ferais. Je peux paraître méchante mais tu te fais dire : « **Tu vois, moi je voulais pas avoir d'enfants sauf que j'ai pas mis de condom, faque tu vois si tu veux pas avoir d'enfants ben mets des condoms, moi c'est ça j'aurais dû faire !** » J'étais comme : « **Ok, parce que tsé, veut veut pas, tu t'es jamais occupée de moi, c'est un peu normal que je te ressemble pas** ».

Ainsi, les paroles qu'Amélie « nous dit qu'elle a dites » ne relèvent pas de simples souvenirs de conversations mais prennent la forme de règlement de comptes avec les carences familiales. En mettant en mots ses interrogations sur son histoire familiale, elle manifeste un besoin de sens, cherchant à comprendre l'absence et le silence qui ont marqué son parcours. Cette verbalisation soutient une quête de reconnaissance par laquelle elle tente d'obtenir, par la parole, le soutien qui lui a fait défaut. Son refus de la filiation marque la volonté de se défaire d'un héritage toxique. Ainsi, le soi comme autrui se constitue comme un espace central de travail psychique, dans lequel Amélie se parle pour tenir, persévérer et élaborer un contre-discours face aux paroles dénigrantes reçues. Cette parole de soi fonctionne comme un levier essentiel de subjectivation, lui permettant de ne pas rester enfermée dans les définitions imposées par autrui.

3.4.2 Les autrui significatifs

3.4.2.1 Des mots qui blessent : une mère qui dénigre, manipule et rejette

La mère d'Amélie constitue la figure d'autrui la plus envahissante et la plus délétère du récit. Par ses prises de parole, elle disqualifie de manière récurrente Amélie, en particulier sur le plan scolaire. Ses paroles sont marquées par la dévalorisation, la comparaison et l'injonction au renoncement. Elles transforment les difficultés en preuves d'incapacité et assignent Amélie à l'échec.

Pis ma mère elle, tout ce qu'elle disait c'est : « **T'es pas bonne ! T'es pas capable, faque lâche l'école !** » Ça fait que j'ai eu beaucoup de difficultés là-dessus, j'ai eu de la misère, pis j'avais de la misère un peu à avancer, pis y'a personne qui m'écoutait.

La parole maternelle est en outre marquée par une forte ambivalence : elle peut ponctuellement valoriser avant de dénigrer, promettre avant de se rétracter. Cette instabilité rend la reconnaissance imprévisible et contribue à maintenir Amélie dans une position de confusion et d'épuisement.

La seule chose qu'elle fait quand elle te voit c'est comme : « **Ah ! La voisine elle trouve que tu chantes bien, c'est vrai que tu chantes bien.** » Puis après ça elle va parler avec ta sœur, pis elle dit comme : « **Amélie elle chante tellement mal !** » Faque après ça y'a comme ta sœur qui vient te le dire : « **Hey Amélie ! Tsé, maman elle a dit que tu chantais vraiment mal !** » Faque c'est tout le temps ça.

Ainsi, la parole maternelle apparaît avant tout comme une parole dénigrante et peu fiable, dont les effets fragilisent durablement Amélie. La mère installe un climat d'insécurité, de disqualification et de confusion. Cette parole, répétée et relayée, entrave l'élan d'Amélie, affaiblit sa capacité à se projeter et met en évidence la nécessité, pour elle, de chercher ailleurs — et en elle-même — des appuis plus soutenant pour pouvoir avancer.

3.4.2.2 Entre solidité et distance : le rôle de la grand-mère

La grand-mère occupe une place singulière dans le récit. En parlant, elle protège et contient, notamment face aux débordements maternels. Sa parole est rare, souvent minimale, et centrée sur le maintien de la sécurité et du cadre.

[...] ma mère était saoule en plein hiver, je venais de fêter mes quatre ans, elle avait plus de souliers dans ses pieds, ma grand-mère lui a dit : « **Jessica, là tu vas t'en aller chez vous, tu vas dessaouler, tu reprendras tes filles après !** » Ma mère a pas voulu faque en gros elles se sont comme un peu chicanées, il a fallu que la police vienne parce que ma mère a essayé de tuer ma grand-mère.

Cette parole contenante assure une certaine stabilité matérielle et permet à Amélie de traverser l'enfance sans effondrement majeur. Toutefois, en reconnaissant peu ses émotions, ses efforts ou ses réussites, la grand-mère contribue à maintenir un manque de reconnaissance affective. Par sa parole rare, elle stabilise sans réparer, laissant Amélie engagée dans une quête persistante d'approbation.

C'était pas comme mes amis, tsé mes amis c'était comme : « **Ah bravo ! On va aller au resto t'as eu une bonne note !** » Mais moi c'était comme : « **Ah** » C'est tout. Mais c'était ça, mes grands-parents sont gentils mais sont froids.

Ainsi, la parole de la grand-mère agit moins par ce qu'elle dit que par ce qu'elle ne dit pas. Si elle sécurise le quotidien, elle ne répond pas au besoin de validation et de soutien émotionnel d'Amélie, conférant à cette figure une fonction à la fois protectrice et frustrante.

3.4.2.3 Le conjoint, une parole réparatrice

La voix du conjoint d'Amélie, présente à cinq reprises dans les discours rapportés, agit comme un discret contrepoint aux voix négatives du passé. Ses paroles valorisantes redonnent à Amélie la possibilité d'entrevoir une image positive d'elle-même, ravivent sa confiance en l'avenir et viennent légitimer ses décisions, notamment celle de reprendre ses études et de couper ses liens avec sa mère.

[...] après ça, j'ai rencontré mon chum, pis il m'a dit : « **Voyons donc !** » Quand je lui ai expliqué ce qui est arrivé, il dit : « **Amélie, t'as tellement de potentiel !** », pis là il m'a dit : « **Regarde, viens avec moi je vais te montrer que la vie est pas si noire que ça.** » C'est ça qui m'a aidée, vraiment, j'ai réussi à arrêter la drogue, je me suis trouvé une job [...]

Ce soutien verbal fonctionne comme un levier de réparation face aux discours dépréciatifs, notamment ceux de sa mère.

3.4.2.4 Un père absent

Le père apparaît de manière très marginale dans le récit d'Amélie et n'intervient qu'à trois reprises par le biais du discours rapporté. Lorsqu'il parle, c'est pour tenir Amélie à distance, sans offrir de soutien ni manifester de reconnaissance. Cette parole rare ne vient pas pallier son absence, mais la redoubler : à un moment du récit, elle prend même la forme d'un reniement explicite, entérinant la rupture du lien.

La veille d'un de mes examens, mon père je lui parle puis je lui dis :

« **Ce serait pour savoir si tu vas venir pour contester ma demande de vouloir habiter avec maman ?** » Faque il a dit : « **Non, mais dès que tu t'en vas là-bas, moi je veux pu te parler ! Dans le fond, on va laisser ça ici. Là maintenant, moi je te parle plus !** » Il m'a raccroché la ligne au nez, après ça il m'a rappelée, il me dit : « **Non, t'enlèveras aussi mon nom de ton baptistère là, je veux plus être ton père, tu te feras adopter par ton beau-père !** »

Par ce geste de parole, le père se retire symboliquement de la relation, laissant Amélie sans appui paternel et contribuant à inscrire l'absence comme une donnée structurante de sa trajectoire — un abandon de plus, qui vient confirmer une solitude déjà largement installée.

Les discours rapportés des figures clés du récit dessinent les contours du parcours d'Amélie : à la parole toxique et dévalorisante de la mère et à l'absence du père, répond la présence distante mais structurante de la grand-mère, tandis que le conjoint offre une ébauche de contrepoids réparateur. Ces voix extérieures, le plus souvent blessantes, rarement soutenantes, contribuent à façonner l'image qu'Amélie construit d'elle-même, entre rejet et solitude, quête de reconnaissance et affirmation de soi.

3.4.3 Les autrui « ordinaires » et les institutions, quasi-absents du récit

Les figures extérieures à son cercle familial sont rarement mobilisées par Amélie. Seules quelques interventions d'amies (2), de professeurs (2) ou d'intervenantes (2) apparaissent sous la forme de discours rapportés mais leurs contenus sont peu signifiants, sans réelle portée symbolique ou affective. Ces discours rapportés remplissent avant tout une fonction narrative, témoignant d'interactions ponctuelles. Une exception notable se trouve dans deux discours rapportés d'une enseignante qui donnent lieu à une prise de conscience, offrant à Amélie une nouvelle lecture de ses liens familiaux :

Je me mets à pleurer pis je lui explique un peu, ça m'a aidée parce qu'elle m'a dit : **« Tu sais, il y a une expression en anglais, ça dit que le sang est plus épais que l'eau, mais tsé, dis-toi que c'est pas vrai, c'est pas parce que c'est ton père qu'il faut nécessairement que tu l'aimes. »**

Les autrui généralisés incluent l'institution Emploi Québec ainsi que les formes impersonnelles « on », « les autres ». Leur présence est rare (5 occurrences) et peu signifiante.

3.4.4 Conclusion intermédiaire : devenir sujet parmi les autres

Dans le récit d'Amélie, les figures d'autrui sont multiples. Les plus marquantes appartiennent à son cercle familial : sa mère, sa grand-mère et son conjoint. Chacune de ces voix a un effet structurant sur son parcours, parfois pour freiner, à l'occasion pour encourager son cheminement. La mère, à travers un discours dénigrant, mine sa confiance. Le père incarne l'absence. La grand-mère, stable mais distante, est une présence ambiguë, mêlant protection et froideur. À l'opposé, le conjoint ouvre la porte à de nouvelles expériences réparatrices.

Mais c’est sans doute dans ses discours intérieurs qu’Amélie puise sa plus grande force. Elle s’y construit un contre-discours fort qui conteste les assignations et prophéties maternelles. Ces paroles, à la fois lucides et résilientes, constituent un puissant moteur d’émancipation et d’affirmation de soi.

Les autrui qu’Amélie fait parler ne sont pas de simples témoins : ils ont contribué à forger son identité, en renforçant ou fragilisant son estime d’elle-même. En prenant elle-même la parole pour leur répondre, elle refuse de se laisser définir et s’impose petit à petit comme actrice principale de son récit et de sa reconstruction.

3.5 Les fonctions du discours rapporté dans le récit d’Amélie

Le récit d’Amélie mobilise plusieurs fonctions du discours rapporté, résumées dans le tableau 3.2 ci-dessous. Il ressort de l’analyse que la fonction d’étayage est de loin la plus mobilisée (57 occurrences), suivie par les fonctions appréciative (33 occurrences) et narrative (26 occurrences). Bien que certains extraits puissent théoriquement remplir plusieurs fonctions simultanément, cette multifonctionnalité reste marginale. Par ailleurs, aucune relation n’est observée entre la fonction remplie par le discours et sa forme, directe ou indirecte.

Tableau 3.2

Fonctions du discours rapporté dans le récit d’Amélie

Fonctions du discours rapporté	Amélie	Autrui significatifs	Autrui généralisés	Autrui	Total
Appréciation	17	15	1	0	33
Autorité	1	2	0	0	3
Étayage	22	29	2	4	57
Narration	12	11	2	2	26

Note. Ce tableau présente la répartition des fonctions du discours rapporté dans le récit d’Amélie, selon la figure d’autrui mobilisée.

3.5.1 Une fonction d’étayage pour ancrer le récit

Dans le récit d’Amélie, la fonction d’étayage apparaît centrale. Le discours rapporté confère crédibilité et cohérence à son témoignage. En intégrant directement les paroles échangées — qu’elles soient

prononcées par d'autres ou issues de son discours intérieur — Amélie ancre son récit dans des interactions concrètes pour rendre visibles les tensions, les blessures et les soutiens qui ont jalonné son parcours.

Les propos des autres significatifs (sa mère, sa grand-mère, son conjoint) jouent un rôle clé dans cet étayage. Elles sont choisies pour illustrer les dynamiques relationnelles qu'Amélie dénonce ou valorise. Amélie éclaire ainsi les facettes de son vécu relationnel : la violence verbale de la mère, la froideur de la grand-mère, ou les encouragements du conjoint.

Mais Amélie s'appuie aussi sur son propre discours dans son récit, qu'il s'agisse de son discours intérieur ou de prises de parole à voix haute. Ces auto-citations donnent à voir son cheminement : ses doutes, ses prises de conscience, ses décisions. Elles témoignent d'une construction progressive de son autonomie et de sa résilience.

Enfin, le discours rapporté permet de souligner les moments de rupture ou de bascule : rupture avec sa mère, éloignement du père, décrochage et raccrochage scolaires. Ces paroles, placées à des points stratégiques du récit, font du discours rapporté un outil pour marquer les passages déterminants de son parcours, en leur conférant une portée signifiante.

3.5.2 Une fonction appréciative comme outil de construction identitaire

La seconde fonction majeure du discours rapporté dans le récit d'Amélie est la fonction appréciative. Elle apparaît à parts presque égales dans les propos rapportés d'autrui et dans ses propres paroles. Ce sont des jugements, des évaluations subjectives, des appréciations qui participent à forger l'image qu'Amélie construit d'elle-même.

D'un côté, les voix des autres, celles de sa mère, de sa grand-mère ou de son conjoint, expriment les regards extérieurs qui influencent l'estime de soi, qu'ils soient dévalorisants, encourageants ou indifférents. D'un autre côté, ses propres paroles rapportées viennent contester ces assignations, souvent pour exprimer sa propre évaluation de sa valeur, de ses capacités et de ses choix. Ces auto-énoncés témoignent de sa volonté de se réapproprier son identité, en opposition aux jugements reçus. C'est à travers cette fonction appréciative que se joue la tension centrale du récit entre le « *T'es pas capable* » asséné par la mère et le « *Je suis capable* » auto-affirmé par Amélie.

Ainsi, la fonction appréciative du discours rapporté ne se limite pas à refléter des jugements mais est le lieu d'un affrontement symbolique pour la réappropriation de son identité, entre rejet subi et confiance conquise.

3.5.3 Des fonctions d'autorité et narratives moins mobilisées

À l'inverse, la fonction d'autorité, qui consiste à s'approprier la parole d'autrui pour augmenter la crédibilité de son discours, est beaucoup moins sollicitée par Amélie. Ce faible usage peut s'expliquer par le manque de figures valorisées dans son entourage dont elle pourrait emprunter la voix.

La fonction narrative, quant à elle, apparaît de manière ponctuelle. Dans ces moments, le discours rapporté permet d'assurer la fluidité de la chronologie du récit et des transitions thématiques, sans pour autant porter de charge affective ou symbolique importante.

3.6 Synthèse interprétative : le discours rapporté comme outil de subjectivation chez Amélie

L'analyse des discours rapportés dans le récit d'Amélie révèle une dynamique identitaire singulière, où les paroles d'autrui s'entrelacent à la sienne propre dans un processus de subjectivation. Le recours massif au discours rapporté dans les sphères marquées par l'adversité, telles que la famille et l'école souligne que ces paroles ne sont pas neutres : elles portent la charge des relations asymétriques, d'assignations dépréciatives et d'abandons symboliques.

Le choix d'Amélie de faire entendre ces paroles, parfois violentes, parfois réparatrices, montre qu'elle utilise le discours rapporté non seulement pour structurer du récit, mais aussi pour se réapproprier les expériences vécues. Chaque parole rapportée agit comme une preuve des violences subies, mais aussi comme un levier pour affirmer sa capacité à les nommer, les encadrer, voire les dépasser.

Un tournant central de cette analyse repose sur le passage de la reproduction passive des paroles d'autrui (notamment celles, dévalorisantes, de la mère) à l'émergence d'une voix propre dans le discours intérieur rapporté. Ce travail discursif opère un double mouvement : tout en exposant les tensions identitaires, il élabore un contre-discours qui participe à la construction de l'autonomie.

Par ailleurs, l'absence quasi-totale de figures institutionnelles ou extérieures dans les discours rapportés confirme que la sphère intime et familiale est le théâtre principal de l'élaboration identitaire d'Amélie,

cette parole ayant un poids véritable sur la construction du Soi. Ce silence des institutions interroge leur rôle et leur capacité à offrir aux jeunes en situation de vulnérabilité des paroles alternatives, pour contrebalancer les discours familiaux.

En définitive, le discours rapporté chez Amélie ne se réduit pas à un processus narratif pour convoquer le passé mais devient un levier d'émancipation. À travers ce type de discours, la narratrice rejoue les scènes du passé et les asymétries de pouvoir et réinvestit le langage comme espace d'affirmation de soi. Le discours rapporté devient ainsi chez Amélie le moteur d'une reconfiguration subjective orientée vers l'avenir.

CHAPITRE 4

BENJAMIN : ENTRE STIGMATISATION ET QUÊTE DE DIGNITÉ

Ce chapitre est consacré à l'analyse de l'entretien biographique de Benjamin, en cohérence avec les questions de recherche formulées précédemment. Après un portrait de son parcours, nous étudierons la manière dont le discours rapporté se déploie dans son récit : ses formes, ses zones de concentration thématique, les autres mobilisés et les fonctions qu'il remplit. L'ensemble de cette analyse vise à mettre en évidence la configuration propre que prend le discours rapporté dans sa trajectoire.

4.1 Portrait de Benjamin : tracer son chemin, envers et contre tout

Benjamin vit avec sa mère et son petit frère jusqu'en troisième année du primaire. La Direction de la protection de la jeunesse (DPJ), présente auprès de la famille depuis plusieurs années, décide alors de le retirer de son milieu familial en raison de ses comportements violents. S'ensuit une période d'instabilité où Benjamin alterne entre séjours chez sa mère et placements en famille d'accueil, famille élargie, Centre jeunesse fermé et foyer d'accueil. Il finira par retourner vivre avec sa mère de 17 à 24 ans.

Dès l'école primaire, Benjamin est confronté à des difficultés d'apprentissage non diagnostiquées et subit des expériences d'intimidation qui le marginalisent. Son parcours scolaire chaotique est jalonné de suspensions, de changements d'établissement, de placements en classes spécialisées et de conflits avec les autorités scolaires, qui le perçoivent comme un élève difficile et perturbateur. Malgré sa volonté de réintégrer le cursus régulier, Benjamin se heurte au refus de l'institution. Déçu et affecté par cette relégation, il décroche de l'école à 16 ans. S'ensuit une brève période d'errance, marquée par la petite criminalité et la consommation de drogues, auxquelles il met rapidement fin.

Conscient de la nécessité d'obtenir son diplôme d'études secondaires pour réaliser son rêve de devenir éducateur spécialisé, Benjamin multiplie les démarches pour raccrocher. Cependant, il se heurte encore aux différentes institutions (écoles, organismes, Emploi Québec) auprès desquelles il peine à trouver sa place. Son expérience de colocation avec une famille recomposée qui se bat contre la DPJ alimente sa colère contre le système.

Heureusement, Benjamin trouve un sens et un accomplissement dans son rôle d'animateur de groupes de scouts, où il se sent utile et compétent. Aujourd'hui, il vient d'entamer un parcours de raccrochage au sein

d'un Organisme communautaire autonome (OCA), qu'il considère comme sa dernière chance. Bien que pessimiste quant à ses chances de réussite, il est conscient que cette nouvelle opportunité pourrait marquer un tournant dans sa vie.

4.2 La place du discours rapporté

L'entretien biographique de Benjamin compte 15 042 mots et 65 occurrences de discours rapportés. Une majorité d'entre eux sont exprimés sous la forme directe (75%). La forme indirecte représente quant à elle 25% des discours rapportés. Parmi les 26 épisodes narratifs identifiés, 18 épisodes (69%) comportent au moins un discours rapporté.

4.3 Les thèmes dominants : un parcours sous le signe des ruptures institutionnelles

L'analyse thématique du récit de Benjamin met en lumière des motifs saillants : l'injustice, l'abandon et l'impuissance, mais aussi l'émergence d'un sens critique aigu et d'une ténacité remarquable. L'analyse ci-dessous ordonne les thèmes en fonction d'un usage décroissant du discours rapporté.

4.3.1 Une scolarité marquée par le diagnostic et la relégation

Le parcours scolaire de Benjamin apparaît, dans son récit, comme un espace de décisions répétées qui l'ont progressivement maintenu à distance des trajectoires scolaires ordinaires. Dès les premières années de scolarité, il se voit associé à des diagnostics et à des catégorisations qui orientent durablement son cheminement éducatif, en l'inscrivant dans des parcours spécialisés et en limitant ses possibilités de progression.

Quand j'avais des réunions avec le directeur, avec la prof, pis ma mère, on me disait que **j'étais un bon à rien, que je pourrais jamais aller en classe normale**. Alors que mon but était justement dans les classes normales, pour pouvoir avancer, normalement.

Ces étiquettes successives ne se présentent pas comme des évaluations ponctuelles, mais comme des assignations durables qui structurent son expérience scolaire dans le temps. Ils contribuent à installer une logique de relégation, où les perspectives d'accès à la classe régulière ou à des parcours valorisés sont constamment différées, conditionnées ou remises en question. Le récit de Benjamin fait ainsi apparaître une trajectoire marquée par l'accumulation de décisions scolaires qui ferment plus qu'elles n'ouvrent des possibles.

Ils m'ont bourré de *bullshit*. Ils m'ont dit : « **Ah, tu vas aller dans six mois, si tout va bien, tu vas aller dans une classe normale.** » Pendant six mois intensifs, j'ai travaillé, j'ai travaillé sans arrêt, pour justement prouver que j'étais capable d'y aller dans une classe normale. Six mois après, une rencontre avec le directeur, les profs, ma mère, pour me faire dire : « **Non ! T'iras pas en classe normale, on va encore te garder trois mois ici.** »

Au fil de son parcours, l'école ne se présente pas comme un lieu d'adaptation aux besoins ou aux capacités de l'élève, mais comme un cadre rigide dans lequel les ajustements sont rares et les marges de manœuvre limitées.

Bin souvent dans les écoles, ils vont souvent dire : « **Il faut que tu le fasses de telle façon.** » Sauf que certains gens sont pas capables de faire, la façon régulière [...] Mais dans les écoles, on va souvent te taper sur les doigts à cause que je le faisais à ma façon, et non de leur façon.

Cette succession de décisions et de réorientations laisse des traces durables dans le rapport de Benjamin à l'école. Elle contribue à fragiliser son sentiment de compétence, à restreindre ses perspectives scolaires et à inscrire son expérience éducative sous le signe de la mise à l'écart plutôt que de l'accompagnement. Le parcours scolaire apparaît ainsi comme l'un des premiers lieux où se construit, pour Benjamin, une expérience répétée de relégation institutionnelle.

4.3.2 Menaces, placements et déplacements

Dans le récit de Benjamin, l'intervention de la Direction de la protection de la jeunesse constitue une rupture majeure dans son parcours, marquée par une succession de placements et de déplacements imposés. Ces interventions ne s'inscrivent pas comme des mesures ponctuelles, mais comme une présence durable qui structure son quotidien et introduit une instabilité constante dans son environnement de vie.

Quand tu te fais dire que la DPJ veut t'enlever à ta mère là (silence). Ils disent : « **On fait ça pour la protection du jeune.** » Oui, oui, la protection du jeune, ça fait juste empirer. Ils m'ont ramené à mon oncle.

Les placements apparaissent comme des expériences d'arrachement au milieu familial, vécues dans un contexte d'imprévisibilité et de contrainte. Benjamin décrit un parcours rythmé par des changements de lieux — déménagements, familles d'accueil, foyers de groupe, centres — qui fragmentent sa trajectoire et rendent difficile toute continuité affective, scolaire ou relationnelle. Cette mobilité imposée compromet la possibilité de s'inscrire dans des repères stables et de nouer des relations durables.

Ça fait qu'elle [ma mère] montre au juge comme quoi qu'elle a trouvé un logement, pis que c'est à Montréal, pis que c'est sécuritaire et tout. Mais la DPJ a essayé de me garder plus longtemps, pis là ils ont dit : « **Ah, y'a aucune sécurité, na na na ...** »

Au-delà des déplacements eux-mêmes, l'intervention de la DPJ est associée à une exposition répétée à la menace de nouveaux placements, renforçant un climat d'insécurité durable. Le récit fait apparaître une difficulté à se projeter dans le temps, les décisions concernant son lieu de vie pouvant être remises en question à tout moment, indépendamment de ses efforts ou de son comportement.

La DPJ était toujours dans le décor, tout le temps, elle est jamais sortie quasiment. Fait que la DPJ est revenue dans le cas. Ça a fini qu'ils ont demandé le placement d'urgence. (Silence) Encore là, je me suis fait enlever à ma mère. Je me suis dit que **qu'est-ce qu'ils voulaient, c'était me protéger**, mais y'a d'autres façons, d'autres manières de le faire.

Ces expériences laissent des traces profondes dans le rapport de Benjamin à la stabilité et aux liens. Les placements et déplacements imposés ne constituent pas seulement des événements biographiques marquants, mais participent à la construction d'un parcours de vie fait de ruptures successives, où la continuité relationnelle apparaît comme difficilement accessible.

4.3.3 Abandon, injustice et désengagement institutionnel

Le récit de Benjamin fait également apparaître un ensemble d'expériences marquées par l'abandon et le désengagement institutionnel, notamment dans ses démarches auprès de programmes d'aide et de soutien gouvernementaux. Ces situations s'inscrivent dans la continuité de son parcours et renforcent l'impression d'un accompagnement qui se retire au moment où il devient le plus nécessaire.

Mais finalement, [l'agente du gouvernement] m'a jamais répondu, jusqu'à dernièrement, qu'elle me retourne mon appel, pis qu'elle m'a dit : « **Ah ? Ton programme, il est fini, ça fait trois mois ! Je peux rien faire pour toi, je suis plus ton agent.** »

Benjamin décrit des dispositifs présentés comme des ressources, mais dont l'accès se révèle conditionnel, instable ou finalement refusé. Les critères d'admissibilité, les changements de décision et les interruptions de soutien contribuent à une expérience répétée de mise à l'écart, où l'aide attendue ne se concrétise pas. Ces ruptures interviennent souvent dans des moments de vulnérabilité accrue, accentuant le sentiment d'être laissé à lui-même face à des difficultés matérielles et existentielles.

J'ai pas de secondaire trois complet, fait que ça fait : « **On est désolés, mais vous êtes plus admissible au programme !** » Là, totalement dans la marde, j'ai pu d'argent, j'ai pu rien pour payer les comptes, je me retrouve vraiment, total dans la marde. Pis en plus de ça, ils me disent : « **On t'aidera pas pour ta demande d'aide sociale.** »

Au fil du récit, ces expériences nourrissent un fort sentiment d'injustice. Benjamin ne décrit pas seulement un manque d'aide, mais une incohérence entre les principes affichés des institutions et leur fonctionnement réel. L'écart entre ce qui est promis ou attendu et ce qui est effectivement offert alimente une perception d'arbitraire, où les décisions apparaissent déconnectées de sa situation concrète.

Fait que j'ai fait tout mon possible pour suivre le programme à la lettre. Ils m'ont dit comme raison, quand ils m'ont mis dehors, ils m'ont dit : « **T'as pas été voir l'orienteur.** » Le problème c'est que mon intervenant il m'avait pas dit que c'était obligatoire. Il m'a dit : « **Si tu veux aller passer un test d'orientation, ça pourrait t'aider.** » Entre si tu veux et il faut, c'est deux choses différentes.

Ce désengagement institutionnel s'ajoute ainsi aux autres ruptures de son parcours et en prolonge les effets. Il contribue à fragiliser sa capacité à se projeter, à renforcer la méfiance envers les dispositifs censés soutenir l'insertion et la protection, et à inscrire son expérience dans une trajectoire où l'abandon institutionnel devient un repère récurrent plutôt qu'une exception.

4.3.4 Conclusion intermédiaire : des ruptures aux effets persistants

D'autres thèmes centraux émergent également du récit de Benjamin, notamment une analyse critique du fonctionnement des institutions, l'évocation de l'espoir et des projets d'avenir, ainsi qu'une quête identitaire et de sens. Bien que ces registres occupent une place importante dans son récit, ils sont moins fréquemment – voire pas du tout – exprimés par le biais du discours rapporté.

Dans son ensemble, l'analyse thématique du récit de Benjamin fait ressortir un parcours profondément façonné par des décisions institutionnelles successives, qu'il s'agisse de son cheminement scolaire, des interventions de la DPJ ou des dispositifs d'aide et de soutien. Ces expériences, loin d'être isolées, s'inscrivent dans une continuité marquée par la relégation, l'instabilité et le retrait institutionnel, laissant des traces durables sur son rapport à lui-même, aux autres et aux institutions.

4.4 Qui sont les autrui dans les discours rapportés de Benjamin et que font-ils en parlant ?

Dans le récit de Benjamin, les paroles d'autrui jouent un rôle structurant : elles assignent des étiquettes qui façonnent son identité, révèlent des rapports de force, laissent une empreinte affective et jalonnent sa vie. Ces voix sont présentées dans le tableau 4.1 ci-dessous.

Tableau 4.1

Répartition des figures d'autrui dans les discours rapportés de Benjamin

Figures d'autrui	Occurrences
Autrui généralisés	29
L'école	13
La DPJ	9
« on » / la société	4
Emploi Québec	4
Le gouvernement	3
Soi-même	23
À voix haute	13
Voix intérieure	9
Autrui	12
Intervenants	5
Scouts	4
Juge/avocat	2
Ex de son coloc	1
Autrui significatif	2
Mère	2

Note. Ce tableau présente le nombre d'occurrences des différentes figures d'autrui dans les discours rapportés de Benjamin. Les sous-catégories sont présentées en retrait afin de rendre compte de leur appartenance aux catégories principales.

4.4.1 Les autrui généralisés

Benjamin mobilise abondamment le discours rapporté d'autrui généralisés (29 occurrences) pour faire entendre des voix institutionnelles peu individualisées, qui parlent au nom de règles, de normes et de

décisions. À travers ces paroles, les institutions prennent corps comme des instances qui évaluent, statuent et refusent, sans s'adresser à lui comme sujet singulier. Le discours rapporté permet ainsi de rendre perceptible une parole impersonnelle et performative, dont l'effet principal est de fixer des positions et de limiter les possibles.

4.4.1.1 Une école qui fabrique l'incapacité

Dans le récit de Benjamin, l'école apparaît comme l'un des autrui généralisés les plus présents et les plus structurants. Lorsqu'elle parle, elle le fait principalement à travers des énoncés catégoriques qui assignent une place et produisent une définition durable de ses capacités. Les discours rapportés restituent une dévalorisation scolaire répétée, formulée comme un constat indiscutable, qui renvoie Benjamin à une incapacité supposée dont il tente aujourd'hui de se dégager.

C'est juste que leur façon je la comprenais pas. Donc, bin souvent je faisais à ma façon, pis on disait que **j'écoutais pas**. Donc, c'est pour ça qu'on me disait que **j'avais un trouble du comportement**. Ou quand je me battais avec les autres pour essayer me défendre, parce qu'on m'attaquait, je me défendais, on disait que **j'avais un trouble de comportement**. Donc, on a toujours mis la faute sur le comportement.

Les paroles attribuées à l'école ne se contentent pas de qualifier une situation ponctuelle : elles produisent un stigmatisme institué, en énonçant des jugements qui s'imposent comme des vérités sur la personne. En les rapportant, Benjamin donne à voir comment la parole scolaire participe à la construction d'une identité déficitaire, par la répétition d'énoncés qui finissent par s'inscrire durablement dans son rapport à lui-même.

Dans les écoles, on m'a toujours dit aussi que **j'étais bon à rien, que j'étais pas capable, que je faisais rien de ma vie**. Que **j'étais pas capable d'aller plus loin**. Quand l'école te dit ça pendant des années, tu viens à te dire : « **C'est peut-être vrai.** »

Les discours rapportés de l'école rendent visible une parole de régulation qui s'exerce principalement par la sanction et la disqualification. Cette parole scolaire, en sanctionnant plutôt qu'en comprenant, ne se contente pas de réguler les conduites : elle produit des effets concrets d'exclusion et de rupture, allant jusqu'à altérer durablement les liens familiaux, et contribue à inscrire l'expérience scolaire sous le signe de la pénalisation et de la perte.

Si je faisais l'erreur de me défendre, automatiquement ils trouvaient que c'était moi qui étais pénalisé, pis qui étais suspendu de l'école, ainsi de suite. Ils ont souvent dit que **j'avais des troubles de comportement** (silence), ce qui était pas du tout ça. J'ai perdu ma mère pendant facilement un an, un an et quelques mois, à cause de l'école. Donc, en partant, j'aimais pas l'école [...]

En faisant ainsi parler l'école à travers des injonctions, des refus et des promesses différées, Benjamin dessine le portrait d'un autrui généralisé qui n'accompagne pas, mais assigne. La parole scolaire apparaît comme un outil de classement et de régulation, qui étiquette, contraint et ajourne, produisant des effets durables sur sa trajectoire et sur la construction de son identité.

4.4.1.2 La voix menaçante de la DPJ

Dans le récit de Benjamin, la Direction de la protection de la jeunesse (DPJ) apparaît comme un autrui généralisé dont la parole est étroitement associée à la menace et à la rupture. Les énoncés qui lui sont attribués fonctionnent à la fois comme des avertissements répétés et comme des annonces de décisions aux effets immédiats et concrets, touchant directement à la sphère familiale, scolaire et affective. Cette parole ne se limite pas à évoquer des risques : elle installe une pression constante, en faisant planer la possibilité permanente de séparation et de déplacement. En ce sens, la protection invoquée se traduit par une mise en insécurité durable, qui pèse sur le quotidien de Benjamin, fragilise les liens familiaux et compromet sa capacité à se concentrer, à se stabiliser et à se projeter dans l'avenir.

c'est sûr que quand la DPJ est quasiment tout le temps dans le décor, pis que la DPJ arrête pas te dire tout le temps, sans arrêt : « **On va t'enlever à ta mère ! Tu vas aller en centre d'accueil ! Tu t'en vas en famille d'accueil, quoi ce soit, foyer d'groupe, n'importe.** » Quand [ils sont] tout le temps là à te piquer, [...] comment tu veux réussir à travailler convenablement dans tes trucs d'école? Ou comment tu veux réussir à avancer quelque part quand t'es tout le temps sous le stress ? Pis comme on dit, **vivre ou quoi ce soit ?** C'est pas facile.

Le discours rapporté permet également à Benjamin de faire émerger un regard critique sur le fonctionnement de l'institution. En restituant un échange impliquant la DPJ et le système judiciaire, il souligne l'écart entre la gravité des mesures envisagées et la faiblesse des justifications avancées. La parole institutionnelle apparaît alors mise en défaut, exposée dans ses contradictions et dans son incapacité à soutenir les décisions qu'elle impose. Ce moment du récit introduit une forme de reconnaissance ponctuelle de l'injustice vécue, sans pour autant réparer les effets déjà produits.

Cette avocate-là est arrivée, elle a posé une seule question à la DPJ : « **Qu'est-ce que vous avez contre ce gars-là ?** », « **On n'a rien, si il s'en va à Montréal, on aura plus rien, on peut pas le retenir.** » Sur cette question-là, le juge est arrivé comme : « **Vous êtes dont bin des ostis d'incompétents !** », carrément ! Parce que leur but, c'était de garder, pis de placer en centre d'accueil, à nouveau, pour une énième fois. Regarde, j'ai quasiment vécu dans un centre d'accueil toute ma vie.

En faisant parler la DPJ, Benjamin ne décrit pas seulement une institution qui intervient : il dénonce une parole qui menace, déplace et désorganise. Les énoncés rapportés — annonces de placement, justifications de protection, décisions prolongées — sont présentés comme des paroles performatives, qui produisent elles-mêmes les ruptures qu'elles prétendent prévenir. Cette parole contribue à instaurer une insécurité matérielle et affective durable, à rompre les continuités relationnelles et à rendre toute projection incertaine, inscrivant son parcours dans une succession de ruptures qui marquent durablement Benjamin.

4.4.1.3 Les programmes gouvernementaux

Les échanges avec les dispositifs d'accompagnement et les services administratifs mettent en lumière une bureaucratie dysfonctionnelle, des promesses non tenues et, encore une fois, un abandon matériel et symbolique.

En plus, d'avoir pas d'argent, j'étais dans le négatif, moins sept cent dix à cause qui avait souffert du programme. Fait que là je les appelle, je leur dis : « **Excusez-moi madame, c'est parce que j'ai pas reçu mon argent, pis on est le premier ?** » C'est là qu'elle me dit : « **Ouais, mais on a tenté de vous contacter, on a tenté de vous parler, et on n'a jamais pu vous contacter ou quoique ce soit** » [...] Pour nous faire dire par après que **depuis que Couillard est rentré à la tête du gouvernement, il a suspendu tous les programmes au niveau de Jeunes en action jusqu'à nouvel ordre.**

Ces paroles illustrent la double violence : d'une part l'incohérence procédurale (suivi absent, contradictions, décisions arbitraires), d'autre part la traduction immédiate de ces manquements en privations concrètes (perte de ressources, exclusion d'un programme).

Les paroles institutionnelles restituées par Benjamin ne se contentent pas de décrire des situations : elles instituent des faits. Elles entérinent des exclusions, ordonnent des placements et produisent des ruptures à la fois administratives et affectives. Elles contribuent à installer un régime interprétatif qui finit par s'imposer comme une vérité possible, reprise et explicitée dans son propre discours, jusqu'à faire du

stigmatise un marqueur identitaire. Les injonctions et les refus réduisent les marges d'action et entravent toute possibilité de co-construction d'adaptations éducatives ou sociales. Les contradictions administratives et l'absence de continuité dans le suivi se traduisent concrètement par des mises à l'écart matérielles — interruptions de prestations, pertes de ressources — qui accentuent la précarité et renforcent le sentiment d'abandon.

Ces paroles ont ainsi produit des effets durables sur le parcours de Benjamin : érosion de l'estime de soi, intériorisation d'un rôle d'échec, difficulté à se projeter sur les plans scolaire et professionnel, affaiblissement progressif de l'agentivité. En somme, le récit de Benjamin montre avec acuité comment les paroles institutionnelles — diagnostics, injonctions, annonces — ont agi comme de véritables actes.

4.4.2 Soi-même comme autrui

Dans son récit, Benjamin se cite lui-même à de nombreuses reprises (23 occurrences), faisant de sa propre voix une figure d'autrui à part entière. Ces paroles rapportées oscillent entre des pensées intérieures formulées à la première personne et des paroles prononcées à voix haute dans des moments de rupture ou de confrontation. Elles révèlent un double mouvement : d'un côté, l'intériorisation de jugements négatifs qui pèsent sur lui, et de l'autre, une tentative — souvent fragile — de reprendre un certain pouvoir sur son histoire.

4.4.2.1 Une voix intérieure sous tension

Benjamin mobilise fréquemment le discours rapporté de soi pour donner forme à des pensées marquées par le doute et l'auto-dépréciation, comme s'il reprenait à son compte les discours dévalorisants entendus depuis l'enfance. Ces paroles intérieures témoignent d'une voix interne colonisée par les jugements institutionnels. Le discours rapporté ne rend pas seulement compte d'un état d'esprit ponctuel : il montre comment Benjamin a parfois fini par se convaincre lui-même de son incapacité à réussir.

Je me suis dit carrément que **j'étais pas capable d'aller en classe normale pis que j'y arriverais jamais.**

Dans d'autres passages, le discours rapporté de soi prend une tonalité différente et laisse apparaître une tentative de réappropriation subjective. Benjamin cherche alors à formuler une parole qui s'oppose aux assignations. Toutefois, cette voix de résistance intérieure demeure fragile et hésitante. Elle se manifeste

davantage comme une réflexion intérieure que comme une opposition affirmée, suggérant que l'espace pour dire « non » ou pour s'affirmer explicitement a longtemps fait défaut.

J'étais assis sur le bord de mon lit, je fais : « **Crime ! C'est où que je m'en vais, là ? Je peux pas continuer de même, faut que je me reprenne en main !** » Fait que, du jour au lendemain j'ai décidé de lâcher la drogue.

Le discours rapporté de la voix intérieure de Benjamin révèle ainsi une tension subtile entre intériorisation des assignations et émergence encore précaire d'une parole émancipatrice.

4.4.2.2 Des prises de parole rares et défensives

Lorsque Benjamin rapporte des paroles prononcées à voix haute, celles-ci apparaissent peu nombreuses et situées dans des contextes bien spécifiques. Il ne s'agit presque jamais de prises de position formulées dans des cadres institutionnels où il contesterait explicitement une décision ou une autorité. Ses interventions orales émergent plutôt dans des situations de confrontation immédiate ou de nécessité, lorsque son intégrité physique ou matérielle est directement mise en jeu.

Dans ce temps-là j'étais quand même une personne qui se laissait pas marcher sur les pieds, avec tout ce qui m'était arrivé, c'était : « **Hey ! Wow ! T'es qui toé pour me frapper là là ? Me poser comme ça là ?** » J'avais un méchant caractère, du style : « **Tu me touches pas, t'as pas à me toucher !** », pis j'étais quand même crinqué.

Le discours rapporté de soi est également mobilisé pour marquer des moments de bascule dans son parcours. Lorsqu'il revient sur son décrochage scolaire, Benjamin rapporte ses propres paroles comme une décision ferme et irrévocable. En se citant de cette manière, il confère à cet énoncé une valeur performative : la parole devient l'acte par lequel il se retire définitivement du cadre scolaire, transformant une réflexion en point de non-retour biographique.

Quand je suis sorti de là, j'ai dit à ma mère : « **Regarde, à mes seize ans, je te le garantis, à mes seize ans, je vais signer la feuille comme quoi je vais plus à l'école. Je lâche l'école ! Si c'est pour que je piétine comme ça là, non. Tant qu'à faire, je suis mieux de pas aller à l'école, ça revient quasiment au même.** »

Dans l'ensemble, les paroles rapportées à voix haute dessinent le portrait d'un sujet qui parle peu dans l'espace social et institutionnel, et qui réserve sa parole adressée à des situations limites. L'essentiel de sa

résistance se joue ailleurs — dans le silence, dans la parole intérieure — tandis que la parole audible apparaît comme un dernier recours, mobilisé lorsque la pression devient trop forte.

Ainsi, les paroles que Benjamin rapporte de lui-même traduisent une tension persistante entre l'intériorisation des jugements extérieurs et l'émergence timide d'une voix de résistance. Si cette voix témoigne d'une volonté de se protéger et de se reprendre en main, son récit montre combien elle demeure contenue, comme si elle n'avait jamais réellement trouvé l'espace pour s'affirmer face aux institutions.

Les autocitations jouent néanmoins un rôle central dans son récit. Elles fonctionnent comme des jalons qui ponctuent son parcours, marquant les moments de doute, de rupture et de tentative de reprise en main. À défaut d'avoir pu s'opposer ouvertement aux figures d'autorité, ses propres paroles deviennent ainsi les traces d'une résistance discrète et les supports d'une dignité préservée, malgré un environnement qui lui a souvent refusé une place pour parler.

4.4.3 Les visages anonymes des autrui ordinaires

Les autrui ordinaires apparaissent occasionnellement dans le récit de Benjamin (12 occurrences). Il s'agit de personnes précises — un intervenant, une travailleuse sociale, une avocate, un collègue — mais que Benjamin ne nomme pas ou ne définit pas davantage. Leur identité importe peu : elles sont avant tout les incarnations de l'institution qu'elles représentent.

Ces voix rapportées prennent souvent la forme d'ordres ou de verdicts et traduisent le caractère contraignant des interactions où la décision est déjà prise, sans qu'il puisse y opposer sa voix.

L'éducateur qui était avec moi a pas voulu, il a carrément dit : « **Non, t'iras pas à l'extérieur, tu travailles icitte, point final !** » Pis pourtant quand je travaillais de l'autre bord ça allait super bien [...] Pis l'éducateur c'était : « **Non, tu restes icitte point final, t'as pas à discuter !** »

Dans d'autres situations, ces autrui non spécifiques véhiculent des possibilités d'ouverture, mais leur présence reste là aussi liée au rôle qu'ils occupent. Ce ne sont pas des proches, ni des figures significatives, mais plutôt des acteurs anonymes et interchangeable, sans visage et sans nom.

En définitive, les autrui ordinaires inscrivent Benjamin dans une relation sans adresse véritable, où l'interaction est gouvernée par la fonction institutionnelle plutôt que par la reconnaissance du sujet.

4.4.4 Les grands absents

Les autrui significatifs sont presque totalement absents du récit de Benjamin. Une seule occurrence apparaît, lorsque sa mère lui adresse un reproche à propos de son linge : « **Tu plies mal** ». Cet exemple, isolé et sans profondeur affective, est le seul souvenir de parole rapportée d'un proche.

Cette quasi-absence est en elle-même riche de signification. Elle met en lumière l'effet des ruptures et du déracinement vécus par Benjamin, notamment à travers les placements répétés imposés par la DPJ. Ces déplacements successifs ont contribué à effacer ou fragiliser les liens avec les personnes proches, réduisant les figures significatives à une présence distante, voire inexistante dans son récit.

Le fait qu'aucune parole de réconfort, d'encouragement ou même de conflit structurant ne soit rapportée souligne la solitude dans laquelle Benjamin a évolué. Ce silence ne reflète pas seulement l'absence de paroles à rapporter, mais dit quelque chose de plus fondamental: il traduit l'absence d'un entourage stable qui aurait pu jouer un rôle dans son développement. Ne pas pouvoir convoquer les voix de proches dans son récit revient à montrer que ces voix n'ont pas eu, pour lui, le poids ou la permanence nécessaires pour exister comme repères. Cela souligne combien Benjamin a dû avancer sans appui affectif durable, exposé aux ruptures, aux déplacements et au déracinement.

Ainsi, l'absence d'autrui significatifs dans ses discours rapportés ne constitue pas un simple détail narratif, mais devient un indicateur de son histoire relationnelle : un parcours marqué par le manque de soutien, le défaut de reconnaissance et la difficulté à se construire à partir de liens sécurisants.

4.4.5 Conclusion intermédiaire : des voix qui assignent, contiennent et font trace

L'examen des figures d'autrui mobilisées dans les discours rapportés de Benjamin met en évidence une configuration relationnelle profondément asymétrique. Les voix les plus présentes sont impersonnelles, institutionnelles ou fonctionnelles, et parlent majoritairement *sur* lui plutôt qu'*avec* lui. Elles évaluent, décident, menacent, classent ou excluent, laissant peu de place à une parole dialogique ou à une reconnaissance du sujet comme interlocuteur.

À l'inverse, les voix susceptibles d'offrir un appui affectif ou une continuité relationnelle sont largement absentes du récit. Cette dissymétrie ne relève pas d'un simple effet narratif, mais rend compte d'un monde relationnel où la parole circule surtout comme instrument de pouvoir, de régulation ou de survie. Même lorsque Benjamin se cite lui-même, sa parole demeure largement contenue, intérieure ou défensive, témoignant des limites imposées à son expression dans l'espace social et institutionnel.

Ainsi, les discours rapportés ne donnent pas seulement accès à *qui* parle dans le récit de Benjamin, mais dessinent un paysage où la parole est rarement un lieu de rencontre. Elle agit plutôt comme un vecteur d'assignation, de contrainte ou de retrait, laissant des traces durables sur son rapport à lui-même, aux autres et aux institutions.

4.5 Les fonctions du discours rapporté dans le récit de Benjamin

Le récit de Benjamin met en évidence une mobilisation différenciée des fonctions du discours rapporté, résumées dans le tableau 4.2 ci-dessous. Qu'elles proviennent des institutions, de lui-même ou d'autrui non spécifiés, ces paroles remplissent plusieurs rôles : étayer son témoignage, exprimer des jugements, assurer la narration de ses expériences et, plus rarement, légitimer son propos par des voix qui autorité pour lui. Leur analyse éclaire la manière dont Benjamin construit son récit et met en scène, à travers ces paroles, les dynamiques relationnelles et institutionnelles qui ont façonné son parcours.

Tableau 4.2

Fonctions du discours rapporté dans le récit de Benjamin

Fonctions du discours rapporté	Benjamin	Autrui significatifs	Autrui généralisés	Autrui	Total
Appréciation	6	1	17	4	28
Autorité	0	0	1	1	2
Étayage	11	0	17	4	32
Narration	8	1	6	5	20

Note. Ce tableau présente la répartition des fonctions du discours rapporté dans le récit de Benjamin, selon la figure d'autrui mobilisée.

4.5.1 Une fonction d'étayage centrale

Dans le récit de Benjamin, le discours rapporté remplit avant tout une fonction d'étayage. Il est mobilisé de manière récurrente pour appuyer, consolider et légitimer ce qu'il avance à propos de son parcours institutionnel, en particulier dans ses relations avec l'école et la DPJ. En faisant entendre les paroles mêmes qui lui ont été adressées, Benjamin ne se contente pas d'exprimer un vécu subjectif : il ancre son récit dans des énoncés concrets, présentés comme des faits.

Cette fonction d'étayage permet de transformer l'expérience racontée en réalité attestée. Les voix institutionnelles convoquées viennent soutenir son propos en montrant que les jugements, les contraintes et les refus qu'il décrit ne relèvent pas d'une interprétation personnelle, mais de paroles répétées, formulées par des figures d'autorité. Le discours rapporté agit ainsi comme un support argumentatif : il donne de la consistance au récit et rend plus difficile toute mise en doute de ce qu'il affirme.

En même temps, cet étayage met en évidence la dimension cumulative et oppressante de ces paroles. En les restituant telles qu'elles ont été prononcées, Benjamin fait apparaître leur caractère catégorique et leur répétition, qui finissent par s'imposer comme des évidences structurant son parcours. Le discours rapporté ne sert donc pas seulement à prouver, mais aussi à montrer comment ces paroles ont pris valeur de réalité incontournable dans sa vie.

4.5.2 Une fonction appréciative qui façonne son identité

Le discours rapporté assume également chez Benjamin une fonction appréciative, principalement mobilisée pour relayer des jugements portés sur lui. Cette fonction est très largement marquée par la dévalorisation : les voix convoquées attribuent des qualificatifs négatifs, évaluent ses capacités à la baisse ou formulent des remarques disqualifiantes qui s'inscrivent durablement dans son rapport à lui-même. Les appréciations positives sont rares, tandis que les jugements négatifs apparaissent répétés, catégoriques et peu nuancés.

Certaines paroles, pourtant banales en apparence, prennent une portée particulière en raison de leur contexte. La remarque rapportée de sa mère, dépourvue de soutien ou de reconnaissance, constitue l'unique parole appréciative issue d'un proche significatif. Cette pauvreté discursive ne tient pas tant à la sévérité du propos qu'à son isolement : elle donne à voir l'absence quasi totale de paroles valorisantes

dans l'environnement affectif de Benjamin, et souligne le manque de reconnaissance sur lequel il s'est construit.

Ces appréciations extérieures agissent directement sur la construction identitaire. Benjamin montre comment la répétition de jugements négatifs finit par être reprise dans son propre discours intérieur, alimentant le doute et l'auto-dévalorisation. La fonction appréciative du discours rapporté révèle ainsi le passage progressif d'une évaluation imposée de l'extérieur à une évaluation intériorisée, où le stigmatisme devient une grille de lecture de soi.

Quelques occurrences plus positives viennent toutefois introduire un contraste. Dans le cadre des scouts, Benjamin rapporte une expérience d'accueil et de valorisation qui tranche nettement avec le reste de son parcours. Bien que marginales, ces appréciations favorables apparaissent comme des points d'appui ponctuels, révélant en creux combien une parole reconnaissante peut avoir un effet structurant lorsqu'elle est rare, et combien son absence a pesé dans un parcours saturé de jugements négatifs.

4.5.3 Une fonction narrative au service de la mise en récit

Au-delà des fonctions d'étayage et d'appréciation, le discours rapporté remplit chez Benjamin une fonction narrative centrale. Il lui permet de raconter son parcours en donnant consistance et continuité aux épisodes évoqués. Les paroles rapportées, parfois peu chargées affectivement, servent avant tout à faire avancer le récit, à introduire des lieux, des acteurs ou des situations, et à articuler les différentes séquences biographiques.

Dans certains passages, ces dialogues prennent la forme de répliques simples et factuelles, qui ne portent pas de jugement explicite. Leur rôle est essentiellement descriptif : ils marquent des transitions dans le parcours, signalent l'entrée dans un nouveau cadre ou l'ouverture d'une possibilité, comme lors de son intégration aux scouts. Le discours rapporté agit alors comme un outil de balisage narratif, permettant de situer un moment charnière sans recourir à de longues explications. De la même manière, les échanges avec les instances administratives sont rapportés sur un mode essentiellement narratif. Les paroles restituées inscrivent son expérience dans une succession d'épisodes bureaucratiques, donnant à voir l'enchaînement des démarches, des réponses et des impasses. Ces dialogues, souvent neutres en apparence, contribuent à rendre perceptible la répétition et la logique procédurale qui structurent son parcours.

La fonction narrative du discours rapporté assure ainsi la fluidité du récit. Elle permet à Benjamin de faire exister les scènes qu'il raconte, de rythmer son histoire et de rendre intelligibles les enchaînements d'événements, sans avoir à expliciter longuement leur signification. Le discours rapporté devient alors un support discret mais essentiel de la mise en récit de son parcours.

4.5.4 Une fonction d'autorité ponctuelle mais décisive

Enfin, le discours rapporté assume chez Benjamin, de manière très marginale, une fonction d'autorité. Ces occurrences sont peu nombreuses, mais leur portée symbolique est forte. Elles apparaissent lorsque la parole d'une instance institutionnelle vient contredire une autre, produisant une rupture dans l'ordre habituel des rapports de pouvoir.

C'est notamment le cas lorsqu'il rapporte la réaction d'un juge face aux positions de la DPJ. Cette parole, formulée sur un registre inhabituellement direct et critique, ne sert pas seulement à relater une scène : elle confère une légitimité institutionnelle à ce que Benjamin éprouve et dénonce depuis longtemps. Pour une fois, une voix d'autorité valide implicitement son point de vue et met en défaut l'institution qui l'a contraint.

Ces moments restent exceptionnels dans son récit, mais ils occupent une place structurante. Ils introduisent la possibilité qu'une parole institutionnelle puisse reconnaître l'injustice vécue, rompant avec la disqualification quasi systématique dont il fait l'objet. La fonction d'autorité du discours rapporté ne consiste donc pas ici à imposer une norme, mais à suspendre temporairement la domination institutionnelle en offrant un appui symbolique extérieur.

En ce sens, ces paroles d'autorité, rares mais marquantes, soulignent en creux combien Benjamin a dû composer, tout au long de son parcours, avec l'absence de reconnaissance officielle de son expérience. Elles donnent à voir l'importance, dans son récit, d'une validation externe capable de faire contrepoids à des années de décisions et de jugements unilatéraux.

4.5.5 Multifonctionnalité des discours rapportés

Dans le récit de Benjamin, les énoncés rapportés assument fréquemment une fonction multifonctionnelle, combinant étayage et appréciation. Les paroles institutionnelles qu'il restitue servent à la fois à appuyer son témoignage — en attestant que certaines paroles ont bel et bien été prononcées — et à rendre compte

des jugements évaluatifs qui ont accompagné et marqué son parcours. La multifonctionnalité du discours rapporté apparaît ainsi étroitement liée aux paroles institutionnelles. Celles-ci ne se contentent pas d'informer ou de décrire : elles superposent des actes de preuve et des actes de jugement, révélant la manière dont l'évaluation et la contrainte se trouvent imbriquées dans l'expérience de Benjamin.

4.6 Synthèse interprétative : une parole sous contrainte

Dans le récit de Benjamin, le discours rapporté ne sert pas seulement à illustrer des épisodes marquants de son parcours : il constitue un lieu privilégié où se rend visible l'expérience de la domination institutionnelle. Les paroles de l'école, de la DPJ et des dispositifs administratifs ne sont pas rapportées comme de simples souvenirs, mais comme des énoncés qui ont fait événement, en fixant des places, en orientant des trajectoires et en produisant des ruptures durables. À travers leur répétition, ces voix composent un environnement langagier saturé de diagnostics, d'injonctions et de décisions, qui ont progressivement limité les possibles et pesé sur la construction de son identité.

L'analyse montre que ces paroles institutionnelles agissent à la fois comme des cadres interprétatifs et comme des actes. En nommant, en ordonnant ou en excluant, elles transforment des situations en vérités administratives et subjectives, jusqu'à s'imposer comme des repères intériorisés par Benjamin lui-même. Le discours rapporté permet ainsi de saisir comment la stigmatisation ne relève pas uniquement d'un regard extérieur, mais s'inscrit dans le sujet à travers l'accumulation de paroles entendues, reprises et parfois crues. La domination institutionnelle apparaît alors moins comme une suite d'événements isolés que comme un régime de parole, dont les effets se prolongent bien au-delà des cadres formels où ces mots ont été prononcés.

Dans ce contexte, les paroles que Benjamin rapporte de lui-même prennent une valeur particulière. Qu'elles soient formulées à voix intérieure ou à voix haute, elles témoignent d'un rapport ambivalent au langage : lieu d'une intériorisation douloureuse des assignations, mais aussi espace fragile de reprise et de décision. Incapable, la plupart du temps, de faire entendre sa voix face aux institutions, Benjamin investit le discours rapporté comme un moyen de dire après coup ce qui n'a pas pu être dit sur le moment. Ses autocitations fonctionnent alors comme des points de bascule, où la parole devient tantôt un repli protecteur, tantôt un acte — quitter l'école, se détourner de certaines conduites — qui marque une tentative de réappropriation de sa trajectoire.

L'absence quasi totale d'autrui significatifs dans ses discours rapportés accentue cette lecture. Ce silence relationnel ne renvoie pas seulement à un déficit affectif, mais éclaire les conditions mêmes dans lesquelles sa parole s'est construite : sans appui stable, sans voix soutenant susceptible de contrebalancer les discours institutionnels dominants. Dans ce vide, les institutions deviennent les principaux interlocuteurs de son histoire, et leurs paroles, faute d'être contestées ou relativisées, acquièrent un poids structurant considérable.

Ainsi, le discours rapporté apparaît, dans le récit de Benjamin, comme un espace où se condensent la violence symbolique subie et les tentatives, encore fragiles, de subjectivation. En faisant entendre ces voix — celles des institutions comme les siennes propres — Benjamin met au jour les mécanismes par lesquels des paroles censées protéger ou encadrer ont contribué à le marginaliser. Dans ce contexte, rapporter ses propres paroles devient une manière de maintenir une forme de dignité là où la sienne a souvent été niée. Le discours rapporté se transforme alors en un outil de dévoilement et de mise à distance critique, à travers lequel se dessine, en creux, un sujet qui cherche à exister malgré des institutions qui l'ont peu reconnu.

CHAPITRE 5

CLARA : CHOISIR SON HISTOIRE

Dans ce chapitre, nous proposons une lecture approfondie de l’entretien biographique de Clara à partir des axes des questions de recherche énoncées précédemment. Un portrait introductif permettra de situer sa trajectoire, puis l’analyse portera sur les modalités d’usage du discours rapporté, ses thèmes dominants, les figures convoquées et les fonctions qu’il assume dans l’économie de son récit. Ce cheminement analytique permettra de cerner la manière spécifique dont le discours rapporté s’inscrit dans son parcours.

5.1 Portrait de Clara : un parcours jalonné de ruptures

Clara perd sa mère des suites d’un cancer alors qu’elle entame ses études secondaires. Elle part vivre chez son père et la conjointe de celui-ci, dans un milieu peu accueillant où sa belle-mère exprime ouvertement son rejet des enfants de son conjoint. Clara s’absente fréquemment de l’école pour s’occuper de sa sœur et de sa petite nièce, dont elle s’occupe presque comme une mère. Son rapport à l’école se délite : renvois, conflits avec les enseignants, redoublements et désengagement. Son père, peu présent et peu impliqué, n’intervient ni pour limiter ses absences ni pour freiner son décrochage.

À la demande de la belle-mère, Clara, sa sœur et sa nièce sont confiées à des familles d’accueil. Elle connaît alors quatre milieux successifs marqués par des difficultés relationnelles, des règles vécues comme rigides, un manque d’ancrage affectif et plusieurs fugues. En parallèle, Clara subit de l’intimidation à l’école et commence à consommer de la drogue. Elle finit toutefois par établir un lien solide avec sa dernière mère d’accueil, qu’elle décrit comme un véritable repère. Ce lieu devient pour elle le premier espace de stabilité qu’elle reconnaît comme un chez-soi.

Mais à 16 ans, alors qu’elle entame un programme de DEP (diplôme d’études professionnelles), Clara tombe enceinte. Cette grossesse, jugée incompatible avec les normes de sa famille d’accueil, la conduit en Centre jeunesse, puis dans un appartement autonome. Elle décroche à nouveau, met au monde son fils, se sépare du père de l’enfant, vit une relation amoureuse qui se termine difficilement. Cette période est marquée par une grande instabilité résidentielle — six à sept déménagements en quelques mois.

Au moment de l’entretien, Clara va avoir 19 ans. Son arrivée à l’organisme de raccrochage marque une étape où elle retrouve un certain équilibre et commence à se projeter de nouveau dans l’avenir. Malgré

son parcours jalonné de ruptures et son isolement, Clara souhaite terminer son secondaire, retrouver une stabilité et s'accomplir professionnellement pour offrir un cadre sécurisant à son fils.

5.2 La place du discours rapporté

L'entretien biographique de Clara compte 19 404 mots et comporte 58 occurrences de discours rapportés, dont une très large majorité sous forme directe (54, soit 93,1 %), et seulement quatre sous forme indirecte (6,9 %). Sur les 28 épisodes narratifs recensés, 19 intègrent au moins un discours rapporté, ce qui représente 68% de l'ensemble.

5.3 Les thèmes dominants : une douleur qui déborde

L'analyse thématique de l'entretien biographique de Clara permet de dégager trois dimensions majeures qui structurent son expérience et donnent forme à son usage du discours rapporté. Ces thèmes, présentés en ordre décroissant de mobilisation du discours rapporté, sont : les ruptures précoces et l'ancrage impossible, l'école comme miroir de son état intérieur et des relations d'attachement fragiles. Dans une moindre mesure, le récit fait aussi apparaître le thème de la stabilisation récente. Le thème de la maternité est également discrètement présent dans le récit mais ne mobilise pas le discours rapporté.

5.3.1 Ruptures précoces et ancrage impossible

La première dimension du récit de Clara s'ouvre sur une succession d'arrachements qui ponctuent son enfance et son adolescence. La perte de sa mère, l'indifférence de son père, le rejet de sa belle-mère et la séparation d'avec sa sœur et sa nièce forment un terreau précoce de vulnérabilité relationnelle. Bien que ces événements fondateurs ne s'accompagnent pas de discours rapportés, ils posent néanmoins les bases d'un cadre affectif dans lequel s'inscrit la suite de son récit : un parcours où l'appartenance reste fragile et où les liens sont rarement tenus.

C'est au sein des familles d'accueil que cette dynamique prend toute son ampleur et que le discours rapporté apparaît. Les premiers milieux sont décrits comme des espaces où Clara se heurte au dénigrement, aux trahisons discrètes, et à des formes d'abandon plus ou moins explicites : remarques dévalorisantes, sentiment d'être tolérée plutôt qu'accueillie, loyautés brisées dès qu'elle devient trop exigeante ou trop visible.

Quand je suis arrivée, la première chose qu'elle m'a dit, c'est : « **Avoir su que tu fumais, je t'aurais pas prise.** » Fait que, tsé, tu te sens pas accueillie. Tu sens pas que t'es la bienvenue.

Chaque déplacement ravive la blessure initiale et renforce l'idée qu'elle peut être écartée dès que sa présence dérange. Le récit laisse ainsi entrevoir un climat relationnel où rien ne s'ancre vraiment, où chaque tentative de trouver sa place est déjouée par l'instabilité et la superficialité des liens.

Quand j'habitais avec elle, j'étais pas bien. Pis je lui ai dit : « **Je pense juste que moi pis toi, on n'était pas fait pour vivre dans la même maison.** » Ça marchait pas ... On n'a jamais vraiment parlé, approfondi quoi que ce soit. « **Je vis chez vous pis c'est pas mal ça. Je vais me plier à tes règles parce que sinon, je me fais taper sur les doigts !** »

À l'inverse, la dernière famille d'accueil constitue un moment charnière du récit où le discours rapporté est fortement mobilisé. Clara y découvre un espace où la confiance se tisse, où la stabilité devient possible, où elle ne se sent plus tolérée mais accueillie. Cette relation offre une parenthèse de sécurité rare, presque inédite dans son parcours.

La maman de la famille d'accueil s'appelait Manon. Ç'a été mon meilleur lien, pour de vrai ... Elle me laissait vivre, tout en instaurant des règles. C'était : « **Tant et aussi longtemps que tu vas te lever, pis que tu vas aller à l'école, ben que, après l'école t'aïlles voir tes amis, pis que tu rentres à 21 h, ça me dérange pas.** »

La rupture imposée par sa grossesse vient toutefois briser cet équilibre fragile, confirmant la précarité de ses ancrages et la violence des séparations qui ponctuent son parcours.

Pis là, je dis à Manon : « **Est-ce que tu serais prête à me prendre avec mon bébé le temps que je finisse toutes mes études pis tout ça ?** » Elle a dit : « **Oui** », mais les Centres jeunesse voulaient pas.

À travers ce thème d'arrachements répétés se dessine une trajectoire où l'attachement demeure possible, mais toujours fragile. Même les liens les plus porteurs semblent voués à se défaire, laissant Clara avancer avec l'intuition persistante que rien ne tient vraiment longtemps. Dans ce mouvement, le discours rapporté suit d'ailleurs cette trajectoire : discret dans les moments d'adversité et de rupture, il devient plus présent dès qu'un appui apparaît, comme si la parole retrouvait de l'espace au fur et à mesure que Clara s'approche, un instant, d'un lieu où elle pourrait enfin se déposer.

5.3.2 L'école comme miroir de son état intérieur

Le parcours scolaire de Clara apparaît d'abord comme le lieu où sa détresse trouve à se déposer. L'école devient l'espace où se manifestent sa colère, sa tristesse et son épuisement affectif : absences répétées, conflits avec les adultes, difficultés à suivre le rythme, effondrements silencieux. Ces réactions traduisent moins un rejet de l'école qu'une impossibilité à s'y tenir lorsque tout vacille autour d'elle.

Je m'occupais tout le temps de ma nièce jusqu'à tant que l'école se tienne de voir que j'étais pas là, de voir que j'étais désintéressée. Fait que j'étais pas là pantoute, pantoute, pantoute. Pour moi, l'école, c'était comme : « **Je m'en fous ! Je vais échouer anyway !** » J'étais pas motivée à quoi que ce soit.

L'intimidation occupe également une place importante dans son rapport à l'école. Clara y est ciblée pour sa différence, pour son histoire familiale, pour ce qu'elle porte et qu'elle ne parvient pas à masquer. L'école devient ainsi le théâtre quotidien d'un double sentiment d'insécurité : celle issue de ses ruptures familiales, et celle qui se rejoue dans le regard des autres jeunes.

En classe, avec les autres élèves, c'était pas tout le temps facile non plus. ... J'avais quelques amis, mais à la deuxième année de mon secondaire, je me suis dit : « **Il faut que j'ai l'air tough parce que sinon je vais me faire piler sur la tête.** »

Sur le plan institutionnel, Clara décrit l'école comme un milieu dont elle ne parvient pas à se saisir et qui, en retour, ne sait pas quoi faire d'elle. Les intervenants semblent de bonne volonté, mais peu outillés pour recevoir ce qui se joue derrière le comportement : une peine massive, un attachement blessé, une adolescente qui cherche un endroit où exister. L'école tente de poser des limites, d'encadrer, mais ses réponses demeurent techniques, insuffisantes pour répondre à la douleur qui déborde.

À la grande école secondaire, autant que les intervenants et les profs savaient ce que je vivais, c'était quand même une grande école à gérer. Pis c'était pas tous les profs qui pouvaient prendre le temps de : « **Clara, viens ! On va parler !** » J'ai pas vraiment pris le temps de les connaître non plus, j'étais tout le temps en dehors de mes cours.

Le récit montre toutefois un déplacement important : la découverte de milieux plus adaptés — Impact, puis le DEP — sur lesquels Clara peut enfin s'appuyer. Le discours rapporté se fait davantage présent, là où des adultes bienveillants la voient autrement, reconnaissent ses efforts, lui offrent une première expérience de compétence et de réussite. Ces rencontres inaugurent un rapport plus positif à l'apprentissage.

Je me suis aperçue que j'étais vraiment concentrée pis que j'aimais ça pis que mes examens je les passais, pis c'étaient de très belles réussites [...] La plupart des profs me disaient : « **Je comprends pas ce que tu viens faire préposée, tu devrais aller plus haut que ça parce que t'as le potentiel.** » Je vais peut-être me retrouver être médecin, tsé.

Ainsi, l'école apparaît comme le reflet de son état intérieur : un lieu où se déposent tour à tour la rupture, la colère, puis un fragile élan de reprise. Le discours rapporté, bien présent mais de façon plus modeste que dans le thème précédent, suit ce mouvement. Il est discret dans les épisodes de désorganisation, mais réapparaît lorsque l'école devient soutenante, venant souligner les moments où quelque chose s'ouvre enfin pour elle.

5.3.3 Un attachement difficile : incarner ce qui lui a manqué

Le récit de Clara révèle des liens d'amour et d'amitié construits dans la tension, souvent marqués par les conflits, les malentendus et des ruptures douloureuses. Ses relations, qu'elle investit pourtant avec intensité, finissent toujours par se fragiliser, susceptibles de se défaire dès que la confiance vacille ou que la loyauté est mise à l'épreuve.

Mais c'est sûr que moi pis elle on a un froid, qu'il y a une haine qui est là par rapport à notre passé [...] C'est quand même une amie pis on passe beaucoup de temps ensemble. Comme j'y ai dit : « **Je peux pas passer autant de temps avec toi ! Je peux pas par simple et unique raison que je me blesse quand je suis trop longtemps avec toi.** » Fait que je suis déménagée dans un autre appartement.

Au cœur de ses relations, se dégage un besoin profond de loyauté, de réciprocité, d'un lien qui tienne enfin. Elle prêche par l'exemple, cherchant à offrir ce qu'elle n'a jamais eu : une présence fiable, constante, protectrice. Cette tentative d'incarner la stabilité traverse tout son récit : auprès de sa sœur, de sa nièce, plus tard de son fils, mais aussi auprès de ses amis et partenaires. Clara veut être quelqu'un de bien, quelqu'un sur qui l'on peut compter, même lorsque ses propres repères vacillent.

Ma chum de fille était en grosses larmes. Pis elle m'appelle : « **J'ai besoin de toi ! J'ai besoin de toi, Clara, j'ai besoin de toi !** » [...] Quand tes amis t'appellent pis te disent ça, le peu d'amis que j'ai, ça me touche quand ils font ça. C'est parce que si je suis la première personne à qui tu penses à appeler quand t'as de la peine, je pense c'est parce que je dois avoir une certaine importance. Fait que je lui dis : « **Écoute, je peux pas, là. Dans le moment, je suis en rendez-vous. Mais je vais être là dans une heure ou deux gros max.** » Je lui dis : « **Pendant une heure ou deux, là, change tes idées. Fais autre chose.** » Elle me dit : « **Je vais faire mon ménage pis tout ça, pis laisse-moi pas tomber !** », « **Non, non, je te laisse pas tomber, je m'en viens !** »

Écoute, j'ai parlé avec elle pendant une nuit de temps, pis quand elle est partie le lendemain matin elle avait encore mal, sauf qu'elle avait arrêté de pleurer pis elle allait continuer à vivre.

Ici, le discours rapporté, bien que plus ponctuel, se révèle très riche. Elle fait entendre cet effort continu pour tenir les liens : s'expliquer, rassurer, réparer après une dispute, ou affirmer sa loyauté. À travers ces paroles, Clara tente de rendre tangible ce qu'elle souhaite tant vivre : des relations où elle pourrait compter autant qu'elle se dévoue. Ce thème met en évidence une quête persistante d'attachement, toujours réinvestie malgré les ruptures et les déceptions répétées. On y retrouve le même déploiement des voix d'autrui davantage dans la construction que dans la rupture.

5.3.4 Stabilisation, avenir et désir de continuité

La période récente du récit de Clara s'inscrit dans un mouvement de stabilisation, encore fragile mais réel. L'organisme de raccrochage, les routines quotidiennes, un réseau plus présent et un accompagnement régulier lui offrent un cadre où elle peut enfin reprendre souffle. Cette ébauche de constance l'aide à organiser son quotidien et à retrouver un minimum de prévisibilité. Malgré une précarité encore bien présente, Clara maintient une volonté ferme de poursuivre ses études et de terminer son secondaire, objectif qu'elle évoque avec détermination. Pour elle, cette réussite représente autant une étape personnelle qu'une manière de sécuriser l'avenir de son fils.

Faut que je finisse mon secondaire [...] Mon gars vient juste de commencer la garderie fait que je commence à reprendre un mode de vie. Pis faut dire que ma famille me pousse à travailler. Moi, je leur dis **que je veux faire des études, que je veux pas être serveuse toute ma vie.**

L'avenir apparaît ainsi comme un espace d'espoir prudent : un projet qui demande encore des ajustements, mais auquel elle tient.

Je veux faire quelque chose de ma vie, je veux m'accomplir. Je veux un jour pouvoir dire à mon gars : « **Malgré le passé de ta mère, malgré les difficultés que j'ai pu rencontrer, ben, j'ai réussi. Tsé, j'ai un métier pis j'ai une vie.** » C'est sûr que, en ce moment, je t'avouerais qu'il y a des journées où j'ai de la misère à voir plus loin que la journée même. Je viens juste de me relever fait que je veux pas trop m'en mettre non plus pour retomber.

Dans cette dynamique, le discours rapporté demeure discret — il marque davantage les encouragements et les repères qu'elle tente d'instaurer pour elle-même, mettant en lumière son désir de continuité et de progression.

5.3.5 Conclusion intermédiaire: le double mouvement du discours rapporté

L'analyse thématique du récit de Clara met en évidence un double mouvement dans l'usage du discours rapporté. Il est d'abord globalement plus présent dans les thèmes qui portent les traces les plus douloureuses de son parcours — ruptures, placements, désorganisation scolaire, instabilité relationnelle — comme si ces scènes avaient nécessité d'être rejouées pour être comprises. Mais un second mouvement apparaît à l'intérieur de chaque thème : le discours rapporté se fait discret lorsque Clara évoque les blessures, puis s'amplifie dès qu'un appui surgit, qu'un lien se crée et qu'un avenir devient pensable. Il accompagne alors l'ouverture, la loyauté qu'elle tente d'incarner, les encouragements qu'elle reçoit, et les premiers gestes d'espoir. Il s'efface dans la douleur et se déploie lorsque quelque chose s'ouvre.

5.4 Qui sont les autrui dans les discours rapportés chez Clara et que font-ils en parlant ?

L'analyse de la présence d'autrui dans les discours rapportés de Clara (voir tableau 5.1 ci-dessous) montre une forte prédominance de l'autocitation, suivie par les paroles des mères d'accueil, qui constituent d'ailleurs les seuls autrui significatifs de son récit. Les voix d'amis, d'enseignants et d'intervenants apparaissent plus ponctuellement, tandis que les autrui généralisés restent marginaux. Cette répartition met en lumière la structure relationnelle qui organise son récit et éclaire la manière dont ces différentes voix participent à son effort pour comprendre, revisiter et faire tenir les événements de son parcours.

Tableau 5.1*Répartition des figures d'autrui dans les discours rapportés de Clara*

Figures d'autrui	Occurrences
Soi-même	35
À voix haute	23
Voix intérieure	12
Autrui	11
Ami.e.s	5
Enseignant.e.s	4
Intervenant.e.s	2
Autrui significatifs	10
Mères d'accueil	10
Autrui généralisés	2
« Le monde »	1
La DPJ	1

Note. Ce tableau présente le nombre d'occurrences des différentes figures d'autrui dans les discours rapportés de Clara. Les sous-catégories sont présentées en retrait afin de rendre compte de leur appartenance aux catégories principales.

5.4.1 Soi-même comme autrui

5.4.1.1 Une agentivité qui se dit à voix haute

Les paroles à voix haute rapportées par Clara — les plus nombreuses dans l'ensemble de son récit — constituent un espace privilégié d'affirmation de soi. En effet, elle mobilise ses énoncés directs pour se positionner, décider, tracer des limites.

Une première série d'énoncés met en lumière sa capacité à dire non — non à une famille d'accueil où elle ne se sent pas bien, non à un retour qu'on tente de lui imposer, non à des situations qu'elle juge intenable. Dans ces moments, le discours rapporté fait entendre une jeune femme qui s'autorise à nommer l'insupportable et à exiger d'être entendue. Ces verbalisations marquent des tournants, souvent décisifs : partir, refuser, demander à être déplacée, nommer ce qu'elle ne tolérera plus. Sa parole fait alors acte, comme si parler revenait à rétablir un minimum d'agentivité là où elle a si peu souvent été consultée.

J'ai dit : « **Non, non, non, non! Je retourne pas là !** » J'ai dit : « **Laisse-moi dans le centre d'accueil, je m'en fous, je retourne pas dans cette famille d'accueil-là !** » Tsé, j'ai dit : « **Envoie-moi n'importe où sauf là. Je suis pu capable ! Il faut que tu le comprennes. J'ai pas fugué pour faire chier la famille d'accueil, j'ai pas fugué pour te faire chier. J'ai fugué pour vous faire comprendre que je suis pas ben là-bas, qu'il faut que tu me sortes de là !** »

D'autres énoncés dessinent une parole identitaire plus large, par laquelle Clara s'exprime sur ce qu'elle considère juste, sur ses valeurs, sur la manière dont elle veut se comporter avec les autres. Elle s'y décrit comme quelqu'un de fiable, de loyal, de présent pour son entourage. À travers ces prises de parole, elle construit une image d'elle-même fondée sur la maturité, la logique, la stabilité — précisément ce qui lui a tant manqué dans son propre parcours. Elle se positionne comme une amie fiable, comme une mère attentive, comme une personne capable de dire ce qu'elle pense sans détruire le lien.

Quand quelqu'un entre dans la vie de mon garçon je m'arrête deux minutes avec la personne pis je suis comme : « **Ouin, je te rentre dans la vie de mon garçon, mais pas pour que tu en sortes dans deux semaines !** »

Enfin, plusieurs énoncés rapportés montrent sa manière de marquer des décisions qui comptent : partir d'un appartement, mettre fin à une relation, demander un soutien, ou encourager une amie en détresse. Ces paroles dites ne servent pas à se justifier ni à réparer : elles organisent son monde relationnel. Elles sont l'expression d'une posture active, d'une subjectivation en cours, où Clara affirme ce qu'elle veut préserver et ce qu'elle refuse désormais de porter.

On s'entendait pas, ça marchait pas. On se chicanait tout le temps. Fait qu'à un moment donné, je me suis tannée de me chicaner pis je lui ai juste dit : « **Écoute, ça marche pas ! Fait que t'es peut-être mieux de repartir chez ta mère pis faire ta vie.** » Pis, comme de fait, tsé, au final, j'ai juste bien fait de faire ça.

Ainsi, le discours rapporté à voix haute chez Clara se compose de paroles performatives, situées dans l'action, où elle dit ce qu'elle fait, ce qu'elle veut et ce qu'elle refuse. Il donne accès à une jeune femme qui se tient debout dans sa parole, qui utilise ce qu'elle dit non pas pour revenir sur ce qu'elle a vécu, mais pour tracer la direction de ce qu'elle veut devenir.

5.4.1.2 Une voix intérieure pour naviguer du passé vers l'avenir

La voix intérieure de Clara, rapportée à douze reprises dans son récit, se présente comme un espace d'introspection où se condensent sa colère, sa tristesse, ses doutes et ses élans.

Dans quelques passages, cette voix intérieure se fait l'écho de sa douleur : lassitude profonde, sentiment d'échec, impression que rien ne peut vraiment changer. Elle se parle comme pour nommer ce qui déborde, pour reconnaître le désespoir qui l'envahit. Ces énoncés témoignent d'un rapport à soi marqué par l'usure, l'impression d'être dépassée et l'incapacité à se voir autrement qu'à travers les difficultés qu'elle cumule.

Je vivais au jour le jour, mais sans vie. J'étais juste là. Je considérais que, moi, je faisais pas partie de la société. Je faisais pas partie de la terre. J'étais juste là parce que j'étais obligée d'être là. Parce qu'au fond, ça me tentait pas d'être là. Je me levais le matin, là, j'étais assis sur mon lit pis j'étais comme : « **Pourquoi je me lève ? Pourquoi je me lève ? J'ai pu aucune raison de vivre.** » À ce moment-là, j'avais pas mon garçon. Il était parti chez son père, pis : « **Pourquoi je me lève ? J'ai pu envie de me lever pantoute.** »

Mais cette voix ne se limite pas au découragement : elle devient aussi le lieu d'un examen interne, parfois sévère, parfois éclairant. Clara réfléchit à ses choix, évalue ses comportements, tente de dénouer ce qui n'a pas marché. Cette lucidité intérieure lui permet de redéfinir certains enjeux, de remettre en perspective des expériences qu'elle avait longtemps interprétées comme des signes de faiblesse.

J'ai tout le potentiel pour réussir, faut juste que je m'implique, pis je le sais. Ça été mon plus gros problème pis je l'ai réalisé trop tard [...], parce que durant tout mon secondaire, je me suis dit : « **Je suis pas bonne. Je suis pas capable. Je suis pas bonne. Je suis pas capable.** » C'était pas parce que je trouvais que j'étais pas bonne pis que j'étais pas capable, c'est parce que ça m'intéressait pas.

Au fil du récit, une autre tonalité apparaît : celle d'un mouvement vers l'avant. Dans ces moments, sa voix intérieure adopte une posture de reprise, cherchant à donner sens à l'avenir, à se décider, à s'encourager. Elle se dit de continuer, de tenir bon, d'avancer malgré tout. Ces paroles, plus affirmatives, laissent entrevoir une volonté de sortir de la répétition des échecs et d'ancrer une forme d'espoir dans son quotidien.

Tsé, quand je me lève le matin, je me dis : « **Hier, c'est passé, je peux rien y changer. Je vais juste continuer à avancer sans regarder en arrière.** »

Ainsi, le discours intérieur rapporté par Clara devient le lieu où se rejoue un double mouvement : d'un côté, la lourdeur du passé, la douleur qui remonte et la résignation qui la ramènent vers ce qu'elle a perdu ou n'a jamais eu; de l'autre, l'amorce d'un déplacement, un regard qui se tourne vers l'avant, une tentative d'espérer malgré tout et de reconnaître son propre potentiel. Entre ces deux pôles, sa voix intérieure

navigue, tantôt happée par ce qui la retient en arrière, tantôt - et de plus en plus - soutenue par ce qui pourrait la porter plus loin.

Dans le récit de Clara, les paroles qu'elle se prête — à voix haute comme en silence — éclairent deux versants d'un même travail de soi. La parole dite sert d'ancrage : elle lui permet d'affirmer des limites, de prendre position et d'organiser ses relations. La voix intérieure, elle, révèle la fragilité de cette agentivité : les difficultés, le doute, mais aussi l'élan de reprise. Ensemble, ces deux registres composent un double mouvement — se déprendre du passé et se tourner vers l'avant — par lequel Clara se soutient, se régule et tente de se construire une place où elle pourrait enfin prendre appui.

5.4.2 Les autrui significatifs : des mères d'accueil aux voix contrastées

Les seules figures réellement significatives que Clara fait parler dans son récit sont les mères d'accueil. Dix occurrences leur donnent voix, dessinant un contraste net entre des milieux où la parole blesse et rejette, et un dernier foyer où elle soutient, structure et reconnaît. Cette asymétrie est en elle-même éloquente : aucun membre de sa famille d'origine — ni mère, ni père, ni belle-mère, ni fratrie — n'apparaît dans le discours rapporté. Leur silence dans le récit dit l'absence, tandis que la parole des mères d'accueil devient l'un des seuls lieux où Clara a véritablement entendu quelque chose d'elle.

Dans les premiers milieux, les paroles rapportées sont marquées par le jugement et l'exclusion. Clara y reçoit des messages conditionnels — « si j'avais su... » —, des remarques qui la disqualifient, qui la font se sentir tolérée plutôt qu'accueillie. Ces discours reconduisent la logique des ruptures précoces : elle arrive déjà en trop, déjà en faute, déjà de trop grande charge. La parole devient vecteur d'abandon, confirmant la précarité de sa place dans ces foyers.

Pis un moment donné où est-ce qu'elle a regardé sa chum de fille, pis elle a dit : **« Avoir su que je recevrais ça, je l'aurais pas prise. »** [...] J'ai demandé d'être déplacée. On m'a déplacée.

À l'inverse, la dernière mère d'accueil fait entendre une parole tout autre. Ses mots tracent des repères clairs, cohérents, prévisibles : aller à l'école, rentrer à l'heure, respecter un cadre. Loin d'être restrictives, ces règles prennent la forme d'un contrat sécurisant.

Je l'appelais pis je lui disais, genre : **« Je vais rester chez ma sœur. »** Elle dit : **« Tant que demain tu vas à l'école. »** J'y dis : **« Ok ! »** Fait que je restais coucher chez ma sœur.

Sa parole accompagne, encourage, ouvre un espace où Clara peut exister sans se défendre. Elle accepte de réorganiser la maison, propose des ajustements, dit oui là où tant d'autres ont dit non. Dans ce foyer, le discours rapporté devient le témoin d'un ancrage possible, fragile mais réel.

Elle m'a dit : « **Bon !** » Elle m'a dit : « **Ok ! Donne-moi deux semaines, pis tu vas avoir ta chambre à toi !** » Fait qu'elle a tout changé dans la maison, elle a construit un mur, dans le sous-sol, pour me construire une chambre autre que les deux qu'y avait déjà.

Ces paroles significatives jouent un rôle concret dans la trajectoire de Clara : elles soutiennent sa persévérance scolaire, offrent un premier modèle d'adulte fiable, et participent à une forme de stabilisation affective. Si la relation est finalement interrompue par des décisions institutionnelles, le discours rapporté en garde la trace : une voix adulte qui la reconnaît et qui croit en elle.

Ainsi, les mères d'accueil sont les seules à occuper cet espace du discours rapporté d'autrui significatifs. Leur présence exclusive met en relief l'absence d'autres liens importants dans le récit et souligne la centralité des milieux substitués dans la construction — ou la fragilisation — de ses ancrages. Par leurs paroles, ce sont elles qui occupent timidement la place des figures fondatrices : parfois pour la blesser, parfois pour l'élever, toujours pour marquer la manière dont elle a appris à interpréter la valeur qu'on lui donne.

5.4.3 Les autrui ordinaires

5.4.3.1 Des paroles d'amis comme mise en miroir

Intervenant à cinq reprises, les amis occupent une place secondaire dans le discours rapporté de Clara. Ils ne forment pas un groupe stable ni véritablement différencié : leurs identités restent floues, comme si l'important n'était pas qui parle, mais ce que leur parole permet à Clara de dire d'elle-même. Leurs interventions servent d'appui dialogique, offrant une réplique à ses propres prises de position.

J'aimerais ça faire des études, un métier, une maison, des enfants, un mari. Je pense que j'ai toujours rêvé de ça. La plupart de mes amis : « **Oui, mais Clara, tsé, il y a plusieurs façons de former une famille !** » Il y a plusieurs façons, mais moi je veux m'en tenir à la façon traditionnelle.

Dans ces échanges, les amis apparaissent aussi pour souligner son rôle de personne fiable auprès de qui l'on vient chercher soutien ou réconfort. Le discours rapporté souligne alors moins la dynamique

relationnelle que la place que Clara occupe dans ces relations : une figure stable qu'on sollicite, qui répond, qui prend soin — un reflet indirect de l'identité qu'elle s'efforce de construire.

Quand mes amis viennent me voir pis qu'ils disent : « **Clara, j'ai un problème, Clara, j'ai de la peine** », ben je suis là pour cette personne-là pis, sans juger, je vais essayer le plus possible d'être neutre dans l'histoire.

Ainsi, les paroles attribuées aux amis fonctionnent moins comme de véritables échanges que comme une mise en scène de l'identité qu'elle cherche à affirmer.

5.4.3.2 Enseignants et intervenants : des paroles fonctionnelles

Les enseignants et les intervenants apparaissent de façon ponctuelle dans le récit de Clara et ne constituent pas des figures centrales de son parcours.

Les paroles rapportées des enseignants sont brèves et peu chargées affectivement : elles relèvent surtout d'encouragements scolaires ou de rappels liés à l'encadrement, sans véritable rôle structurant dans son histoire.

Le prof [...] animait bien son cours. Même si j'avais peur, lui, il s'en foutait, là. Tsé, il était là en arrière de nous, pis il disait : « **Vas-y, t'es capable ! Tu te couperas pas le doigt si tu mets tes doigts à la bonne place !** »

Les intervenants, évoqués deux fois, interviennent principalement pour orienter ou informer.

[Mon éducateur] m'a dit : « **[L'organisme], tu pourrais au moins, visite-le au moins pis après tu me diras ce que t'en penses !** » Fait que finalement je suis allée visiter [l'organisme], pis je suis tombée en amour avec la ressource.

Leurs énoncés sont fonctionnels, sans portée relationnelle marquée, et ne s'inscrivent ni comme de véritables appuis, ni comme des obstacles dans son récit.

5.4.4 Conclusion intermédiaire : se construire dans un paysage relationnel lacunaire

Les autrui qui parlent dans le récit de Clara dessinent un paysage relationnel étonnamment clairsemé. Aucun membre de sa famille d'origine n'apparaît dans le discours rapporté : ni mère, ni père, ni belle-mère, ni fratrie. Leur silence est massif et structurant. À l'inverse, les seules figures significatives, bien que fugaces, qui prennent la parole sont les mères d'accueil, dont les voix contrastées — blessantes dans les

premiers milieux, soutenantes dans le dernier — occupent une place centrale. Les autrui ordinaires, qu'ils soient amis, enseignants ou intervenants, n'interviennent qu'à la marge, offrant des appuis ponctuels ou des dialogues fonctionnels, sans véritable portée affective. Quant aux autrui généralisés, ils sont pratiquement absents.

Dans ce paysage largement dépeuplé, la voix propre de Clara domine et devient l'axe de sa subjectivation. Ce qu'elle rapporte de ce qu'elle s'est dit — à voix haute comme en silence — constitue la trame principale de son récit : un travail actif pour tracer des limites, comprendre ses choix, résister à ce qui blesse et se projeter vers ce qui pourrait durer. Les autrui qui prennent la parole contribuent surtout à éclairer ce mouvement interne : ils servent de points d'appui, de contrepoints ou de déclencheurs, mais c'est sa propre voix qui organise, interprète et reconfigure son histoire.

Ainsi, les discours rapportés d'autrui, par leur rareté, leur fragmentation ou leur contraste, soulignent moins la présence des autres que l'effort de Clara pour se construire elle-même, parfois malgré eux, souvent sans eux.

5.5 Les fonctions du discours rapporté dans le récit de Clara

Les fonctions des discours rapportés de Clara sont résumées dans le tableau 5.2 ci-dessous. La fonction d'étayage est mobilisée à 45 reprises, suivie dans une moindre mesure (11 fois) par la fonction d'appréciation. Chez Clara, les fonctions appréciatives servent souvent également à étayer le récit. Enfin, la fonction narrative est modeste (7 occurrences) tandis que la fonction d'autorité est absente.

Tableau 5.2
Fonctions du discours rapporté dans le récit de Clara

Fonctions du discours rapporté	Clara	Autrui significatifs	Autrui généralisés	Autrui	Total
Appréciation	9	0	2	0	11
Autorité	0	0	0	0	0
Étayage	28	10	6	1	45
Narration	2	0	4	1	7

Note. Ce tableau présente la répartition des fonctions du discours rapporté dans le récit de Clara, selon la figure d'autrui mobilisée.

5.5.1 Une fonction d'étayage pour construire et se construire

Dans l'entretien de Clara, la fonction d'étayage est nettement prédominante, surtout portée par sa propre voix. Le discours rapporté soutient le fil narratif en donnant une forme concrète aux scènes significatives, tout en jouant un rôle décisif dans son effort de subjectivation.

Les paroles qu'elle choisit de faire entendre — souvent enchâssées dans des dialogues complets — servent à illustrer, préciser et rendre intelligibles les situations qu'elle traverse. Cet étayage, très souvent dialogique, se distingue par la manière dont Clara rapporte non seulement ce qui a été dit, mais aussi ce qui aurait pu l'être ou ce qu'elle aurait aimé exprimer. Ces échanges reconstruits donnent au récit une densité particulière : ils matérialisent les tensions relationnelles, éclairent les enjeux et soutiennent son analyse de ce qu'elle a vécu. Le discours rapporté joue alors un rôle explicatif essentiel, sans lequel plusieurs scènes perdraient leur force ou leur cohérence.

Cette fonction d'étayage met également en relief les moments charnières de sa trajectoire : Clara mobilise le discours rapporté lorsqu'elle refuse un milieu, pose des limites, quitte une relation, ou envisage une nouvelle orientation. Ces paroles marquent les bascules du récit : elles servent à attester les ruptures et les décisions, à souligner les points de bascule où elle se repositionne. En ce sens, l'étayage ne soutient pas uniquement la structure du récit : il participe directement à la construction d'une identité en mouvement.

Ainsi, chez Clara, étayer le récit revient à s'étayer elle-même. En rapportant ces paroles, elle élabore une image cohérente de la personne qu'elle essaie de devenir. Le discours rapporté fonctionne alors comme un appui identitaire autant que narratif, un outil pour expliquer et souligner les événements autant que pour affirmer une posture intérieure.

5.5.2 Une fonction appréciative au service de la construction identitaire

Chez Clara, la fonction d'appréciation est présente mais rarement isolée : elle apparaît le plus souvent enchâssée dans des séquences d'étayage, comme si juger, évaluer ou se positionner allait de pair avec l'effort de comprendre et de se raconter. Cette imbrication témoigne là encore d'un usage du discours rapporté largement orienté vers la construction de soi : apprécier, pour elle, revient autant à qualifier une situation qu'à préciser qui elle cherche à devenir.

Particularité marquante, Clara mobilise presque exclusivement ses propres paroles lorsqu'elle adopte une posture appréciative. Elle évalue ses choix, ses capacités, ses relations, ses valeurs — non pas pour s'autocritiquer, mais pour affirmer une version d'elle-même cohérente avec l'identité qu'elle tente de construire. Ses appréciations rapportées sont ainsi majoritairement positives ou orientées vers la reprise : elle se décrit comme mature, fiable, loyale, logique, capable d'écouter ou d'être présente pour les autres. Dans ces moments, l'appréciation fonctionne moins comme un jugement que comme un acte d'autodéfinition.

Tout aussi révélateur est ce qu'elle ne rapporte pas. Clara choisit de ne pas reproduire les jugements de l'école ou des premières familles d'accueil, qu'elle évoque autrement mais qu'elle ne cite jamais dans une visée appréciative. Ce silence est en soi signifiant : il s'agit d'un refus implicite d'internaliser les évaluations négatives ou dépréciatives qui auraient pu miner son estime. L'absence de ces voix dans la fonction appréciative indique qu'elle ne leur reconnaît pas d'autorité pour dire sa valeur.

Ainsi, la fonction d'appréciation soutient chez Clara un processus identitaire actif : dire ce qu'elle pense d'elle-même plutôt que ce que les autres pensent d'elle, choisir les appréciations qu'elle intègre et celles qu'elle laisse de côté, et construire par ses propres mots la figure qu'elle s'efforce d'incarner.

5.5.3 Des fonctions narratives et d'autorité rares ou absentes

Les discours rapportés à fonction strictement narrative sont très peu présents dans le récit de Clara (sept occurrences seulement). Lorsqu'ils apparaissent, il s'agit de fragments minimaux — interjections, onomatopées, brèves répliques — qui servent uniquement à assurer la continuité du récit ou à marquer un enchaînement. Leur rareté indique que Clara n'utilise pas le discours rapporté pour fluidifier son récit ou en soutenir la chronologie : elle privilégie d'autres fonctions, plus étroitement liées à la construction du sens et de l'identité.

La fonction d'autorité, pour sa part, est absente. Aucune voix citée n'est mobilisée pour conférer une légitimité ou un poids particulier à son propos. Cette absence peut se comprendre à la lumière de son parcours : ni l'école, ni les premières familles d'accueil, ni les autres adultes de son environnement ne semblent avoir constitué des figures suffisamment stables ou reconnues pour être investies d'un rôle d'autorité dans son récit. Elle s'appuie plutôt sur sa propre parole pour se définir, se comprendre et s'orienter, comme si l'autorité qui compte désormais était celle qu'elle tente de construire elle-même.

5.6 Synthèse interprétative : le discours rapporté comme contre-histoire subjectivante

L'analyse du récit de Clara montre que le discours rapporté est l'un des lieux centraux de sa subjectivation — un travail déjà bien entamé au moment de l'entretien, à contre-courant de la vulnérabilité qui traverse son parcours. Alors que le fil du récit expose des ruptures multiples, des liens fragiles et un sentiment d'abandon récurrent, ses paroles rapportées donnent à entendre tout autre chose : une jeune femme qui refuse de se réduire à ce qu'elle a subi, qui se parle pour avancer, qui dit non pour se protéger, qui nomme ce qu'elle veut devenir.

Le paysage relationnel que fait apparaître le discours rapporté est presque déserté : aucune figure fondatrice n'y trouve place, et seules les mères d'accueil y laissent une empreinte à peine significative. Ce vide, loin d'être anodin, donne toute sa portée à la prédominance de l'autocitation. En l'absence d'autrui stable ou fiable, c'est sa propre parole qui devient l'outil principal de régulation, d'analyse et de reprise. Le discours rapporté permet de lire cet effort : dans les mots qu'elle rapporte d'elle-même, Clara organise ses choix, ajuste son rapport aux autres et se montre capable d'introspection et de projection. Là où le récit brut pourrait laisser croire à une trajectoire uniquement fracturée, la parole rapportée révèle la présence d'une cohérence interne en construction.

C'est précisément cette dimension qui fait ici du discours rapporté un outil de lecture du récit : il met en évidence la tension entre ce que Clara *a vécu* et ce qu'elle *se raconte* pour continuer d'avancer. Alors que les épisodes biographiques exposent la blessure — deuil, abandons, instabilité, disqualification — ses paroles rapportées montrent en filigrane un refus d'internaliser ses blessures, un effort soutenu pour se définir autrement, une volonté de se projeter malgré tout. Ainsi, la parole rapportée chez Clara est un espace où se lit le déplacement intérieur d'une jeune femme qui étaye son récit comme elle s'étaye elle-même, en refusant de se figer dans ses manques.

Au terme de cette analyse, on voit se dessiner un mouvement sous-jacent : dans la trame même de ce qu'elle fait dire — et de ce qu'elle choisit de taire — s'esquisse une subjectivité tournée vers l'après.

CHAPITRE 6

LUCIE : DU DISCOURS SUBI À LA PAROLE ASSUMÉE

Dans ce chapitre, nous présenterons l'analyse du récit de Lucie, qui s'inscrit dans la continuité des objectifs poursuivis par cet essai. Après avoir esquissé les principaux éléments de son parcours, nous examinerons l'organisation du discours rapporté dans son récit, en considérant sa fréquence, ses ancrages thématiques, les autres mis en scène et les fonctions discursives mobilisées. Cette démarche permettra de faire apparaître la configuration singulière que prend le discours rapporté dans sa trajectoire.

6.1 Portrait de Lucie : entre déracinement et quête d'ancrage

Lucie fait le récit d'une enfance marquée par le trauma de la maladie de sa mère, diagnostiquée schizophrène, et par une succession de placements en familles d'accueil dès son plus jeune âge. L'absence du père la prive d'un repère parental stable. Elle évoque une succession de milieux d'accueil, souvent peu bienveillants et y relate des expériences répétées d'humiliation, d'efforts constamment rabaissés et de soumission à des règles rigides. Après plusieurs changements de milieu, elle est finalement orientée vers un centre d'accueil qu'elle considère comme le premier lieu véritablement sécurisant et structurant de son parcours. Dans ce contexte de déracinements multiples, Lucie mentionne un suivi psychologique qui durera 12 ans et qui lui offrira sa seule relation stable. Sur le plan scolaire, Lucie rapporte de grandes difficultés d'apprentissage, diagnostiquées tardivement. Malgré ces obstacles, elle persévère et développe diverses stratégies pour compenser ses limites. Son parcours scolaire est interrompu à plusieurs reprises, notamment lors d'un épisode de maladie puis au moment de sa première grossesse. Lucie reprend plus tard ses études dans un environnement éducatif adapté à ses besoins. La maternité constitue un véritable tournant dans sa trajectoire. Lucie parle de la naissance de son fils comme d'une expérience de renouveau, de stabilité retrouvée. Elle n'a plus de contacts avec sa mère et ne souhaite pas qu'elle connaisse son fils. La relation à son enfant, qu'elle élève avec son conjoint, constitue aujourd'hui le centre de son existence.

En dépit d'importantes difficultés matérielles, Lucie poursuit ses études dans un environnement d'apprentissage qu'elle décrit comme chaleureux et soutenant, un espace où elle peut enfin se sentir reconnue et valorisée. Malgré ces appuis, elle confie éprouver encore de la difficulté à se projeter et à tracer les contours de son avenir professionnel.

6.2 La place du discours rapporté

L'entretien biographique de Lucie comporte 11 620 mots et 37 occurrences de discours rapportés. La très grande majorité de ceux-ci sont exprimés sous une forme directe (89,7 %), tandis que seuls 10,3 % prennent la forme indirecte. Sur les 22 épisodes narratifs identifiés, 9 contiennent au moins un discours rapporté, soit 40,9 % de l'ensemble.

6.3 Les thèmes dominants : composer avec l'absence

L'analyse thématique du récit de Lucie permet de dégager cinq principales dimensions qui structurent son expérience de vie et la manière dont elle se raconte. L'usage du discours rapport y apparaît modeste et inégal. Son récit, traversé par les placements, les ruptures et la quête d'un lieu d'appartenance, s'articule autour d'épisodes où la parole d'autrui occupe parfois une place centrale, et est d'autres fois quasi absente.

Les thèmes ont été organisés selon la fréquence et la densité d'utilisation du discours rapporté : (1) une enfance morcelée, (2) l'impossible présence de la mère, (3) l'école comme lieu de difficultés puis de découverte de soi, (4) la maternité comme source de stabilité et de reconstruction, et (5) le présent et l'avenir, entre équilibre et incertitude.

6.3.1 Une enfance morcelée

Lucie a passé la majeure partie de son enfance en familles d'accueil. Les nombreux changements de milieu entraînent une expérience d'instabilité constante. Bien qu'elle raconte ces déplacements avec retenue, ses propos laissent entrevoir une enfance rythmée par les départs, les ajustements et la difficulté à s'attacher. Chaque nouveau foyer représente pour elle un nouveau cadre relationnel et la nécessité de se réinscrire dans un environnement déjà formé autour d'autres enfants, d'autres habitudes.

Dans plusieurs familles, Lucie évoque un traitement différencié entre les enfants biologiques et ceux qui, comme elle, étaient placés. Elle souligne les comparaisons et les rappels implicites de sa différence. Ce décalage constant alimente un sentiment d'injustice et de mise à l'écart, renforçant l'idée qu'elle ne faisait jamais vraiment partie du groupe familial.

Là après ça, quand j'suis allée chez l'autre, comme j'dis là, c'est comme si on avait une étiquette sur le front, écrit « Fille en famille d'accueil ». ... Pis là, j'essayais de me battre pour partir, parce que j'étais pas bien. J'me disais que **dans une autre famille d'accueil, j'me sentirais plus dans ma famille, ou soutenue, aimée, écoutée**. Finalement, quand y a eu la première vague de H1N1, moi j'ai refusé de le prendre le vaccin, pis là elle me disait : « **Ah ben là, si mon fils y pogne ça, bla bla bla.** »

Elle m'a menacée de me crisser dehors. Mais à chaque fois qu'on avait une discussion, que ça faisait pas son affaire, c'était : « **Si t'es pas contente, prends tes valises pis va-t'en !** »

Son récit traduit aussi une expérience répétée de dénigrement. Lucie se souvient de paroles blessantes, de remarques dépréciatives et de critiques sur son attitude ou ses capacités.

À un moment donné, je suis arrivé avec un 100% en français en 6e année, j'étais tellement fière. Pis elle m'a dit : « **C'est-tu un examen de 1ère année pour que tu l'aies réussi ?** » Des choses comme ça, ou : « **Tu pourrais faire mieux !** »

Lucie souligne à plusieurs reprises le manque de considération ressenti dans ses milieux d'accueil. Lorsqu'elle exprimait son malaise, elle était rarement crue ou entendue, parfois accusée d'exagérer. Cette absence de reconnaissance s'inscrit au cœur de sa mémoire des placements : être vue sans être comprise, présente sans être accueillie.

[...] j'suis tombée en mononucléose, pis la femme me croyait pas [...] Mais finalement, au bout d'un moment, elle m'a dit : « **Moi j'ai l'impression que je peux pas t'aider, j'ai l'impression que je t'aide pas.** »

Lucie mobilise ici le discours rapporté pour mettre en évidence la répétition d'expériences d'exclusion, de dénigrement et de non-reconnaissance. Aucune trace véritable de bienveillance ne se dégage de ces années. Les familles d'accueil apparaissent comme des lieux de régulation et de jugement, plus que de soutien. Même dans les milieux qu'elle décrit comme plus calmes, la relation demeure teintée d'un contrôle discret, d'une surveillance constante. Ce sentiment d'être tolérée plutôt qu'acceptée traverse l'ensemble de son récit et semble avoir façonné durablement sa manière d'être en relation et sa quête d'un véritable ancrage affectif qui demeure toujours inachevée.

6.3.2 L'impossible présence d'une mère malade

Lucie a été placée très jeune en raison de la schizophrénie de sa mère et elle ne conserve que peu de souvenirs de la vie avec elle, sinon une impression d'instabilité et de peur. Sa mère était souvent absente,

parfois désorganisée, et les gestes du quotidien devenaient difficiles à suivre pour l'enfant. Cette période, brève mais marquante, laisse la trace d'un premier arrachement et d'un monde adulte peu sécurisant.

Après plusieurs années de placement, un retour auprès de sa mère est tenté mais l'ambiance à la maison était imprévisible, parfois violente. Lucie relate cette expérience comme d'un épisode particulièrement difficile, marqué par la peur, la confusion et un sentiment de menace constant.

Je pleurais, je savais pas ce qui se passait. J'essayais de la trouver des yeux, je la voyais nulle part. Fac là j'étais à trois ou quatre rues de chez moi, je me suis mise à courir, même si y avait des lumières rouges, je me suis mise à courir, jusqu'à chez moi. Pis là j'ai essayé d'ouvrir la porte, pis j'ai vu qu'elle était barrée. Je me suis mis à pleurer, pis là [...] la voisine d'en haut m'a demandé **qu'est-ce qui se passait, pis là** je lui ai dit que **ma mère m'avait perdue, pis que là je pouvais pas rentrer chez moi**. Elle m'a dit **de monter**, elle m'a offert un jus d'orange.

Ce retour, loin de réparer la séparation, devient pour elle une expérience traumatisante qui confirme l'impossibilité de vivre ensemble. Elle rapporte d'ailleurs avoir développé un état de stress post-traumatique. En filigrane, c'est aussi une critique du système qui n'aurait pas dû la laisser avec sa mère et des adultes sensés prendre soin d'elle. Dans l'extrait ci-dessous, Lucie évoque un intervenant de la DPJ attribué à son dossier, mais ayant entretenu une relation amoureuse avec sa mère :

J'me souviens des fois que [l'intervenant] disait : « **Dépêchez-vous, allez-vous en, y faut pas qu'on soit vus ensemble !** », des choses comme ça. Pis ma mère voulait que je l'appelle papa. Moi je savais que c'était pas mon père. Pis j'avais à peu près quatre ans à ce moment-là. Ça m'a pas fait du bien de retourner chez ma mère.

Peu après, elle retourne en famille d'accueil et n'habitera plus jamais avec sa mère. Les contacts s'espaceront au fil des ans jusqu'à s'interrompre complètement. Lucie n'évoque pas une colère, mais plutôt un éloignement devenu évident, presque naturel. Elle observe la progression de la maladie de sa mère avec lucidité et choisit de ne plus maintenir de lien. Aujourd'hui, elle ne souhaite pas que sa mère connaisse son fils. Ce n'est pas une décision de rejet, mais plutôt un deuil résolu et une façon de protéger ce qu'elle a réussi à reconstruire.

Lucie utilise peu le discours rapporté dans ce thème, et quand elle le fait, ce n'est pas forcément pour faire parler sa mère. En effet, celle-ci reste une figure lointaine du récit, inaccessible, associée à la fragilité et à la perte de repères. Lucie semble avoir accepté cette absence comme un fait, sans chercher à la compenser ou à la justifier. Ici, Lucie pose plutôt des constats. Ce deuil silencieux marque la fin d'un chapitre et ouvre la suite de son parcours, où d'autres formes de stabilité deviendront possibles.

6.3.3 L'école : un lieu de difficulté puis de découverte de soi

Le parcours scolaire de Lucie s'inscrit dans la continuité des placements et des traumatismes qui ont marqué son enfance et qui l'ont privée de la sécurité nécessaire à l'apprentissage. À cette instabilité s'ajoutent de grandes difficultés d'apprentissage. En effet, Lucie décrit ses difficultés à planifier, à mémoriser, à se repérer dans le temps et dans l'espace, ainsi que l'impression de toujours devoir faire plus d'efforts que les autres pour arriver aux mêmes résultats. Dans cette partie de son récit, Lucie mobilise peu le discours rapporté et les figures scolaires, intervenants ou institutions, sont presque absentes de la narration.

À l'adolescence, le diagnostic d'un trouble d'organisation séquentielle est un moment charnière de son récit qui lui permet de relire son parcours avec davantage de compréhension et de bienveillance envers elle-même.

À l'adolescence, j'ai vu une orthopédagogue, qui elle a pu dire ça justement, **que j'avais des difficultés d'organisation séquentielle.**

Ce n'est que dans cette seconde partie, lorsqu'elle aborde son nouveau rapport à l'apprentissage, que le discours rapporté réapparaît très discrètement, porté cette fois par sa propre voix intérieure. Elle rapporte alors une nouvelle compréhension de son fonctionnement et les stratégies qu'elle met en place pour soutenir sa motivation et reconnaître ses progrès.

J'ai beau faire mille et un effort, ça rentre pas [...] Des bases comme droite et gauche, j'étais pas capable, jusqu'au jour où je me suis dit : « **Ok, droit c'est de ce côté-là de ma chambre, pis gauche c'est de ce côté-là de ma chambre !** » Fac là, j'avais un repère visuel.

Ce thème met ainsi en lumière un mouvement discret mais significatif : du découragement à la compréhension, de la contrainte à l'ajustement. L'école demeure un espace exigeant, mais elle devient progressivement le lieu d'une expérience plus personnelle et choisie, où Lucie apprend à s'écouter, se connaître et se faire confiance.

6.3.4 Devenir mère : être pour son fils ce qu'elle n'a pas eu

Dans le récit de Lucie, la maternité constitue une étape charnière. Après une enfance marquée par les ruptures et l'absence, la naissance de son fils introduit une forme de continuité nouvelle. Lucie en parle sans emphase, avec une simplicité qui laisse cependant percevoir la portée de ce changement.

Lucie ne présente pas la maternité comme un remède magique à ces blessures, mais plutôt comme une expérience concrète, faite d'efforts, de fatigue et de responsabilités. Elle évoque avec calme le quotidien, les routines, la régularité des soins et la présence rassurante de son enfant. La maternité devient ainsi un espace réparateur où elle peut offrir ce qu'elle n'a pas reçu.

Moi c'est sûr je vais être quand même assez sévère. À l'adolescence je vais lui montrer que, quand c'est non c'est non [...] mais donne-moi des arguments, donne-moi des points, pis on va voir. Comme admettons : « **Je veux sortir en semaine, avec mon ami, je vais revenir tard.** », « **Ben là t'as-tu fait tous tes devoirs ? T'as-tu bien travaillé ? Fais moi 3-4 tâches pis tu vas pouvoir y aller.** »

À travers cette régularité, elle découvre une stabilité qui ne dépend plus des autres mais de ce qu'elle parvient à maintenir par elle-même.

6.3.5 Le présent et l'avenir, entre équilibre et incertitude

Lucie ne mobilise pas l'usage du discours pour nous parler de sa vie actuelle. Elle évoque une stabilité qu'elle a mis du temps à construire et qu'elle sent encore fragile. Son quotidien semble marqué par la régularité, la présence de son fils et de son conjoint, ses études, et une forme d'équilibre qu'elle entretient avec soin. L'avenir demeure incertain, mais elle en parle avec une forme de calme lucide, consciente des défis qui restent, mais aussi du chemin parcouru.

6.3.6 Conclusion intermédiaire : de l'enfance morcelée à la parole autonome

L'analyse thématique du récit de Lucie met en relief un usage circonscrit du discours rapporté, principalement mobilisé dans les épisodes relatifs à ses expériences en familles d'accueil ou auprès de sa mère. Ces énoncés rapportés donnent alors forme aux expériences d'injustice, de non-reconnaissance et de dévalorisation qui ont marqué son parcours. Dans les autres dimensions du récit, le discours rapporté s'efface, parfois presque complètement, indiquant un déplacement narratif : des voix extérieures, dominantes, vers une énonciation plus personnelle et autonome. Le récit de Lucie passe de la citation à la parole propre dans l'espace de l'entretien. Le discours rapporté apparaît ainsi concentré dans les séquences où l'altérité est la plus marquée, tandis qu'il s'estompe dans les espaces où l'énonciation devient plus directement personnelle. Dès lors, sa rareté ne semble pas renvoyer à une absence, mais plutôt à un mouvement d'appropriation.

6.4 Qui sont les autrui dans les discours rapportés chez Lucie et que font-ils en parlant ?

L'analyse des discours rapportés dans le récit de Lucie permet d'identifier différents types d'autrui. Ces voix extérieures correspondent à un monde relationnel instable, traversé par la blessure et le trauma, mais aussi par le besoin persistant d'une parole fiable et une quête de stabilité. Les autrui qui parlent chez Lucie sont ici présentés dans le tableau 6.1, en ordre décroissant selon leur présence dans le récit.

Tableau 6.1

Répartition des figures d'autrui dans le discours rapporté de Lucie

Figures d'autrui	Occurrences
Soi-même	14
Voix intérieure	8
À voix haute	6
Autrui significatifs	13
Mères d'accueil	8
Mère	3
Psychologue	2
Autrui ordinaires	8
Intervenant	6
Amie	2
Autrui généralisés	2
La DPJ	2

Note. Ce tableau présente le nombre d'occurrences des différentes figures d'autrui dans les discours rapportés de Lucie. Les sous-catégories sont présentées en retrait afin de rendre compte de leur appartenance aux catégories principales.

6.4.1 Soi-même comme autrui

6.4.1.1 La voix intérieure comme appui de soi

La voix intérieure de Lucie apparaît à huit reprises dans son récit. Elle traduit le mouvement d'un dialogue avec elle-même, fait d'hésitations, de réflexions et de décisions intérieures. Elle surgit principalement dans les moments de doute ou de transition, comme si ce discours intérieur venait pallier l'absence d'autres

voix soutenantes. La parole intérieure de Lucie oscille entre deux registres : celui de la fatigue et du découragement, et celui de la recherche de sens et de motivation.

« J'ai plus de motivation, je comprends pas pourquoi, j'ai de la misère à me lever le matin, je suis tout le temps fatiguée. » Tsé, moi je cherchais là, je me disais : **« Faut que je me trouve une façon d'avoir plus de motivation là, je comprends pas. »**

Cette oscillation se cristallise autour d'un dilemme récurrent du récit : choisir entre l'école et le travail. Entre la nécessité de subvenir à ses besoins et un désir d'accomplissement personnel, Lucie se parle pour peser, justifier et décider. Son discours intérieur devient ainsi le lieu d'une négociation constante entre résignation et affirmation de soi.

Je me disais : **« Tant qu'à faire une job que j'aime pas, je préfère aller m'asseoir mon cul pis retourner à l'école. »** Je me disais : **« Je préfère être sur le BS toute ma vie que de faire une job que j'aime pas. »**

Dans plusieurs passages, cette voix prend la forme d'une décision ou d'un choix posé, souvent en rupture avec ce qui est attendu d'elle. C'est une parole de résistance discrète qui exprime à la fois une lucidité et son besoin d'autonomie. À travers ces discours, Lucie affirme sa capacité à s'écouter, à décider pour elle-même, à se donner la permission d'exister selon ses propres repères.

Parce que c'est la famille d'accueil que j'étais, [...] si elle pouvait m'en parler à toutes les jours, elle le faisait. Faque là, ça me mettait du stress. Moi je me disais : **« Mais je suis pas prête à travailler ! »**

Ainsi, le discours rapporté de soi chez Lucie témoigne d'un processus d'intériorisation singulier : en l'absence d'un environnement stable et soutenant, elle devient pour elle-même la figure de référence. Sa voix intérieure, bien que traversée par le doute, agit comme une tentative de contenance, une parole de maintien, de raison et parfois d'apaisement. Il s'y rejoue la possibilité d'un appui intérieur là où les voix d'autrui ont souvent failli.

6.4.1.2 La voix dite, entre affirmation et quotidien

Lucie utilise la parole à voix haute avec parcimonie : six occurrences seulement traversent son récit. Ces brèves prises de parole traduisent son besoin d'exister et d'être entendue.

Certaines expriment la résistance et le besoin de pouvoir refuser. Ces mots, sobres mais fermes, traduisent une volonté de reprendre la main sur ce qui lui échappe. Lucie affirme sa présence et un pouvoir minimal sur sa vie.

« Non, ça ne marche pas comme ça ! »

D'autres paroles s'ancrent dans son rôle de mère. Elle y parle avec calme, pose des repères et transmet. Elle offre ainsi à son fils une parole sécurisante qui contraste avec les modèles qu'elle a connus.

Il a 15 mois. Pis je suis très curieuse, ça fait que je le laisse s'emporter. **« Ah, c'est quoi ça ? Ça, regarde ! Ça fait ça ! »**

Enfin, quelques paroles appartiennent au registre du quotidien. Elles disent les gestes simples, les échanges ordinaires, une parole déchargée d'affect, qui n'a peut-être plus besoin de se défendre.

Les discours rapportés où Lucie fait entendre sa voix, intérieure ou à voix haute, occupent une place discrète mais significative. Ils traduisent un rapport à la parole qui se déplace : après avoir longtemps subi les mots des autres, Lucie fait entendre une voix qui cherche à se soutenir, à se situer et à exister. Cette parole de soi, modeste et contenue, ne vise ni la démonstration ni la réparation. Elle agit plutôt comme un appui et une manière de tenir dans le récit, en s'efforçant de relier et de comprendre.

6.4.2 Les autrui significatifs

6.4.2.1 Un accueil sans amour

Ce sont les paroles des mères d'accueil qui traversent le plus fortement le récit de Lucie. Leur discours rapporté y est dense, souvent conflictuel, chargé de reproches et de critiques, voire de cruauté. Ces femmes, censées incarner la fonction d'accueil, deviennent pour Lucie les vecteurs d'un jugement constant : elles comparent, menacent et disqualifient. Leurs mots rappellent sans cesse la différence, la place de « celle qui vient d'ailleurs », tolérée mais jamais pleinement incluse. Par leurs paroles, elles assignent Lucie à une position de marginalité, redoublant symboliquement la rupture initiale du placement. Le discours rapporté permet ici de rendre audible la violence ordinaire du quotidien : ces étiquettes qui s'imposent et qui finissent par modeler la perception de soi.

C'est la première fois de la vie que je peignais. Pis tout le long que je peignais, toute la journée : « **Elle travaille comme une cochonne, elle travaille à la botch ! Ah là tu botch, tu peintures n'importe comment, bla bla la !** » Tout le long : « **Elle sait pas peindre, elle travaille n'importe comment.** » [...] Mais tsé, ils auraient pu arrêter pis me montrer comment peindre, mais ils ont pas fait ça.

En filigrane, ce qui se joue aussi derrière ces paroles n'est pas tant la dureté des mots que ce qu'ils laissent en creux : un manque d'amour, d'attachement et de sécurité.

6.4.2.2 Le traumatisme au cœur de la parole maternelle

Une autre figure significative, sa mère, prend la parole à quelques reprises. Quand Lucie la fait parler, ce n'est pas pour renouer le lien, mais pour montrer ce que cette parole fait : elle désorganise, blesse, inquiète, effraie. Les mots de la mère, marqués par l'instabilité et la maladie, ne soutiennent pas la relation, ils la défont. Ils rendent perceptible un monde dangereux où l'enfant ne trouve ni repère ni protection.

Je me souviens que ma mère était égoïste, c'était incroyable comment elle était égoïste ! Elle aimait ça me faire pleurer, me dire : « **Bye bye !** » parce qu'elle sentait que je l'aimais [...] elle l'avait une satisfaction là-dedans. En tout cas, c'était tout sauf stable.

Ainsi, la parole maternelle n'établit pas un dialogue, elle réactive le traumatisme. En la rapportant, Lucie ne cherche pas à comprendre ou à réparer, mais à témoigner de l'effet de ces mots sur elle et de la façon dont ils ont façonné son rapport à l'autre, à la sécurité et à la confiance.

6.4.2.3 La psychologue, une parole stable et contenant

En contraste avec les paroles blessantes et désorganisées des autres figures significatives, la psychologue occupe une place singulière dans le récit de Lucie. Suivie pendant douze ans, Lucie la décrit comme la seule relation véritablement stable de sa vie. Bien qu'elle ne la fasse parler qu'à deux reprises, ces paroles interviennent à des moments charnières du parcours où les mots de la psychologue offrent conseil, soutien et encouragement.

Un moment donné j'étais au bout du rouleau, pis je voyais une psychologue. Elle me disait souvent : « **Tu sais, il va falloir que tu fasses un choix entre un des deux, l'école ou la job.** »

Lucie ne cherche pas à rejouer le contenu de ces échanges, mais à rappeler ce que cette parole lui a fait : elle a apaisé, contenu, offert un repère stable et un accompagnement. Ainsi, en la faisant entendre, Lucie donne à voir ce qu'une parole peut produire lorsqu'elle ne cherche pas à contrôler : un espace sécuritaire d'appui et de reconnaissance, comme une saine figure parentale de substitution.

En somme, les autrui significatifs qui prennent la parole dans le récit de Lucie blessent plus qu'ils ne soutiennent. Leurs mots rappellent le manque d'amour, le traumatisme et l'absence de repères stables. Seule la voix de la psychologue, rare mais marquante, parle autrement : elle contient et offre un point d'appui, esquissant la possibilité d'un lien plus sûr.

6.4.3 Les autrui ordinaires et généralisés : des présences discrètes

Les autrui ordinaires occupent une place marginale dans le récit de Lucie. Elle fait parler quelques intervenants mais ces voix demeurent ponctuelles, plus fonctionnelles qu'affectives. Leurs paroles servent surtout à situer des moments de transition, sans véritable charge émotionnelle ni portée symbolique.

Mon infirmière au CLSC m'a parlé de [l'organisme de raccrochage] aussi. Faque là, elle m'a dit : « **Tu voudrais juste faire une visite, pis on verra après ?** » J'ai dit : « **Ok !** » J'ai visité, pis finalement j'ai essayé.

Lucie mentionne aussi quelques amis, évoqués comme figures de comparaison plutôt que de lien. Ces échanges traduisent davantage une observation du monde social qu'une appartenance réelle.

Quant aux autrui généralisés — la DPJ, l'école, « les autres » — ils sont presque absents de son discours, sinon à travers de brèves allusions sans réelle portée.

6.4.4 Conclusion intermédiaire : dans l'instabilité, sa voix pour se tenir

Dans le récit de Lucie, les voix se répondent, entre blessure et maintien. La sienne, d'abord, se fait entendre à travers quelques paroles intérieures ou dites à voix haute : des mots pour se soutenir, se situer, se donner un repère là où d'autres ont failli. Cette parole, discrète mais persistante, traduit un effort de continuité plutôt qu'une quête de validation ou de réparation. Les autrui significatifs - mères d'accueil, mère et psychologue - forment le cœur relationnel du récit. Les premières blessent et disqualifient, la seconde déstabilise, la dernière soutient. Par leurs mots, ces figures laissent autant de marques que de manques, dessinant les contours d'une confiance du lien à reconstruire. En marge, les autrui ordinaires et

généralisés apparaissent peu, et leurs paroles, souvent fonctionnelles, n'ont pas la même portée symbolique. Leur effacement souligne combien le rapport de Lucie à la parole demeure avant tout intime, centré sur les relations proches et la recherche de sécurité affective.

Ainsi, les autrui qui parlent dans son récit ne forment pas un ensemble cohérent, mais un réseau de voix inégale où Lucie tente d'habiter la sienne. Une voix discrète mais tenace, qui ne cherche pas à convaincre, seulement à tenir et à exister, malgré tout, dans le fil de son récit.

6.5 Les fonctions du discours rapporté dans le récit de Lucie

Les discours rapportés présents dans le récit de Lucie remplissent plusieurs fonctions, qui traduisent la complexité de son parcours et la multiplicité de ses relations aux autres. Les fonctions d'étayage, narrative et appréciative dominent, alors que la fonction d'autorité est absente. La fréquence de ces fonctions est présentée dans le tableau 6.2 ci-dessous.

Tableau 6.2

Fonctions du discours rapporté dans le récit de Lucie

Fonctions du discours rapporté	Lucie	Autrui significatifs	Autrui généralisés	Autrui	Total
Appréciation	3	5	1	0	9
Autorité	0	0	0	0	0
Étayage	11	9	5	2	26
Narration	5	1	3	0	9

Note. Ce tableau présente la répartition des fonctions du discours rapporté dans le récit de Lucie, selon la figure d'autrui mobilisée.

6.5.1 Une fonction d'étayage pour témoigner

La fonction d'étayage apparaît comme la plus mobilisée dans le récit de Lucie. Le discours rapporté sert avant tout à illustrer et soutenir son propos, en donnant chair aux situations racontées et en rendant audibles les dynamiques relationnelles dysfonctionnelles qui ont marqué son parcours. Par les paroles qu'elle choisit de rapporter, Lucie cherche moins à convaincre qu'à rendre sensible une expérience souvent complexe. En reproduisant ces mots, elle ancre son récit dans le tangible, dans les interactions

concrètes où s'est construite son histoire. Ces citations fonctionnent comme des points d'appui narratifs et émotionnels, qui attestent la réalité des expériences tout en révélant les traces qu'elles ont laissées.

Lucie utilise également sa propre voix rapportée pour étayer sa compréhension d'elle-même. Elle cite ses propres réflexions pour appuyer son cheminement personnel : ses dilemmes entre école et travail, ses choix liés à la maternité, ou encore ses tentatives pour se motiver et se comprendre. Ces paroles, insérées dans le fil du récit, témoignent d'un effort de mise en sens et d'auto-explication. Elles ne cherchent pas à embellir le récit, mais plutôt à ancrer sa subjectivité dans la réalité du vécu.

Enfin, l'étayage joue chez Lucie une fonction de stabilisation. En redonnant voix à des scènes précises, elle ordonne une histoire fragmentée par les ruptures. Le discours rapporté devient un moyen de fixer des repères dans un parcours marqué par la discontinuité. D'ailleurs, Lucie utilise aussi cette fonction pour souligner et illustrer des moments charnières de son récit. Ces paroles choisies jalonnent les étapes marquantes de sa trajectoire et permettent de rendre visible la transformation de son rapport au monde et à elle-même.

Ainsi, l'usage du discours rapporté comme étayage ne vise pas ici seulement à illustrer : il soutient le récit lui-même, en lui donnant cohérence, densité et ancrage. Chez Lucie, faire entendre ces voix, celles des autres comme la sienne, revient à faire tenir ensemble les morceaux d'une expérience éclatée, à la fois pour la comprendre et pour en témoigner.

6.5.2 Une fonction d'appréciation pour prendre distance d'autrui

La fonction d'appréciation, utilisée par Lucie avec parcimonie, est essentiellement portée par les paroles d'autrui significatifs - principalement les voix des familles d'accueil - dont les jugements, les critiques et les comparaisons ont profondément marqué sa mémoire. Ces propos rapportés mettent en lumière l'évaluation que les autres ont porté sur elle, rarement bienveillante, souvent dépréciative. En les reproduisant, Lucie ne cherche pas à leur donner raison ou à les combattre, mais plutôt à témoigner de leur poids symbolique, de la manière dont ces paroles ont façonné son sentiment de valeur et d'appartenance.

Sa propre voix, lorsqu'elle s'exprime dans une visée appréciative, adopte un ton plus mesuré. Lucie évalue ses capacités, ses choix et ses états intérieurs avec lucidité, sans complaisance ni exagération. Ces auto-

appréciations ne visent pas à se valoriser, mais à mettre en mots une position réflexive : reconnaître ce qui a été difficile, sans s'y enfermer.

Ainsi, la fonction d'appréciation participe à dessiner les contours identitaires du récit. Les jugements extérieurs rappellent la blessure du regard d'autrui, tandis que les appréciations intérieures témoignent d'un effort pour se réapproprier ce regard et reconstruire une forme d'estime de soi. Chez Lucie, cette fonction agit donc en sourdine : elle ne transforme pas, mais elle révèle l'émergence d'une parole qui témoigne sans se laisser atteindre.

6.5.3 Une fonction narrative pour recoller les fragments

Les paroles rapportées qui relèvent de la fonction narrative servent surtout à faire avancer le récit et à inscrire ses expériences dans une continuité temporelle. Elles ponctuent les épisodes de son parcours — les placements, le retour chez sa mère, la maternité — sans véritable charge affective ou interprétative. Ces discours rapportés, souvent brefs et factuels, permettent de donner vie aux événements : ils restituent des petites scènes du quotidien, des échanges simples, des moments de transition. Leur rôle n'est pas de commenter ni d'évaluer, mais d'assurer la fluidité du récit, de relier les épisodes entre eux et de situer Lucie dans le déroulement de son histoire.

Si cette fonction est moins fréquente que celle d'étayage, elle n'en demeure pas moins importante : elle redonne cohérence et continuité à un récit de vie marqué par les ruptures. Par ces fragments de dialogue, Lucie parvient à restituer le mouvement d'une existence fragmentée, en recomposant un fil narratif qui lui permet, peu à peu, de relier les morceaux de son histoire.

6.5.4 Une fonction d'autorité absente

La fonction d'autorité est absente du récit de Lucie. Elle ne semble pas avoir besoin d'emprunter la voix d'autrui pour valider la sienne. Son récit s'ancre avant tout dans l'expérience vécue et dans la parole personnelle. Cette absence traduit une forme de solidité narrative : Lucie semble suffisamment assurée dans son propre discours pour ne pas recourir à des figures d'autorité. Sa parole se suffit à elle-même.

6.6 Synthèse interprétative : une parole qui tient

Il émane du récit de Lucie une parole tenue, lucide, habitée. Quelque chose s'est déposé, le travail s'est fait ailleurs, dans le temps, dans le corps, peut-être dans ces douze années de psychothérapie qui semblent avoir tissé en elle une forme de solidité. Son récit est un regard posé sur son histoire. Non pas une tentative de guérison, mais la trace d'un mouvement déjà accompli : celui d'une jeune femme qui, sans effacer les cicatrices, peut enfin les nommer.

Le discours rapporté devient alors le lieu d'un équilibre retrouvé. Lucie y fait entendre les voix qui l'ont façonnée — celles des mères d'accueil, souvent dures ou indifférentes ; celle de la mère, blessée et blessante ; celle, rare mais précieuse, de la psychologue, qui soutient et contient. Ces paroles ne sont plus rejouées, elles sont désormais cadrées par la sienne.

Lucie semble avoir trouvé un appui dans le langage. Elle ne parle pas pour convaincre ni pour réparer, mais pour faire tenir ensemble les fragments de son histoire. Les paroles rapportées sont des points d'ancrage qui jalonnent le passé sans le répéter. Son récit témoigne d'une forme d'après-coup : sa parole ne cherche pas à prouver, mais plutôt à transmettre.

Le discours rapporté, chez Lucie, n'est plus l'écho de blessures, mais la preuve qu'elle s'en est sortie, qu'elle ne s'effondre plus. Ce passage du discours subi à la parole assumée évoque le travail de reconfiguration du lien à soi, propre aux processus de subjectivation.

CHAPITRE 7

MAXIME : SE DIRE COUPABLE, SE VOULOIR MEILLEUR

Cette dernière étude de cas analyse l'entretien biographique de Maxime à l'aune des questions de recherche précédemment définies. Après avoir dressé un portrait de sa trajectoire, nous examinerons l'usage du discours rapporté dans son récit, en portant attention à sa distribution, aux thèmes auxquels il s'articule, aux figures d'autrui mobilisées ainsi qu'aux fonctions qu'il assume dans la dynamique narrative. Cette progression analytique permettra de dégager la configuration singulière du discours rapporté dans son parcours.

7.1 Portrait de Maxime : les placements, la drogue et le désir de s'en sortir

Maxime grandit dans un contexte familial difficile, marqué par les limites éducatives de sa mère qui, débordée par ses crises et ses comportements impulsifs, le confie à un foyer de groupe dès l'âge de sept ans. Il y redouble à trois reprises sa troisième année du primaire et reçoit alors un diagnostic de trouble envahissant du développement, qui sera plus tard infirmé. De retour chez sa mère au début de l'adolescence, Maxime tente de reprendre pied, mais fait face à de nouvelles difficultés : de l'intimidation à l'école, une importante consommation de drogues et une relation tendue avec sa mère. À quinze ans, celle-ci le confie à nouveau au Centre jeunesse en raison de ses comportements et de ses problèmes de consommation. Contre toute attente, c'est dans ce cadre qu'il vit ses premiers succès scolaires et découvre ses capacités d'effort et de persévérance. Toutefois, des fugues répétées liées à ses fréquentations viennent compromettre ses progrès et entraînent un placement en centre fermé.

Cette enfance ponctuée d'allers-retours entre le foyer familial, les foyers de groupe, une famille d'accueil et des Centres jeunesse, a entraîné un important retard scolaire marqué par de grandes difficultés d'apprentissage et un parcours jalonné d'interruptions. Malgré tout, il décrit plusieurs expériences positives : des classes adaptées à ses besoins, le soutien d'enseignants bienveillants, la découverte d'un intérêt pour la musique, la participation à des activités artistiques et scolaires qui lui redonnent confiance.

Au moment de l'entretien, Maxime, âgé de dix-sept ans, vit dans une ressource d'hébergement et de transition vers la vie adulte. Sobre depuis deux mois, il prépare son retour à l'école dans le but d'obtenir un test de développement général et d'entreprendre une formation en voirie forestière. Il travaille activement à enfin trouver une stabilité personnelle et à développer son autonomie financière. Après un

long parcours institutionnel, marqué par la désorganisation, la consommation et les fugues, il affirme vouloir désormais se reprendre en main et s'accrocher à cette nouvelle chance qu'il perçoit comme la dernière.

7.2 La place du discours rapporté

L'entretien biographique de Maxime comporte 16 407 mots et 78 occurrences de discours rapportés. La quasi-totalité de ceux-ci, soit 77 occurrences, est exprimée sous la forme directe. Parmi les 31 épisodes narratifs recensés, 28 contiennent au moins un discours rapporté, soit 90,3 % de l'ensemble.

7.3 Les thèmes dominants : le combat et la fuite

L'analyse thématique du récit de Maxime fait émerger deux grands ensembles narratifs qui structurent sa trajectoire et qui semblent se répondre. Ces deux thèmes mobilisent à eux seuls la majorité des discours rapportés de l'entretien : d'une part, l'école, comme un combat et d'autre part, la fuite par la drogue, les fugues et la délinquance. Puis, en ordre décroissant d'usage du discours rapporté, viennent les thèmes du Centre jeunesse, des placements à répétition puis de l'espoir et de la reprise en main.

7.3.1 Échouer, encaisser, recommencer : l'école comme un combat

Le thème de l'école traverse le récit de manière insistante. Très jeune, Maxime reçoit un diagnostic de trouble envahissant du développement (TED), qui oriente son parcours vers des classes spécialisées et modifie la manière dont il est perçu par l'école. Cette étiquette aura durablement marqué son rapport à l'apprentissage. La relégation en classes spéciales, combinée aux placements répétés et à plusieurs redoublements, le conduit à se retrouver dans des niveaux scolaires très en décalage avec son âge.

Après ça je suis allé dans des classes spéciales pour, comment qu'ils disent ça, **examiner un peu de comment j'agis, comment je travaille, comment qu'il agit à l'école pis comment qu'il fait son travail. S'il est capable de vraiment accomplir exemple, si vraiment Maxime comprend bien les numéros qu'on lui donne ou s'il a vraiment une déficience un peu, tsé comme un TED.** [...] Ils m'ont diagnostiqué TED quand j'étais petit. Faque là j'ai fait beaucoup de classes spéciales.

Maxime relate ses difficultés à se concentrer, à suivre le rythme des apprentissages et à rester motivé. Ces difficultés récurrentes entraînent une succession d'échecs qui fragilisent sa confiance et l'amènent à douter de ses capacités. Il évoque le découragement qui s'installe au fil du temps, la fatigue d'efforts

souvent déçus, de toujours devoir recommencer et la crainte de ne jamais parvenir à avancer comme les autres. À plusieurs reprises, il exprime une inquiétude pour l'avenir, conscient que ses difficultés scolaires pourraient limiter ses possibilités d'avenir.

Parce que j'avais vraiment un gros trouble d'apprentissage à l'école, pis j'avais peur de pas réussir, pis je me dis comme : « **Qu'est-ce je vais faire dans la vie ?** » Parce que dans la vie, pas mal toutes les bonnes jobs [...], ça prend quand même son secondaire 5 [...] Pis je me décourageais.

Maxime mentionne également avoir été victime d'intimidation, surtout pendant ses premières années de secondaire. Il raconte avoir été isolé, menacé et insulté à de nombreuses reprises, ce qui a renforcé son sentiment de solitude, de honte et d'exclusion. Ces expériences d'humiliation s'ajoutent à ses difficultés d'apprentissage et contribuent alors à un sentiment persistant d'injustice et de découragement.

Disons que j'encaissais pis j'ai appris à les ignorer [...] Y'a des fois que j'aurais tellement voulu leur dire : « **Fermez-vous la gueule, là !** », mais tsé, j'étais pas comme ça.

Malgré tout, au fil de son récit, se dessinent des rencontres qui ont compté : certains enseignants et intervenants, plus soutenant, qui ont su lui rappeler ses capacités. Ces rares appuis ont pourtant joué un rôle déterminant dans son parcours, lui permettant de s'accrocher à l'ébauche d'un sentiment de compétence et de trouver la motivation nécessaire pour continuer.

Disons que je me décourageais. Mais beaucoup de monde [de l'école] me disait : « **Faut pas que tu te décourages. Tu vas y arriver ! Tsé, prends ton temps. C'est étape par étape.** » On me l'a répété souvent.

Malgré les difficultés, les échecs récurrents et les périodes de découragement, Maxime manifeste une volonté tenace de ne pas abandonner. Son passage en Centre jeunesse, où il parvient pour la première fois à réussir dans toutes les matières, agit comme une confirmation de son potentiel longtemps fragilisé. Aujourd'hui, le projet d'obtenir son TDG s'inscrit dans cette même dynamique : celle d'une reprise de confiance et d'un désir persistant de se reconstruire et se projeter dans l'avenir.

C'est pas juste de pas abandonner pis de pas se décourager, c'est pas ça. C'est vraiment, genre, moi je me suis dit : « **Faut que je me donne, faut que, même si j'ai pas le goût, faut que je le fasse !** » Ça m'a aidé.

L'école apparaît ainsi, dans le récit de Maxime, comme un espace de lutte mais aussi d'espoir : un lieu d'humiliation, d'injustice et de relégation, où les échecs se répètent mais où la possibilité de se relever demeure, bien que fragile. Apprendre n'a jamais été pour lui un simple parcours scolaire, mais une plutôt une épreuve traversée de découragements et de doutes sur soi, où continuer d'essayer devient déjà une forme de courage.

7.3.2 Fuir le cadre, fuir soi

Le thème de la consommation a une place importante dans le récit de Maxime. Il en parle sans détour, comme d'un aspect central de son adolescence, indissociable de ses difficultés scolaires et de son instabilité. Les premiers contacts avec la drogue, principalement de la marijuana, apparaissent tôt, sous la pression sociale d'autres jeunes, dans un contexte de solitude et de découragement. Peu à peu, la consommation devient pour lui une façon de composer avec son trouble d'attention. Il évoque à plusieurs reprises l'impression d'avoir été plus concentré, plus fonctionnel lorsqu'il consommait. Cette illusion d'efficacité transforme la drogue en automédication, lui permettant de mieux tolérer le quotidien, mais contribuant à long terme à entretenir un cercle d'échec et de culpabilité.

Je fumais pis j'étais genre : « **Ben non, je me trouve plus concentré !** », parce que je me sentais gelé.

Cette consommation devient également une source de conflits répétés avec son entourage. Maxime évoque de nombreuses tensions avec sa mère, qui le confronte, le juge et finit par ne plus le supporter. Les disputes autour de la drogue et des fréquentations s'intensifient jusqu'à provoquer de véritables ruptures. Les relations familiales, déjà fragiles, s'effritent davantage à mesure que la consommation prend de la place. Ces conflits réactivent l'abandon et la confusion qui traverse son histoire : plus il cherche à s'apaiser par la drogue, plus les liens se distendent.

Moi pis ma mère on se chicanait beaucoup, beaucoup, beaucoup, parce que ma mère, elle dit : « **Si tu commences à consommer là, tu vas avoir une grosse dépendance !** », je suis comme : « **Ben non, je serai pas comme ça, là !** », pis c'est ça qui est arrivé.

Les périodes de consommation alternent avec des moments de sobriété imposée, souvent liés à ses placements en Centre jeunesse. Ces périodes d'arrêt sont vécues comme des prises de conscience, mais dès qu'il regagne un peu de liberté, il reprend rapidement ses anciennes habitudes.

Les fugues s'inscrivent dans ce même mouvement de fuite. Maxime les décrit comme des élans impulsifs, parfois liés à une relation amoureuse, d'autres fois à un conflit ou à un trop-plein. Ces départs imprévus ne sont pas prémédités, mais plutôt déclenchés par l'intensité émotionnelle du moment. Chaque fugue réactive une spirale : reprise de consommation, perte du lien avec les intervenants, retour forcé et sanctions. Cette répétition dessine un cycle où la transgression devient presque un langage, un moyen de dire qu'il n'en peut plus, sans pouvoir le formuler autrement.

Pis la première fois que j'ai fugué, je savais même pas pourquoi. J'étais plus capable, j'en vivais trop. J'étais genre : « **Bon, encore de la marde ! Pis toute !** » J'ai fugué. La police m'a retrouvé, je suis retourné au foyer de groupe. Y'avait des conséquences à ça.

La consommation et les fugues entraînent progressivement Maxime dans des contextes de plus en plus précaires. Il évoque des fréquentations à risque, des épisodes de vol et de petite délinquance. Ces comportements ne sont pas décrits comme des actes de rébellion ou de défi, mais comme des conséquences d'un désordre intérieur, d'une perte de repères et d'une recherche de soulagement immédiat.

Disons que y'a du monde [...] qui poussaient : « **Ah fais-ci, men, tsé c'est chill !** » Pis pour qu'ils me respectent pis voient que je suis cool, je volais pour eux, vu que j'étais bon pour voler.

Le récit laisse percevoir ici une oscillation constante entre le besoin de cadre et le besoin d'évasion, entre le contrôle institutionnel et la recherche de liberté. Mais Maxime commence à percevoir, à la fin de son récit, la consommation et les fugues comme des répétitions qui l'empêchent d'avancer. La fuite cesse d'être une solution qui fonctionne. Cette volonté de rompre ce cycle, encore fragile, apparaît comme le prolongement d'un long combat contre la désorganisation, où la reprise de soi se joue moins dans la réussite que dans la possibilité, enfin, de ne plus fuir.

7.3.3 L'adolescence, entre contrainte et recherche d'appui

Bien que Maxime mobilise un peu moins le discours rapporté à travers ce thème, l'entrée en Centre jeunesse constitue tout de même un moment charnière de son récit. Il conserve une mémoire vive des changements de Centre, des sanctions et du séjour en centre fermé, qu'il relie à ses fugues et à ses rechutes de consommation. Il décrit un environnement rigide, des règles strictes, une restriction de liberté et surtout une rupture avec le monde extérieur.

Ça faisait la première fois de ma vie que je fêtais Noël au Centre jeunesse. C'était dur de pas être avec sa famille pis d'être encore en Centre, pis de pas pouvoir sortir, dire à ses amis :
« Hey ! [...] Joyeux Noël ! »

Mais il parle également avec respect de certains enseignants ou éducateurs qui l'ont soutenu. Ainsi, tout en soulignant l'aspect coercitif du modèle, il reconnaît que c'est aussi dans ce contexte contraignant et cadrant qu'il a connu ses premiers succès scolaires et un sentiment nouveau de compétence.

J'étais un gars qui était fier de moi. J'avais jamais été fier de moi dans ma vie parce que ... j'étais tout l'temps genre : **« J'ai rien, je fais rien, je fais rien qui est bon. Tsé je fais rien de constructif, ... qui va m'aider comme dans la vie. Tsé, je fume de la drogue, je ris, pis je fous rien de ma vie. »** Faque c'est pour ça que cette année-là, je trouvais que ça a été vraiment très bien. C'est pour ça que j'ai voulu rester [au Centre].

Le Centre jeunesse occupe donc une double fonction dans son récit : il représente à la fois une contrainte subie et un cadre structurant. À travers cette ambivalence se dégage l'idée d'un rapport paradoxal à l'autorité : Maxime la rejette, mais elle constitue aussi la seule forme de stabilité qu'il ait connue.

7.3.4 Une enfance marquée par l'instabilité et les placements successifs

Maxime revient en début de récit sur une enfance bouleversée par les départs, les changements de milieu et l'impossibilité de se sentir à sa place, mais a peu recours au discours rapporté pour ce thème. Il évoque sa mère, dépassée par ses comportements, qui finit par le confier à un foyer de groupe. Ce premier placement, vécu comme une rupture brutale, inaugure une série d'allers-retours entre la maison et différents milieux d'accueil.

Tsé ma mère c'est une personne qui m'aime beaucoup, qui veut mon bien, mais elle disait : **« Je pense que ce serait mieux qu'on le place là, le mieux pour lui. »** Tsé moi j'comprenais pas pourquoi elle m'avait placé à 7-8 ans.

Il conserve de cette période le souvenir d'une grande confusion et d'une profonde solitude et semble s'attribuer une part importante de responsabilité pour ces placements, comme s'il portait seul la cause de ces ruptures. Aucun lieu ne semble avoir constitué un repère durable. L'enfance de Maxime s'inscrit ainsi dans un mouvement permanent, sans ancrage ni point d'appui.

7.3.5 Le passage vers l'autonomie : sobriété, avenir et reprise en main

En fin de récit, Maxime se situe dans une période de transition. Sobre depuis quelques mois, il vit dans une ressource d'hébergement pour jeunes adultes, et prépare son retour à l'école. Son discours se concentre désormais sur la routine, la gestion du quotidien et la recherche d'équilibre, et fait peu usage du discours rapporté. Son récit témoigne d'un rapport renouvelé à la responsabilité et à la continuité.

Pour conclure, la mobilisation du discours rapporté dans l'analyse thématique du récit de Maxime met en évidence une dynamique profondément ambivalente et cyclique, entre deux pôles qui se répondent sans cesse, dans chaque thème : d'un côté, les difficultés, le découragement et la fuite; de l'autre, la volonté de se reprendre, de se soutenir, d'apprendre et de retrouver une forme de stabilité. Chaque mouvement de rupture semble précéder un mouvement de reprise, comme si la désorganisation appelait toujours, en retour, un effort de reconstruction. À la fin de son récit, le discours rapporté se fait plus rare, et quelque chose du cycle semble se rompre : la parole devient plus posée, plus intériorisée, portée non plus par la fuite, mais par la volonté de continuité.

7.4 Qui sont les autrui dans les discours rapportés de Maxime et que font-ils en parlant ?

L'analyse du discours rapporté dans l'entretien de Maxime montre que l'autocitation est largement dominante, tandis que les paroles d'autrui généralisés, ordinaires et significatifs apparaissent en proportions comparables. Ces autrui sont présentés au tableau 7.1 ci-dessous.

Tableau 7.1*Répartition des figures d'autrui dans les discours rapportés de Maxime*

Figures d'autrui	Occurrences
Soi-même	46
À voix haute	27
Voix intérieure	19
Autrui généralisés	12
On /les autres /du monde	8
L'école	4
Autrui ordinaires	11
Intervenant.e.s	6
Enseignants	4
Ami	1
Autrui significatifs	9
Mère	7
Père	2

Note. Ce tableau présente le nombre d'occurrences des différentes figures d'autrui dans les discours rapportés de Maxime. Les sous-catégories sont présentées en retrait afin de rendre compte de leur appartenance aux catégories principales.

7.4.1 Soi-même comme autrui

Dans le récit de Maxime, plus de la moitié des discours rapportés (46 occurrences sur 78) correspond à des paroles qu'il s'attribue, à voix haute ou intérieure. Cette forte présence du « soi comme autrui » montre combien le discours rapporté se déploie ici d'abord dans un dialogue avec lui-même.

7.4.1.1 Entre l'aveu et la réparation

Plus du tiers des discours rapportés de l'entretien sont les paroles de Maxime dites à voix haute. Ces autocitations sont traversées par une tension constante entre la faute et la réparation, entre la déception et le besoin de se montrer digne. Sa parole directe restitue ce mouvement d'aller-retour entre celui qui échoue et celui qui veut bien faire.

Une première série d'énoncés révèle la conscience qu'il a d'avoir déçu : il parle de ses mensonges, de la peine qu'il a causée à sa mère, des déceptions et des promesses non tenues.

Je suis comme : « **Ben non, je serai pas comme ça là** », pis c'est ça qui est arrivé. Tsé à chaque soir [...] j'étais déjà chez mes chums en train de puffer, [...] tsé j'appelais : « **Je soupe pas à maison, tsé, je t'aime, bye.** »

En se citant, Maxime met également en scène la déception qu'il incarne à ses propres yeux. Sa parole devient une manière de rejouer l'aveu, de reconnaître les fautes, sans pour autant parvenir à les réparer. Ces passages traduisent une culpabilité intériorisée : il se perçoit comme celui qui a échoué et qui a tout gâché.

Disons que je m'en foutais. Tsé, je disais : « **Oui oui oui, oui oui. Oui, oui, oui** », mais j'agissais pas.

C'est comme ma dernière chance de réussir. Parce que ça fait souvent qu'on me laisse une chance. Qu'on me laisse des chances. Pis le monde sont déçus là. Parce tsé à chaque fois je dis : « **Oui, oui** », puis ça finit tout le temps mal.

Mais cette parole n'est pas que pénitente ; elle porte aussi le désir de bien faire, d'être reconnu pour ce qu'il a de bon. D'autres énoncés révèlent son besoin d'affirmer une identité positive : celle d'un garçon gentil, loyal, protecteur, s'efforçant d'agir correctement, même s'il fréquentait un groupe d'intimidateurs à l'école.

Des fois que je restais en arrière : « **Je vous rejoins !** » et j'allais m'excuser à l'enfant. Il a peut-être genre 13 ans pis il se fait intimider par du monde qui ont 15-16 ans pis, tsé lui, y'a rien fait, c'est un petit bonhomme qui va à l'école pis qui essaye de réussir. Des fois j'allais m'excuser : « **Écoute-les pas, c'est juste des caves !** »

À travers ces paroles, Maxime met en scène le « bon gars » qu'il s'efforce d'être, celui qu'il espère que les autres devinent en lui. Ces mots le restaurent peu à peu symboliquement et tentent de contrebalancer la honte afin de rétablir un équilibre fragile entre faute et réparation.

Ces deux versants de sa parole coexistent sans jamais vraiment se résoudre. Ensemble, ils traduisent une identité encore fracturée, partagée entre la culpabilité d'avoir déçu et le besoin de se voir autrement. Maxime se parle pour tenter de se redonner une forme : sa parole devient alors le lieu d'un effort de réconciliation entre le jeune en dérive et celui qui veut s'en sortir. Ces discours rapportés ne sont ni des prises à témoin ni des confessions. Ils témoignent plutôt d'une lutte intérieure, d'un mouvement hésitant

entre regret et espoir. En parlant à voix haute, Maxime se met à distance de ses gestes passés tout en tentant de préserver la part de lui qui veut encore croire à la possibilité d'être quelqu'un de bien.

7.4.1.2 La voix intérieure, pour tenir un peu dans le doute

Dans le même mouvement, les pensées rapportées de Maxime, souvent formulées dans la solitude, sont le théâtre d'une tension entre découragement et volonté de reprise. Cette parole de soi, tournée vers l'intérieur, oscille entre lucidité douloureuse et espoir ténu, entre constat d'échec et désir d'avancer.

Le premier registre, dominant, est celui du doute et de la lassitude, voire de l'abdication. Maxime se parle comme on se parle quand on n'en peut plus : il s'interroge, se remet en question, mesure la distance entre ce qu'il voudrait être et ce qu'il parvient à faire. Ces paroles traduisent la fatigue d'un jeune qui a beaucoup essayé, souvent sans résultat, et qui en vient à douter de sa propre valeur.

Revoir la même matière pis pas la comprendre, ça commençait à me gosser parce que j'étais genre : **« C'est quoi ? Y'a tu quelque chose qui marche pas avec moi, c'est quoi ? »** Je comprends pas pourquoi j'étais pas capable de mettre ça dans ma tête ...

Dans ces moments, sa voix intérieure devient un miroir impitoyable, un espace où se condensent la culpabilité, la peur de l'échec et le sentiment d'impuissance. Elle prend la forme de constats répétés et de bilans amers— un discours intérieur saturé de doutes et de regrets, où l'effort semble vain.

Pis je me décourageais. À un moment donné, je me suis vraiment découragé pis j'ai fait : **« J'y arriveras jamais ! Tsé, je pourrais jamais y arriver, parce que ça fait longtemps que j'essaye de, esti, de me donner, de travailler, de participer à des affaires qui peuvent m'aider. »**

Mais à l'intérieur même de ce découragement affleure une autre voix : celle de la persévérance et du désir de reprise en main. Ces énoncés, moins nombreux mais récurrents, viennent tenter de contrecarrer le désespoir sans toutefois parvenir à le dissoudre. Ils témoignent d'une volonté, encore fragile, de s'extraire de la répétition. Cette parole agit comme un rappel de sa capacité d'effort, comme une tentative de se convaincre que quelque chose d'autre reste possible.

J'ai vu que je suis capable de le faire, de pas consommer. De faire ça bien. De prendre des risques, pis de [me dire] : **« Vas-y, fonce ! »** C'est des choses que je faisais jamais.

Ainsi, la voix intérieure de Maxime ne cherche pas à se consoler, mais à tenir bon. En se citant, Maxime donne à entendre un dialogue de lui à lui-même : l'un se décourage et paralyse, l'autre s'encourage à

continuer. Entre ces deux pôles se trace le mouvement même de son récit, celui d'un jeune homme qui, malgré les difficultés, continue de s'adresser à lui-même pour ne pas disparaître.

L'ensemble de ces paroles de soi, centrales au récit, compose une trame cohérente où Maxime se confronte à lui-même, à voix haute ou silencieusement. Ses discours rapportés révèlent une identité en tension, partagée entre la culpabilité et le désir de se racheter. Il rejoue dans ses mots la faute et la honte, mais aussi la possibilité d'un changement.

7.4.2 Les autrui généralisés

7.4.2.1 « Tout le monde » veut l'aider

Les autrui généralisés prennent ici la forme sans visage du *on* ou du *monde*. Ces voix impersonnelles, à la fois familières et collectives, ne le jugent pas, mais lui rappellent sans cesse ce qu'il *devrait* faire, comment il *faudrait* agir, comme si le monde extérieur cherchait à lui transmettre un mode d'emploi pour devenir adulte.

Ces paroles, souvent bienveillantes, apparaissent comme des rappels à l'ordre et à la persévérance. Ce sont des voix d'encadrement qui visent à le ramener dans la normalité : persévérer, faire les bons choix et éviter les mauvaises influences. Elles jouent un rôle de guide collectif, de mentor diffus, proposant des repères là où des figures significatives ont en partie échoué à le faire.

Tout le monde me dit : « **Faut que t'apprennes. [...] Dans la vie, va falloir que tu dises non à un moment donné. Si le gars va se pitcher en bas du pont, vas-tu le faire ?** »

Mais si ces paroles soutiennent, elles révèlent aussi une certaine distance. Elles semblent s'adresser à un jeune abstrait et interchangeable plutôt qu'à Maxime et à son vécu. Elles font écho à un discours social plus large, celui des institutions : un langage convenu, uniformisé, rempli de bonnes intentions mais souvent déconnecté des réalités concrètes.

Comme on dit : « **Tu devrais en parler.** »

Tout le monde était genre : « **Essaye de te concentrer, c'est important l'école.** »

Ainsi, les autrui généralisés dans le récit de Maxime agissent comme des figures tutélaires sans présence concrète : des voix qui l'orientent, l'avertissent, le soutiennent même, mais sans jamais véritablement le

rencontrer. Elles incarnent la bonne volonté d'un monde adulte qui parle beaucoup pour aider, mais qui ne sait pas toujours comment entendre.

7.4.2.2 Une école qui peine à lui faire une place

À travers le discours rapporté, l'école parle pour situer Maxime, pour le diagnostiquer, pour décider où le placer dans une structure qui peine à lui faire une place.

En parlant, l'école transforme Maxime en objet d'évaluation, en un cas à gérer, un problème à résoudre. Cette catégorisation agit comme une parole performative : elle crée ce qu'elle énonce. En voulant le situer pour l'aider, l'école l'enferme dans une étiquette et reproduit le sentiment d'exclusion.

Je trouvais vraiment ça plate être dans ces classes-là pour m'examiner pis genre : « **Où est-ce qu'il va [aller] ? Dans quelle classe on va pouvoir le placer, pis voir où il s'en va ?** » J'avais 13 ans quand ils ont dit : « **Ça marche pas, il peut pas être dans une classe comme ça.** »

Cette voix institutionnelle, bien intentionnée mais distanciée, rejoint la dynamique plus large de sa trajectoire. Comme dans sa vie familiale, Maxime est encore déplacé, assigné et redéfini par d'autres. Ainsi, l'école agit, à travers le discours rapporté, comme une autorité qui prétend aider tout en reproduisant le malentendu fondamental : elle veut comprendre pour orienter, mais son langage normatif finit par dire à Maxime qu'il n'appartient pleinement nulle part.

Qu'il s'agisse du *monde* ou de l'école, les autrui généralisés du récit de Maxime parlent d'une même voix : une parole bienveillante, mais distante. Ces discours collectifs se veulent porteurs de repères mais s'expriment dans un langage normatif, saturé de formules convenues, d'étiquettes et de généralités. Ils disent à Maxime comment agir, comment se reprendre, comment devenir « comme il faut », sans jamais s'adresser à la singularité de son expérience et à ses blessures. Ces voix anonymes tentent de guider sans comprendre, d'aider sans rencontrer. La douleur du récit est celle d'un jeune homme qui, entouré de conseils et d'encouragements, se sent pourtant toujours un peu à côté. Ces paroles, en voulant le remettre sur la bonne voie, lui rappellent aussi tout ce qu'il n'a pas réussi à faire, tout ce qu'il n'a pas su saisir. Elles renforcent la culpabilité et la honte d'être celui qui déçoit même quand on veut l'aider.

7.4.3 Le parler-vrai des autrui « ordinaires »

Les autrui ordinaires du récit de Maxime sont des intervenants — enseignants, travailleuse sociale ou éducateurs. Contrairement aux voix collectives et institutionnelles, leurs paroles, ponctuelles, ne sont ni normatives ni distantes : elles sont incarnées, empathiques et s'inscrivent dans la réalité de ce qu'il vit.

Leur discours introduit une dimension nouvelle dans le récit : celle d'un lien. Ils reconnaissent ses émotions, lui montrent concrètement comment faire, comment s'améliorer. À travers ces paroles, Maxime se découvre vu, entendu, rejoint. Elles ne cherchent pas à le catégoriser ni à le ramener dans la norme : elles s'adressent à lui dans sa singularité, dans son effort mais aussi dans sa fatigue.

Mon prof aussi était très gentil, il venait m'aider, pis quand je comprenais pas, il [disait] : **« C'est pas grave, [...] y'a aucune honte à poser une question, même si tu m'en as posé 5 en 3 ou 4 minutes, parce que si c'est des choses que des fois, que oui, t'as vu pis que tout le monde sait, c'est pas une honte, c'est que t'as de la difficulté. Pis à un moment donné, tu vas passer par-dessus, pis apprendre. »** Pis, c'est là que j'ai passé mon année pis que j'ai réussi à faire mon secondaire 1.

Même dans le contexte plus contraignant du Centre jeunesse, cette humanité reste présente. Les éducateurs, tout en incarnant la règle, savent la tempérer par la compréhension. Dans un environnement où l'autorité a souvent rimé avec rigidité et sanction, ces figures lui offrent une autre expérience du cadre : une autorité humaine, qui protège et comprend plus qu'elle n'écrase.

Ils vont être polis, ils vont dire **s'il te plaît. « On veut pas de contention, on va pas te prendre. Va te défouler en bas, ça va te faire du bien, tu vas pouvoir remonter vidé. [...] Pis on sait ce que tu vis. Nous autres, on est des agents ici, on travaille, mais on sait c'est quoi que vous vivez. [...] T'as peut-être pas de famille, on sait pas, mais on sait un peu ce que tu vis, pis on veut pas te faire de mal, rien, on veut juste t'aider. »**

Ces paroles d'autrui dit « ordinaires » n'ont en effet rien d'extraordinaire, mais c'est justement là leur force. Elles font, à petite échelle, ce que d'autres voix n'ont pas su faire : reconnaître le jeune derrière le dossier, l'élève derrière le diagnostic. Dans un récit traversé par le sentiment d'exclusion, ces voix deviennent des ancrages qui ont permis à Maxime d'exister, un moment, autrement que comme un problème à résoudre.

7.4.4 Les autrui significatifs

7.4.4.1 Une mère sans mode d'emploi

La mère de Maxime apparaît comme une figure significative de son récit, dans une relation marquée par l'usure, le conflit et l'impossibilité de vivre ensemble. À travers ses paroles rapportées, on entend une voix qui veut aider mais qui, souvent, blesse davantage. Sous la bienveillance affichée, affleure une dureté et une exaspération constante, mais aussi une forme de renoncement. Peu d'affection traverse ces paroles, sinon une inquiétude teintée d'impuissance.

J'avais peur de perdre ma mère aussi, ma mère était écœurée, elle a dit : « **Arrête osti ! Tu vas perdre ta mère !** » Faque disons que j'étais vraiment confus.

Sa manière de s'adresser à lui rappelle celle des institutions : elle cherche à encadrer, à conseiller, mais de manière désincarnée, sans pouvoir réellement le comprendre. Elle sermonne plus qu'elle ne soutient. Ces paroles confirment un vécu relationnel où rien ne tient et où la parole maternelle, même bien intentionnée, se transforme en rappel de ce qui ne va pas chez Maxime.

Ma mère ça faisait longtemps qu'elle me disait : « **Max, arrête ! Arrête de consommer !** » Tsé elle me l'a dit pendant quasiment deux ans.

Même ma mère disait : « **Des fois, je sais même pas t'es qui, pis t'es mon fils. Pis demande-toi, tu sais-tu t'es qui ?** »

Ainsi, la mère de Maxime parle comme quelqu'un qui ne sait pas quoi faire avec son enfant : elle l'aime, mais ne peut pas l'accueillir ; elle l'avertit, mais ne le rejoint pas ; elle veut l'aider, mais finit par l'orienter ailleurs. À travers ces énoncés, Maxime donne à entendre une relation où la parole ne répare pas : elle avertit, juge, et souligne surtout la fragilité du lien. Une parole qui lui rappelle encore une fois qu'il n'est nulle part à sa place.

7.4.4.2 Le père

La figure paternelle apparaît peu dans le récit de Maxime, mais chacune de ses paroles rapportées porte une charge affective forte. Deux énoncés seulement, qui dessinent une relation tendue où le père oscille entre exaspération et tentative de soutien.

Dans la première scène, la parole paternelle frappe — littéralement et symboliquement. On entend un père dépassé, tenté de rejeter ce qu'il ne comprend pas, comme s'il ne savait plus comment tenir son rôle autrement qu'en prédisant le pire.

Y'a eu des coups un peu, pis tsé il a dit [...] : « **Quand tu vas partir là, tsé je veux dire, toi un jour tu vas finir en prison pis tout ça !** » Disons qu'on était un peu impulsifs les deux. On a vécu une grosse chicane là. Faque à cause de ça, j'ai été triste pendant deux mois, on s'est même pas parlé, rien.

Pourtant, il revient pour dire à Maxime sa présence et son soutien. Cette parole plus douce ne gomme pas la première, mais révèle plutôt un père pris lui aussi dans l'impossible, partagé entre la peur de perdre son fils et l'incapacité d'en prendre soin.

Il est venu au tribunal. Il m'a dit : « **Regarde, moi je vais être là pour toi. Essaie de faire ça bien, prends ça de nouveau là, on oublie le passé pis essaie de t'aider.** »

À travers ces fragments, Maxime donne à entendre une figure paternelle qui, comme tant d'autres dans son récit, veut aider sans savoir comment, et repousse quand il ne peut plus porter. Une parole qui hésite entre la cassure et la réparation, laissant entrevoir un lien fragile, jamais tout à fait rompu, jamais vraiment posé.

7.4.5 Conclusion intermédiaire : chercher seul sa place dans le monde

Les autrui qui prennent la parole dans le récit de Maxime forment un ensemble hétérogène dont les mots façonnent son parcours autant qu'ils l'éprouvent.

Sa propre voix, largement dominante, sert à se juger, se reprendre, se raisonner : elle met en scène un travail intérieur où il tente de réparer ce qu'il perçoit comme des fautes et de maintenir un élan malgré le doute.

Les autrui généralisés — le « monde », l'école — parlent pour orienter, corriger, prévenir. Leur parole veut aider, mais elle s'exprime à travers des formules normatives qui s'adressent plus à un jeune abstrait qu'à Maxime lui-même. En parlant ainsi, ils prescrivent davantage qu'ils ne rencontrent, rappelant ce qu'il devrait être plutôt que ce qu'il vit. À l'inverse, certains autrui ordinaires — enseignants, éducateurs, travailleuse sociale — parlent pour expliquer, soutenir et ajuster. Leurs paroles sont concrètes, empathiques, et offrent un rare contrepoint aux discours plus désincarnés qui l'entourent.

Enfin, les autrui significatifs — sa mère et son père — parlent depuis un lieu de fatigue, d’inquiétude et d’impuissance. Leurs mots oscillent entre l’avertissement et le soutien, entre la cassure et la tentative de présence. En parlant, ils révèlent surtout qu’ils ne savent plus quoi faire de lui, et que le lien vacille.

Ainsi, les autrui du récit de Maxime parlent pour prescrire, conseiller, soutenir ou avertir, mais rarement pour véritablement comprendre. Leurs paroles l’aident parfois et le blessent souvent, et mettent en lumière la position fragile d’un jeune qui doit essentiellement compter sur sa propre voix pour tenir, un peu, dans un monde où les autres parlent beaucoup, sans jamais véritablement le rejoindre.

7.5 Les fonctions du discours rapporté

Les discours rapportés présents dans le récit de Maxime remplissent plusieurs fonctions qui sont rapportées dans le tableau 7.2 ci-dessous. La fonction d’étayage est la plus fortement mobilisée (59 fois), puis dans une moindre mesure les fonctions d’appréciative (10 occurrences) et narrative (9 occurrences). La fonction d’autorité n’est utilisée qu’à une seule reprise. Les discours rapportés ne remplissent généralement pas plusieurs fonctions simultanées dans le récit de Maxime.

Tableau 7.2

Fonctions du discours rapporté dans le récit de Maxime

Fonctions du discours rapporté	Maxime	Autrui significatifs	Autrui généralisés	Autrui	Total
Appréciation	6	1	1	2	10
Autorité	0	0	0	1	1
Étayage	38	7	7	6	59
Narration	5	1	2	1	9

Note. Ce tableau présente la répartition des fonctions du discours rapporté dans le récit de Maxime, selon la figure d’autrui mobilisée.

7.5.1 Une fonction d'étayage pour souligner les points de bascule

Dans l'entretien de Maxime, l'étayage est la fonction la plus mobilisée du discours rapporté et sert la moitié du temps (30 occurrences sur 59) à marquer les moments charnières de son parcours. Les paroles qu'il choisit de faire entendre — beaucoup les siennes, un peu celles des autres — se concentrent rarement sur des scènes anodines : elles surgissent aux bifurcations, là où quelque chose a basculé. Placements, diagnostics, premières consommations, conflits et ruptures familiaux, décisions de quitter ou de reprendre l'école, entrée au Centre jeunesse, projet de TDG : chaque tournant est soutenu par une ou plusieurs citations qui viennent en quelque sorte attester la scène.

En rejouant ces dialogues, Maxime donne un relief particulier aux moments où sa trajectoire change de direction. Le discours rapporté fonctionne alors comme un marqueur de seuil : il souligne les passages d'un état à un autre (de l'école à la consommation, du domicile familial au placement, de la fuite à la reprise), et condense dans quelques phrases la charge affective de ces déplacements. Les paroles rapportées ne sont pas seulement là pour illustrer ; elles soulignent ce qui compte, ce qui fait date pour lui.

Enfin, cette fonction d'étayage contribue à faire tenir un récit traversé par les ruptures. En s'appuyant sur des scènes dialoguées pour raconter les grandes étapes de son histoire, Maxime construit une sorte d'ossature narrative faite de points de bascule mis en mots. Le discours rapporté soutient ainsi son effort de mise en cohérence : il donne à voir, à chaque tournant, comment les voix entendues — dont la sienne propre — ont participé à le faire chuter, repartir, ou tenter autrement.

7.5.2 Une fonction appréciative marquée par l'auto-jugement

La fonction d'appréciation apparaît chez Maxime de manière plus discrète que l'étayage, mais elle joue un rôle essentiel dans la construction de son identité. Ce ne sont pas tant les jugements extérieurs qui dominent que ceux qu'il se porte à lui-même. Ses discours rapportés laissent entendre un jeune qui évalue sans cesse ce qu'il est, ce qu'il fait, et surtout ce qu'il n'arrive pas à faire. Les appréciations rapportées des autres vont généralement dans le même sens : elles lui renvoient l'image de quelqu'un qui doit changer, se reprendre, sans que ces injonctions ne reconnaissent vraiment ses efforts ou ses difficultés profondes.

En ce sens, la fonction appréciative des discours rapportés participe directement à la tension identitaire qui traverse le récit de Maxime, entre ce qu'il fait et ce qu'il voudrait être. Elle met en lumière des auto-

jugements sévères, nourris par des injonctions extérieures qui résonnent comme des rappels de ses manquements. Face à cela, une voix intérieure plus encourageante affleure parfois. Mais cet appui demeure discret, insuffisant pour contrebalancer la force des évaluations négatives. L'appréciation, chez Maxime, sert ainsi surtout à exposer un rapport à soi fragilisé et clivé, où l'espoir existe mais peine à se maintenir.

7.5.3 Des fonctions narrative et d'autorité très marginales

Les fonctions narrative et d'autorité occupent une place nettement secondaire dans le récit de Maxime. Le discours rapporté sert à l'occasion à restituer de petits échanges factuels — une consigne, une remarque, une interaction brève — qui assurent la fluidité du récit sans y ajouter de charge émotionnelle ou interprétative. Ces fragments contribuent simplement à situer les scènes et à faire entendre le déroulement des événements tels qu'il les a vécus.

La fonction d'autorité, quant à elle, est presque absente. Maxime n'emprunte pratiquement jamais la voix d'autrui pour appuyer son propos ou renforcer sa crédibilité. Cette rareté reflète un récit où aucune figure ne fait véritablement autorité pour lui : ni les institutions, ni les proches, dont la parole est trop instable pour servir de référence.

Ainsi, chez Maxime, ces deux fonctions restent en arrière-plan : le discours rapporté y est mobilisé d'abord pour étayer son récit et travailler ses tensions identitaires, tandis que ses usages narratifs et d'autorité ne jouent qu'un rôle secondaire et discret.

7.6 Synthèse interprétative : le discours rapporté comme un lieu solitaire de quête identitaire

L'analyse du récit de Maxime montre que le discours rapporté constitue un espace central de travail identitaire. Il y met en scène la tension la plus structurante de son parcours : celle qui oppose l'image dévalorisée de lui-même, construite au fil des ruptures, des échecs et des assignations institutionnelles, à un soi idéal qu'il tente encore de rejoindre. Ses autocitations traduisent un effort continu de régulation : se reprendre, se raisonner, maintenir un élan minimal à travers la honte et le doute. Les paroles d'autrui - le monde, sa mère, l'école - témoignent toutes d'un même déficit de reconnaissance. Elles éclairent la manière dont Maxime a été regardé : comme un cas, un problème, un jeune à corriger, et rarement comme un sujet singulier. Le discours rapporté met ainsi en évidence une carence relationnelle majeure : l'absence d'interlocuteurs capables de le contenir, de le comprendre, ou simplement de l'accueillir dans

sa complexité et sa souffrance. Dans ce contexte, la fonction principale du discours rapporté devient celle d'une mise en sens. Sa voix, largement dominante, apparaît alors comme un outil d'auto-soutien et de subjectivation, par lequel il cherche à se situer dans un monde qui l'a peu orienté et encore moins reconnu.

Ainsi, le discours rapporté chez Maxime ne fait pas que documenter son histoire : il constitue le lieu-même où il essaie de se définir, de se comprendre, et de tracer, malgré l'isolement, une trajectoire possible vers l'avenir.

LECTURE TRANSVERSALE ET DISCUSSION

CHAPITRE 8

ANALYSE TRANSVERSALE DES CINQ ÉTUDES DE CAS

Ce chapitre vise à croiser l'ensemble des résultats obtenus afin de dégager des points de convergence et de contraste.

Pour ce faire, nous reprendrons successivement les questions de recherche ayant structuré les analyses, en nous attardant tout d'abord à la place occupée par le discours rapporté dans les entretiens, puis aux thèmes abordés dans les épisodes où il est mobilisé. Nous examinerons les figures d'autrui convoquées ainsi que leurs actions, avant de revenir aux fonctions du discours rapportés.

8.1 Une place centrale mais inégalement distribuée du discours rapporté dans les récits

L'analyse des cinq entretiens biographiques met en évidence une mobilisation du discours rapporté, bien que la fréquence de son usage et sa présence dans les épisodes narratifs diffèrent sensiblement d'un jeune à l'autre, dessinant des profils d'usage contrastés plutôt qu'un modèle uniforme.

Chez l'ensemble des jeunes, le discours rapporté apparaît majoritairement sous la forme directe, représentant entre 75 % et plus de 93 % des occurrences. La forme indirecte demeure quant à elle marginale. Ce recours massif au discours direct suggère une préférence marquée pour la restitution immédiate et incarnée des paroles, comme si le récit gagnait en justesse ou en force expressive dès lors qu'il passe par la mise en scène explicite des voix. Les variations observées concernent principalement la densité du recours au discours rapporté et les sphères d'expérience auxquelles il est associé.

Sur le plan quantitatif, le recours au discours rapporté varie fortement d'un récit à l'autre. Pour des entretiens de longueur comparable, le nombre d'occurrences s'étend de 37 dans le récit de Lucie à 110 dans celui d'Amélie. Maxime (78 occurrences), Benjamin (65) et Clara (58) occupent des positions intermédiaires. Ces écarts ne s'expliquent pas par la durée des entretiens, mais renvoient plutôt à des manières différenciées de convoquer les voix dans la mise en récit.

La place du discours rapporté se distingue également par sa répartition au sein des épisodes narratifs. Chez Maxime et Amélie, il traverse presque l'ensemble du récit, apparaissant dans la grande majorité des épisodes, atteignant même plus de 90 % dans le cas de Maxime. À l'inverse, le récit de Lucie se caractérise

par un recours plus ponctuel, le discours rapporté n'apparaissant que dans un peu plus de 40 % des épisodes. Les récits de Benjamin et de Clara se situent dans une zone intermédiaire, avec environ deux tiers des épisodes concernés.

Ces résultats montrent que le discours rapporté n'occupe pas partout la même fonction structurante. Il peut s'intégrer, dans certains récits, à une trame quasi continue du discours ou, au contraire, constituer un procédé plus localisé et ponctuel. Néanmoins, sa présence, toujours significative, confirme qu'il s'agit d'un procédé narratif central dans la mise en récit de l'expérience pour ces jeunes. Cette importance quantitative conduit à interroger non seulement le contenu des discours rapportés, mais aussi sur ce que leur mobilisation permet de soutenir sur les plans narratif, relationnel et subjectif — dimensions qui seront abordées dans les prochaines sections.

8.2 Une concentration du discours rapporté dans les sphères de l'adversité

Un résultat transversal concerne la polarisation du discours rapporté autour des expériences d'adversité. Dans l'ensemble des récits, les discours rapportés se concentrent principalement dans les sphères marquées par des tensions relationnelles, des rapports de pouvoir, des ruptures biographiques ou des enjeux identitaires.

8.2.1 Les expériences institutionnelles : étiquetage, contrainte et désillusion

Un premier ensemble thématique, largement présent dans l'ensemble des récits, concerne les expériences institutionnelles, en particulier le rapport à l'école, aux dispositifs de protection ou d'encadrement, ainsi qu'aux programmes d'aide ou de contrôle. Dans ces épisodes, le discours rapporté est massivement mobilisé lorsque les jeunes évoquent des diagnostics, des décisions imposées, des parcours scolaires contraints, des placements, des règles, des sanctions ou des promesses non tenues.

Le parcours scolaire est rarement évoqué sous l'angle des apprentissages ou de la transmission de savoirs. Il apparaît davantage à travers des situations de classement, de régulation et d'orientation, où les jeunes font l'expérience de l'échec, de la relégation, de l'intimidation ou du découragement.

Dans certains récits, le discours rapporté permet également de rendre compte d'un décalage institutionnel entre les promesses formulées et les actes posés. Des paroles initiales d'encouragement ou d'ouverture sont parfois suivies de refus, de délais ou de réorientations imposées. La citation de ces paroles successives

met en évidence ces décalages et concentre le discours rapporté dans des moments charnières, où une parole institutionnelle a infléchi le parcours de manière décisive.

8.2.2 Ruptures précoces et instabilité des milieux de vie

Un second ensemble thématique récurrent concerne les ruptures précoces et l'instabilité des milieux de vie, en particulier les placements en familles d'accueil, les changements répétés de cadre, les déplacements successifs et l'impossibilité d'une relation. Ces thèmes sont présents dans la majorité des récits et regroupent une part significative des discours rapportés.

Dans ces épisodes, le discours rapporté est principalement mobilisé lorsque les jeunes relatent des expériences d'exclusion, de traitement différencié, de menace de rejet ou de non-reconnaissance. Les paroles rapportées renvoient à un accueil sous conditions : être toléré plutôt qu'accueilli, accepté sous réserve, constamment évalué. Le recours à la citation permet ici de restituer la récurrence de ces expériences.

Les thèmes de l'enfance morcelée, des déplacements successifs et de l'accueil précaire sont ainsi portés par des paroles qui rappellent la fragilité de la place accordée au jeune. Le recours au discours rapporté contribue à rendre visibles ces épisodes et à partager la répétition du rejet.

8.2.3 Relations familiales fragilisées : conflits, absence et insécurité affective

Les relations familiales fragilisées, notamment celles impliquant les parents ou des figures parentales, constituent un autre thème fréquemment associé au discours rapporté, avec des variations notables selon les récits. Le recours au discours rapporté apparaît davantage lorsque ces relations sont évoquées sous l'angle du conflit, de l'abandon, du dénigrement ou de l'impossibilité d'une présence sécurisante.

Dans ces segments, le discours rapporté est mobilisé pour restituer des paroles dans le cadre d'interactions familiales marquées par la conflictualité, la mise à distance ou des limites relationnelles. À l'inverse, lorsque les relations familiales sont décrites de manière plus distanciée, résignée ou déjà élaborée, le recours au discours rapporté est plus limité. Cette variation indique que la citation est principalement associée à des épisodes spécifiques plutôt qu'à la relation familiale dans son ensemble. Elle intervient surtout comme un marqueur de zones relationnelles encore sensibles, où l'expérience demeure difficile à intégrer autrement que par la reprise des paroles elles-mêmes.

8.2.4 Stratégies de fuite et de désorganisation : répondre à l'impasse

Un autre ensemble thématique, présent de manière centrale dans certains récits, concerne les conduites de fuite et de désorganisation, telles que la consommation, les fugues, les conduites transgressives ou la délinquance. Dans ces segments, le discours rapporté est mobilisé pour rendre compte de l'intensité émotionnelle, de la confusion, des dilemmes internes et des justifications qui accompagnent ces comportements.

Dans ces épisodes, la citation ne vise pas tant à expliquer qu'à faire sentir l'urgence, la pression et la complexité des choix posés. Elle contribue à restituer la logique interne de ces conduites, en montrant comment elles s'inscrivent dans un contexte de contraintes accumulées. Le discours rapporté permet alors de mettre en scène les raisonnements, les tensions internes et les tentatives de se convaincre ou de se justifier. Il donne accès à un mouvement oscillatoire, où le récit balance entre débordement et tentative de reprise en main.

8.2.5 Stabilisation, reconstruction et projection vers l'avenir : un discours sans citation

À l'inverse des thématiques précédentes, les thèmes associés à la stabilisation, à la reconstruction et à la projection vers l'avenir mobilisent globalement peu le discours rapporté. La maternité, la reprise des études, l'accès à un logement plus stable, l'installation de routines ou l'élaboration de projets futurs mobilisent peu le discours rapporté. Ces dimensions du récit semblent s'appuyer davantage sur un discours direct, moins médiatisé par la voix d'autrui. Lorsque le discours rapporté apparaît dans ces segments, il demeure ponctuel et sert surtout à soutenir un mouvement encore fragile, plutôt qu'à rejouer des scènes passées.

8.3 Des figures d'autrui hiérarchisées et socialement situées

L'analyse met en évidence une distribution très contrastée des voix d'autrui mobilisées dans les discours rapportés. Si l'ensemble des récits comporte des paroles rapportées, leur origine, leur fréquence et leur fonction varient fortement d'un entretien à l'autre, dessinant des configurations relationnelles distinctes. Toutefois, de manière transversale, le discours rapporté est principalement mobilisé pour faire exister des paroles associées à des épisodes marquants dans les trajectoires des jeunes.

Dans plusieurs récits (Maxime, Amélie, Clara), les discours rapportés sont majoritairement portés par soi-même comme autrui. Dans le récit de Benjamin, ce sont les autrui généralisés, principalement institutionnels, qui dominent. Le récit de Lucie présente enfin une position intermédiaire, où la parole de soi et celle d'autrui significatifs co-existent, sans qu'une catégorie ne s'impose.

Ces contrastes montrent que le discours rapporté n'est pas uniquement à faire entendre les paroles d'autrui, mais qu'il constitue également, dans plusieurs récits, un espace où le dialogue avec soi-même occupe une place centrale.

8.3.1 Soi-même comme autrui : se parler pour tenir, décider ou résister

Dans la majorité des récits, la parole pour soi occupe une place centrale. Cette autocitation prend toutefois des formes et des fonctions différentes selon les trajectoires.

Dans certains récits (Maxime, Amélie et Clara), le discours rapporté de soi est massivement mobilisé, à la fois à voix haute et sous forme de voix intérieure. La parole à voix haute concerne souvent des décisions, des refus ou des prises de position tandis que la parole intérieure apparaît dans des segments où se négocient la honte, le doute et l'espoir.

Dans un autre cas (Lucie), le recours au discours rapporté de soi est plus discret, mais non moins signifiant. La voix intérieure agit comme un appui minimal dans un monde relationnel instable, tandis que la parole dite est associée à des situations du quotidien ou à des rôles sociaux (rôle maternel). Ici, le discours rapporté de soi ne vise ni la réparation ni la revendication, mais plutôt la continuité et le maintien.

Enfin, dans un récit (Benjamin), la parole de soi est également présente mais elle apparaît surtout dans des segments où sont repris des jugements extérieurs. Les paroles à voix haute sont rapportées surtout dans des contextes défensifs, tandis que la voix intérieure reprend souvent les étiquettes institutionnelles. Le discours rapporté de soi devient alors le lieu d'une résistance fragile, plus intériorisée que confrontante.

8.3.2 Les autrui significatifs : des paroles qui blessent, soutiennent ou manquent

Les autrui significatifs occupent une place variable selon les récits. Lorsque leurs paroles sont rapportées, elles apparaissent fortement chargées sur le plan affectif et identitaire.

Dans certains récits (Amélie, Lucie et Clara), les figures significatives — mère, mères d'accueil, grand-mère, conjoint, psychologue — sont mobilisées dans les discours rapportés. Leurs paroles sont citées pour montrer ce qu'elles font : blesser, disqualifier, rejeter, mais aussi, plus rarement, soutenir et reconnaître. Les discours maternels négatifs (Amélie et Lucie), apparaissent comme des paroles performatives qui assignent à l'échec ou à l'instabilité. À l'inverse, certaines figures — le conjoint d'Amélie, la psychologue de Lucie, la dernière mère d'accueil de Clara — incarnent des paroles réparatrices, peu nombreuses mais décisives, qui offrent un repère et ouvrent un espace de sécurité.

Dans un autre récit (Maxime), les figures parentales sont présentes dans les discours rapportés, mais leurs paroles relèvent de l'impuissance et de la fatigue. Leurs paroles oscillent entre avertissement, reproche et tentative de soutien, sans parvenir à stabiliser le lien. Elles rappellent davantage ce qui ne va pas qu'elles ne soutiennent une reprise.

Le récit de Benjamin se distingue par la quasi-absence de paroles rapportées provenant d'autrui significatifs. Cette absence est en elle-même signifiante : ne pas pouvoir faire parler des proches témoigne d'un parcours relationnel marqué par le déracinement et le manque de soutien affectif durable. Ici, le silence des figures significatives parle autant que leur présence dans d'autres récits.

8.3.3 Les autrui généralisés : des voix normatives qui assignent et contraignent

Les autrui généralisés occupent une place variable selon les récits. Ils sont particulièrement présents dans un récit (Benjamin), et apparaissent de manière plus marginale dans les autres (Maxime, Lucie, Amélie, Clara). Cette catégorie regroupe les institutions, les dispositifs administratifs et les figures impersonnelles telles que « on », « le monde » ou « la société ».

Dans le récit de Benjamin, ces voix parlent pour diagnostiquer, décider, menacer, exclure ou promettre sans tenir. Les discours ont une fonction performative : elles ne décrivent pas seulement la réalité, elles la produisent. À des étapes clés du parcours scolaire, elles fabriquent l'échec et réduisent les marges d'action.

Dans un autre récit (Maxime), ces voix sont plus ambivalentes. Elles apparaissent dans des épisodes liés à l'encadrement et à l'orientation, se veulent souvent bienveillantes, mais demeurent distantes et normatives. Elles rappellent ce qu'il « faudrait » faire sans réellement rencontrer la singularité de la personne.

Dans les autres récits (Lucie, Amélie, Clara), les autrui généralisés sont peu mobilisés. Lorsqu'ils apparaissent, ils le sont de manière ponctuelle sans occuper une place structurante dans la narration.

8.3.4 Les autrui ordinaires : des paroles incarnées mais périphériques

Les autrui ordinaires — amis, enseignants, intervenants — apparaissent dans l'ensemble des récits, mais ils occupent une place secondaire dans les discours rapportés. Leurs paroles sont généralement ponctuelles, fonctionnelles et peu chargées symboliquement.

Dans certains récits (Maxime, Clara), certaines de ces voix ordinaires sont néanmoins mobilisées de manière plus soutenue. Les discours rapportés concernent des interactions avec des enseignants ou des éducateurs qui parlent avec simplicité, empathie et constance. Ils offrent une expérience relationnelle différente : une parole incarnée, ajustée, qui reconnaît le jeune dans sa singularité. Ces interventions se distinguent du langage institutionnel.

8.4 Faire tenir, qualifier, relier : ce que font les discours rapportés

L'analyse conjointe des cinq récits met en évidence une hiérarchie des fonctions du discours rapporté. La fonction d'étayage apparaît comme la plus fréquemment mobilisée, suivie à distance par les fonctions appréciative et narrative, tandis que la fonction d'autorité demeure marginale, voire absente dans certains récits. Cette répartition renseigne sur la manière dont ces jeunes mobilisent la parole d'autrui – et la leur propre – non pas pour légitimer un discours ou convaincre un tiers, mais pour faire tenir leur récit, lui donner consistance et marquer ce qui, dans leur histoire, fait rupture, seuil ou bascule.

8.4.1 L'étayage comme fonction centrale et organisatrice

Dans l'ensemble des récits, le discours rapporté est principalement mobilisé à des fins d'étayage du témoignage. Les paroles rapportées viennent donner chair aux situations racontées, rendre audibles des scènes décisives et ancrer le récit dans des interactions concrètes. Cette fonction est présente dans tous les entretiens mais particulièrement marquée dans certains d'entre eux (Maxime, Amélie, Clara).

Les discours rapportés associés à cette fonction apparaissent majoritairement dans des moments charnières des parcours. Ils surgissent aux endroits où quelque chose se défait, se décide ou se transforme. Placements, diagnostics scolaires, ruptures familiales, premières consommations, décisions de quitter ou

de reprendre l'école, refus d'un milieu, séparation d'avec une figure parentale ou, à l'inverse, rencontre d'un adulte soutenant : ces seuils biographiques sont presque systématiquement soutenus par des discours rapportés.

8.4.2 Une fonction appréciative inégalement distribuée

La fonction appréciative est présente dans tous les récits, mais de manière inégale. Son usage varie fortement selon les trajectoires. Elle concerne des paroles portant des jugements, des évaluations ou des qualifications, qu'elles soient formulées par autrui ou par le jeune.

Chez Benjamin, les discours rapportés appréciatifs sont massivement portés par les institutions et renvoient à des jugements dévalorisants. Le discours rapporté appréciatif est parfois repris dans la voix intérieure du narrateur.

À l'inverse, dans d'autres récits (Amélie, Clara), la fonction appréciative est largement portée par le discours rapporté de soi. Les autocitations servent à contester les assignations négatives, à affirmer une valeur propre, à nommer ce que la personne estime être devenue ou vouloir devenir. Chez Amélie, cette fonction est le lieu d'un affrontement symbolique explicite entre les paroles maternelles dénigrantes et le contre-discours intérieur qu'elle élabore. Chez Clara, elle se manifeste presque exclusivement à travers l'autoévaluation positive, dans un refus manifeste d'intégrer les jugements extérieurs négatifs. Dans le récit de Lucie la fonction appréciative est mobilisée de manière plus feutrée, souvent pour mettre à distance les jugements blessants du passé, sans occuper de place structurante dans la narration.

8.4.3 Une fonction narrative discrète et subordonnée

La fonction narrative du discours rapporté est présente dans l'ensemble des récits, mais elle demeure secondaire par rapport aux autres fonctions. Lorsqu'elle est mobilisée, elle sert principalement à assurer la continuité du récit, à introduire une transition, à situer une interaction ou à relier des épisodes entre eux. Les paroles rapportées à visée strictement narrative sont souvent brèves, factuelles, peu chargées affectivement.

8.4.4 L'absence ou la marginalité de la fonction d'autorité

Enfin, la fonction d'autorité est peu mobilisée dans l'ensemble du corpus. Elle est absente dans certains récits (Clara, Lucie), quasi absente dans d'autres (Maxime, Amélie), et n'apparaît que ponctuellement chez Benjamin. Les récits s'appuient très peu sur des figures dont la parole ferait autorité pour valider le propos du narrateur. Les institutions, bien que très présentes dans les récits, ne sont pas convoquées comme sources de légitimité, mais comme instances de contrainte, de jugement ou de disqualification. Quant aux figures parentales ou adultes significatives, elles apparaissent souvent trop fragilisées, absentes ou ambivalentes pour être convoquées comme autorités symboliques. Le récit ne se construit donc pas par appui sur une parole surplombante, mais par l'expérience vécue elle-même et par la capacité du sujet à en témoigner.

8.5 Synthèse des résultats

Le tableau 8.1 suivant propose une synthèse des principaux points de convergence transversale. Les cas sont mentionnés pour ancrer les catégories construites.

Tableau 8.1*Synthèse des résultats*

Catégories transversales		Convergences observées	Cas concernés
Place du discours rapporté	Majoritairement sous forme directe		Tous
Ancrage thématique	Forte concentration dans les expériences d'adversité (institution, ruptures, conflits)		Tous, avec intensité variable
Temporalité des citations	Discours rapporté mobilisé aux seuils biographiques et moments de bascule		Maxime, Amélie, Clara, Lucie
Figures d'autrui dominantes	Hiérarchisation des voix		Benjamin : institutions; autres : soi
Rapport à l'institution	Parole institutionnelle vécue comme contraignante plutôt que légitimante		Benjamin
Valeur affective des paroles	Paroles citées chargées émotionnellement		Amélie, Lucie, Clara
Fonction principale du DR	Fonction d'étayage structurante du récit		Tous
Soi comme autrui	Autocitation comme ressource de maintien, décision ou résistance		Maxime, Amélie, Clara / Benjamin

CHAPITRE 9

DISCUSSION

Ce chapitre vise à comprendre pourquoi le discours rapporté occupe une place si centrale dans les récits des jeunes rencontrés et à en dégager les enjeux cliniques et théoriques. La mise en dialogue des cinq récits permet d'élargir la question du discours rapporté : il ne s'agit plus seulement d'identifier où il apparaît, qui parle ou quelle fonction il remplit, mais bien de comprendre pourquoi ces jeunes y recourent de manière récurrente lorsqu'ils racontent leur trajectoire.

9.1 Pourquoi le discours rapporté ?

Le chapitre précédent a produit une analyse comparative des occurrences du discours rapporté à partir de ses thèmes, des autres et de ses fonctions. Il s'agit à présent d'aller plus loin en interrogeant ce que les paroles continuent de faire aux personnes au moment où elles racontent leur trajectoire. Une constante se dégage : le discours rapporté n'est jamais un simple procédé de restitution du passé. Il révèle comment la personne se situe aujourd'hui face à ce passé et il indique où elle en est dans l'élaboration de ce qu'elle a vécu au moment de l'entretien. Les vignettes cliniques qui suivent visent à rendre lisible des positions subjectives différentes des jeunes face au discours rapporté.

9.1.1 La transmission : des paroles intégrées et mises à distance

Chez Lucie, le discours rapporté apparaît comme stabilisé. Les voix du passé sont encore présentes, mais elles sont contenues, intégrées, mises à distance. Elles n'envahissent plus la parole actuelle, ne perturbent plus l'organisation du récit et sont intégrées dans une narration maîtrisée.

Le recours à la citation ne vise ni la réparation ni la justification, mais participe à une mise en forme paisible de l'histoire. Le discours rapporté devient ici un outil de transmission : il marque un après-coup, le signe qu'un travail d'élaboration s'est accompli ailleurs, dans le temps. S'il est encore mobilisé, le discours rapporté accompagne une histoire déjà élaborée.

9.1.2 La confrontation : des paroles qui assignent encore

À l'inverse, chez Maxime et Benjamin, le discours rapporté témoigne de tensions qui demeurent actives. Les paroles rapportées — principalement institutionnelles — continuent d'assigner, de juger, de disqualifier (Austin, 1975).

Les citer revient à exposer leur violence, mais aussi à tenter d'en reprendre la maîtrise dans le cadre structuré du récit. Le discours rapporté fonctionne alors comme un lieu de confrontation symbolique : il rend visibles les mots qui ont fait effraction et qui n'ont pas encore été pleinement intégrés. Dans ces récits, citer n'est pas se souvenir, mais composer avec ce qui reste à travailler psychiquement.

9.1.3 L'élaboration : transformer l'assignation en matériau

Le récit d'Amélie occupe une position charnière, entre stabilisation et confrontation. C'est dans le discours rapporté que s'opère un renversement progressif : les paroles blessantes sont reprises, encadrées, puis contestées par l'émergence d'une voix propre.

Citer permet ici de transformer une assignation subie en matériau d'élaboration. Le discours rapporté devient un levier d'émancipation, un espace où se rejouent les scènes du passé pour en déplacer les effets. La subjectivation s'y construit précisément dans l'écart entre ce qui a été dit et ce qui est désormais affirmé.

9.1.4 La projection : s'étayer par sa propre parole

Chez Clara, enfin, le discours rapporté prend une forme plus nettement autocentrée. Dans un paysage relationnel largement déserté, ce sont principalement ses propres paroles — dites ou intérieures — qu'elle rapporte.

Ici, citer ne sert pas à revenir sur le passé, mais à organiser le présent et orienter l'avenir. Les paroles rapportées ont une portée performative : elles disent des décisions, des refus, des limites. Le discours rapporté fonctionne alors comme un appui interne, un outil de régulation et de projection, là où peu d'autrui ont pu jouer ce rôle. Il révèle une subjectivité qui s'étaye par sa propre parole.

9.1.5 Le discours rapporté comme nécessité psychique

À ce stade de la discussion, il devient possible de proposer que ces configurations du discours rapporté — transmission, contenance, élaboration, projection — constituent différentes manières pour le sujet de répondre à une même question : que faire, au présent, avec des paroles qui ont compté ? En ce sens, le recours massif au discours rapporté peut être compris comme une nécessité subjective de soutenir, au présent, les tensions ouvertes par le passé. Ainsi, le discours rapporté ne dit pas seulement ce qui s'est dit, mais comment la personne travaille avec ce qui a été énoncé. Il constitue un indicateur du degré et de la modalité de l'élaboration psychique à l'œuvre, tantôt accomplie, tantôt traversée par un conflit actif, tantôt mobilisée comme appui subjectif.

À partir de cette compréhension du recours au discours rapporté, nous proposons maintenant de dégager les principaux apports cliniques et théoriques de cette recherche.

9.2 Se parler pour continuer

9.2.1 Voix motivationnelle et voix punitive

L'un des apports centraux de cette recherche réside dans la place occupée par la parole adressée à soi dans les discours rapportés. Dans la lignée de Vygotski (1934/1997), le langage pour soi peut être compris comme une forme de parole socialisée internalisée. Alors que le langage pour soi pourrait être mobilisé pour des processus de réflexivité ou d'élaboration cognitive de l'expérience, l'analyse du corpus conduit à un autre constat. Les formes de langage pour soi relèvent tout d'abord d'un langage motivationnel et volitionnel, mobilisé pour soutenir la poursuite de l'action : « tu dois tenir », « ne lâche pas ! ».

Mais, comme nous l'avons vu, la parole adressée à soi n'a pas toujours une fonction soutenante. Certaines configurations donnent à voir une voix punitive et auto-dévalorisante : « tu es nul », « c'est de ta faute ». Dans ces situations, se parler ne consiste pas à s'encourager, mais à se rappeler ses échecs, voire à se dénigrer. La fonction du langage pour soi demeure régulatrice, mais elle s'exerce sur un mode disciplinaire et surmoïque, souvent douloureux. Cette voix punitive peut être comprise comme l'intériorisation de jugements sociaux dévalorisants, qui se rejouent sous la forme d'un autrui hostile, au prix d'une violence symbolique intériorisée.

9.2.2 Se parler comme substitution relationnelle

Se parler peut relever d'une substitution relationnelle qui préserve une scène dialogique, c'est-à-dire un espace d'échange entre des voix même en l'absence d'un interlocuteur réel. La parole motivationnelle ou punitive peut alors être comprise comme l'intériorisation d'une voix sociale, notamment nourrie par les normes contemporaines d'autonomie et les discours valorisant la persévérance individuelle.

Le langage pour soi devient ainsi un support de continuité pour la personne, en maintenant une direction et en évitant la désorganisation intérieure lorsque les appuis relationnels et institutionnels sont absents ou sources de tension.

9.2.3 Un dialogisme différé

L'analyse met également en évidence une autre modalité du parler à soi-même : le langage pour soi peut être une réponse différée à une parole adressée à laquelle il a été impossible de répondre sur le moment. Dans cette configuration, la parole vise à formuler une réplique qui a pu être empêchée par la violence, l'asymétrie institutionnelle, le risque de sanction. Dans l'interaction avec soi-même se redéfinit progressivement une position qui a été impossible dans l'interaction initiale.

À la suite de Bakhtine (1929/1977), cette modalité confirme le caractère dialogique du langage intérieur. Se parler ne constitue pas un monologue, mais le prolongement d'une interaction inachevée, permettant de se saisir d'une agentivité discursive, même lorsque les conditions personnelles et institutionnelles rendent toute réplique directe difficile ou impossible.

Certains récits comportent également des moments où la parole d'autrui (une mère d'accueil, le conjoint) fait écho à ce que la personne se disait intérieurement pour tenir. Cette rencontre constitue un événement discursif marquant. Cependant, la reconnaissance ne suffit peut-être pas à réparer les effets de l'insécurité vécue. La personne peut être soulagée mais douter que cette parole tienne dans le temps ou qu'elle soit réellement fiable. La rencontre entre la parole intérieure et la parole d'autrui advient après des expériences d'insécurité relationnelle. Elle intervient alors que la personne a développé une auto-soutenance par nécessité et une méfiance possible envers l'appui extérieur.

9.2.4 Le langage pour soi ordinaire aux moments saillants

Nous avons constaté une raréfaction du discours rapporté adressé à soi-même dans les phases de stabilisation ou de projection. Or, il faut distinguer le langage pour soi ordinaire, tel qu'il se déploie au quotidien, et les paroles pour soi dont les personnes se rappellent et qu'elles racontent ensuite. La raréfaction du discours rapporté adressé à soi peut indiquer l'effacement des formes conscientes et mémorisables de celui-ci. Les discours rapportés correspondent à des moments d'intensification du langage pour soi, y compris à voix haute, lorsque celui-ci devient nécessaire pour rendre l'action possible ou pour prendre une décision. Ces formes peuvent ainsi être condensées sous forme de slogans, être répétées et se fixer durablement dans la mémoire, en particulier lorsqu'elles émergent dans des moments de tension et de forte charge émotionnelle.

9.3 Les effets différenciés mais toujours critiques des paroles stigmatisantes

L'analyse met en évidence que les paroles négatives ou stigmatisantes n'ont pas d'effets mécaniques et homogènes sur les jeunes rencontrés. Être exposé à des paroles disqualifiantes ne conduit pas nécessairement à une auto-dévalorisation explicite ou une adhésion aux assignations reçues. Le corpus donne à voir une pluralité de réponses subjectives, excluant une lecture déterministe.

Certaines trajectoires se caractérisent par une reprise pour soi des jugements négatifs, tandis que d'autres témoignent de mises à distance, de neutralisations ou de l'élaboration d'un contre-discours. D'autres encore disqualifient l'énonciateur et effectuent un retournement critique. Les personnes ne sont donc pas passivement façonnées par les paroles reçues, mais elles s'engagent dans un travail actif de reprise, de déplacement, voire de refus.

Si les effets ne sont pas uniformes, la violence des paroles stigmatisantes tient à leur persistance mnésique et à leurs traces psychiques, qui imposent aux personnes un travail constant pour se défendre, se positionner, expliquer sa trajectoire ou encore maintenir une cohérence. En d'autres mots, la violence ne se loge pas seulement dans l'adhésion aux assignations, mais aussi dans le coût subjectif du travail requis pour ne pas s'y soumettre. Lorsque ces paroles sont neutralisées ou déplacées, leur effet peut être une fatigue liée à la nécessité de se tenir à distance de ce qui a été dit, de maintenir un contre-discours ou de produire une cohérence narrative.

9.4 Synthèse et portée

La discussion a mis en évidence que le recours au discours rapporté relève certes d'un choix narratif, mais surtout d'une nécessité psychique. Citer des paroles permet aux sujets de vivre avec des tensions ouvertes dans le passé, qu'il s'agisse de les transmettre, de les contenir, de les transformer ou de s'étayer. Le discours rapporté a donc un intérêt clinique majeur en ce qu'il constitue un révélateur de l'élaboration subjective. En effet, les paroles rapportées, ainsi que la manière dont les personnes les commentent dans les entretiens, rendent visibles leurs effets durables et le travail d'élaboration qui les traverse. Les récits donnent à voir que des paroles de différents locuteurs se répondent, rouvrant ainsi un espace dialogique. À l'inverse, certains récits montrent l'impossibilité d'ouvrir le dialogue : les paroles sont alors figées et sans réponse possible.

La conclusion reviendra sur ces apports afin d'en préciser la portée et les limites pour la pratique clinique et la recherche.

CONCLUSION

Rappel du contexte et des objectifs de la recherche

Ce travail s'est inscrit dans le prolongement du projet *Parole de jeunes* en s'intéressant non seulement aux trajectoires de jeunes en situation de grande vulnérabilité mais à la manière dont ces trajectoires se donnent à entendre à travers le langage.

En prenant appui sur des entretiens biographiques réalisés auprès de jeunes engagés dans un projet de raccrochage scolaire, cet essai avait pour objectif d'examiner un phénomène discursif apparu de manière saillante au fil de la lecture des verbatim : le recours massif au discours rapporté.

Dans une perspective clinique et dialogique, il s'agissait de comprendre pourquoi ces jeunes mobilisent autant les paroles d'autrui dans l'entretien, ce que ces voix donnent à entendre de leur expérience subjective et relationnelle, et quelles fonctions narratives et psychologiques le discours rapporté prend dans ce contexte. Les quatre questions de recherche portaient ainsi sur la place du discours rapporté dans les entretiens, les thèmes auxquels il est associé, les figures d'autrui convoquées et les fonctions qu'il assume dans le récit.

Synthèse des principaux résultats

L'analyse croisée des cinq récits, considérée cette fois dans une perspective de synthèse des résultats, met en évidence un constat central : le discours rapporté ne constitue ni un simple procédé narratif ni un effet de style. Il apparaît comme un lieu privilégié de subjectivation, mobilisé là où l'expérience est la plus chargée, la plus contrainte ou la plus difficile à intégrer. Qu'il s'agisse d'expériences institutionnelles, de relations familiales fragilisées, de placements répétés ou de périodes de désorganisation, le discours rapporté se concentre autour de moments charnières, de seuils biographiques où une parole a fait événement et continue d'agir.

Ces paroles rapportées ne servent pas uniquement à restituer ce qui a été dit : elles permettent de mettre en forme l'expérience, d'en isoler les points de bascule et de rendre lisible l'espace de tension dans lequel le sujet se trouve pris, entre des paroles reçues, souvent porteuses d'assignation, et la possibilité — variable selon les récits — de se les approprier, de les déplacer ou de s'en dégager. Le discours rapporté

fonctionne ainsi comme un dispositif par lequel le jeune rejoue et encadre, voire transforme, les paroles qui ont pesé sur son parcours, en tentant de se situer face à leurs effets.

Les fonctions du discours rapporté mises en évidence précédemment — étayage, appréciation, narration, autorité — ne constituent pas des catégories figées ni des fins analytiques en soi. Elles apparaissent plutôt comme des modalités à travers lesquelles se donne à voir l'état du travail subjectif. Comme cela a été montré dans la discussion, ces fonctions ne renseignent pas seulement sur la structure du récit, mais sur la manière dont le sujet tente, à travers la parole, de contenir ce qui déborde, de se situer face aux assignations reçues ou de soutenir une continuité subjective fragilisée. Dans cette perspective, la prédominance transversale de la fonction d'étayage apparaît comme une tentative de maintenir une cohérence minimale du vécu, en fixant par les mots ce qui, autrement, risquerait de rester diffus, éclaté ou indicible. Rapporter des paroles permet aussi de fixer ce qui a compté, de donner une matérialité aux décisions imposées, aux jugements reçus ou aux ruptures vécues. La fonction appréciative, quant à elle, éclaire le travail identitaire à l'œuvre : intériorisation du stigmate chez certains, contestation ou mise à distance des assignations chez d'autres. Elle donne ainsi à voir comment certaines paroles évaluatives, répétées et rarement contredites, peuvent s'inscrire durablement dans l'économie psychique du sujet, tandis que d'autres récits témoignent d'un travail actif de désolidarisation à l'égard de ces jugements. La fonction narrative reste subordonnée, et la fonction d'autorité reste marginale ou déplacée, révélant un rapport fragilisé — voire méfiant — aux figures censées incarner la légitimité et la reconnaissance. Cette quasi-absence de paroles d'autorité reconnues souligne le défaut d'instances symboliques fiables dans les trajectoires analysées.

L'un des apports majeurs de cette étude réside donc dans la mise en évidence du discours rapporté comme espace de subjectivation, où le sujet peut se situer face aux paroles reçues, négocier leur portée et parfois reprendre la main sur son histoire. L'autocitation occupe une place importante dans ce processus, non comme fin en soi, mais comme l'un des moyens par lesquels le sujet tente de se comprendre, de se soutenir ou de résister, particulièrement lorsque les appuis externes ont été défailants. Dans ce contexte, l'autocitation peut être comprise comme une forme de suppléance subjective, par laquelle le sujet tente de se soutenir lui-même là où les paroles d'autrui ont manqué, ont été disqualifiantes ou n'ont pas pu jouer leur fonction de reconnaissance. À l'inverse, lorsque l'expérience apparaît davantage intégrée, le recours au discours rapporté se fait plus discret, suggérant un lien étroit entre son usage et l'état d'élaboration psychique de l'expérience.

Au-delà de cette mise en évidence du discours rapporté comme espace de subjectivation, cette recherche conduit également à proposer deux pistes d'élaboration théorique. La première, désignée sous le terme de dialogisme différé, met en lumière la manière dont certaines paroles adressées à soi constituent une réponse tardive à des interactions passées auxquelles il n'a pas été possible de répondre sur le moment. La seconde concerne le coût des paroles subjectivantes : même lorsque les jeunes parviennent à se dégager des assignations reçues, les récits montrent que cette prise de distance exige un travail psychique soutenu visant à maintenir un contre-discours, à préserver une continuité subjective ou à reconstruire une cohérence narrative. Ces propositions invitent ainsi à considérer le discours rapporté comme le lieu où les effets des paroles d'autrui continuent de se transformer dans le présent du récit.

Apports et implications cliniques

Sur le plan clinique, ces résultats invitent à considérer le discours rapporté comme un indicateur sensible de ce qui, dans le récit, demeure actif, conflictuel ou en cours d'élaboration. Les moments où les voix surgissent, les types d'autrui convoqués et les fonctions que remplissent les citations offrent des points d'entrée précieux pour repérer les zones de fragilité et de tension subjectives, les paroles qui ont laissé trace et les lieux où le sens reste à construire.

Toutefois, cette potentialité clinique se heurte à une difficulté importante : le discours rapporté est souvent difficile à identifier et à isoler dans le flux de l'entretien, surtout lorsqu'il est imbriqué dans la narration ou le discours direct. De plus, l'entretien biographique ne se confond pas avec un entretien clinique : les fonctions et les effets du discours rapporté peuvent s'y déployer différemment, et sa mobilisation dépend étroitement du cadre, du type de questions posées et de la liberté laissée au narrateur.

Ces constats ouvrent des pistes cliniques et méthodologiques importantes. Celles-ci visent moins à systématiser le discours rapporté qu'à créer des conditions favorables à son repérage et à son élaboration : entretiens plus structurés, relances ciblées, recours à l'enregistrement audio ou vidéo, ou encore dispositifs favorisant la reprise réflexive de certaines paroles.

De telles pistes permettraient de transformer ce phénomène discursif en levier clinique potentiel, au service de la mise en sens et de la subjectivation.

Limites de l'étude

Cette recherche comporte plusieurs limites, principalement liées au dispositif méthodologique. D'abord, la taille réduite de l'échantillon ne permet ni de généraliser les résultats ni d'en tirer des conclusions différenciées, par exemple selon l'âge, le genre ou les trajectoires spécifiques des jeunes rencontrés. Par ailleurs, le fait de ne pas avoir mené les entretiens soi-même et de ne disposer que des retranscriptions, sans accès aux enregistrements audio ou vidéo, a limité l'analyse de dimensions essentielles du discours, telles que la prosodie, les silences, les variations d'intonation ou les gestes accompagnant la parole. Ces éléments auraient pu enrichir la compréhension fine des fonctions et des effets du discours rapporté, notamment en ce qui concerne l'intensité affective, les mouvements de retrait ou d'adresse, et la manière dont certaines paroles sont incarnées dans le corps et la voix. De plus, l'analyse repose sur un temps unique d'entretien, ce qui ne permet pas d'observer l'évolution du recours au discours rapporté dans le temps, ni les transformations possibles de ses fonctions au fil du parcours ou d'un accompagnement. Enfin, l'analyse s'est centrée principalement sur le discours produit par les participants, laissant en arrière-plan la dimension interactionnelle de l'entretien, notamment la manière dont les relances, les silences ou les interventions de l'intervieweur peuvent co-construire l'émergence du discours rapporté.

Pistes de recherche futures

Cette étude à visée exploratoire ouvre néanmoins des perspectives de recherche clinique et méthodologiques fécondes. Des recherches futures pourraient notamment approfondir les zones de recouvrement entre les différentes fonctions du discours rapporté, afin de mieux comprendre comment plusieurs fonctions peuvent se conjuguer au sein d'une même occurrence et participer conjointement au travail de mise en sens. Des travaux futurs gagneraient également à explorer l'usage du discours rapporté dans d'autres contextes d'entretien, notamment en psychothérapie ou dans des dispositifs d'accompagnement clinique, ainsi qu'à examiner son évolution à différents moments du parcours de vie ou au fil d'un parcours thérapeutique. Il serait ainsi pertinent d'analyser comment le discours rapporté peut être mobilisé comme outil d'intervention, non pas comme technique en soi, mais comme support à l'élaboration et à la mise en sens. Une piste de recherche consisterait plus spécifiquement à examiner les conditions interactionnelles favorisant l'émergence du discours rapporté en entretien, notamment le rôle des interventions de l'interviewer et des modalités de relance dans cette mise en récit. Enfin, des études pourraient permettre le développement et l'évaluation d'outils cliniques visant à soutenir le repérage, l'écoute et l'élaboration du discours rapporté dans la pratique psychothérapeutique.

Dans cette perspective, et afin de dépasser les limites liées à la taille de l'échantillon, des recherches menées auprès d'échantillons plus larges, incluant non seulement des jeunes en situation de vulnérabilité mais également des participants issus de la population générale, permettraient de consolider les résultats obtenus et d'envisager une généralisation prudente des constats issus de cette étude. De tels travaux offriraient également la possibilité de comparer l'usage du discours rapporté selon différents profils de locuteurs — en fonction par exemple de l'âge, du genre, du parcours biographique ou du contexte institutionnel — afin de mieux comprendre les variations de ses formes, de ses fonctions et de ses enjeux cliniques.

Mot de clôture

En définitive, cette recherche montre que le discours rapporté constitue un lieu privilégié d'inscription et de mise en travail des effets du langage sur le développement subjectif. Plus qu'un simple mode de restitution du passé, il apparaît comme un espace où se rejouent les rapports de pouvoir, les manques de reconnaissance et les tentatives de reprise de soi. Écouter les voix rapportées, c'est se donner accès à la complexité des parcours et reconnaître le discours comme un lieu vivant de subjectivation, où les effets des paroles peuvent encore se transformer. Prêter attention au discours rapporté revient alors, pour le clinicien, à écouter non seulement ce qui se dit du passé, mais la manière dont le sujet tente, au présent, de se dégager, de se soutenir ou de se réapproprier une dignité subjective mise à mal par des paroles qui ont compté et dont les effets demeurent actifs.

ANNEXE A

SCHÉMA DE L'ENTRETIEN

Présentation de la recherche

- Cette recherche vise à donner **la parole aux jeunes**, comme toi, pour nous parler de l'accompagnement qui vous est proposé dans cet OC.
- Notre équipe cherche à comprendre ce qui arrive aux jeunes de 16 à 24 ans qui ne sont pas à l'école ou dans un emploi stable... et qui fréquentent un organisme comme celui que tu fréquentes...
- Ça pourra renseigner d'autres jeunes, voire les **aider**... ainsi que les **adultes** qui les accompagnent, les parents.
- L'entretien va se passer en 2 étapes :
 - Dans la **2^e partie**, on va remplir un questionnaire ensemble. Ce sera des questions assez rapides à répondre et avec des choix de réponses.
 - Dans la **1^{re} partie** de cet entretien, j'aimerais que tu me racontes **ton histoire personnelle, ton parcours scolaire**...
 - ... comment ça s'est passé dans ta **famille**, quand tu étais petit,
 - ... puis après, à l'école **primaire**, avec les **enseignantes**, avec les autres **élèves**, dans la **cour d'école**,
 - ... et puis après, le passage à l'école **secondaire**, ce qui s'est passé pour toi à l'école secondaire,
 - ... et puis après, qu'est-ce qui s'est passé quand tu as quitté l'école,
 - ... et jusqu'à **maintenant**, qu'est-ce qui se passe maintenant, ici, pour toi... tes expériences, tes réussites, les défis que tu as à relever, tes difficultés, tes projets.
- **En gros, par rapport à ton parcours de vie ...ce qui t'a amené ici ...**
- **Je vais t'écouter...**
- **Tu peux parler longtemps de quelque chose si tu trouves c'est important pour toi...**
- **Prends ton temps**
- **Tu peux t'arrêter pour réfléchir... j'ai tout mon temps!**

L'amorce

Démarrer l'enregistreuse!

*J'aimerais que tu me racontes ton histoire. On s'intéresse à ton histoire, à ce que tu as vécu dans ta famille, avec tes amis, à l'école, etc. ... **Y'a pas de bonnes ou de mauvaises réponses**; moi, je veux savoir ce que tu vis, tout simplement.*

*Il y a plusieurs étapes dans ton histoire : **l'enfance, l'adolescence**, et ce qui t'a amené ici. Ça peut être dans **n'importe quel ordre**. Pour certains, ça paraît plus facile de procéder dans l'ordre **chronologique**... Tu peux choisir la période avec laquelle tu veux commencer; et après, je pourrai te rappeler les autres périodes que j'aimerais que tu abordes.*

Prend fin lorsqu'on ressent que le répondant est prêt à prendre la parole, paraît inspiré, prend le temps de respirer, passe à l'évocation.

Enfance

Expérience scolaire au primaire

*J'aimerais que tu me parles de l'école, comment c'était au **début**, avec les **profs**, avec les autres **élèves**, comment tu te **sentais**, si c'était facile, si tu **réussissais** bien, si tu as eu des **problèmes**, des difficultés, ...*

- VÉCU
- RELATIONS AVEC LES AUTRES

Vie familiale durant l'enfance

*J'aimerais que tu me racontes comment ça se passait dans ta **famille**... avec tes **parents**, tes **frères** et **sœurs**, si tes parents étaient **sévères**, si tu t'entendais bien avec tes frères et sœurs, si tu faisais beaucoup **d'activités** avec eux...*

- ... s'il y a eu des **événements importants** durant ton enfance...
- ... si tes parents étaient **intéressés** à ce qui se passait pour toi à l'école...
- ... s'ils te **soutenaient**, ... si tu faisais tes devoirs, tes **leçons à la maison** ...
 - DYNAMIQUE FAMILIALE
 - MOMENTS AVEC LA FAMILLE
 - ÉVÉNEMENTS IMPORTANTS
 - LIENS ENTRE LA FAMILLE ET L'ÉCOLE

Aspirations durant l'enfance

*J'aimerais que tu me racontes si tu pensais déjà à ce **que tu ferais plus tard**... et s'il y avait des **personnes à qui tu voulais ressembler** ...*

Adolescence

Transition primaire-secondaire

*Comment ça s'est passé pour toi, la **fin du primaire** et l'**entrée à l'école secondaire**...*

- La **transition** vers l'école secondaire... comment tu as vécu le **changement**...
- Changement de **classe**...
- changement **d'école**...
- changement **d'enseignantEs** et de **style d'enseignement**...
- et les **amis** dans tout ça...

Expérience scolaire au secondaire

*Comment ça s'est passé pour toi l'école secondaire... à chaque année, ton école... avec les **profs**, les autres **élèves**, la **direction**, si tu avais le **goût de travailler**, si tu pouvais te **concentrer**, si tu as eu des **difficultés**, des **réussites** à l'école...des **souvenirs spéciaux**...à quoi tu occupais ton **temps (libre)**...*

- APPRÉCIATION GÉNÉRALE
- TRAVAIL SCOLAIRE
- RELATIONS AVEC LES AUTRES

Vie familiale à l'adolescence

*J'aimerais que tu me racontes comment ça se passait dans ta **famille** quand tu étais au secondaire... avec tes **parents**, tes **frères et sœurs**, si tes parents étaient **sévères**, si tu **t'entendais bien** avec tes frères et sœurs, si tu faisais beaucoup **d'activités** avec eux...*

- ... s'il y a eu des **événements familiaux** importants durant ton adolescence...
- ... si tes parents étaient **intéressés** à ce qui se passait pour toi à l'école...
- ... s'ils te **soutenaient**, si tu faisais tes devoirs, tes **leçons à la maison**...

- DYNAMIQUE FAMILIALE
- MOMENTS AVEC LA FAMILLE
- ÉVÉNEMENTS IMPORTANTS
- LIENS ENTRE LA FAMILLE ET L'ÉCOLE

Vie sociale et budget-temps à l'adolescence

- ***Durant les jours d'école**, j'aimerais que tu me racontes qu'est-ce qui se passait pour toi... avec **qui** tu passais ton temps libre, à **quoi** tu occupais ton temps libre...*
- ***Durant les fins de semaine**, j'aimerais que tu me racontes qu'est-ce qui se passait pour toi... avec **qui** tu passais ton temps, à **quoi** tu occupais ton temps...*

Aspirations à l'adolescence

*J'aimerais que tu me racontes comment tu te voyais **plus tard** quand tu étais au secondaire...*

L'entrée dans l'âge adulte et situation actuelle

Départ de l'école secondaire

*J'aimerais que tu me parles de ce qui t'a amené à **abandonner l'école**... j'aimerais que tu me racontes **comment ça s'est passé**... si c'est une **décision** spontanée ou bien si tu y as pensé longtemps avant d'abandonner... **comment tu te sentais** là-dedans... et aussi comment tes parents ont réagi...*

- VÉCU
- RÉACTIONS DES PARENTS

Prise de contact et expérience avec l'OC

*J'aimerais que tu me parles de **ce que tu vis avec cet organisme**... Ça, c'est un sujet bien **important dans notre recherche**, alors prenons le temps de faire le tour. Je te rappelle que ce qu'on dit ici va rester **confidentiel**...*

*J'aimerais bien savoir **ce que tu attendais** de cet organisme au début...*

- *comment t'as été **accueilli** au début... comment **tu te sens** dans cet organisme...*
- *comment tu trouves les gens ici ... les **adultes** dans l'organisme, les **jeunes** dans l'OC*
- *si tu as **découvert des choses** sur toi-même depuis que tu es ici...*
- *si tu es content, **globalement**, de ce qui t'est offert ici... ce qui pourrait être **mieux**, ici, pour toi, ou **différent**...*

- ATTENTES
- L'ACCUEIL
- SENTIMENT D'APPARTENANCE
- RELATIONS AVEC LES AUTRES (ACCOMPAGNEMENT)
 - Adultes dans l'organisme
 - Jeunes dans l'organisme
- DÉCOUVERTES
- APPRÉCIATION GLOBALE

Relations actuelles avec la famille

*Est-ce que tu peux me dire comment ça se passe **actuellement** avec ta famille ... si quelque chose **a changé avec eux** depuis que tu fréquentes l'OC...*

*... s'il y a eu des **événements importants** dans ta famille dernièrement...*

*... Si ta **famille s'intéresse** à ce qui se passe pour toi à l'OC...*

- DYNAMIQUE FAMILIALE
- ÉVÉNEMENTS IMPORTANTS
- LIENS AVEC L'OC

Vie sociale actuelle et emploi du temps

*J'aimerais que tu me racontes comment ça se déroule ta vie sociale **actuellement à l'extérieur de l'OC**... le soir et les fins de semaine...*

Projets scolaires et aspirations actuelles

*J'aimerais que tu me dises où tu en es par rapport à **l'école**, et aussi par rapport à **ton avenir**...*

Valeurs actuelles/ Réflexivité

*J'aimerais que tu me dises ce qui est **important pour toi aujourd'hui**...*

- *ce qui entre en ligne de compte quand vient le temps de **prendre une décision** ...*
- *si tu penses que tes **valeurs** ou tes **priorités** (ton style de vie, tes opinions sur le monde) sont différentes de celles de tes parents...*
- *ce que tu **voudrais transmettre à tes enfants** ...*
- *Enfin, si tu regardes toute ta vie, peux-tu me dire **globalement ce qui va bien**, ce qui ne va pas bien... ce que tu aimerais...*
- *Et si tu considères que **le Québec** en fait assez pour les jeunes...*
- *En terminant, quels **conseils** donnerais-tu à **un jeune** qui pense à retourner à l'école...*

Re-solliciter la participation du jeune à un groupe de discussion (vérifier si les bonnes cases sont cochées dans la lettre de consentement).

MERCI!!!

ANNEXE B

CERTIFICAT D'APPROBATION ÉTHIQUE



No. de certificat : 2021-3272
Date : 2026-01-12

CERTIFICAT D'APPROBATION ÉTHIQUE RENOUVELLEMENT

Le Comité d'éthique de la recherche pour les projets étudiants impliquant des êtres humains (CERPE FSH) a examiné le projet de recherche suivant et le juge conforme aux pratiques habituelles ainsi qu'aux normes établies par la *Politique No 54 sur l'éthique de la recherche avec des êtres humains* (avril 2020) de l'UQAM.

Titre du projet : «Alors, ma mère m'a dit» :Le discours rapporté dans l'entretien biographique de jeunes en situation de vulnérabilité

Nom de l'étudiant : Julia Druliolles

Programme d'études : Doctorat en psychologie

Direction(s) de recherche : Maryvonne Merri

Modalités d'application

Toute modification au protocole de recherche en cours de même que tout événement ou renseignement pouvant affecter l'intégrité de la recherche doivent être communiqués rapidement au comité.

La suspension ou la cessation du protocole, temporaire ou définitive, doit être communiquée au comité dans les meilleurs délais.

Le présent certificat est valide pour une durée d'un an à partir de la date d'émission. Au terme de ce délai, un rapport d'avancement de projet doit être soumis au comité, en guise de rapport final si le projet est réalisé en moins d'un an, et en guise de rapport annuel pour le projet se poursuivant sur plus d'une année au plus tard un mois avant la date d'échéance (**2027-01-12**) de votre certificat. Dans ce dernier cas, le rapport annuel permettra au comité de se prononcer sur le renouvellement du certificat d'approbation éthique.

A handwritten signature in black ink, appearing to read 'Sophie Gilbert'.

Sophie Gilbert
Professeure, Département de psychologie
Présidente du CERPE FSH

BIBLIOGRAPHIE

- Austin, J. L. (1975). *How to do things with words: The William James lectures delivered at Harvard University in 1955*. Harvard University Press.
- Authier-Revuz, J. (1992). *Les mots des autres : Discours rapporté, discours autre*. Armand Colin.
- Authier-Revuz, J. (2001). Entre dire et dit : Discours rapporté et hétérogénéité énonciative. *Langue française*, 129, 92–111.
- Bakhtine, M. (1977). *Le marxisme et la philosophie du langage*. Éditions de Minuit. (Œuvre originale publiée en 1929).
- Bakhtine, M. (1978). *Esthétique et théorie du roman*. Gallimard. (Œuvre originale publiée en 1934).
- Bakhtine, M. (1984). *Esthétique de la création verbale*. Gallimard. (Œuvre originale publiée en 1938).
- Banovic, I., Gilibert, D., Gimenez, G., & Jebrane, A. (2008). Mise en scène des voix hallucinées dans des discours de patients schizophrènes. *Annales médico-psychologiques : Revue psychiatrique*, 166(6), 468–474. <https://doi.org/10.1016/j.amp.2007.09.004>
- Berger, P. L., & Kellner, H. (1964). Marriage and the construction of reality: An exercise in the microsociology of knowledge. *Diogenes*, 12(46), 1–24. <https://doi.org/10.1177/039219216401204601>
- Bota, C., & Bronckart, J.-P. (2011). *Bakhtine démasqué : Histoire d'un menteur, d'une escroquerie et d'un délire collectif*. Librairie Droz.
- Bourdieu, P. (1982). *Ce que parler veut dire : L'économie des échanges linguistiques*. Fayard.
- Bronckart, J.-P. (1997). *Activité langagière, textes et discours : Pour un interactionisme socio-discursif*. Delachaux et Niestlé.
- Bronckart, J.-P. (2005). Les différentes facettes de l'interactionnisme socio-discursif. *Calidoscópico*, 3(2), 149–159.
- Burrick, D. (2010). Une épistémologie du récit de vie. *Recherches qualitatives, Hors-série*, 8, 7–36.
- Butler, J. (1997). *Excitable speech: A politics of the performative*. Routledge.
- Carcassonne, M. (2008a). Entretiens de recherche en psychopathologie : Une approche par les mouvements de genres. *Langage et société*, 123(1), 87–103. <https://doi.org/10.3917/lis.123.0087>

- Carcassonne, M. (2008b). Discours rapporté et subjectivité dans l'entretien clinique : Le cas de la schizophrénie. *Langage et société*, 123, 99–118.
- Carcassonne, M. (2010). Les voix dans un entretien de recherche : Quelles marques et quelles fonctions interactionnelles et sociales ? *2e Congrès mondial de linguistique française*.
<https://doi.org/10.1051/cmlf/2010076>
- Céroux, B. (2006). L'enfant comme autrui significatif de ses parents : Excursus sur une théorie de la socialisation. *Dialogue*, 172(2), 123–132. <https://doi.org/10.3917/dia.172.0123>
- Charaudeau, P. (2005). *Le discours politique : Les masques du pouvoir*. Vuibert.
- Charlebois, F.-X. (2019). Se construire en situation de pauvreté et de raccrochage scolaire : Une approche biographique. *Reflets : Revue d'intervention sociale et communautaire*, 25(1), 176–196.
<https://doi.org/10.7202/1064673ar>
- Clark, K., & Holquist, M. (1984). *Mikhail Bakhtin*. Harvard University Press.
- Clot, Y. (2005). L'autoconfrontation croisée en analyse du travail : L'apport de la théorie bakhtinienne du dialogue. In L. Filliettaz & J.-P. Bronckart (Eds.), *L'analyse des actions et des discours en situation de travail : Concepts, méthodes et applications* (pp. 37–55). Peeters.
- Collin-Vallée, T., & Merri, M. (2020). Un corpus nommé désir : Le laboratoire d'étonnement pour réintroduire l'affect dans la recherche. *Phronesis*, 9(3), 59–70.
- Deloro, C. (2013). Structure paranoïaque et état paranoïde : Un cas de double-diagnostic dans la clinique du jeune Lacan. *L'Évolution psychiatrique*, 78(2), 207–216.
<https://doi.org/10.1016/j.evopsy.2012.08.015>
- Demazière, D., & Dubar, C. (2004). *Analyser les entretiens biographiques : L'exemple des récits d'insertion*. Presses de l'Université Laval.
- Deshaies, D., & Vincent, D. (2004). *Discours et constructions identitaires*. Presses de l'Université Laval.
- Desmarais, D. (2012). *Contrer le décrochage scolaire par l'accompagnement éducatif : Une étude sur la contribution des organismes communautaires*. Presses de l'Université du Québec.
- Desmarais, D., & Cauvier, J. (2019). Parcours de jeunes en difficulté et liens sociaux. *Éducation et francophonie*, 47(1), 115–130. <https://doi.org/10.7202/1060850ar>
- Desmarais, D., & Merri, M. (2016). *Parole de jeunes : Retour en formation par les chemins de traverse* [Rapport de recherche inédit]. Université du Québec à Montréal.

- Dubois, S., & Vincent, D. (1997). *Le discours rapporté au quotidien*. Nuits blanches éditeur.
- Flahault, F. (1996). *Le sentiment d'exister*. Descartes & Cie.
- Gillespie, A., & Cornish, F. (2010). Intersubjectivity: Towards a dialogical analysis. *Journal for the Theory of Social Behaviour*, 40(1), 19–46. <https://doi.org/10.1111/j.1468-5914.2009.00419.x>
- Goyette, M., & Turcotte, D. (2006). La transition vers la vie adulte des jeunes qui ont vécu un placement : Un défi pour les organismes de protection de la jeunesse. *Service social*, 51(1), 30–44. <https://doi.org/10.7202/012710ar>
- Grossen, M. (2010). Interaction analysis and psychology: A dialogical perspective. *Integrative Psychological and Behavioral Science*, 44(1), 1–22. <https://doi.org/10.1007/s12124-009-9108-4>
- Grossen, M., & Salazar Orvig, A. (2011). Dialogism and dialogicality in the study of the self. *Culture & Psychology*, 17(4), 491–509.
- Guigo-Banovic, I., Gimenez, G., & Pedinielli, J.-L. (2005). Le rapport au temps, à l'espace et au discours des voix d'un point de vue psychopathologique. *Annales médico-psychologiques : Revue psychiatrique*, 163(9), 726–731. <https://doi.org/10.1016/j.amp.2004.04.021>
- Hannequart-Fortin, F., & Merri, M. (2019). Types de discours et interprétations de l'agir de jeunes en situation de raccrochage scolaire. *Éducation et francophonie*, 47(1), 94–110. <https://doi.org/10.7202/1060849ar>
- Hermans, H. J. M. (2001). The dialogical self: Toward a theory of personal and cultural positioning. *Culture & Psychology*, 7(3), 243–281. <https://doi.org/10.1177/1354067X0173001>
- Hermans, H. J. M., & Kempen, H. J. G. (1993). *The dialogical self: Meaning as movement*. Academic Press.
- Honneth, A. (2008). Reconnaissance et reproduction sociale. In J.-P. Payet & A. Battegay (Eds.), *La reconnaissance à l'épreuve* (M. Lapierre & E. Renault, Trans.). Presses universitaires du Septentrion. <https://doi.org/10.4000/books.septentrion.38634>
- Katz-Gilbert, M., Grossen, M., Bourguignon, M., & Dermitzel, A. (2023). Remembrance et polyphonie dans des récits retraçant la disparition forcée d'un proche : Une étude exploratoire. *Bulletin de psychologie*. 582(4) 267-278.
- Kerbrat-Orecchioni, C. (2012). Le contexte revisité. *Corela : Cognition, représentation, langage*, HS-11. Open Edition Journals. <https://doi.org/10.4000/corela.2627>
- Kleiber, G. (1997). *Sens, référence et existence : Que faire de l'extra-linguistique ?* Armand Colin.

- Kleiber, G. (1999). Il y a contexte et contexte. In M. Plénat, M. Aurnague, A. Condamines, J.-P. Maurel, Ch. Molinier (Eds.), *L'emprise du sens - Structures linguistiques et Interprétation* (pp. 203–218). Brill. https://doi.org/10.1163/9789004657205_012
- Maingueneau, D. (1998). *Analyser les textes de communication*. Dunod.
- Marais, S., & Vincent, D. (1999). Les fonctions du discours rapporté dans les conversations de tous les jours. *International Center for Research on Language Planning*.
- Mead, G. H. (1934). *Mind, self, and society*. University of Chicago Press.
- Mondada, L. (1998). Variations sur le contexte en linguistique. *Cahiers de l'ILS*, 11, 243–266. <https://doi.org/10.26034/la.cdclsl.1998.1851>
- Morin, C., & Salazar Orvig, A. (1996). Paroles de patients hémiplésiques : Discours et position subjective. *Sciences sociales et santé*, 14(2), 47–78. <https://doi.org/10.3406/sosan.1996.1358>
- Morrow, S. L. (2005). Quality and trustworthiness in qualitative research in counseling psychology. *Journal of Counseling Psychology*, 52(2), 250–260. <https://doi.org/10.1037/0022-0167.52.2.250>
- Muniglia, V., Rothé, C., & Thalineau, A. (2012). Accompagner les jeunes vulnérables : Catégorisation institutionnelle et pratiques de la relation d'aide. *Agora débats/jeunesses*, 62(3), 97–110. <https://doi.org/10.3917/agora.062.0097>
- Paillé, P., & Mucchielli, A. (2016). *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales* (4e éd.). Armand Colin.
- Perrin, L. (2004). Le discours rapporté : Formes et fonctions dans les interactions verbales. *Langage et société*, 108, 61–86.
- Ricœur, P. (1990). *Soi-même comme un autre*. Éditions du Seuil.
- Rosier, L. (1999). *Le discours rapporté : Histoire, théorie, pratiques*. Duculot.
- Rosier, L. (2008). Le discours rapporté en contexte didactique. In L. Rosier & J.-L. Dufays (Eds.), *Le discours rapporté en classe de français* (pp. 9–26). De Boeck.
- Salazar Orvig, A., & Grossen, M. (2008). Le dialogisme dans l'entretien clinique. *Langage et société*, 123(1), 37–52. <https://doi.org/10.3917/ls.123.0037>
- Searle, J. R. (1969). *Speech acts: An essay in the philosophy of language*. Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9781139173438>

- Todorov, T. (1981). *Introduction to poetics* (Vol. 1). University of Minnesota Press.
- Tracy, S. J. (2010). Qualitative quality: Eight “big-tent” criteria for excellent qualitative research. *Qualitative Inquiry*, 16(10), 837–851. <https://doi.org/10.1177/1077800410383121>
- Vincent, D., & Dubois, S. (2007). Discours rapporté et construction interactionnelle du sens. *Langue française*, 156, 49–64.
- Vincent, D., & Perrin, L. (1999). On the narrative vs non-narrative functions of reported speech: A socio-pragmatic study. *Journal of Sociolinguistics*, 3(3), 291–313. <https://doi.org/10.1111/1467-9481.00080>
- Vincent, D., & Perrin, L. (2001). Raconter sa journée : Des histoires de conversations dans la conversation. *Revue québécoise de linguistique*, 29(1), 179–201.
- Vygotski, L. S. (1997). *Pensée et langage* (F. Sève, Trad.). La Dispute. (Œuvre originale publiée en 1934).
- Zittoun, T., & Gillespie, A. (2015). *Imagination in human and cultural development*. Routledge.