

Université de Sherbrooke

**La construction de l'identité sociale de jeunes de
15-17 ans hors école et hors travail**

par

Lise Simoneau

**Projet de mémoire présenté à la Faculté d'éducation
en vue de l'obtention du grade
Maître ès arts (M.A.)
Maîtrise en science de l'éducation**

Janvier 2000

© Lise Simoneau, 2000



National Library
of Canada

Acquisitions and
Bibliographic Services

395 Wellington Street
Ottawa ON K1A 0N4
Canada

Bibliothèque nationale
du Canada

Acquisitions et
services bibliographiques

395, rue Wellington
Ottawa ON K1A 0N4
Canada

Your file Votre référence

Our file Notre référence

The author has granted a non-exclusive licence allowing the National Library of Canada to reproduce, loan, distribute or sell copies of this thesis in microform, paper or electronic formats.

The author retains ownership of the copyright in this thesis. Neither the thesis nor substantial extracts from it may be printed or otherwise reproduced without the author's permission.

L'auteur a accordé une licence non exclusive permettant à la Bibliothèque nationale du Canada de reproduire, prêter, distribuer ou vendre des copies de cette thèse sous la forme de microfiche/film, de reproduction sur papier ou sur format électronique.

L'auteur conserve la propriété du droit d'auteur qui protège cette thèse. Ni la thèse ni des extraits substantiels de celle-ci ne doivent être imprimés ou autrement reproduits sans son autorisation.

0-612-56971-3

Canada

REMERCIEMENTS

Nous aimerions remercier tout d'abord Sylvain Bourdon qui a toujours su s'adapter à notre façon de travailler et qui nous a toujours écoutés dans les moments les plus difficiles de cette recherche. Nous voulons souligner également le travail de Réginald Savard ainsi que Jean-Claude Coallier qui par leurs précieux conseils ont aidé à faire avancer cette étude.

De plus, nous souhaitons remercier Mme Rose Simoneau, ma mère et Mme Colette Neault, amie et confidente qui ont collaboré par leur soutien moral, affectif et matériel à la réalisation de ce mémoire.

Pour finir, nous tenons à remercier ces quatre jeunes qui ont consenti à nous faire confiance et à partager avec nous leur histoire. Grâce à leur ouverture, ils auront aidé à faire progresser la connaissance des jeunes de 15 à 17 ans hors école et hors travail.

SOMMAIRE

L'objectif de cette recherche est de décrire le processus de la construction de l'identité sociale des jeunes de 15-17 ans hors école et hors travail. Pour ce faire, nous étudierons les relations qu'ils établissent entre eux et le milieu environnant, c'est-à-dire en établissant les liens entre leur monde intérieur (affectif, cognitif), leur monde extérieur (comportemental, contextuel) et le milieu politico-socio-économique dans lequel ils évoluent.

Cette recherche qualitative de nature exploratoire a été menée à l'aide d'entretiens semi-dirigés auprès de 4 jeunes hommes entre 15-18 ans. Le recueil des données s'est effectué à l'aide d'un guide d'entretien élaboré à partir du questionnaire de Archer et Waterman (1993). L'analyse a été réalisée selon le principe de l'analyse thématique de Paillé (1996). Elle tire son originalité au fait qu'à notre connaissance, il n'existe aucune recherche traitant de la construction de l'identité sociale des jeunes décrocheurs de 15-18 ans, en dehors des structures organisationnelles typiques.

Les résultats rendent compte des histoires de vie et des projets des participants, de leurs relations avec la famille, l'école et les amis. Au plan identitaire, les jeunes rencontrés se retrouvent dans l'identité non-traditionnelle acceptée. Ils vivent en rupture avec l'éducation des parents mais en reconnaissance avec les pairs. Cependant, tous visent à revenir vers une identité traditionnelle acceptée. Pour atteindre ce résultat, ils retournent sur le marché du travail ou ils vont suivre des cours à l'éducation des adultes pour finir leur secondaire.

TABLE DES MATIÈRES

REMERCIEMENTS	2
SOMMAIRE	3
INTRODUCTION	9
PREMIER CHAPITRE – Problématique	12
1. La jeunesse.....	13
1.1 Les modèles de Galland.....	14
2. Contexte actuel : une société de changements.....	17
2.1 Changements dans les modèles familiaux	17
2.2 Le marché du travail: nouvelles règles du jeu	21
3. Stratégies d’insertion sociale	26
3.1 De nouveaux procédés	27
3.2 La jeunesse comme espace	30
3.2.1 Les deux grandes tensions de l’espace précaire.....	32
3.2.2 Les stratégies de vie dans l’espace précaire.....	34
4. Jeunesse et société	37
5. Échec / abandon scolaire.....	38
5.1 Portrait de la clientèle	38
5.2 Problèmes occasionnés par le décrochage scolaire.....	44
6. Les 15-17 ans hors école et hors travail.....	48
DEUXIÈME CHAPITRE – Cadre théorique	50
1. Les identités	51
2. L’identité sociale.....	52
2.1 Mucchelli	53

2.2	Goffman	54
3.	La construction de l'identité sociale	57
3.1	Erickson	58
3.2	Dubar.....	61
4.	Caractéristiques de l'identité et processus relationnel	71
5.	Objectif de recherche	73
TROISIÈME CHAPITRE – Méthodologie		74
1.	Approche et choix méthodologiques	74
2.	Population	75
2.1	Situation géographique et démographique.....	75
2.2	Description de la population visée	76
2.3	Recrutement des six sujets.....	78
2.3.1	Résultats du recrutement.....	79
3.	Méthode ou instrument(s) de collecte des données	80
4.	Description de la procédure pour l'analyse des données	83
5.	Déontologie de la recherche.....	84
QUATRIÈME CHAPITRE - <u>analyse des résultats</u>		85
1.	Histoire de vie des participants	85
1.1	Histoire de vie de Stéphane.....	85
1.1.1	Histoire scolaire	86
1.1.2	Histoire familiale, sociale et projets d'avenir	89
1.2	Histoire de vie de Jérémie.....	92
1.2.1	Histoire scolaire	92
1.2.2	Histoire familiale, sociale et projets d'avenir	95
1.3	Histoire de vie de Michel.....	97
1.3.1	Histoire scolaire	98
1.3.2	Histoire familiale, sociale et projets d'avenir	102
1.4	Histoire de vie de William	105

1.4.1	Histoire scolaire	106
1.4.2	Histoire familiale, sociale et projets d'avenir	113
2.	Profil identitaire des sujets.....	118
2.1	Typologie selon la recherche du gouvernement du Canada	119
2.1.1	Points communs.....	122
2.2	Stratégies d'insertion sociale selon René	127
2.3	Catégories identitaires en fonction de Dubar.....	131
2.3.1	Stéphane.....	133
2.3.2	Jérémie	135
2.3.3	Michel	137
2.3.4	William	139
3.	Projection sociale et professionnelle pour les sujets.....	141
CONCLUSION.....		143
RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES.....		146
Annexe A - Formule d'autorisation des parents et des participants		149
Annexe B – Guide d'entretien.....		152

LISTE DES FIGURES

Figure 1	Taux de divortialité, selon la durée du mariage, Québec, 1981 et 1992.....	19
Figure 2	Nombre d'enfants de parents divorcés au cours de l'année, selon l'âge, Québec, 1992	20
Figure 3	Emploi à temps partiel en % de l'emploi total	23
Figure 4	Taux de chômage – fluctuation plus importante chez les jeunes	25
Figure 5	L'espace précaire.....	33
Figure 6	Taux de pauvreté selon le niveau de scolarité.....	46

LISTE DES TABLEAUX

Tableau 1	Âge des décrocheurs et décrocheuses au moment de l'abandon....	39
Tableau 2	Total des revenus durant une vie active à partir des données sur le revenu de 1985.....	47
Tableau 3	Catégories d'analyse de l'identité selon Dubar	64
Tableau 4	Formes identitaires reconstituées à partir des typologies empiriques	68
Tableau 5	Synthèse des théories identitaires.....	72
Tableau 6	Typologie des sujets	120
Tableau 7	Similarités entre les sujets	123
Tableau 8	Stratégies d'adaptation sociale selon René.....	128
Tableau 9	Formes identitaires	133

INTRODUCTION

Bien qu'il existe plusieurs recherches sur l'adolescence, l'identité personnelle et sociale, le décrochage scolaire, à notre connaissance, aucune recherche ne s'est faite sur la construction de l'identité sociale de jeunes âgés de 15-17 ans hors école et hors travail.

Depuis quelques années, la société québécoise est aux prises avec un grave problème, le décrochage scolaire. Cette situation, plutôt que de se résorber, s'est amplifiée au point qu'il ne semble pas y avoir de remède. Une enquête auprès des décrocheurs et décrocheuses scolaires faite par le Ministère de l'Éducation, en 1991, nous fait remarquer que 60,5 % des décrocheurs quittent l'école à 16-17 ans mais 31 % de ces jeunes quittent avant d'avoir 16 ans. En dépit du fait que des « programmes d'insertion sociale et professionnelle » pour ces jeunes soient mis sur pied, il ne semble pas y avoir de changements significatifs quant à leur motivation dans la poursuite des études.

Par ailleurs, divers problèmes découlent du décrochage scolaire tels des problèmes de santé, d'itinérance, de criminalité, de pauvreté et des coûts sociaux qui se chiffrent en milliards. En effet, « les statistiques sur le chômage confirment que la non-insertion dans l'école entraîne une non-insertion dans la société » (Ramonet, 1988, dans Moreau, 1995, p. 12). Selon Gauthier (1993), la pauvreté s'accompagne de la non-insertion sociale et de la non participation à la vie active. Donc pauvreté et décrochage scolaire sont synonymes d'exclusion sociale. Cette étude se veut une recherche exploratoire sur la construction de l'identité sociale de jeunes de 15-17 ans, hors école et hors travail.

Dans le premier chapitre, nous jetons un regard sur le contexte social ainsi que sur les problèmes auxquels les jeunes sont confrontés pour faire leur entrée sur le marché du travail et la construction de leur identité. En effet, si l'on regarde la société d'aujourd'hui, la jeunesse évolue dans un monde bouleversé par les divers changements qui se sont produits tant au niveau des modèles familiaux, éducatifs que sociaux depuis les 20 dernières années. Le marché du travail, est quant à lui, caractérisé par la précarité des emplois et le chômage qui touchent autant les jeunes que les adultes âgés de 45 ans et plus.

Aussi, afin de mieux connaître la population visée par cette recherche, nous verrons ce qu'est la jeunesse d'après Desbesse (1971) et Galland (1984). Quelles stratégies d'insertion et d'adaptation sociales sont utilisés, par les nouveaux arrivants, pour pénétrer le marché du travail et faire leur place dans ce nouvel « espace de vie ». Nous essayerons de cerner le phénomène du décrochage scolaire en peignant un portrait de la clientèle, leurs problèmes ainsi que les raisons de notre choix pour cette partie de la population.

Le second chapitre de ce document traite de la définition de l'identité, de l'identité sociale ainsi que de la construction de cette dernière. Des auteurs comme Mucchielli (1986) définissent l'identité sociale comme l'identité attribuée par autrui et acceptée par l'individu. Goffman (1975) conçoit l'identité personnelle comme l'identité biographique de l'individu. En ce qui a trait à la construction de l'identité, Erickson (1966), nous parle de huit stades de développement chez l'enfant. Dubar (1991) perçoit l'identité comme le résultat de deux processus de socialisation tant individuel, structurel que culturel. De ces processus, il créera une grille des formes identitaires en rapport avec les professions et métiers dans différentes industries. Tout au long de cette partie, nous verrons que plusieurs facteurs ont une influence sur la construction de l'identité personnelle et sociale.

Comme notre objectif de recherche est de décrire le processus de la construction de l'identité sociale de jeunes de 15-17 ans qui sont hors école et hors travail; nous ferons notre recrutement dans la région Chaudière-Appalaches, plus précisément au sein de la MRC de l'Amiante. Nous utiliserons comme méthodologie l'analyse qualitative qui se fera par des entrevues semi-directives, auprès de six décrocheurs scolaires (3 filles, 3 garçons), enregistrées sur bandes audio et dont le verbatim sera retranscrit intégralement. Un guide d'entretien basé sur le questionnaire d'Archer et Watterman, dans Marcia (1993), est préparé pour les interviews. Cette section constitue le troisième chapitre de la recherche.

Dans le quatrième chapitre, nous retrouvons l'histoire de vie de chacun des sujets. Un profil identitaire des jeunes basé sur la typologie des jeunes décrocheurs selon la recherche du gouvernement du Canada (1990); leurs stratégies d'insertion socioprofessionnelle, selon René (1993) et pour finir dans quelle catégorie identitaire se situe chacun des jeunes selon une grille façonnée à partir de celle des formes identitaires de Dubar (1992). Pour finaliser cette partie, nous faisons une projection sociale et professionnelle pour les quatre sujets de notre recherche

En guise de conclusion, nous jetons un regard sur l'impact de l'adolescence sur les sujets ainsi que sur l'atteinte de notre objectif de recherche. Pour finir, nous vous soumettons quelques questions découlant de cette recherche.

PREMIER CHAPITRE

PROBLEMATIQUE

L'objet de cette recherche consiste à savoir comment des jeunes de 15-17 ans ne fréquentant ni l'école ni le marché du travail vont construire leur identité sociale? Certains auteurs comme Dubar (1991) parlent de l'identité comme le résultat d'un processus de socialisation tant individuel, structurel que culturel. Goffman (1975) conçoit l'identité comme le résultat de la définition que les autres donnent de l'individu. Erickson (1966) confirme l'influence culturelle sur le développement de l'identité sociale. Pour Dubar (1991), la construction de l'identité sociale se vit comme l'interdépendance perceptive et relationnelle que l'individu éprouve face à sa situation et au milieu social dans lequel il évolue. Donc, dans cette perspective, on peut supposer que le fait de ne pas fréquenter l'école ni le marché du travail à une époque cruciale du développement de l'identité, peut avoir un certain impact sur ce développement.

Dans cette étude nous touchons trois concepts importants soit l'identité sociale, la construction de l'identité mais aussi à cause de l'âge le phénomène de la jeunesse. Il nous semble important de parler de cette phase de la vie qu'est la jeunesse, phase qui implique beaucoup de changements tant physiques, psychologiques que sociaux.

Donc, qu'est-ce que la jeunesse? Voilà une question sur laquelle les psychologues, les sociologues et les anthropologues se sont penchés depuis bien des années. Selon Gauthier (1994), il est difficile de situer la jeunesse dans le temps, car elle constitue un passage de l'enfance à la vie adulte. C'est une période de vie où

l'indétermination a prédominance. Indétermination face au marché du travail, face à son insertion sociale et face à sa vie conjugale. De plus, cette période de vie n'est pas exempte des changements sociaux que vit toute société et la jeunesse québécoise ne fait pas exception.

Dans cette première partie, nous verrons ce qu'est la « jeunesse » pour Galland (1984), auteur français qui s'est penché sur cette période, depuis le temps de la bourgeoisie jusqu'à aujourd'hui. Par la suite, avec Gauthier (1994), nous sortirons les changements sociétaux auxquels la jeunesse québécoise est confrontée. Et, par le biais de Gauthier (1994) et René (1991), nous dégagerons les stratégies utilisées par cette dernière pour s'intégrer dans notre société

1. LA JEUNESSE

Pour Debesse (1971), Gauthier *et al* 1997) la jeunesse est le reflet de la société. Elle montre ses forces mais aussi ses failles. Pour ces trois auteurs, la période de vie se situant entre 12 et 18 ans, n'est pas un simple prolongement de l'enfance mais bien une période qui a ses propres normes, son rôle à jouer et aussi ses problèmes propres. C'est la période, par excellence, pour l'expérimentation, la recherche de l'autonomie et un temps béni pour explorer tout ce que la société peut offrir de merveilleux et de nouveautés, car « n'étant pas fixée, elle est plus accessible aux influences sociales » (Debesse, 1971, p. 11). C'est aussi le temps de la désaffiliation avec les traditions familiales et le temps des projets d'avenir. C'est une « période d'extrême sensibilité face aux changements qui touchent la société dans son ensemble » (Gauthier, 1994, p. 17).

La jeunesse constitue encore « la phase de transition entre l'enfance et l'âge adulte » (Bourdon, 1994, p. 42). Phase qui aura une grande influence, car elle

représente « ce passage durant lequel vont se construire presque définitivement, alors qu'elles sont encore en pointillé (*sic*), les coordonnées sociales de l'individu » (Galland, 1991, p. 63).

La jeunesse peut aussi être considérée comme un temps correspondant à des « changements de statuts: le début de la vie professionnelle, le mariage, le départ de la famille d'origine » (Galland, 1984, p. 49). Cependant, à cause de la conjoncture économique actuelle, ce passage vers la vie adulte tend à se prolonger de plus en plus. Maintenant, l'âge où les jeunes quittent le nid familial pour vivre une vie autonome est de plus en plus retardé. Avant, la transition entre la dépendance familiale et le moment où le jeune volait de ses propres ailes se situait aux environs de la vingtaine. Lors du recensement de 1991, 51 % des 20-24 ans vivaient encore majoritairement avec leurs parents et lors de recherche d'emploi, revenaient périodiquement au foyer (Gauthier *et al.*, 1997). Le fait de demeurer aux études plus longtemps avec les problèmes d'insertion socioprofessionnelle constituent les principales causes provoquant ce phénomène.

La précarité et l'indétermination font partie, maintenant, de leur vécu. Cependant, dépendamment, que l'on vienne d'un milieu social aisé ou défavorisé, ce passage à la vie adulte ne se vivra pas de la même façon. En effet, selon les classes sociales, les modes d'entrée dans la vie adulte se différencient nettement. Selon Galland (1984), autrefois, il existait deux modèles d'entrée dans la vie active: a) le modèle de l'« installation » et b) celui du « différenciel ».

1.1 Les modèles de Galland

Le modèle de l'« installation » se rapporte surtout à la classe ouvrière française. Il se base sur deux principes soit: « celui de l'instantanéité du passage de

l'enfance à l'âge adulte et celui de la concordance nécessaire des trois moments les plus significatifs de l'entrée dans la vie, soit le début de la vie professionnelle, le mariage et le départ du milieu familial d'origine » (Bourdon, 1994, p. 44). Pour la classe ouvrière, la période d'adolescence n'a pas lieu d'exister, l'important est que le jeune gagne le plus rapidement sa vie, pour devenir autonome et enlever ainsi le poids de sa dépendance financière à ses parents. Le mariage est dans le but d'avoir des enfants pour qu'ils puissent perpétuer les traditions familiales et professionnelles d'une génération à l'autre.

Le modèle du « diffèremment » est celui de la bourgeoisie, au début du siècle dernier. Le jeune faisant ses études quittait tôt la maison familiale mais demeurait sous la tutelle de ses parents au niveau financier pendant toute la période des études et jusqu'à son établissement professionnel. Pour lui, le mariage constituait l'achèvement complet et parfait de son éducation et de son établissement dans sa vie adulte. Pendant ses études, le jeune bourgeois pouvait se permettre une vie de plaisirs et d'oisiveté, une vie d'adolescent. Cette période était jugée nécessaire pour faire la transition entre la période de l'enfance et celle de l'adulte. Née avec le développement de l'éducation, elle constituait une stratégie d'ascension sociale.

Aujourd'hui, avec la conjoncture économique actuelle, certains jeunes resteront beaucoup plus longtemps dans la phase de transition qu'est la jeunesse avant d'accéder à leur statut d'adulte. Quelquefois, l'accès au premier emploi tarde. Ainsi, les trois moments les plus typiques de l'entrée dans la vie (emploi, mariage et départ de la famille) ne se vivent plus de façon instantanée et immédiate. Comme le souligne Gauthier (1994), souvent, le jeune se sent obligé de rester dans sa famille n'ayant pas d'emploi. Lorsque la famille peut le garder, alors la situation s'avère une solution momentanément acceptable. Mais, si cette dernière ne peut répondre à cette attente et doit exiger du jeune qu'il réponde à ses besoins financiers, de façon autonome, alors ce dernier s'expose à un mode de vie précaire. Par cette façon de vivre, le jeune

rejoint le deuxième modèle de Galland (1984). De cette nouvelle façon de vivre, l'idée de l'émergence « d'une nouvelle forme d'adolescence » est soulevé par Galland (1984, p. 59).

Galland (1984) affirme que « cette nouvelle adolescence » est à la base d'un mode de vie qui combine simultanément et de façon flexible les trois principaux moments de l'entrée dans la vie active. Selon l'auteur, certains vivent cette transition de façon positive stimulant leur esprit créateur et les moments pour expérimenter afin de mieux réussir leur insertion sociale et professionnelle. Ils ne se sentent pas ballottés par les événements, mais ont confiance dans l'aboutissement de leur projet de vie et de carrière. Cette confiance face à l'incertitude est souvent acquise grâce au soutien familial ressenti par le jeune. Pour d'autres, cette phase se vit de façon angoissante, car elle représente pour eux l'allongement de l'enfance, de la dépendance familiale accompagnée souvent d'un sentiment d'improductivité et de vide.

Dépendamment de son statut social, le jeune ne vit pas ce passage de la jeunesse de la même façon. Ceux, pour qui ce passage est synonyme du temps de l'« installation », le contexte d'incertitude et d'indétermination, qui prévaut aujourd'hui, l'amène à se percevoir comme une victime du système. Les autres, qui voient ce passage comme un « diffèremment », savent tirer avantage de cette période d'indétermination et d'incertitude en poursuivant des expérimentations diverses jusqu'à l'obtention de leur objectif de carrière.

Après avoir présenté ce modèle de passage issu de recherches françaises, la prochaine section décrit comment la jeunesse Québécoise vit cette phase de transition et quelles seront ses stratégies d'insertion sociale.

2. CONTEXTE ACTUEL: UNE SOCIÉTÉ DE CHANGEMENTS

Aujourd'hui, la famille, le travail et tout ce qui faisait office de stabilité est continuellement en changement. Le mot permanence ne fait plus partie du vocabulaire de la jeunesse. Aujourd'hui, ce qui caractérise notre époque, c'est le changement, c'est l'ère du « zap ». Selon Gauthier (1994), on peut observer que d'une génération à l'autre, il y a eu des changements mais que les jeunes d'aujourd'hui sont plus empreints par certains « marqueurs » sociaux tels la restructuration du monde du travail et celle de la famille, mais aussi par les changements sociaux.

Selon Gauthier (1994), la jeunesse actuelle a reçu en héritage les effets de tous les bouleversements sociaux et culturels apportés lors de la révolution menée par la cohorte des *baby-boomers*. Ces changements, la jeunesse en a hérité sans le savoir et sans le vouloir. En effet, les jeunes d'aujourd'hui sont nés dans l'ère de la gratuité et de l'universalité des services. Pensons, entre autre, à l'assurance-automobile, l'assurance-chômage qui sont maintenant accessibles à tous. Les jeunes âgés de 15 à 17 ans n'ont pas eu à se battre pour obtenir ces droits, ils sont nés avec, comme faisant partie inhérente de leur patrimoine. Aussi, les lois ont été revues pour leur bien-être. Pensons à la loi de la protection de la jeunesse, la charte des droits des enfants, la charte des droits des étudiants, la loi sur les jeunes contrevenants.

2.1 **Changements dans les modèles familiaux**

Globalement, les familles actuelles ne se composent que de un ou deux enfants (Gauthier, 1994) comparativement aux familles des années d'après-guerre. Depuis 1970, on compte 2,1 enfants par femme, la fécondité québécoise se tient sous le seuil de remplacement (Gouvernement du Québec, 1995). Ainsi, les familles étant

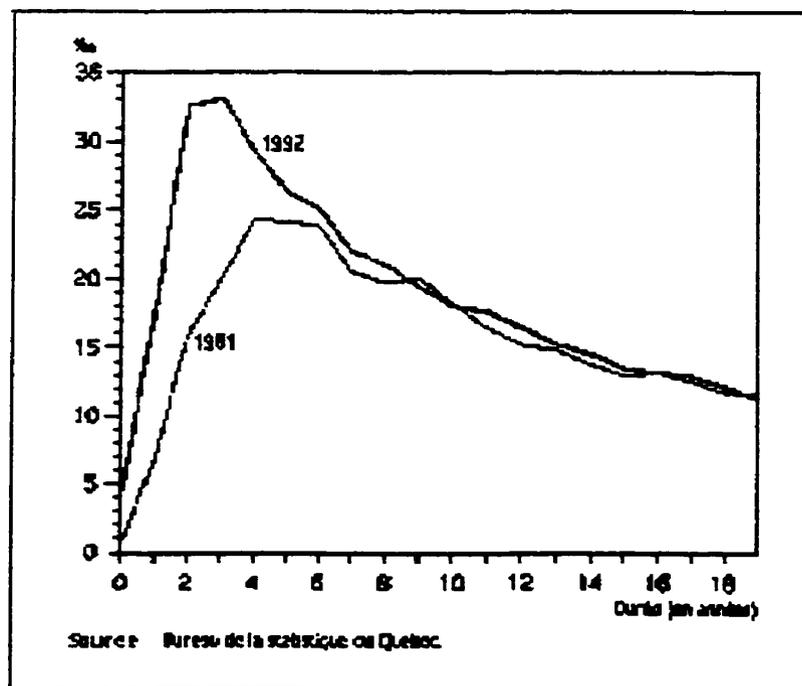
beaucoup plus petites, la fratrie étant plus ou moins existante, les pairs prennent une importance plus grande au niveau du développement de la sociabilité, pour certains jeunes.

Pour certaines familles les normes morales ont tendance à être moins rigides. L'homosexualité, les grossesses hors mariage, la liberté sexuelle seront plus acceptés. Les jeunes connaîtront une plus grande permissivité et des contraintes différentes de celles qu'ont connu leurs aînés. Certaines familles pourront porter plus d'attention à leurs enfants ayant moins d'enfants à charge. On peut remarquer globalement que le divorce et la famille reconstituée font partie de la vie de certains jeunes. Une étude du bureau de la statistique du Québec ressort qu'en 1991 « le nombre de divorcés augmentent à 33,8 % chez les hommes et à 5,5 % chez les femmes » (Gouvernement du Québec, 1995, p. 76).

Selon une étude du Gouvernement du Québec (1995), il s'avère que le taux de divortialité est inversement proportionnel à la durée du mariage. Le graphique de la figure 1, nous donne un aperçu du taux de divortialité, au Québec, pour les années 1981 et 1992 pour des durées inférieures à 20 ans.

Figure 1

Taux de divortialité, selon la durée du mariage, Québec, 1981 et 1992



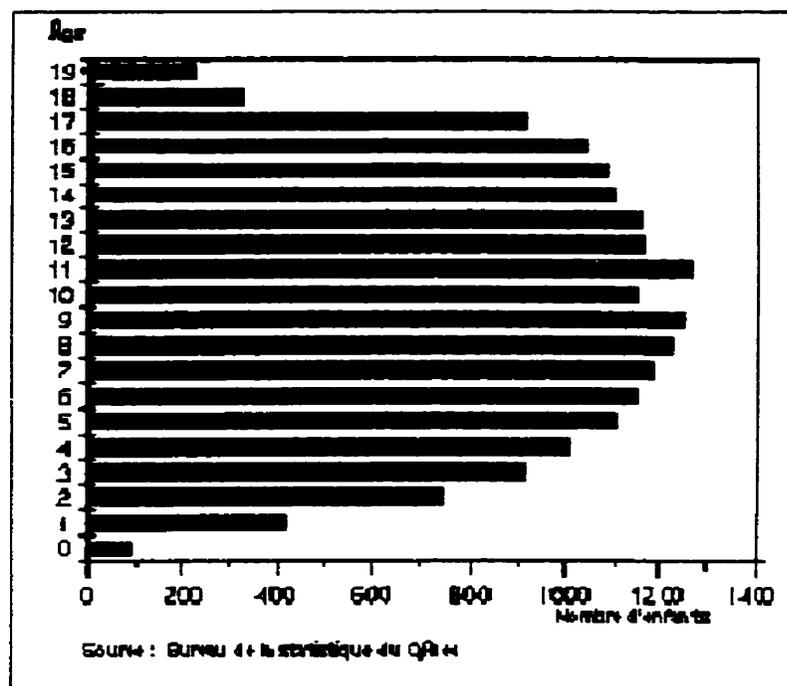
Source: Gouvernement du Québec. (1995), Statistiques démographiques. *La situation démographique au Québec*, Québec: Les publications du Québec.

En regardant la figure ci-dessus, on constate qu'en 1992, le taux de divortialité est plus élevé qu'en 1981. Effectivement, on retrouve 33 % de divorce après 2 et 3 ans de mariage comparativement à 11 % après 19 ans (Gouvernement du Québec, 1995).

Ainsi, certains jeunes ont eu à apprendre à vivre avec une nouvelle réalité ou à la côtoyer quotidiennement sans en avoir eu vraiment le choix. Pour certains de ces jeunes, cette nouvelle réalité aura un impact sur le développement de leur identité différent de celui vécu par les générations précédentes. Cet impact se verra, à plus ou moins longue échéance, dépendamment des influences et du mode d'éducation venant des différents intervenants familiaux.

Le graphique de la figure 2 illustre les proportions d'enfants touchés par le divorce.

Figure 2
Nombre d'enfants de parents divorcés au cours de l'année,
Selon l'âge, Québec, 1992



Source: Gouvernement du Québec. (1995), Statistiques démographiques. *La situation démographique au Québec*, Québec: Les publications du Québec.

En 1992, on estimait que 18 171 enfants à charge étaient touchés par le divorce, soit une moyenne de 1,86 enfant, par divorce. La figure 2 montre que la majorité des enfants sont âgés de 5 à 14 ans (64 %), les autres groupes d'âge se répartissent comme suit : les 0 à 4 ans (17 %); les 15 ans et plus (19 %). L'âge moyen des enfants est de 10,2 ans (Gouvernement du Québec, 1995).

Selon Gauthier (1994), un autre phénomène a bouleversé le mode de vie des jeunes familles, c'est l'intégration de plus en plus nombreuse des femmes sur le

marché du travail et de leur décision de garder leur emploi à temps plein ou à temps partiel suite à l'influence du mouvement féministe. En effet, en 1976, le taux d'activité des femmes qui avaient de jeunes enfants à la maison se situait à 35,6 % tandis qu'en 1994, on en dénombrait jusqu'à 63,8 % (Gouvernement du Canada, 1995).

De ce survol des modèles familiaux, nous pouvons dire que les familles ont vécues des changements. Le mariage, le divorce, la famille reconstituée font partie des mœurs d'aujourd'hui. Les modes d'éducation sont de plus en plus diversifiées. Aujourd'hui, les hommes et les femmes doivent assumer souvent deux rôles conjointement soit celui de parent et celui de travailleur.

Les jeunes évoluent au sein de cette nouvelle réalité. Certains sauront vivre cette réalité de façon sereine tandis que d'autres éprouveront de la difficulté à se réaliser. De ce nouveau contexte, les jeunes développeront des habitudes de vie qui marqueront leurs comportements, leurs aspirations tant familiales que professionnelles. Cependant, la famille n'est pas la seule à influencer le développement de leur identité, leur perception du marché du travail aura aussi un impact pour leur entrée dans la vie adulte.

2.2 Le marché du travail: nouvelles règles du jeu

Nous avons vu qu'au niveau familial ainsi qu'au niveau social des bouleversements sont venus troubler les us et coutumes que la génération d'après-guerre nous avait transmis. Dans cette partie, nous verrons si le marché du travail, auquel les jeunes sont confrontés, et en fonction duquel ils doivent adapter leurs valeurs, leurs compétences et leur personnalité, facilite leur entrée dans la vie professionnelle.

Selon plusieurs auteurs, la réalité du marché du travail en 1990 est fort différente de celles des années 50 et 60. La précarité, le chômage et l'insertion professionnelle sont quelques-unes des contraintes avec lesquelles le jeune doit apprendre à jongler.

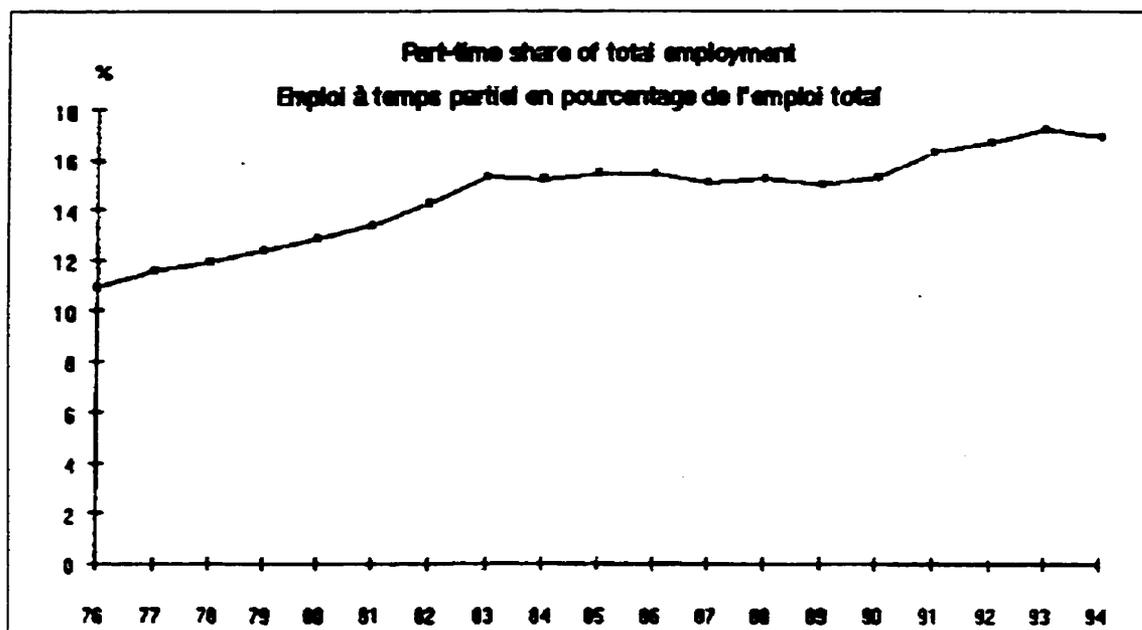
Pour Gauthier (1994), les jeunes ont de moins en moins de marge de manœuvre face à l'emploi. Aujourd'hui avec la situation économique, la concurrence internationale, la venue des nouvelles technologies, les entreprises se sont pourvues de nouvelles règles de gestion et d'organisation de travail.

Tremblay (1990) affirme que suite à la récession des années 1970 et 1980, les entreprises veulent économiser le plus possible au niveau des coûts de main-d'œuvre. Ils s'arrangent donc pour éliminer tout ce qu'ils perçoivent comme des rigidités (ex. : statuts d'emploi, avantages sociaux, horaires de travail, etc.) associées à l'usage de la main-d'œuvre. En outre, les salaires des grandes et moyennes entreprises diminuent. Ainsi, les jeunes qui font face au marché du travail se voient, souvent, payés sur la base d'une double échelle de salaire par l'entreprise. Un salaire X pour l'ancien et un salaire Y (beaucoup plus bas) pour le nouvel arrivant et ce, pour le même travail.

En réalité, afin de détourner les contraintes (ex. : conditions de travail, sécurité d'emploi) des conventions collectives acquises par la génération des *baby-boomers*, les entreprises font appel de plus en plus à la sous-traitance qui devient alors le lot des plus jeunes. Ainsi, on voit, depuis les années 1970, une augmentation des formes d'emploi précaires (ex. : travail temporaire, à temps partiel, à contrat, à la pige, etc.) qui demandent aux jeunes de plus en plus de flexibilité.

Le graphique de la figure 3, montre qu'au cours de la période 1976-1994, l'emploi à temps partiel, en pourcentage de l'emploi total, n'a pas cessé d'augmenter.¹

Figure 3
Emploi à temps partiel en % de l'emploi total



Source: Gouvernement du Canada (1995). *Moyennes annuelles de la population active 1989-1994*. Ottawa: Statistique Canada

À la fin des années 70, l'emploi à temps partiel a progressé plus rapidement que l'emploi à temps plein. La récession des années 80 a apporté une baisse de l'emploi à temps plein et un bref ralentissement de l'emploi à temps partiel. De 3,3 % en 1982, celle-ci a atteint 7,7 % l'année d'après. Ceci a eu comme effet d'élever la part de l'emploi à temps partiel à 15,3 %, en 1983. Pendant la période de reprise allant de 1983 à 1989, l'emploi à temps partiel et à temps plein ont vécu une période de croissance se chiffrant jusqu'à 18 % d'augmentation. Pendant cette

¹ Les données statistiques utilisées dans cette section réfèrent aux jeunes de 15 à 24 ans de façon générale car nous n'avons pu trouver aucune statistique spécifique pour les 15-17 ans.

période, la part de l'emploi à temps partiel a connu une certaine stabilité. Avec la récession des années 1990, la part de l'emploi à temps plein a régressé tandis que celle de l'emploi à temps partiel a continué d'augmenter. Ce n'est qu'en 1994 que l'emploi à temps plein a commencé à manifester une certaine croissance notable.

Par voie de conséquence, les jeunes sont aussi touchés par ce phénomène. En effet, la récession des années 90 a amené le taux d'emploi de 52,3 %, en 1993, à 52,5 % pour l'année 1994. Leur taux d'emploi ayant peu varié, on constate, de la part des jeunes, un mouvement vers le temps partiel. Effectivement, en 1994, ce dernier se chiffrait à 42 % contre 20 %, en 1976 (Statistique Canada, 1995).

La modification des secteurs d'emploi est un autre facteur influençant l'entrée des jeunes sur le marché du travail. En effet,

de 1961 à 1987, le secteur primaire a vu sa part d'emplois diminuer de 12 % à 4 % en termes relatifs, le secteur secondaire, de 36 % à 25 % alors que le secteur tertiaire est passé de 52 % à 72 % (Gauthier, 1994, p. 79).

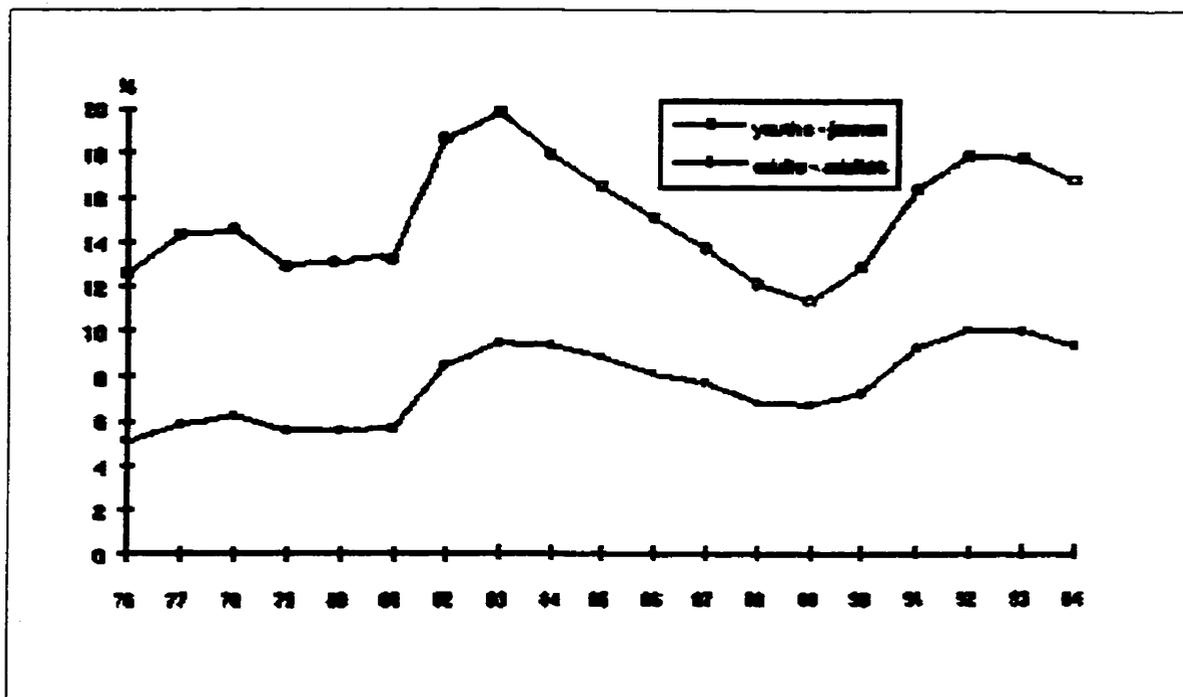
Gauthier (1994) avance que les secteurs primaires et secondaires, avec l'arrivée de leurs nouvelles technologies et de l'informatique, demandent de plus en plus de compétences et offrent de moins en moins de postes. Au niveau tertiaire, c'est surtout l'État qui a embauché les jeunes scolarisés des années 1960-1970. Ce qui laisse, maintenant, peu de place aux nouveaux arrivants des années 1990.

En 1995, un rapport de Statistique Canada indique le décalage au niveau des emplois entre le secteur des services et celui des biens. En effet, durant les deux récessions de 1980 et 1990, dans le secteur des services, l'emploi a progressé de 55 % au cours de cette période comparativement à 2 % pour le secteur des biens. Les industries productrices comptaient 73 % de tous les emplois en 1994 tandis que le

secteur des biens a inscrit des baisses continues qui ont contribué à réduire la part de l'emploi total (Gauthier, 1994).

Durant cette période de restructuration, toutes les catégories sociales, jeunes et adultes ont beaucoup soufferts. Le taux de chômage a augmenté pour tous, mais les jeunes ont été atteints plus durement (Gauthier, 1994). Le graphique de la figure 4, représente bien le % du taux de chômage autant chez les adultes que chez les jeunes.

Figure 4
Taux de chômage – fluctuation plus importante chez les jeunes



Source: Gouvernement du Canada (1995). *Moyennes annuelles de la population active 1989-1994*. Ottawa: Statistique Canada

Selon le rapport du ministère de l'Industrie, des Sciences et de la Technologie, en 1995, on peut remarquer que les taux de chômage sont plus élevés chez les jeunes âgés de 15-24 ans que chez les adultes surtout en période de

ralentissement économique. Lors de récessions, leur manque d'expérience et d'ancienneté provoquent leur mise à pied, plus rapidement.

Dans les années 1980, le taux de chômage des jeunes s'est élevé à près de 20 %. Même lors de la période d'expansion qui suivit, il n'a pas atteint le niveau d'avant la récession. En 1990, ce taux de chômage n'a pas cessé de grimper pour parvenir à 17,8 % en 1992 et se stabiliser à 16,5 % en 1994.

Nous pouvons dire que les jeunes se sont vus confronter à un marché du travail instable, de plus en plus exigeant et qui offre peu de place aux aspirations professionnelles surtout face à l'emploi typique tant convoité. Comme le mentionne souvent les médias et les analystes du marché du travail, « la durée de l'emploi diminue et les travailleurs occupent le même emploi pour des périodes toujours plus brèves. Certains se verront travailler pour 3 ou 4 employeurs différents au cours de leur carrière » (Gouvernement du Canada, 1995, p. A-7). Gauthier et Bernier (1997, p. 195) soulignent « l'intermittence caractérise aujourd'hui l'entrée en emploi ». Pour la jeunesse, l'indétermination fait, maintenant, partie de leur mode de vie professionnelle.

3. STRATEGIES D'INSERTION SOCIALE

Aujourd'hui, nous pouvons constater que les jeunes doivent former leur identité en s'adaptant rapidement aux transformations qui sont provoquées par les nouvelles formes de gestion du travail et l'insécurité qui accompagne les transformations des liens sociaux vécus auprès de la famille, des pairs. Ils doivent faire leurs choix dans un « contexte de précarisation, d'incertitude professionnelle et avec une image extrêmement fluctuante du monde ambiant » (Gauthier *et al.*, 1997, p. 17).

Dans cette partie, nous verrons les différentes stratégies utilisées par la jeunesse québécoise pour s'intégrer dans la société actuelle.

3.1 De nouveaux procédés (Gauthier, 1994)

Gauthier (1994), dans sa recherche empirique auprès d'un échantillon de jeunes chômeurs et de jeunes travailleurs, âgés entre 20 et 24 ans, vivant dans le milieu urbain et rural de la région de Québec, décrit trois procédés ou « processus subjectifs » permettant à ces derniers de pouvoir « s'installer » dans leur vie d'adulte. Ces trois procédés internes jouent un rôle de mécanisme d'ajustement entre les exigences professionnelles que la société demande pour s'intégrer et, l'identité que possède l'individu. Les trois procédés sont: a) le cheminement, b) l'inversion et c) le remodelage.

Le cheminement est le mécanisme interne où l'individu essaie de donner une cohérence aux éléments, plus ou moins cohérents, qui composent son contexte social et, essaie de les intégrer dans un projet à plus ou moins long terme. Cela implique que l'individu poursuit des objectifs et fixe ses « aspirations sur ce qu'il connaît des attentes de son environnement » (Gauthier, 1994, p. 261). Ce profil se rencontre chez « les individus dont l'insertion à l'emploi s'est inscrite sous l'angle des « parcours chaotiques », de « l'instabilité créatrice » et de la « stabilité dans la précarité » (Gauthier, 1994, p. 262). Il généralisera ce mécanisme aussi dans ses engagements sociaux et dans ses modalités d'insertion matrimoniale.

L'individu qui adopte ce mécanisme aspire à une grande autonomie dans son travail allant vers l'emploi typique où il y a possibilité d'avancement avec les avantages matériels qui en découlent. Il maîtrise les diverses expériences professionnelles et sociales qu'il vit pour arriver à son but. Il discrimine les situations

de précarité sans horizon de celles qui peuvent contribuer à l'amener vers l'emploi désiré. Il élargit son réseau d'information par les différents emplois qu'il occupe tout au long de son cheminement. Par tous les emplois qu'il occupe, il acquiert de l'expérience, de la polyvalence, une plus grande capacité d'adaptation et une certaine capacité d'expertise par rapport à sa future occupation.

Pour ceux qui n'ont pas de formation professionnelle, ce processus vise à les amener vers un emploi où il pourra bénéficier d'avantages financiers. Pour ceux qui ont une formation professionnelle ou générale, cette façon de procéder leur permet d'acquérir une plus grande maturité face au marché du travail. Tous leurs efforts visent à atteindre l'emploi idéal. Pour ceux qui sont diplômés du cégep ou de l'université, ce mécanisme leur permet d'ajouter des qualifications en surplus grâce à leurs expériences de travail diversifiées.

L'inversion est le mécanisme interne qui consiste, pour le jeune, à se trouver une correspondance entre sa biographie personnelle et la réalité du monde du travail qu'il découvre. Cette inversion se fait au niveau « des répertoires assimilés au moment de la socialisation et ceux qu'il faut apprendre dans un contexte nouveau » (Gauthier, 1994, p. 264). Le principal revirement se fait au niveau de la perception du diplôme et de la formation qui représentaient les instruments de promotion individuelle par excellence. Suite à leur contact avec le marché du travail, cette perception s'est transformée par la connaissance pratique d'un métier et du milieu du travail.

Pour les moins scolarisés, l'inversion se fait au niveau de la perception du travail en usine qui est maintenant valorisé, car il permet l'ascension dans l'échelle d'ancienneté. Le syndicat et une convention collective les protégeant. Ils ne croient plus au vieux dicton « qui s'instruit, s'enrichit ». La réalité objective du marché du travail et le chômage leur donnent les arguments favorisant l'abandon de leurs études

et l'acceptation du premier emploi qui leur est offert. Pour ceux qui sont plus instruits, et qui se sont bercés dans l'illusion que leur diplôme leur ouvrirait toute grande les portes du marché du travail, ont été vite déçus. L'inversion, dans leur cas, consiste à ajouter une formation qui est complémentaire à celle qu'il possède déjà (ex.: une formation professionnelle de métier ou une formation sur les lieux mêmes du travail). Un autre type d'inversion, est de tourner à leur avantage les inconvénients professionnels et sociaux qu'ils vivent en organisant leur gestion du temps en fonction du marché du travail. Pour certains, c'est de fonder leur propre entreprise.

Le remodelage consiste à se réorienter. Les jeunes réajustent leurs aspirations en fonction du marché du travail. Les moyennement scolarisés retournent à l'éducation des adultes pour aller chercher un diplôme d'étude professionnel. Pour les bacheliers, ce sont des cours de perfectionnement ou un certificat universitaire qui les aident à mieux répondre aux besoins du marché du travail. Ce sont les événements vécus (ex.: bénévolat, le travail peu valorisant, le départ du milieu familial, etc.) qui les amènent à changer leur position de départ.

Ces difficultés d'insertion ont comme impact de retarder le temps de l'« installation » du jeune dans sa vie d'adulte au niveau de l'entrée en emploi mais aussi au niveau du mariage et de son départ de la famille. Comme le souligne Gauthier (1994), ces nouvelles façons d'aborder le marché du travail amènent de nouvelles conditions de vie familiale ou matrimoniale. Ces nouvelles règles viennent bouleverser les règles de partage des tâches dans la famille. Pour le couple, il leur faut acquérir une plus grande capacité d'adaptation aux situations nouvelles. Avant, on disait « qui prend mari, prend pays », aujourd'hui, le couple ira, là, où le premier des partenaires se trouvera un emploi. Les familles monoparentales dépendent quelquefois de leurs parents au point de vue financier, n'ayant pas de revenus stables. Aujourd'hui, les jeunes recherchent la stabilité dans l'insécurité quotidienne. Comme le souligne Gauthier (1994),

la structuration de la vie quotidienne par le « mouvant » fait en sorte que la cohésion au niveau de l'identité et des rapports sociaux se trouve dans le changement lui-même. La règle de fonctionnement n'est pas donnée d'avance: elle doit se construire continuellement au fur et à mesure de nouvelles expériences et de nouvelles relations (p. 316).

Gauthier (1994) avec la description de ces trois procédés d'intégration rejoint Galland (1984) au niveau de ces deux modèles d'entrée dans la vie active c'est-à-dire, le modèle de l'« installation » et le modèle du « diffèremment ». Dépendamment, du degré de scolarisation, de son statut social, le jeune choisit l'un ou l'autre de ces procédés et/ou l'un ou l'autre de ces modèles pour faire son entrée dans la vie active. Ces façons de faire auront un impact à court et à long terme sur la construction de son identité sociale.

3.2 La jeunesse comme espace (René, 1993)

Contrairement à Galland (1984), René (1993) ne voit pas la jeunesse actuelle comme « un simple passage, un simple moment de transition vers l'installation dans la vie adulte. [...] un simple entre-deux, ni comme une séquence de vie » (René, 1993, p. 155). Il voit cette période comme un « espace de vie » qu'il appellera « espace social précaire » (*Ibid.*, p. 155).

L'idée d'espace vient du fait que les jeunes « s'installent pour un terme indéfini dans un espace de vie qui n'est ni l'exclusion complète ni l'intégration ou l'installation dans la vie adulte » (*Ibid.*, p. 155). Cet espace de vie est constitué de quatre propriétés les lieux, les temps, les besoins et les sociabilités. De ces quatre propriétés sont nées six stratégies d'adaptation à cet « espace précaire ». Cependant, avant de parler de chacune de ces stratégies, nous verrons comment ces quatre propriétés transforment l'entrée dans la vie active.

Pour l'auteur, *les lieux de vie* des jeunes sont bouleversés à cause de leur existence précaire. Le système des lieux (ex.: famille, travail, vie quotidienne, loisir et consommation) est traversé par la discontinuité. Les individus subissent ponctuellement une certaine instabilité de leurs lieux de vie. Conséquemment, le lieu de résidence peut devenir à la fois le lieu de travail (contrat à domicile) et le lieu de loisir. Par contre, avec un autre emploi, le même lieu peut devenir son lieu de vie privée. Il n'existe plus d'espace spécifique pour chaque fonction de la vie d'un individu.

Aujourd'hui, à cause de la précarité, *les temps de vie* ne sont plus linéaires (ex.: un temps pour la formation, un temps pour le travail, un temps pour la retraite) mais s'associent les uns aux autres. Prenons ceux qui ont accès au programme du gouvernement, leurs temps de vie se fondent en un seul moment (ex.: formation, travail, sécurité du revenu). D'autres fois, pour ces mêmes individus, leurs temps de vie ressembleront à ceux organisés comme dans les cadres du temps industriel (ex.: un temps pour le travail, un temps pour la famille, un temps pour les loisirs, etc.). Ces individus pourront vivre, à la fois, une vie organisée et désorganisée passant de l'une à l'autre dans une même période de temps.

Avec la précarité, faute d'avoir un revenu suffisant, il devient difficile de combler tous *les besoins* par le biais de la consommation matérielle. La reconnaissance sociale devient un autre besoin difficile à combler étant donné qu'elle passe par l'intégration et la participation à des rituels considérés comme « normaux » (ex.: location d'un appartement, achat d'une maison, prêt à la consommation, achat d'une assurance-vie, etc.).

Certains se lancent quand même dans l'investissement de biens de consommation (ex.: une auto neuve, du linge à la mode, etc.) malgré l'incertitude de leurs revenus. L'important, c'est de se sentir comme les autres, de pouvoir afficher

leurs propriétés comme un symbole de réussite. Pour d'autres, ces besoins sont comblés par des actes d'intériorisation qui découlent sur une plus grande créativité, la réalisation et la découverte de soi, la recherche d'une plus grande communication et ceci par le biais du « symbolique » de la « culture » (René, 1993, p.158).

Les *sociabilités* qui relèvent souvent du milieu de travail (compagnons de travail) se vivent autrement dans un système de précarité. L'entraide, les amis reliés aux activités de loisir, à la vie domestique deviennent les nouvelles formes de sociabilités. Ils réussissent à se développer divers réseaux d'affinité (familiaux, culturels, d'entraide).

Pour conclure, certains jeunes ne réussissent pas à s'intégrer dans ces nouvelles façons de vivre. Certains, par rapport à cette discontinuité des lieux de vie, à ce manque de sociabilité qu'apporte le milieu du travail et à cette modification dans leur rapport avec le temps, vivront ces moments dans une grande détresse, isolés ressentant un grand vide et un non sens face aux événements avec lesquels ils sont confrontés.

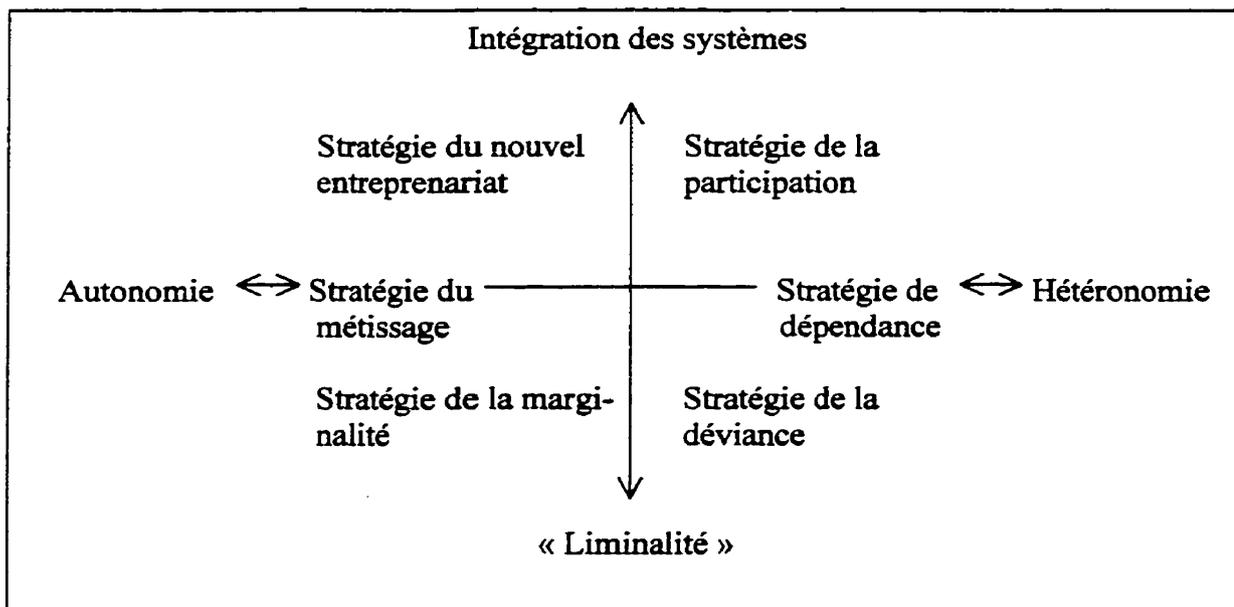
Pour d'autres, cette façon d'exister dans l'insécurité devient une forme privilégiée de vivre harmonieusement avec eux-mêmes et les autres étant donné la souplesse des horaires et des cadres de vie qu'un mode de vie précaire peut, parfois, amener.

3.2.1 *Les deux grandes tensions de l'espace précaire*

René (1993) à partir de ces quatre propriétés a délimité deux grandes tensions traversant « l'espace précaire ». La figure 6 qui suit montre les deux grandes tensions

ainsi que l'emplacement des différentes stratégies utilisées par les jeunes pour s'intégrer dans la société et y faire leur place.

Figure 5
L'espace précaire



Source: René, J.F. (1993). La jeunesse en mutation: d'un temps social à un espace social précaire. *Sociologie et sociétés*, XXV(1), 153 à 170

« *L'intégration et la liminalité* » sur l'axe verticale représente l'intégration à l'intérieur des grands sous-systèmes. Elle renvoie à la dimension institutionnelle, de l'espace, aux mutations sociétales qui font partie de l'espace précaire et à ses propriétés. Dans l'intégration systématique, les grandes institutions économiques et de l'état participent à l'intégration du sujet. Dans le pôle de la liminalité, on retrouve différentes formes de déviances telles les sectes, les communautés, les *gangs*, les réseaux alternatifs allant contre les structures institutionnelles. Ces nouvelles façons de vivre amènent une mobilisation de ces sujets contre les autres individus qui désirent continuer de vivre selon les mœurs et coutumes de la société.

« *L'autonomie et l'hétéronomie* » sur l'axe horizontale renvoie à la liberté d'action de l'individu, à sa capacité d'adaptation, à son degré d'autonomie, à sa capacité de s'approprier « les propriétés disponibles de l'espace, à composer avec les temps, lieux, besoins, et sociabilités cherchant à répondre à ses propres désirs et à ses aspirations » (René, 1993, p. 163). L'individu continue à entretenir un lien avec les institutions dont il est issu et réalise son autonomie en participant aux projets de la société tout en se respectant comme individu. L'autonomie est la régulation de l'espace par soi-même. L'hétéronomie correspond à des « choix de vie imposés en fonction de toute une série de facteurs indépendants de la volonté du sujet » (*Ibid.*, p. 163). L'hétéronomie est la régulation de l'espace par un autre.

3.2.2 *Les stratégies de vie dans l'espace précaire*

René (1993) se basant sur Agnès Pitrou (1987) définit le concept de stratégie comme l'interaction constante entre l'individu et la situation donnée. Face à cette situation, l'individu peut tenter de la maîtriser, de l'améliorer ou décider de s'y soustraire, mais quelque soit sa décision, une nouvelle situation en résulte avec ses contraintes et ses déterminants et il doit de nouveau réagir en fonction de celle-ci.

René (1993) a établi six stratégies. Il est important de noter qu'il n'existe pas de frontières entre chacune et qu'à un moment donné de son existence, un individu peut utiliser l'une ou l'autre de ces stratégies d'intégration sociale. Pour chaque stratégie, René (1993) y intègre un mot clé nous aidant à mieux comprendre le principe régissant dans cette stratégie.

La stratégie de la participation. Le mot clé est: « instrumentalité ». Les individus empruntant cette stratégie désirent à tout prix s'intégrer dans la société selon les schèmes de la société industrielle (travail à temps plein, bon niveau de vie,

stabilité). Le travail est le centre de leur vie, c'est lui qui structure l'ensemble de leurs lieux et de leurs temps de vie. C'est le moteur de leurs besoins et de leurs sociabilités.

Pour eux, s'intégrer sur le marché du travail, c'est devenir quelqu'un, d'être reconnu et pouvoir se sentir utile. Ils passent le plus clair de leur temps à rechercher un emploi. Ils s'avèrent dépendant des ressources du système. Ils demeurent fidèles au modèle industriel. Hors du marché du travail, ces individus se sentiront vides, isolés et incapables de communiquer. Ils sont peu désireux de s'autodéterminer, ce qui les empêche de choisir des avenues différentes, et les placent dans le champs des choix de vie hautement hétéronomes.

La stratégie de déviance. Le mot clé est: « fermeture ». Les individus utilisant cette stratégie se retrouvent à vivre en dehors des normes de la société. Les normes ne viennent pas des individus, mais de l'extérieur. Ils existent selon les principes choisis par leur *gang*, leur communauté. Les lieux, les besoins, les temps et les sociabilités sont vécus à l'opposé du système central. La « liminalité » devient un état d'accueil pour tous ceux qui ne cadrent pas dans le système. Cet espace permet d'exister de façon différente et de pouvoir planifier leur vie de façon à ce qu'elle soit distincte de la structure dominante.

La stratégie de la marginalité. Le mot clé est: « recherche du symbolique ». On y retrouve les artistes, les partisans du Nouvel Âge, de l'écologie. Le Soi, les besoins axés sur la création artistique, la croissance personnelle et le partage des sentiments sont des valeurs importantes. Ils veulent vivre des sociabilités mais non en communauté fermée comme ceux de la stratégie de déviance. Ils désirent se réapproprier leurs choix de vie, l'organisation de leurs temps de vie, leurs lieux de travail, leurs loisirs et leur temps d'intimité sans rien concéder au système. Ils ne désirent pas « perdre leur vie à la gagner ». Ils sont marginaux par rapport à l'argent, aux façons de travailler, à la productivité et dans leur rapport avec le pouvoir.

La stratégie du nouvel entrepreneuriat. Le mot clé: « ouverture ». Ici, les individus désirent s'intégrer par l'entrepreneuriat, non pas en se basant sur l'ancien modèle qui ne visait que la productivité mais selon un entrepreneuriat venant de leurs aspirations profondes ayant la possibilité d'apporter à la société des « morceaux de sa recherche expressive » (René, 1993, p. 168). On les rencontre au niveau de la culture, du communautaire, du socio-économique local. Ils démontrent une grande volonté de se prendre en main, de s'autodéterminer. Ils ne désirent pas conserver le contrôle sur leur travail seulement, mais sur toutes les dimensions de leur vie. Ils veulent gérer eux-mêmes l'organisation de leur vie.

La stratégie de la dépendance. Le mot clé est: « chronicité ». La stratégie de la dépendance est celle utilisée par les individus qui désirent s'intégrer dans la société comme ceux qui utilisent la stratégie de la participation, en accord avec le système. Mais, à cause des limites de leurs moyens d'action, ils restent bloqués au niveau de leur intégration. Cette stratégie amène l'individu à survivre et cette situation engendre de l'itinérance, des problèmes de santé mentale, de la prostitution et pour finir le suicide. Socialement, ils deviennent inutiles, se sentent frustrés et impuissants. Ils sont les « laissés pour compte du progrès et de la croissance » (Maheu, 1990, dans René, 1993, p. 168). Ils sont incapables à cause de leurs limites de passer soit à la stratégie de participation, soit à celle de la déviance.

La stratégie de métissage. Le mot clé est: « actualisation ». Les individus qui utilisent ce type de stratégie sont des plus autonomes. Ils s'installent au cœur des tensions et de « l'espace précaire ». Ils sont orientés vers une plus grande émancipation. Ils refusent tout sectarisme et toute récupération de la part du système à cause d'une intégration trop rapide. Ils ne veulent pas laisser contrôler leur vie par le travail mais cherchent surtout à harmoniser leurs divers temps et lieux de vie. Ce qui est important, c'est l'affirmation de leurs besoins plus expressifs, la réalisation de soi et la découverte de nouveaux rapports amoureux et familiaux. Ils veulent réaliser leurs

aspirations. René (1993) conclue que plusieurs chercheurs voient la jeunesse d'aujourd'hui s'établir selon ce type de stratégie. Pour l'auteur, la stratégie du métissage représente les traits d'un nouveau sujet social en rupture avec la société du travail. Il annonce ce que sera la société de demain.

4. JEUNESSE ET SOCIETE

Pour conclure, Galland (1984) conçoit la période de la jeunesse comme une « nouvelle forme d'adolescence » tandis que Gauthier (1994) parle « d'effets de période » pour souligner les facteurs qui ont marqués et changés les règles du jeu concernant l'entrée dans la vie adulte des jeunes.

Le marché du travail à cause de la conjoncture économique a modifié son visage et établi de nouvelles règles du jeu. Les jeunes connaissent la précarité, l'indétermination et le chômage. Depuis la transformation de la technologie en technologie de pointe, les secteurs, autrefois ouverts aux moins scolarisés, demandent de plus en plus une formation poussée. L'informatique étend ses tentacules à tous les secteurs autant celui des biens que celui des services. Beaucoup sont appelés, mais peu sont élus aux nouveaux postes offerts par les entreprises. Le diplôme devient le premier facteur d'exclusion à l'emploi. La situation conjoncturelle laisse peu de chance aux jeunes. Le chômage et la pauvreté sont le lot d'une grande partie de cette population.

Pour mieux s'intégrer, les jeunes ont développé des stratégies d'insertion sociale et professionnelle. Ces stratégies pourront avoir un impact sur la construction de leur identité. Cependant, comme notre recherche ne porte pas sur la construction de l'identité des jeunes en général mais plus particulièrement sur les jeunes ayant quitté l'école prématurément, il nous semble opportun de mieux connaître cette

clientèle et d'être au courant des problèmes spécifiques que vit cette catégorie de jeunes.

5. ECHEC / ABANDON SCOLAIRE

Selon Moreau (1995), le phénomène du décrochage scolaire est en progression au Québec. En effet, en 1985-1986, on dénombrait 29 % de décrocheurs scolaires alors que pour l'année 1992-1993, on en comptait 35 %. Comme on peut le constater au lieu de décroître, le décrochage scolaire croît.

Pourquoi certains jeunes décrochent-ils alors que d'autres persévèrent malgré les aléas du système scolaire? Pour mieux répondre à cette question, nous avons dégagé quelques caractéristiques comme l'âge, le sexe, la typologie des décrocheurs et décrocheuses scolaires et certains traits de caractère commun propre à cette clientèle. L'objectif est d'en élaborer un portrait global.

5.1 **Portrait de la clientèle**

Un aperçu des données compilées au tableau 1, montre que la majorité des jeunes décrocheurs et décrocheuses scolaires sont âgés entre 15 et 17 ans.

Tableau 1
Âge des décrocheurs et décrocheuses
au moment de l'abandon

14 ans et moins	3,8 %
15 ans	15,6
16 ans	28,9
17 ans	31,6
18 ans	13,6
19 ans et plus	6,5
Total (N = 896)	100,0 %

Source: Gouvernement du Québec (1991). *L'école ... facile d'en sortir mais difficile d'y revenir. Enquête auprès des décrocheurs et décrocheuses*. Québec: Ministère de l'Éducation.

Également, on constate que les garçons (55,9 %) sont un peu plus enclins à quitter l'école comparativement aux filles (44,1 %). Comme on peut le noter un écart de 11,8 % s'affiche entre les deux groupes (Gouvernement du Québec, 1991).

La typologie, retenue pour cette étude, provient d'une recherche qualitative faite par le Gouvernement du Canada, Ministre d'État à la Jeunesse, en 1990. Elle décrit principalement la situation familiale, la situation scolaire et les aspirations professionnelles des jeunes décrocheurs et décrocheuses scolaires. Des jeunes de toutes les provinces ont été interviewés. De ces entrevues ont généré les catégories suivantes.

La première catégorie décrit les jeunes venant de milieux *défavorisés*. Certains ont connu plusieurs foyers d'accueil ou de groupe. Plusieurs disent venir de familles dysfonctionnelles (absence de 1 ou des 2 parents, certains des parents vivant des problèmes personnels: drogue, alcoolisme, troubles psychiatriques). Ils ont connu peu de stabilité économique, des déménagements et des changements de conditions

de vie, de la violence physique et/ou sexuelle. Plusieurs possèdent un épais dossier avec les différents services sociaux existant dans les provinces.

En ce qui regarde leur cheminement scolaire, ils ont vécu des problèmes très tôt et ont dû avoir l'aide de spécialistes (orthopédagogue, psychologue, etc.). Pour ce qui est de leurs aspirations professionnelles, ils sont dépourvus de projets d'avenir et lorsqu'ils en ont, ils manquent de réalisme.

La seconde catégorie représente ceux qui s'affichent comme des *indépendants à esprit créateur*. Souvent, ils viennent de famille à revenu moyen. Les parents sont instruits avec une profession libérale. Certains disent venir de foyers désunis avec séparations et réconciliations multiples. Ceux qui sont nés dans des milieux favorisés peuvent compter sur les parents pour de l'aide au point de vue financier.

Du point de vue de leur situation scolaire, ils se perçoivent comme ayant un esprit créateur et très individualiste par rapport aux autres élèves. Ils se plaignent des restrictions imposées par le système scolaire. Leurs intérêts sont les arts. Ils ne voient pas l'utilité des autres cours et des travaux. Ils trouvent que les professeurs sont indifférents et hypocrites. Ceux qui viennent d'un milieu favorisé croient qu'ils ont déjà les compétences et pensent pouvoir se trouver un emploi quand ils le voudront. Ils ne croient pas à la formation travail-études.

Quant à leurs aspirations professionnelles, elles sont très précises et axées sur une carrière artistique ou créative (arts plastique, lettres, théâtre).

La troisième catégorie parle des *élèves centrés sur les métiers*. Par rapport à la famille, il n'y avait aucune donnée précise dans le rapport. Cependant, ils

rencontrent des problèmes d'écriture et de lecture qui limitent leur capacité à se tenir à jour. Ils éprouvent beaucoup de difficultés comme des troubles d'apprentissage non réglés par le système scolaire. Cette situation leur apporte beaucoup de frustration. Ils disent que les professeurs interprètent leur handicap comme de la paresse et ne leur laissent pas de temps supplémentaires pour faire leurs travaux. Certains affirment avoir eu beaucoup de problèmes de comportement tels des bagarres avec les professeurs et les autres élèves, ce qui a amené, comme conséquence, leur exclusion de l'école. Ils auraient aimé avoir de l'aide face à leur colère. D'autres sont plus intéressés par les cours touchant un métier et ne voient pas l'utilité des autres cours. Ils n'éprouvent pas nécessairement de difficultés scolaires mais de faire des études secondaires leur semblent inutile.

Concernant leurs aspirations professionnelles, ils veulent gagner de gros salaires dans la construction et pratiquer un métier spécialisé ou se partir une nouvelle entreprise (vente au détail ou de construction).

La quatrième catégorie touche les *membres des minorités visibles*. Relativement à leur situation familiale, ils vivent seuls ou avec leur parenté. La famille immédiate vit dans le pays d'origine. Les parents doivent travailler de nombreuses heures pour gagner leur vie. Ils vivent souvent des conflits d'ordre culturel et accordent une confiance excessive au système scolaire dont ils ne contestent pas les recommandations.

En ce qui concerne leur situation scolaire, ils ne ressentent aucun sentiment d'appartenance avec l'école et le système scolaire. Ils se sentent incapables de s'adapter aux valeurs des écoles canadiennes. Ils disent n'avoir aucun modèle de persévérance scolaire et se plaignent de discrimination dans les écoles, surtout à la fin du primaire et au début du secondaire. On ne trouve aucune donnée pour leurs aspirations professionnelles.

La cinquième catégorie rejoint *les élèves en situation critique*. Du côté de leur situation familiale, ils ne connaissent pas les privations extrêmes des élèves de milieux défavorisés. Cependant, ils vivent beaucoup d'événements critiques et de problèmes d'alcoolisme ou autres de la part des parents. Ordinairement, il n'y a qu'un des deux parents présent et il doit travailler d'arrache-pied pour subvenir aux besoins de la famille. Souvent, les parents sont peu scolarisés et ne fournissent aucun soutien ni aucun encouragement pour la poursuite des études. Ils estiment que les parents ont fait tout leur possible et ne les tiennent pas responsables de leur abandon scolaire. Il n'existe aucune donnée quant à leurs aspirations professionnelles.

En général, on peut classer les jeunes dans 1 ou plusieurs des catégories. Ce même rapport dégage aussi des points communs au niveau du comportement des décrocheurs et décrocheuses scolaires, comparativement à ceux qui persévèrent. Les principaux sont a) le détachement à l'endroit de l'école, b) l'abus d'alcool et de drogues et c) le manque de soutien efficace à la persévérance scolaire.

Un des principaux symptômes du décrochage scolaire est le *détachement à l'endroit de l'école*. Ce point commun est partagé, sans exception, par tous les décrocheurs quelque soit leur catégorie. C'est un sentiment profond qui se manifeste, au début, par un retrait graduel des activités scolaires, des périodes d'absence de plus en plus longues qui amènent, pour commencer, des renvois temporaires et pour finir le renvoi définitif. Ceux-ci sont portés à s'isoler et ont souvent l'impression de ne pas cadrer dans le système. Différentes raisons peuvent les avoir inciter à s'isoler. Cependant quelles que soient ces raisons, ils estiment n'avoir rien de commun avec les pairs et se sentent aliénés par l'autorité et le régime d'apprentissage en place (impersonnel et linéaire). Ils considèrent les enseignants comme « des gardiens impersonnels, rémunérés du système, avec qui ils ont peu de contacts personnels » (Gouvernement du Canada, 1990, dans Paillé, 1996, p. 491). Pour eux, le système scolaire ne répond plus à leurs attentes.

L'abus de drogues et d'alcool est une autre manifestation rencontrée chez ces jeunes. Cependant, il est difficile de dire si ces consommations causent l'abandon scolaire ou sont simplement le symptôme de d'autres problèmes psychologiques et sociaux. Ceux qui ont lâché la drogue depuis longtemps, pensent que la consommation de cette dernière est la cause de leur abandon scolaire. Pour ceux qui consomment encore, le lien entre leur consommation et l'abandon des études n'est pas encore évident. Pour certains, cette consommation les auraient amenés à faire l'école buissonnière soit pour vendre de la drogue, soit parce qu'ils étaient trop « gelés » pour suivre le cours. La vente de la drogue est une façon de se faire, facilement, de l'argent. La consommation de la drogue ou d'alcool est vécue comme un moyen d'affronter leurs conflits familiaux et/ou scolaires.

Le manque de soutien / incitation à l'abandon des études. Pour certains, c'est un manque d'aide face à leurs problèmes scolaires et/ou dans leurs travaux de la part des professeurs et des parents. Pour d'autres, on retrouve au sein de la fratrie des exemples d'abandon scolaire. Quelques-uns affirment qu'ils ont été incités très fortement à quitter l'école. Ce sont ceux qui vivaient des problèmes de comportements ou de drogue. Selon eux, la direction leur a imposé des renvois temporaires afin de justifier leur renvoi définitif de l'école. D'autres affirment que leur apparence ou leur tenue vestimentaire ne répondant pas aux normes de l'école ont été mis dehors parce que les enseignants jugeaient qu'ils donnaient le mauvais exemple ou bien parce qu'ils étaient perçus comme des fauteurs de troubles.

Pour certains, c'est l'absence de soutien financier. Parce qu'ils doivent subvenir aux besoins de leur famille ou à leurs propres besoins (ex.: loyer, drogue, épicerie, téléphone, etc.) ils ont dû quitter le milieu familial. Le support financier offert aux étudiants par le biais de prêts et bourses ne suffit pas à répondre à leurs besoins personnels et scolaires. Souvent, ils sont obligés de se trouver un emploi à

temps plein, car ils n'arrivent pas financièrement avec seulement un emploi à temps partiel.

La plupart des décrocheurs disent que lors de l'abandon des études, leur décision était déjà prise avant même de rencontrer les ressources éducatives. Le goût de travailler répond plus à leurs besoins financiers et de liberté.

5.2 Problèmes occasionnés par le décrochage scolaire

Comme nous l'avons vu aux sections précédentes, il apparaît que le contexte actuel est difficile pour les jeunes, en général. Précarité et indétermination tant au niveau familial que professionnel demeurent les deux grands axes autour desquels s'organisent leur vie. On peut alors se demander quel avenir attend les jeunes décrocheurs et décrocheuses scolaires. Étant donné leurs caractéristiques personnelles, ils se verront, souvent, confrontés à des problèmes de santé et de criminalité, d'insertion et de pauvreté qui peuvent découler de la sous-scolarisation suite à leurs attitudes de non persévérance face à l'école.

Leurs tendances vers l'abus d'alcool et de drogue leur attirent souvent des *problèmes de santé*. Selon le dernier rapport d'enquête Santé Québec, on retrouve deux fois plus de Québécois ayant moins de scolarité qui se disent en moyenne ou mauvaise santé comparativement à ceux qui sont plus scolarisés (17 % contre 7 %) (Moreau, 1995).

Aussi, il arrive que ces derniers se retrouvent avec un dossier criminel. En effet, selon l'enquête menée en 1993 par la Direction générale des services correctionnels du ministère de la Sécurité publique, 70 % de leur clientèle sont des

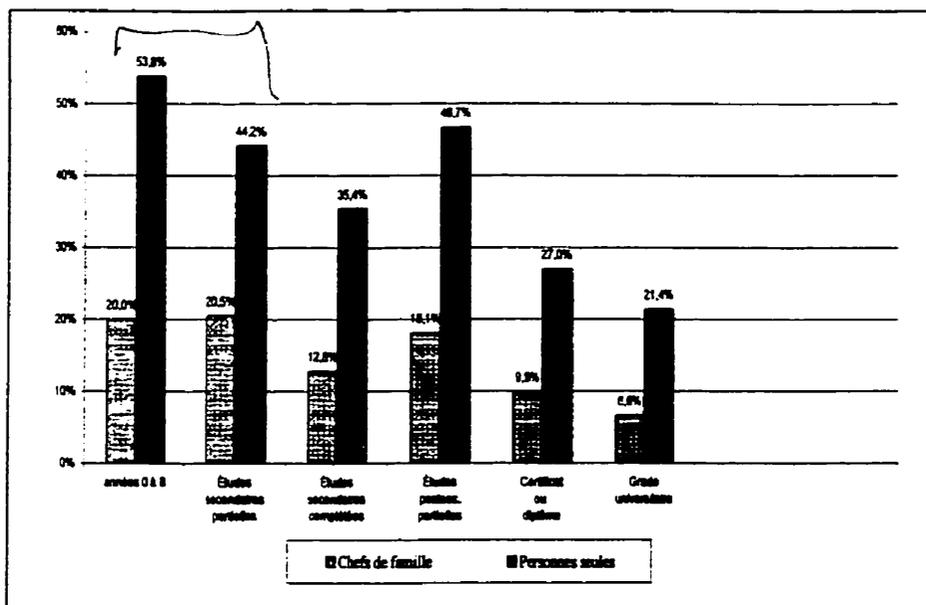
décrocheurs scolaires comparativement à 35 % pour l'ensemble des élèves du secteur des jeunes desservis par le MEQ en 1991-1993 (Moreau, 1995).

À cause de ces problèmes, plusieurs jeunes décrocheurs et décrocheuses scolaires vivront de graves *difficultés d'insertion professionnelle* et de maintien à l'emploi. Ils seront les premiers à subir les contrecoups des préjugés face à ceux qui vont contre les normes de la société. Cependant, d'autres facteurs influencent ces difficultés. À cause des nouvelles exigences du marché du travail, les jeunes moins scolarisés, entre autre les jeunes décrocheurs, ne sont pas à l'abri du chômage. Sans diplôme, ils sont beaucoup plus fragiles à subir les aléas du marché du travail (mise à pied, gel de l'embauche, convention collective, etc.).

Ces difficultés d'intégration s'expliquent par l'instauration de nouvelles technologies dans l'entreprise qui provoquent des difficultés à entrer dans les secteurs d'emploi qui, autrefois, étaient encore accessibles aux personnes faiblement scolarisées au moment de leur insertion professionnelle (Gauthier, 1997). Suite à ces difficultés, certains jeunes reprendront leurs études grâce à l'éducation des adultes. Cependant, même avec cette nouvelle voie, peu d'entre eux finissent pas décrocher leur diplôme de secondaire V. En effet, « près de quatre sur dix, quittent l'école secondaire sans diplôme. Et sur quatre décrocheurs, un seul réussira à obtenir un diplôme à l'éducation des adultes » (Moreau, 1995, p. 6).

Une autre des conséquences de la sous-scolarisation est *la pauvreté*. En effet, le graphique de la figure 5 montre très bien la correspondance entre le niveau de pauvreté et le niveau de scolarisation. Effectivement, posséder un diplôme d'étude est beaucoup plus avantageux comparativement à ceux qui n'ont pas complété leurs études et, ce quelque soit le niveau de diplomation.

Figure 6
Taux de pauvreté selon le niveau de scolarité



Source: Gouvernement du Canada (1996). *Profil de la pauvreté, 1994. Rapport du Conseil national du bien-être social*. Ottawa: Ministre des Approvisionnement et Services Canada 1999

En réalité, ceux qui possèdent une scolarité entre 0 à 8 ans et ceux qui n'ont pas fini leurs études secondaires et/ou post-secondaires manifestent le plus haut taux de pauvreté. Les taux de pauvreté sont égaux ou supérieurs à 20 % (Gouvernement du Canada, 1996).

Aussi, parmi les personnes sans-abri, 83,5 % vivant dans les refuges n'ont pas plus de 12 ans de scolarité comparativement à 54 % dans l'ensemble de la population (Gouvernement du Québec, 1988). L'itinérance est une des conséquences des plus dramatiques de la sous-scolarisation, car elle cause l'exclusion sociale.

Le niveau de revenu collabore aussi au maintien de la pauvreté. Effectivement, le tableau 3 nous présente une comparaison des revenus entre les hommes et les femmes selon leur scolarité.

Tableau 2
Total des revenus durant une vie active
à partir des données sur le revenu de 1985

PLUS HAUT NIVEAU DE SCOLARITÉ ATTEINT	HOMME	FEMME	ENSEMBLE
9 À 11 ans d'études sans diplôme d'études secondaires	762 610	233 289	474 84-9
Diplôme d'études secondaires	927 417	356 922	599 29-5
Diplôme d'études collégiales	1 114 431	498 261	756 26-7
Baccalauréat universitaire	1 635 069	840 431	1 323 714

Source: Statistique Canada, Recensement de 1986

Les revenus entre les bacheliers et ceux des non diplômés révèlent un écart très important (Moreau, 1995). En effet, les bacheliers recevront des revenus trois fois plus élevés que ceux des personnes sans diplôme. Également, plus le niveau de diplôation est élevé, meilleur est le salaire. Néanmoins, le revenu des femmes est encore inférieur à celui des hommes. En fait, les femmes gagnent la moitié moins que les hommes, et ce, quelque soit le niveau de scolarité atteint. Donc, le niveau de pauvreté est directement proportionnel au niveau de diplôation.

Pour conclure, le décrochage scolaire a des incidences très négatives autant pour les jeunes que pour la société. En réalité, ce jeune fait partie de la collectivité, et

à long terme, la société entière en subit les conséquences. Effectivement, on estime qu'au Québec,

le manque à gagner fiscal correspond à 4 à 5 milliards de dollars, soit les deux tiers des dépenses globales pour l'enseignement primaire et secondaire au Québec en 1989. Le coût du décrochage scolaire est particulièrement élevé quand on calcule la perte de revenu national et le manque à gagner fiscal qu'il entraîne (Moisset & Toussaint, 1992, dans Moreau, 1995, p. 33).

Pour la société le prix à payer est élevé, mais encore plus pour le jeune qui, sans le savoir, se place en situation d'éprouver des difficultés d'ordre psychologiques et d'identité dues à sa situation de pauvreté. Certains auteurs croient que « l'identité d'un acteur peut être « contaminée » par la pauvreté » (Katuszewski & Ogien, 1980, dans Gauthier et Mercier, 1994, p. 119). En réalité, le jeune qui s'installe dans une situation à faible revenu peut en venir à se considérer comme un « pauvre » et alors adopter des attitudes en conséquence. Dans ce cas, le jeune et sa famille, ne vivent plus leur pauvreté de façon isolée, car entre eux s'instaurent un système d'interactions et un sentiment d'appartenance propre à leur milieu culturel (Gauthier et Mercier, 1994). Ce milieu culturel engendre la culture de la pauvreté. Ils deviennent alors membre et « attachés à une institution qui contribue à la construction de la pauvreté » (*Ibid.*, p.119). Les jeunes décrocheurs et décrocheuses scolaires ne sont pas sans subir les transformations de la société et sans y vivre les tensions de l'insertion sociale et professionnelle.

6. LES 15-17 ANS HORS ECOLE ET HORS TRAVAIL

Il est difficile de fixer des limites à l'adolescence de la même façon qu'il ne l'est de définir la jeunesse comme nous l'avons vu antérieurement. Pourquoi cette

catégorie d'âge plutôt qu'une autre et pourquoi les jeunes hors école et hors travail?

Différentes raisons nous ont conduits à ce choix :

1. Au Québec, il n'existe aucune recherche psycho-sociologique portant exclusivement sur les 15-17 ans hors école et hors travail. Les recherches faites auprès des adolescents démontrent souvent un profil d'ordre psychologique. En outre, ces recherches touchant les adolescents ont été faites en tenant compte soit de la période de l'adolescence en général ou du contexte social dans lequel ces jeunes évoluaient.
2. De plus, les statistiques des différents ministères, touchant les jeunes, englobent constamment la catégorie des jeunes 15-24 ans. Il est donc difficile de cerner et de définir clairement ce qui appartient aux 15-17 ans. D'autre part, au niveau de la société, ils sont considérés comme des mineurs et ils n'ont donc, à toutes fins pratiques, aucune existence sociale reconnue.
3. En outre, la Loi sur l'instruction publique déclare que les jeunes sont obligés de fréquenter l'école jusqu'à l'âge de 16 ans. D'ailleurs, selon une étude du ministère de l'éducation, 31 % seraient des « décrocheurs » illégaux (Gouvernement du Québec, 1991).
4. À cause de leur âge (15-17 ans), ils n'entrent pas non plus dans les statistiques du ministère de la Sécurité du revenu, n'ayant pas droit à l'aide sociale. On les considère comme étant encore sous la tutelle des parents, même si certains, ne vivent plus chez ces derniers.

Selon Gauthier (1994, p. 257), « l'identité de l'individu se construit dans la rencontre entre la définition qu'il donne de la situation qui l'entoure, la représentation qu'il s'en fait, en relation avec ce qu'il est avec la perception qu'il a de lui-même ». Peut-on dire que les bouleversements familiaux et sociaux ont un impact sur la construction de l'identité sociale?

Afin de pouvoir se faire une idée plus précise de ce qu'est l'identité et comment se fait la construction de l'identité sociale, nous verrons dans la prochaine partie ce que différents auteurs ont élaboré sur ces sujets.

DEUXIÈME CHAPITRE

CADRE THEORIQUE

Il est difficile de parler de la construction de l'identité sociale sans parler de la relation entre l'individu et son milieu qu'il soit familial, scolaire ou professionnel. Lorsque nous parlons de construction de l'identité sociale, c'est en terme de socialisation qu'il faut comprendre et concevoir ce concept.

Dans cette partie, nous voyons ce qu'est l'identité sociale et comment elle se construit en rapport avec l'identité personnelle. Pour aborder ces concepts, nous nous baserons sur deux auteurs Mucchielli (1986) et Goffman (1975).

Mucchielli (1986), dans son ouvrage sur « l'identité », a su faire progresser la définition de ce concept en ressortant diverses définitions, tout en se basant sur divers auteurs ayant traité du sujet. Ainsi, il s'est penché sur la définition de plusieurs types d'identités (ex.: subjective, objective, négative, sociale, etc.). En ce qui nous concerne, nous ferons un survol des différentes identités pour nous en tenir plus particulièrement à l'identité sociale.

Goffman (1975), sociologue, jette un regard sociologique sur les individus qui ne répondent pas, nécessairement, aux normes de la société. Lors de son étude empirique auprès de personnes handicapées, il examine la notion de « stigmaté » signifiant tares, non conforme aux normes sociales. De plus, dans son étude, il a su distinguer les différents types d'identités que peut posséder un individu.

1. LES IDENTITÉS

Qu'est-ce que l'identité? Selon Mucchielli (1986), l'identité peut emprunter diverses définitions dépendamment qu'elles viennent de l'individu ou des autres. Elles peuvent être données par l'individu lui-même (identité auto-énoncée) ou par des personnes qui le côtoient (identité énoncée par autrui). Les réponses seront proportionnelles au degré de conscience que possède l'individu par rapport à sa connaissance de lui-même, et de la connaissance que les autres ont de lui. Toujours selon l'auteur, si c'est le sujet lui-même qui répond à la question « qui es-tu? », il pourra répondre selon tels ou tels types identitaires. En effet, il pourra parler de lui selon son :

- identité subjective (ce qu'il croit qu'il est selon la conscience de ses différentes identités groupales, culturelles, sociales; de ce qu'il veut être et de ses caractéristiques individuelles);
- sentiment d'identité (ce qu'il éprouve face à sa perception);
- identité affirmée (ce qu'il énonce de son identité);
- identité présentée (ce qu'il présente à autrui);
- identité de façade (ce sont les parties qu'il présente aux autres soit partiellement soit totalement);
- identité négative représentée (ce qu'il ne veut pas être partiellement ou totalement).

Si ce sont ses camarades qui nous parlent du sujet, ils pourront s'exprimer selon l'identité:

- inférée (ce qu'ils croient connaître de l'identité du sujet);
- perçue (ce que le sujet est concrètement pour eux);
- prescrite (ce qu'ils aimeraient que le sujet soit);
- attribuée (ils identifient le sujet selon quelques caractéristiques);
- légale (ensemble des caractéristiques qui définissent le sujet aux yeux de la loi).

Mucchielli (1986), dit de l'identité qu'elle est la définition d'un sujet et que cette définition vient de divers critères correspondant à sa connaissance de lui-même et de la connaissance de ceux qui l'entourent. La nature des critères pourra aider à distinguer différentes identités. Mucchielli (1986) parle d'identité :

- objective (selon des critères matériels, historiques connus et vérifiables),
- culturelle (selon des critères d'ordre culturel);
- groupale (selon des critères se basant sur le groupe);
- sociale (selon des critères se positionnant sur la société);
- professionnelle (selon des critères se basant sur le curriculum vitae et les expériences professionnelles).

Mucchielli (1986) conclue que lorsque les personnes décrivent l'identité d'un sujet, elles le font en fonction de la situation dans laquelle le besoin d'informations s'avère nécessaire. Alors, l'identité consistera à l'ensemble des identités perçues partiellement et/ou connues par le sujet et/ou par les autres. Si l'on tient compte de tous les différents types d'identité que peut posséder un sujet et celles qui sont perçues et connues par ses pairs, il apparaît, alors, assez difficile de cerner entièrement l'identité d'un individu.

2. L'IDENTITE SOCIALE

Qu'est ce que l'identité sociale? Si nous demandons à M. et Mme X de nous dire qui ils sont, il est possible qu'ils nous répondent comme suit « je suis mécanicien et je suis sur le chômage », « j'ai 36 ans et je suis ménagère », « je suis québécoise et je suis étudiante à l'université ». Ces personnes nous donnent des indicateurs sociaux qui nous permettent de les classer dans une catégorie culturelle ou un groupe particulier possédant ces mêmes indices.

2.1 Mucchelli (1986)

Ainsi, comme le souligne l'auteur,

l'identité sociale, c'est l'ensemble des critères qui permettent une définition sociale de l'individu ou du groupe, c'est-à-dire qui permettent de le situer dans sa société. Par définition donc, l'identité sociale est plutôt une identité attribuée. C'est l'identité consensuelle donnée par une grande partie des autres individus et groupes de la société (ceci étant un des signes de la cohésion de l'identité culturelle). Mais cette identité sociale est connue du sujet qui généralement accepte et participe - par ses affiliations volontaires notamment - à cette définition (Mucchielli, 1986, p. 75).

L'identité sociale permet donc de différencier un individu d'un autre, un groupe culturel d'un autre faisant partie d'une même société ou d'une autre société. Par cette identité sociale, M. et Mme X possèdent un statut social, une position avec des devoirs, des droits et avec des attributs propres à ce statut (ex.: l'argent, la profession, la maison, etc.) correspondant à leur catégorie sociale. Ainsi, nous retrouvons dans la société une hiérarchie au niveau des catégories sociales (ex.: classe défavorisée, classe moyenne, classe favorisée). Cette hiérarchie sociale appartient à une culture d'une société X (ex.: culture nord-américaine) qui est différente de la société Y (ex.: culture japonaise) et, est intériorisée et conservée par les individus de cette société. Cette culture aura une influence sur les individus et vice et versa. De ce système culturel intériorisé ressortira la catégorisation sociale. La société agissant comme si chaque être humain avait, en commun, des indices d'identification avec les autres personnes appartenant à un groupe X.

Ces indices peuvent être variés. Ils sont susceptibles d'être liés au maintien en général, la manière d'agir, la tenue vestimentaire et les possessions du sujet. Il existe aussi d'autres indicateurs sociaux tels la profession, les diplômes scolaires, les

possessions diverses (héritages, propriétés, etc.) et le mode de vie. Donc, selon les indices et les indicateurs sociaux que la personne affichera, elle sera alors cataloguée dans une certaine classe sociale. Souvent, « dans la relation à autrui, les individus ont tendance à se définir spontanément par leur identité sociale, c'est-à-dire par leurs catégorisations sociales d'appartenance » (Mucchielli, 1986, p.81). Donc, l'identité sociale que nous possédons ou que nous voulons posséder a un impact sur notre choix au niveau de notre future profession, des contacts sociaux que nous établissons et des stratégies que nous déployons pour arriver à notre idéal social.

2.2 Goffman (1975)

Goffman (1975) décrit l'identité personnelle comme l'identité biographique de l'individu, identité qu'il a construit tout au long de sa vie dans son milieu familial, scolaire et professionnel. Elle se précise par certains critères comme ses valeurs, ses intérêts, ses aptitudes, ses traits physiques, son quotient intellectuel, sa culture, son numéro d'assurance-sociale, ses bulletins scolaires, etc. C'est en quelque sorte, l'histoire de sa vie, son curriculum vitae. Pour l'auteur, l'identité personnelle est composée de « signes patents ou porte-identité et de faits biographiques » (Goffman, 1975, p. 74).

Les « signes patents ou porte-identité » sont des indices tels:

- l'état civil (ex.: marié, célibataire, divorcé, etc.);
- des signes particuliers (ex.: un appareil auditif, une canne blanche, des cheveux rasés, une voiture, une casquette, etc.);
- certains papiers gouvernementaux (ex.: le permis de conduire, le numéro d'assurance-sociale, etc.).

Ce sont eux qui caractérisent et identifient un individu par rapport à un autre. Ces signes l'aideront à se faire reconnaître, identifier et inclure dans une catégorie sociale particulière de la société.

En ce qui concerne les faits biographiques, ce sont les comportements et les actes (ex.: le lancer de tel joueur de hockey, la ténacité de tel grand chercheur en physique, etc.) posés lors de l'enfance, de l'adolescence et de l'âge adulte dans des situations familiales, scolaires, sociales ou professionnelles qui permettent ainsi d'identifier un individu. Pour l'auteur,

la notion d'identité personnelle est liée à l'hypothèse que chaque individu se laisse différencier de tous les autres et que, autour de ces éléments de différenciation, c'est un enregistrement unique et ininterrompu de faits sociaux qui vient s'attacher, s'entortiller, comme la « barbe à papa », comme une substance poisseuse à laquelle se collent sans cesse de nouveaux détails biographiques (*Ibid.*, p. 74).

Goffman (1975) stipule que pour pouvoir identifier plus rapidement une personne faisant partie d'une catégorie, la société s'organise pour trouver des signes particuliers qui l'aident à mieux l'identifier. Ces signes peuvent être le nom, le numéro d'assurance-sociale, les empreintes digitales (ex.: chez les prisonniers) qui permettent de sortir le dossier de l'individu, en un instant, et de connaître sa biographie et ainsi de pouvoir le cataloguer. Mais, tous les comportements et actes qu'ils soient positifs ou négatifs vont permettre d'établir l'identité sociale de cet individu, et souvent, ces gestes lui restent collées à la peau malgré les efforts que ce dernier peut déployer pour changer son image face à la société.

Ainsi, à travers des indices externes visibles chez l'individu, nous allons pouvoir le catégoriser selon un rôle et un statut social. Quoique chaque individu possède une identité personnelle qui lui soit propre, il sera quand même affublé d'une identité sociale permettant aux autres de pouvoir l'identifier. En effet, chaque

individu possède une identité personnelle et une identité sociale et il voit le monde des autres autour de lui partagé d'une certaine façon. Il y a ceux qui le connaissent personnellement; ceux qui ne le connaissent pas mais qui entrevoit son identité sociale immédiatement perceptible; ceux qui le connaissent mais que lui ne connaît pas et ceux que lui connaît sans être connu d'eux (Goffman, 1975).

Cependant, dépendamment du contexte social, de la situation économique, des événements de la vie, des personnes que ce dernier rencontre, des jugements qu'il reçoit des pairs, de la culture divulguée par les médias et des modèles qui lui sont présentés et auxquels il adhère ou non, fait que son identité sociale peut être remise en question et même changer. De son degré satisfaction ou d'insatisfaction dépendra son désir de rester ou non dans son groupe d'appartenance et de son choix d'aller vers une autre catégorie sociale qui lui apparaît beaucoup plus conforme à l'image ou aux statuts auxquels il aspire pour se sentir bien dans sa peau et se sentir en valeur auprès des autres.

Donc, un individu, peut jouer sur deux plans (personnel et social). Il peut avoir une identité personnelle cachée et une identité sociale qui diffère de cette dernière. Ce qui fait qu'un individu a une identité sociale différente de son identité personnelle est dû aux normes et aux attributions que la société lui donne. En effet, cet individu est porteur d'une image sociale qui ne correspond pas du tout à son identité personnelle afin de répondre aux exigences, aux normes et images que la société veut bien accepter et ce, afin de ne pas se faire rejeter par cette dernière, ce qui l'amène à avoir une double vie. C'est ce que Goffman (1975, p. 81) appelle le « déguisement social ». Ainsi, pour cet individu, le contrôle de l'information devient le moyen pour protéger son identité personnelle et aussi son identité sociale. C'est grâce à ce contrôle qu'il peut, alors, jouer sur les deux plans ci-haut mentionnés.

Ce que nous retenons de Goffman (1975), c'est la volonté de l'individu d'être reconnu pour lui-même (identité personnelle) mais aussi d'être reconnu socialement (identité sociale). Alors qu'il agit en fonction de cette reconnaissance, parallèlement, l'individu développe des stratégies d'intégration conformes aux catégories d'individus par lesquelles, il désire être associé au sein de la société. Pour certains cette identification sociale se situe dans un cercle fermé. Pour d'autres, cette distinction sociale se fait au niveau de la société dans son ensemble.

3. LA CONSTRUCTION DE L'IDENTITE SOCIALE

Après ce survol de l'identité sociale, nous pouvons nous demander comment celle-ci se construit. Est-ce seulement à partir des attributions que les autres nous donnent ou avons-nous un rôle à y jouer? Pour répondre à ces questions, nous allons revenir sur les écrits de certains auteurs concernant le processus de la formation de notre identité individuelle versus la formation de notre identité sociale.

Pour la construction de l'identité sociale, nous nous appuyerons sur Erickson (1966) et Dubar (1991) Le choix de ces deux auteurs vient du fait que chacun, selon leur domaine scientifique, ont touché à la construction de l'identité sociale selon un angle de recherche différent.

En effet, le psychologue Erickson (1966) a élaboré une théorie du développement de l'identité personnelle et sociale en s'appuyant sur les théories psychanalytiques de Freud, sur ses observations cliniques d'enfants souffrant de déviance de l'identité ainsi que sur l'observation des cultures primitives indiennes et esquimaudes. Suite à ses observations, il s'est rendu compte de l'impact culturel dans le développement de l'identité. Au niveau théorique, concernant l'identité sociale, Erickson (1966) a eu comme apport de tenir compte de cette influence sur le développement de l'identité, facteur que Freud avait exclu de ses recherches.

Dubar (1991) comme sociologue a su développer plus spécifiquement les deux aspects nécessaires à la construction de l'identité sociale, et a, ainsi, élaboré un modèle théorique pour appuyer ses dires. Son modèle a été créé à partir des approches culturelles et fonctionnelles de la socialisation, du principe d'équilibration de Piaget, c.-à-d., l'assimilation (l'individu incorpore les choses et les personnes externes aux structures déjà construites) et l'accommodation (l'individu réajuste ses structures en fonction des transformations extérieures) et des principes de la psychanalyse, plus spécialement sur les théories de Freud.

3.1 Erickson (1966)

En effet, pour Erickson (1966), l'enfant développe sa première identité de soi par la relation de confiance qu'il établit avec la mère. Par ses soins, par son attention, la mère développe chez l'enfant un « sentiment d'identité » qui se changera plus tard en un sentiment « d'être » bien, d'être lui-même, et de devenir la personne que les gens, autour lui, veulent qu'il soit. Le fait que le bébé accepte que sa mère s'éloigne et ce, sans se mettre en colère ou sans manifester de l'anxiété est sa première réussite sociale. De cette expérience, il crée un « premier sentiment rudimentaire de l'identité du moi » (Erickson, 1966, p. 169). De la même façon, la personnalité se développe par rapport à des étapes qui sont déterminées par l'aptitude (readiness) de la personne à venir à interagir avec son environnement social qui va en s'élargissant. À mesure qu'il avance à travers les stades prédéterminés, la compréhension qu'a l'individu de lui-même et des attentes de la société, à son endroit, se modifie. De ce fait, on peut affirmer comme l'auteur que « la formation de l'identité est vraiment une restructuration de toutes les identifications antérieures à la lumière du futur anticipé » (Erickson, 1966, p. 89).

De même, lorsque l'enfant est bébé, il développe son sentiment d'identité de soi lorsqu'il éprouve de la faim, de la douleur physique et que son moi social éprouve un sentiment d'insécurité ou d'abandon lorsqu'il ne voit pas arriver sa mère pour répondre à son besoin. Ceci lui fait vivre une expérience relationnelle globale car, en même temps, qu'il éprouve des sensations de son moi (ex.: quiétude, peur), il éprouve aussi des sensations venant de son moi social (valeur pour autrui).

Durant cette expérience, il apprend ce que l'autre attend comme attitude de sa part mais, aussi, il acquiert des sentiments de confiance ou de méfiance face à son environnement. Ce sentiment de confiance s'établit parce qu'il a la certitude intérieure de recevoir une réponse positive à sa demande mais aussi par une attitude relationnelle positive. Il en est pareillement pour le sentiment de méfiance qui s'établit s'il ne reçoit pas les interactions positives attendues de la part de la mère ou à cause d'attitudes relationnelles négatives. Selon la qualité du contact relationnel qu'il a avec son environnement social, l'enfant établira des modalités relationnelles qui définiront certaines attributions sociales. Ces dernières se traduiront par les rôles futurs qu'il jouera dans la société. Cette relation avec autrui, l'enfant la vivra toute sa vie.

Lors de l'adolescence toutes les identités reçues dans l'enfance seront remises en question. Durant cette période, l'enfant est confronté à devoir intégrer les différentes identifications qui émergent de la société et à son besoin d'être reconnu par les autres par opposition à ce qu'il a l'impression d'être. Il se demande comment ajuster ses compétences et ses connaissances en fonction des professions existantes dans la société. En effet, c'est une période de vie où s'effectue plusieurs choix importants comme le choix professionnel, les choix scolaires, le choix de ses valeurs, le choix de ses amitiés et de ses amours. C'est une période où la perméabilité a une place prépondérante. Erickson (1966), de cette période, soulèvera l'importance pour

l'adolescent que sa perception de lui-même lui soit confirmée par la perception de son entourage. Ainsi, il acquerra un sentiment d'identité du moi confiant.

De ce fait, Erickson (1966) a établi huit stades de développement de l'identité personnelle et sociale. On retrouve les stades :

1. de confiance ou de méfiance fondamentale;
2. d'autonomie ou de honte et de doute;
3. d'initiative ou de culpabilité;
4. de travail ou d'infériorité;
5. d'identité ou de diffusion de rôle;
6. d'intimité ou d'isolement;
7. de générativité ou de stagnation;
8. d'intégrité personnelle ou de désespoir.

Ainsi, à chaque stade de sa vie intérieure, l'enfant construit son identité sociale en même temps que son identité individuelle. En effet,

le processus de la formation de l'identité émerge comme une configuration qui évolue, configuration établie graduellement par synthèse successive du moi au cours de l'enfance. L'identification avec les parents demeure une expérience de base à laquelle s'ajoute l'identification aux groupes aussi bien des individus enfin tout ce avec quoi on vient en contact au cours de la vie aussi bien que tout ce qu'on est: besoins, aptitudes (Erickson, 1966, p. 102-103).

Pour Erickson (1966), chaque individu pour devenir un adulte mûr et responsable doit développer, à un degré suffisant, les qualités mentionnées à chacun des stades. Ainsi l'auteur conclut en disant « que les conflits infantiles ne deviendront créateurs, qu'à la condition, d'être fermement soutenus par les institutions culturelles et les classes dirigeantes qui les représentent » (Erickson, 1966, p. 180).

Par conséquent, l'intégration du moi, implique une « intégration émotionnelle » (*Ibid.*, p. 180) qui permettra d'accepter de suivre un ou des dirigeants et d'accepter la responsabilité de la direction.

3.2 **Dubar (1991)**

Dubar (1991), suite à une étude fournissant les résultats empiriques de plusieurs recherches françaises sur la dynamique identitaire réalisée au cours des vingt-cinq dernières années et d'une étude faite auprès de travailleurs vivant une période de restructuration dans les entreprises et la société française, a élaboré un modèle expliquant la construction de l'identité sociale.

Pour cet auteur, la construction de l'identité sociale est marquée par la dualité. Dualité venant de la transaction entre deux processus complexes mais autonomes qui servent à former l'identité sociale et professionnelle. Les deux processus sont le processus identitaire biographique et le processus identitaire relationnel. Avant de définir ces deux processus, voyons sur quels fondements Dubar (1991) se repose pour nous parler de dualité.

En premier lieu, Dubar (1991) appuie son modèle, sur les approches culturelles et fonctionnelles de la socialisation. Selon ces approches,

chaque individu cherche soit à se confronter à la culture du groupe et à reproduire ses « traditions » culturelles soit à optimiser ses richesses et ses positions de pouvoir (...). Chaque individu est confronté à cette double exigence et doit apprendre à la fois à se faire reconnaître par les autres et à accomplir les meilleures performances possibles. La socialisation ne peut donc se réduire à une dimension unique et consiste ici à gérer cette dualité irréductible (Dubar, 1991, p. 84).

En deuxième lieu, l'auteur considère le principe de socialisation de Piaget qui se divise en deux mouvements complémentaires qui sont *l'assimilation* qui consiste à « incorporer les choses et les personnes externes » aux structures déjà construites et, *l'accommodation* qui consiste à « réajuster les structures en fonction des transformations extérieures » (Dubar, 1991, p. 13). Ces deux mouvements forment le principe de l'équilibration.

Ainsi le passage de la contrainte à la coopération, c'est-à-dire de la soumission à l'ordre sociale (parentale et scolaire) à l'autonomie personnelle dans la coopération volontaire (avec les adultes et les autres enfants) constitue un point essentiel dans l'analyse piagétienne de la socialisation (Piaget, 1964, dans Dubar 1991, p. 13).

Et en troisième lieu, il se base sur la psychanalyse, plus spécialement sur Freud et sa théorie voulant que chaque être humain soit composé du Surmoi, du Moi et du Ça. Pour Freud, « le Moi est traversé par des conflits permanents entre le Ça, porteur de tous les désirs refoulés, et le Surmoi, siège des normes et des interdits sociaux » (Freud, dans Dubar, 1991, p. 113).

En d'autres mots, le Moi de l'enfant se voit souvent tiraillé entre ses désirs, ce qu'il revendique et, ce qu'on lui dit qu'il est. Il doit s'adapter à ce qu'on lui dit de faire s'il veut répondre aux exigences parentales et ce que lui désire faire dans son for intérieur.

Dubar (1991) faisant une synthèse de toutes ces approches, base son modèle sur la division interne de l'identité qu'il définit comme l'identité pour autrui et l'identité pour soi. En effet, pour l'auteur les deux identités sont inséparables, car l'individu ne peut se connaître qu'à travers les yeux de l'autre. Cependant, elles sont problématiques car l'autre, n'étant pas dans la peau de ce dernier, peut essayer de se mettre à sa place pour tenter de deviner ce qu'il vit, ce qu'il pense mais il n'aura de

certitude qu'en communiquant avec lui et vice et versa. Nous pouvons essayer de savoir, au point de vue professionnel, ce que les entreprises désirent que nous possédions comme compétences, mais ce ne sera que lors de l'entrevue que nous saurons si nous répondons à leurs critères donc, lorsque nous communiquerons avec eux. Pour l'auteur, « l'identité n'est jamais donnée, elle est toujours construite et à (re)construire dans une incertitude plus ou moins grande et plus ou moins durable » (Dubar, 1991, p. 113).

A l'aide du tableau 3, nous allons essayer de comprendre les transactions sociales et professionnelles qui se jouent par le biais des deux processus identifiés par Dubar. (1991)

Tableau 3
Catégories d'analyse de l'identité selon Dubar (1992)

Processus relationnel	Processus biographique
Identité pour autrui	Identité pour soi
Actes d'attribution « Quel type d'homme ou de femme vous êtes » = dit-on que vous êtes	Actes d'appartenance « Quel type d'homme ou de femme vous voulez être » = dites-vous que vous êtes
Identité – numérique (nom attribué) - générique (genre attribué)	Identité prédicative de Soi (appartenance revendiquée)
Identité sociale virtuelle	Identité sociale réelle
Transaction objective entre - Identités attribuées/proposées - Identités assumées/incorporées	Transaction subjective entre - Identités héritées - Identités visées
Alternative entre - Coopération-reconnaissance - Conflits-non-reconnaissances	Alternative entre - Continuité reproduction - Ruptures production
« Expérience relationnelle et sociale du POUVOIR »	« Expérience des stratifications, discrimination et inégalités sociales »
Identification à des institutions jugées structurantes ou légitimes	Identification à des catégories jugées attractives ou protectrices
Identité sociale marquée par la dualité	

Source: Dubar Claude, (1991). *La socialisation. Construction des identités sociales et professionnelles*. Paris: Armand Colin.

Le processus identitaire biographique réfère à toutes les catégorisations (ex.: enfant enjoué, élève modèle, compagnon motard extra, etc.) que chaque personne rencontrée, dans les institutions familiales et scolaires tout au long de sa vie, donne à l'individu et qu'il accepte comme siennes. Ce sont les transactions établies avec la mère, avec l'école, avec les groupes sociaux. Cette identité, l'enfant ne l'a pas choisie, elle lui a été donnée à sa naissance et conférée par les institutions gouvernementales et familiales.

Selon sa trajectoire sociale, l'individu côtoie des personnes fréquentant ces institutions et ce dernier, par des actes d'appartenance, peut exprimer quel type de personne, il désire devenir (ex.: je veux être avocat, je suis bon comme animateur et je sais convaincre les foules, etc.). De ces attributions découlent des identités pour soi. Ici, la personne accepte les attributions qui lui sont dévolues et les intègre dans son histoire personnelle comme étant siennes. C'est ce qu'on appelle le processus d'incorporation.

Dubar (1991, p. 116) fait valoir ce concept qui s'apparente à « l'identité sociale réelle » de Goffman (1975) c'est-à-dire, l'identité que l'individu s'attribue lui-même socialement et qu'il intériorise comme étant sienne. Ces définitions viennent de catégories sociales dans lesquelles l'individu se retrouve et éprouve un sentiment d'appartenance.

Le processus identitaire relationnel renvoie aux expériences relationnelles et sociales que l'individu vit dans la société ainsi qu'aux manifestations de reconnaissance que chacune des parties démontre à l'autre. C'est une relation de pouvoir entre l'individu et les autres. Ici, nous retrouvons l'identité pour Autrui qui consiste aux attributions que les autres donnent à l'individu et lui disent quel type de personne il est. Ainsi, on lui donnera une identité numérique (ex.: le numéro d'assurance-sociale 222-111-000) et une identité générique (ex.: race blanche,

analphabète, canadien). L'auteur, nous parlera « d'étiquetage » par les autres, concept qui s'apparente aux « identité sociales virtuelles » de Goffman (1975) (*Ibid.*, p. 116).

Cependant, il ne faut pas confondre le concept « d'étiquetage » et l'identité prédicative de Soi. L'identité prédicative de Soi est l'identité que l'individu acquiert subjectivement, tout au long de sa vie, par les contacts qu'il maintient avec les différents réseaux familiaux et sociaux qu'il côtoie au cours de son processus de croissance biologique et psychologique et ce, pour devenir l'adulte qu'il est aujourd'hui.

Il arrive que l'individu ne soit pas d'accord entre l'identité sociale virtuelle qu'on lui a attribuée et l'identité sociale réelle qu'il s'attribue. Alors, afin de combler le fossé entre les deux, des stratégies identitaires prennent naissance et se font sous forme de transactions. Nous les retrouvons sous deux formes une forme interne que Dubar (1991) nomme « transactions subjectives » et une forme externe qu'il appelle « transactions objectives ». Ces transactions ne se passent pas de manière séparée mais bien conjointement face à la situation de désaccord. Selon l'auteur,

les transactions objectives visent de tenter d'accommoder l'identité pour soi à l'identité pour Autrui et les transactions subjectives l'amènent à vouloir sauvegarder une part de ces identifications antérieures et en même temps d'essayer de se construire de nouvelles identités dans l'avenir (identités visées) visant de tenter d'assimiler l'identité-pour-autrui à l'identité-pour-soi. Ces stratégies identitaires peuvent donc être rapprochées des processus d'équilibration de Piaget. [...] L'articulation entre les deux sortes de transactions est la clé du processus de construction des identités sociales. En effet, la relation entre les identités attribuées, acceptées ou refusées par les individus, et les identités visées, en continuité ou en rupture avec les identités précédentes, dépend des modes de reconnaissance par les institutions légitimes et leurs agents directement en relation avec les sujets concernés (Dubar, 1991, p. 116).

La construction de l'identité s'établira selon les trajectoires sociales (ex.: expériences scolaires, parascolaires, de travail, etc.) qu'a vécues l'individu au sein desquelles il a forgé ses identités sociales réelles. Elle peut s'analyser en terme de continuité ou de rupture avec l'identité sociale héritée ou visée, de même qu'en terme d'accord ou de désaccord entre les identités virtuelles qu'on lui propose et son identité réelle intériorisée.

Au point de vue professionnel, on peut la concevoir comme une négociation entre les identités ou les compétences demandées (transaction objective) par le marché du travail et les identités ou les compétences que les individus offrent à ce dernier (transaction subjective). Selon l'auteur,

cette négociation identitaire constitue un processus communicationnel complexe, irréductible à un « étiquetage » autoritaire d'identités pré-définies sur la base des trajectoires individuelles. Elle implique de faire de la qualité des relations avec autrui un critère et un enjeu important de la dynamique des identités. Elle suppose notamment une redéfinition des critères mais aussi des conditions d'identités et de compétences associées aux identités offertes (Dubar, 1991, p. 117).

À partir des deux transactions identitaires, Dubar (1991) a observé à l'intérieur d'une entreprise les quatre formes identitaires suivantes : a) l'identité d'entreprise, b) l'identité catégorielle, c) l'identité de réseau et d) l'identité de hors travail. Le tableau 4 illustre les quatre formes identitaires reconstituées à partir des typologies empiriques ressorties lors de sa recherche.

Tableau 4
Formes identitaires reconstituées à partir des typologies empiriques

Formes identitaires	Transaction « relationnelle »		
	Reconnaissance	Non-reconnaissance	
Transaction « biographique »	Continuité	Identité d'entreprise <ul style="list-style-type: none"> - Stratégie tous azimuts d'emploi-formation (16-20 ans) - Actifs-adaptés (salariés CPN) - Promotion interne (entreprises innovantes) 	Identité catégorielle <ul style="list-style-type: none"> - Travail instrumental (16-20 ans) - Passifs-adaptés (salariés CPN) - Blocage (entreprises innovantes)
	Rupture	Identité de réseau <ul style="list-style-type: none"> - Certification d'abord (16-20 ans) - Actifs-inadaptés (salariés CPN) - Mobilité externe (entreprises innovantes) 	Identité de hors-travail <ul style="list-style-type: none"> - Pas d'avenir professionnel (16-20 ans) - Passifs-inadaptés (salariés CPN) - Menace d'exclusion (entreprises innovantes)

Source: Dubar Claude, (1992). Formes identitaires et socialisation professionnelle. *Revue française de sociologie*, 33(4), 505-527

Pour Dubar (1992), « une transaction biographique fondée sur la continuité, intergénérationnelle et intragénérationnelle » (p. 525) permet au jeune de se forger une place dans la société ainsi que sur le marché du travail en utilisant les ressources familiales comme références et pour l'adulte de « reconstruire leur trajectoire professionnelle sur le mode de la progression continue » (p. 525). Dubar (1992) détermine 2 types d'identités : l'identité d'entreprise et l'identité catégorielle.

L'identité d'entreprise construite sur le mode de la continuité implique que l'individu met en œuvre une trajectoire continue professionnellement au sein de l'entreprise et dans laquelle il est reconnu tant personnellement qu'au niveau des relations de pouvoir existant dans l'entreprise.

L'identité catégorielle construite sur le mode de la continuité mais avec non-reconnaissance au sein de la transaction « relationnelle » consiste pour l'individu à se définir en fonction d'un métier ou d'une spécialité « traditionnelle » par rapport aux valeurs véhiculées par le métier ou les pairs exerçants ce métier. Seulement, ces valeurs ne répondent plus aux normes de l'entreprise. Les aspirations du sujet ne correspondent plus à la vision de l'entreprise; l'identification à l'entreprise ainsi que les projets de carrière du sujet sont alors bloqués.

L'identité construite sur le mode de la *rupture* implique que l'individu ne réussit pas à se construire une identité d'avenir à l'intérieur de l'entreprise. Il doit alors changer d'espace s'il veut trouver son identité. Dans les deux cas de rupture, l'identité se joue entre la place existante dans l'entreprise et le choix d'être sur le chômage ou de faire une formation. On retrouve deux types d'identités : l'identité de réseau et l'identité de hors-travail.

Dans le cas de *l'identité de réseau* la personne décide volontairement de sa mobilité au sein de l'entreprise selon la réussite de sa stratégie professionnelle et selon que celle-ci est acceptée par l'entreprise. Pour le jeune, cela signifie d'essayer de s'intégrer sur le marché du travail, sans l'aide directe des parents, mais avec l'aide de son diplôme ou de ses acquis scolaires, car souvent son identité biographique est fondée sur une « succession de ruptures inter - et/ou intragénérationnelles » (p. 525). Pour l'adulte, cela signifie de gérer son avenir professionnel « sans référence à une appartenance revendiquée à une institution particulière ou à une catégorie professionnelle précise » (p. 525). Lorsque le recours aux diplômes et/ou à des relations professionnelles utiles lui permettent d'accéder à l'institution, on peut alors parler d'identité de réseau.

Cependant, si les titres scolaires et le réseau professionnel n'existe pas et/ou ne peuvent être mobilisés pour favoriser l'emploi, alors l'individu pourra peut-être

vivre un processus d'exclusion qui pourra prendre différentes formes. Alors l'individu vivra une *identité de hors-travail*, car l'individu pourra vivre de l'exclusion (mise-à-pied ou démission) suite à des conflits internes avec les employeurs.

Les deux transactions (biographique et relationnelle), impliquent des transactions subjectives et objectives (voir tableau 4). La transaction subjective vécue sur le mode de la continuité apportera pour l'individu soit: une progression professionnelle reconnue et encouragée (identité d'entreprise), soit une progression professionnelle non reconnue, refusée (identité catégorielle). Dans ce cas, la progression professionnelle de l'individu est bloquée au sein de l'entreprise.

La transaction subjective vécue sous le mode de la rupture peut apporter soit :

- Dans le premier cas, une identité incertaine (identité de réseau). Ici, l'entreprise confirme l'identité personnelle et ses compétences mais lui demande de modifier son statut à l'intérieur de celle-ci. L'individu vit un processus de conversion .
- Dans le second cas, une identité menacée (identité de hors-travail) qui se vivra comme la négation de l'identité de l'individu, par l'entreprise. L'identité perçue par l'entreprise ne correspond pas, alors nécessairement, à celle que l'individu s'attribue.

Pour conclure, Dubar (1991) intègre à son modèle le processus intergénérationnel, en terme d'espace/temps, c'est-à-dire qu'il tient compte de ce que l'individu peut avoir vécu comme position sociale en terme:

- spatial (ex.: position sociale allant vers le haut ou le bas de la hiérarchie sociale);
- d'emploi ou de non emploi;
- de temporalité (ex.: il a une vie familiale, professionnelle stable ou très mobile);
- de continuité ou de rupture dans sa vie.

Pour Dubar (1991),

l'identité sociale n'est pas « transmise » par une génération à la suivante, elle est construite par chaque génération sur la base des catégories et des positions héritées de la génération précédente mais aussi à travers les stratégies identitaires déployées dans les institutions que traversent les individus et qu'ils contribuent à transformer réellement (p. 128).

Pour ce qui revient à dire, en ce qui concerne l'identité sociale de l'individu, que cette dernière ne se construit pas seule mais en interaction avec les institutions (ex.: famille, école, gouvernement, etc.) et les agents de ces institutions. Autant les institutions vivent grâce aux individus qui les composent autant les individus dépendent des institutions dans lesquelles ils interagissent et vivent pour devenir les adultes qu'ils sont. Ainsi l'individu est confronté aux exigences des institutions qu'il a mises en place, autant les institutions sont confrontées à accepter les individus qu'elles ont produits. C'est lorsque ces dernières n'acceptent plus les individus venant de leur sein ou vice-versa que naissent les problèmes de la société.

4. CARACTERISTIQUES DE L'IDENTITE ET PROCESSUS RELATIONNEL

On peut conclure de ce survol théorique que la socialisation se fait progressivement et que beaucoup de facteurs peuvent influencer la formation de l'identité tant sociale que professionnelle.

Effectivement, afin d'avoir une idée plus globale de la socialisation nous avons décidé comme conclusion de faire un tableau synthèse des théories présentées par chacun des auteurs ci-haut mentionnés.

Tableau 5
Synthèse des théories identitaires

Auteurs	Critères/indicateurs	L'identité sociale
Goffman	L'identité personnelle est composée de signes-patents ou porte-identité (l'état civil, signes particuliers, etc.) et de faits biographiques comme ses comportements positifs et négatifs.	Tous ces critères permettent de catégoriser l'individu et de lui conférer une identité sociale.
Mucchielli	L'identité personnelle est formée de critères biographiques (date de naissance, classe sociale, papiers gouvernementaux, etc.)	C'est l'ensemble de ces critères qui permettent de définir l'individu et de le situer dans la société.
Erickson	Identité émerge comme une configuration qui s'établit graduellement par synthèse successive du moi au cours de l'enfance, selon huit stades de développement.	L'enfant construit son identité sociale en même temps que son identité personnelle par l'interaction avec les individus.
Dubar	<p>L'identité se forme grâce à deux processus distincts. Le processus biographique et le processus relationnel.</p> <p>Le processus biographique correspond aux identités hérités et acceptés par l'individu. On y retrouve les caractéristiques de l'individu (physiques, etc.) ainsi que sa culture.</p> <p>Le processus relationnel correspond aux identités attribués et assumés par l'individu. Ainsi on retrouve une identité numérique et générique.</p>	<p>L'identité sociale se forme grâce à l'équilibration entre le processus biographique et le processus relationnel.</p> <p>L'identité sociale commence à se construire dès que l'enfant commence à aller à l'école et qu'il vit ses premières relations sociales avec les autres enfants, les professeurs, etc.</p>

Comme on peut le constater, pour chacun des auteurs, l'identité est formée de caractéristiques personnelles et sociales qui sont construites au contact des individus faisant partie des différentes institutions (famille, école, marché du travail) composant la société. Selon que ces caractéristiques seront reconnues ou non par ces individus, un processus de reconnaissance ou de non-reconnaissance se met en

fonction et ainsi l'individu amorce la construction de son identité sociale et ce dès son enfance.

Pour les fins de cette recherche, nous favorisons le modèle théorique de Dubar (1991). En effet, au niveau de ses fondements théoriques, il s'appuie sur les études de chercheurs qui ont su développer de façon exhaustive, chacun dans leur domaine, une meilleure compréhension de l'Homme en tant qu'individu et en tant qu'Être social.

Ainsi, il nous semble facile de transposer son modèle théorique à un autre groupe étant donné que le processus biographique renvoie aux identités héritées et/ou visées par l'individu et que le processus relationnel réfère aux identités proposées et/ou incorporées par le sujet. Ainsi, nous verrons à partir du schéma sur les formes identitaires de Dubar (1991) si les sujets de notre étude se situent en continuité ou en rupture avec les différentes institutions (famille, école, marché du travail) et ainsi définir si leur identité sociale se vit selon le mode de la reconnaissance ou de la non-reconnaissance par rapport aux différents milieux sociaux tant sur le plan de leur histoire familiale, scolaire, professionnelle que de leurs projets d'avenir.

5. OBJECTIF DE RECHERCHE

Notre objectif de recherche est de décrire le processus de la construction de l'identité sociale de jeunes de 15-17 ans qui sont hors école et hors travail. Pour ce faire, nous étudierons les relations qu'ils établissent entre eux et le milieu environnant, c'est-à-dire en établissant les liens entre leur monde intérieur (affectif, cognitif), leur monde extérieur (comportemental, contextuel) et le milieu politico-socio-économique dans lequel ils évoluent.

TROISIÈME CHAPITRE

METHODOLOGIE

1. APPROCHE ET CHOIX METHODOLOGIQUES

La recherche qualitative nous apparaît l'approche la plus appropriée pour étudier en profondeur le phénomène. Nous avons pu constater que les autres chercheurs, qui se sont penchés sur le sujet, se basaient surtout sur des recherches quantitatives.

La méthode qualitative recueille, sur le terrain, les éléments essentiels appartenant à une situation sociale donnée et détermine les interrelations et les influences que ces dernières ont les unes sur les autres, et sur la situation donnée. De ces données émergeront une série de « catégories conceptuelles et d'hypothèses reformulées jusqu'à saturation, c'est-à-dire jusqu'à ce qu'aucune donnée nouvelle ne vienne les contredire » (Lapierre, 1982, p. 35). Les catégories qui en découlent doivent être le plus près de la réalité étudiée.

On distingue deux « niveaux de catégories conceptuelles: substantives et formelles » (*Ibid.*, p. 35). La première découlera directement du récit de vie du sujet, elle utilisera leurs termes pour expliquer les comportements et les processus. La deuxième sera construite par le chercheur et seront des explications des premières. Le produit de ces catégories sera le développement d'une théorie concernant les dynamismes sociaux qui émergent de la situation à l'étude et de leur signification sociale.

En ce qui concerne la méthode d'analyse des données empiriques, pour notre étude, nous nous baserons sur l'analyse thématique que nous verrons plus loin.

Pour conclure, ce qui fait la force de l'analyse qualitative, c'est que tout au long de son étude, les données recueillies empiriquement sont analysées de façon constante et systématique. La théorie qui en découle vient de la situation vécue et non de variables préétablies, et souvent très éloignées de la situation donnée. En fait, l'essentiel de la méthodologie qualitative consiste à « construire des théories valides et empiriquement fondées, sur des phénomènes sociaux encore peu analysés » (*Ibid.*, p. 35). En ce qui concerne notre sujet d'étude, il n'existe, à notre connaissance, aucune recherche, traitant de la construction de l'identité sociale des jeunes de 15-17 ans hors travail et hors école.

2. POPULATION

Dans cette partie, nous allons voir a) la situation géographique et démographique dans lequel se déroule l'étude ainsi que b) la description de la population visée.

2.1 Situation géographique et démographique

Pour cette recherche, nous avons choisi la Région Chaudière-Appalaches, plus précisément au sein de la MRC de l'Amiante. Prévoyant déjà des difficultés à recruter un nombre suffisant de participants, le choix de cette région qui nous est aisément accessible et connue vise à faciliter le contact avec eux. De plus, cette région connaît un taux élevé de décrochage et de chômage chez les jeunes.

Cette région est entourée par plusieurs grands centres (Sherbrooke, Victoriaville, Lac Mégantic, St-Georges, Québec et Trois-Rivières) qui se situent entre 1 heure à 2 heures de route de Thetford Mines, la ville principale de la MRC.

Au niveau géographique, la superficie de la MRC, est de 1 905,55 km² et sa population totale est de 45 851 habitants. Il y a en tout 5 villes et 21 villages couvrant le territoire de la MRC.

2.2 Description de la population visée

Pour ce point nous nous baserons sur le rapport d'enquête préliminaire, fait par le CLSC Frontenac, en mars 1996. Ce rapport a servi pour l'établissement du Carrefour Jeunesse Emploi qui offre leurs services à ce groupe d'âge. Il n'existe aucune statistique sur les 15-17 ans, spécifiquement.

De plus en plus, la population de la MRC est vieillissante et cet état de fait devrait tendre à s'accroître avec les années. Le taux de natalité et de fécondité est le plus bas dans la MRC de l'Amiante comparativement à l'ensemble des MRC de la région #12. D'ailleurs, les 15-34 ne représentent que 27 % de la population. Selon la même étude, en 1996, on remarque une diminution de 29 % du groupe des 15-34, en 10 ans. En effet, en « 1981, on dénombrait 17 955 personnes, alors qu'en 1991, il n'en reste plus que 12 785 » (Vallée, 1996, p. 3). Les autorités de la place prévoient une diminution de 20 % de cette clientèle, d'ici 15 ans.

La migration affecte beaucoup la population des jeunes. Quelques facteurs influencent ce mouvement dont entre autre, l'absence d'universités dans la MRC et la difficulté d'insertion en emploi due à la situation économique qui y prévaut. Ainsi, la

région se retrouve avec les éléments les moins dynamiques et les plus coûteux (personnes âgées, malades, etc.).

De génération en génération, les mines ont été le principal moteur économique de la MRC de l'Amiante. Les secteurs secondaires et primaires dépendent, en grande partie, de la bonne marche de ces dernières. Cependant, avec la fermeture de la majorité de celles-ci (8 sur 10), depuis 1980, fait que le portrait économique et démographique a beaucoup changé.

Les emplois au niveau du marché du travail se répartissent comme suit: a) 15,4 % d'emplois au niveau du secteur primaire, b) 22,5 % d'emplois au niveau secondaire et c) 62,2 % d'emplois au niveau tertiaire.

Nous trouvons important de spécifier ce détail, car il est probable que le portrait de notre clientèle sera fortement teinté par cet aspect, étant donné l'omniprésence du secteur minier dans la région et de la culture qui y est rattachée. En effet, comme le souligne Dubar (1991, p. 37), « la personnalité des individus est le produit de la culture dans laquelle ils sont nés ».

De plus, dans la « MRC de l'Amiante, de 1980 à 1992 environ, on observe une nette tendance à la hausse des décès par suicide. [...] Le nombre moyen de décès par suicide à doublé [...] 1 décès sur 6 dans l'Amiante » (*Ibid.*, p. 6). De plus, il s'avère qu'on remarque un grand taux d'utilisation d'alcool (16 %) et le polyusage de substances psychoactives (18 %) chez les 15-24 ans. Le rapport ne donne pas de chiffres concernant le taux de criminalité et de délinquance dans la MRC.

De plus, « la proportion de 15 ans et plus vivant seule était de 10 % et le nombre de familles monoparentales se situe à 13,1 %, en 1991 » (*Ibid.*, p. 10). En ce

qui regarde les ménages à faible revenu, on en dénombrait 15,8 %. En juillet 1990, on répertoriait 1 607 prestataires sur la sécurité du revenu ayant moins de 30 ans.

En ce qui concerne l'abandon des études, selon une étude faite pour la commission scolaire de Thetford, on dénombrait « 4,5% d'abandons scolaires pour l'ensemble des élèves inscrits en Secondaire III, IV, V et en cheminements particuliers (E.Q. 90-91) » (*Ibid.*, p. 11). En 1991, la MRC de l'Amiante affichait un taux de 27,1 % supérieur aux autres régions, pour le nombre de 15 ans et plus n'ayant pas complété une 9^e année. En 1991, pour les 15-34 ans, au niveau chômage, on comptait un taux de 9,5 %.

Pour notre étude, nous allons choisir au sein de cette population, six sujets (3 garçons et 3 filles), âgés entre 15 et 17 ans qui sont hors école et hors du marché du travail. Le choix de diviser notre population en deux catégories distinctes vient du fait que nous soupçonnons qu'au niveau de la construction de leur identité sociale, il peut exister des différences. Notre choix d'arrêter notre ratio à six sujets, nous semblait mieux convenir à une étude en profondeur et aux limites d'un mémoire.

2.3 **Recrutement des six sujets**

Étant donné que ces jeunes ne fréquentent plus l'école et ne travaillent pas présentement, nos démarches se feront auprès de certains organismes sociaux comme les maisons des jeunes, le Carrefour jeunesse emploi, les centres et mouvements jeunesse, les organismes sociaux publics (ex.: les centres jeunesse Chaudière-Appalaches, le CLSC Frontenac, etc.), les maisons de santé, les maisons d'hébergements pour hommes et femmes et l'éducation des adultes qui recueille beaucoup de décrocheurs et décrocheuses scolaires. Par le biais de ce réseau, nous

espérons pouvoir rejoindre d'autres jeunes décrocheurs qui n'ont pas encore décidé de retourner aux études. Nous solliciterons une participation volontaire.

2.3.1 *Résultat du recrutement*

Pour effectuer cette recherche, nous avons pris contacts avec les responsables des différents organismes cités précédemment. À chaque responsable, nous avons remis les modalités ainsi qu'un résumé de la recherche, les thèmes abordés avec les adolescents, l'autorisation des parents et des participants et une copie de notre guide de recherche. Les contacts ont eu lieu soit par téléphone ou en personne avec les responsables.

Nous nous sommes tournés vers les écoles, plus spécialement les trois polyvalentes de la région ainsi que différents organismes gouvernementaux et communautaires de la région. Éprouvant certaines difficultés, nous avons décidé d'étendre nos recherches hors des limites du territoire visé pour le recrutement. Nous avons donc sollicité de l'aide auprès d'organismes des régions de Trois-Rivières et de Sherbrooke. Pour finir, des contacts ont eu lieu auprès de jeunes que nous connaissions personnellement.

Ces contacts se sont faits entre le 21 janvier 1999 et le 1^{er} novembre 1999. De ces organismes et de nos recherches personnelles, huit personnes ont été contactées pour participer à la recherche, de ce nombre quatre seulement ont accepté de collaborer.

3. MÉTHODE OU INSTRUMENT(S) DE COLLECTE DES DONNÉES

Pour mener à bien nos entrevues individuelles, nous prendrons comme procédé l'entretien semi-directif qui nous apparaît être le mieux dans les circonstances, car il nous permet une plus grande marge de manoeuvre et une plus grande ouverture étant donné son niveau de souplesse comparativement à l'entrevue dirigée. En effet, selon Paillé (1991)

L'entrevue semi-préparée, semi-structurée, semi-dirigée signifie que le chercheur prépare son entrevue, quoique de manière non fermée, qu'il propose un ordre des interrogations et guide la conversation, sans toutefois l'imposer. Bref l'entrevue est préparée mais elle demeure ouverte à la spécificité des cas et à la réalité de l'acteur (p. 2).

Pour recueillir nos données, nous utiliserons comme outil de travail un guide d'entretien (Annexe B). Le guide d'entretien n'est pas un questionnaire standardisé fait de questions fermées mais un outil qui comprend plutôt des interrogations formulées selon le mode impersonnel (ex.: le jeune peut-il parler de son parcours?). Ces interrogations nous permettront de découvrir la réalité tant objective que subjective des sujets et ce, à partir de leurs expériences de vie et de leur témoignage. Nous les enregistrerons sur un magnétocassette pour mieux retranscrire intégralement le verbatim de chacun afin d'en faire l'analyse. Aussi, il est dans nos intentions de tenir à jour des mémos sur lesquels nous pourrions écrire nos observations du milieu de vie immédiat des jeunes et la description physique des sujets.

Pour la confection de notre guide, nous avons d'abord pensé aux différentes catégories d'interrogations qui respecteraient le mieux les aspects affectif, cognitif, comportemental et contextuel de l'individu. Ces aspects servent à l'établissement des interrelations entre l'individu et les institutions. Par le biais de ces interrelations,

entre l'individu et les institutions environnantes, ce dernier construira son identité personnelle et sociale.

Pour nous aider dans notre réflexion, nous nous sommes basés sur le questionnaire élaboré par Archer et Waterman (1993) qui s'adressait aux adolescents de 12-15 ans (Early and Middle Adolescents Form) extrait de l'ouvrage *A Handbook for Psychosocial Research* (Archer; Marcia, Matteson, Orlofsky et Waterman, 1993).

Pour élaborer leur questionnaire, ces derniers se sont basés sur l'aspect structurel, comportemental et phénoménologique des huit stades d'Erickson. En plus, ils ont utilisé deux stratégies: « the ratio-scale score technique and the status classification » (Archer et Waterman, 1993 dans Marcia *et al*, 1993, p. 195). Le guide d'entretien a été passé à des adolescents âgés entre 12 et 18 ans. Ce dernier arborait les thèmes suivants: connaissance générale du sujet; ses plans vocationnels au niveau scolaire, son opinion sur le travail et le mariage; son rôle comme parent; ses priorités concernant sa vie de famille versus sa carrière; ses croyances religieuses; ses croyances politiques; son rôle dans la société.

Par la suite, nous avons identifié les thèmes du guide d'entretien de Archer et Waterman (1993) qui aideraient le plus à ressortir les caractéristiques personnelles, scolaires, sociales et culturelles de l'individu. De plus, ces thèmes nous permettraient, lors de notre analyse, d'élaborer sur les deux processus de Dubar (1991), c'est-à-dire le processus biographique et le processus relationnel nécessaires à la construction de l'identité sociale. Les domaines touchés par les auteurs rejoignent directement la construction de l'identité sociale, car ils touchent les principales institutions (la famille, l'école, le milieu du travail) et les normes culturelles dans lesquelles évolue un adolescent nord-américain.

Une première version a été testée avec un jeune dans le cadre du cours gestion informatisée de la recherche. Suite à cet essai, plusieurs modifications ont été apportées au premier guide.

Ainsi, pour l'élaboration de notre guide d'entretien, nous avons conservé tous les thèmes de Archer et Watterman (1993) sauf ceux se rapportant à la politique et à la religion. À cause des limites du mémoire, ces interrogations s'avéraient plus ou moins appropriées. Effectivement, en ce qui concerne la religion, il ressort que depuis 1987, sur 93 % des jeunes Québécois catholiques, on ne retrouve que 20 % des 15-24 ans qui vont régulièrement à la messe et seulement 7 % d'entre eux se disent actifs au sein de leur paroisse. Comme on peut le constater, la religion ne fait plus partie intégrante des us et coutumes de la majorité des jeunes Québécois. En ce qui concerne le thème de la politique, lors de la recension des écrits, il y a eu peu d'allusion sur l'implication politique des jeunes de 15-17 ans. Cependant, on retrouvait plus d'implication de la part des jeunes de niveau collégial et universitaire, des travailleurs et des chômeurs (Gauthier, 1994). C'est pourquoi, nous supposons que ces derniers ont plus ou moins d'impact social comparativement aux autres thèmes selon le contexte québécois.

Nous avons alors regroupé nos interrogations sous quatre thèmes: renseignements biographiques, histoire scolaire, histoire familiale et sociale et projets d'avenir en ce qui regarde sa vie familiale et professionnelle. Ces thèmes serviront pour les regroupements lors de l'analyse thématique.

Afin d'arriver à un témoignage plus précis, pour chacune de nos interrogations nous avons ajouté des « probes », c'est-à-dire des indications qui nous guideront si des clarifications sont nécessaires de la part du sujet lors de son témoignage (Paillé, 1991).

4. DESCRIPTION DE LA PROCEDURE POUR L'ANALYSE DES DONNEES

Pour les fins de cette étude, nous allons utiliser l'analyse thématique (Paillé, 1996). L'analyse thématique consiste à relever, analyser et synthétiser les thèmes abordés dans le corpus. Pour ici, l'analyse portera sur les transcriptions d'entretiens des sujets. L'analyse thématique se fait en deux opérations.

La première opération consiste à « thématiser », c'est-à-dire: donner un thème à un extrait du discours. Afin d'être le plus précis possible dans nos attributions, il est nécessaire d'être familier avec des situations comparables à celles vécues par les sujets, et de pouvoir ressortir un « essentiel générique » qui permet de caractériser un extrait tout en étant conforme aux objectifs de la recherche. L'analyse thématique s'en tient au thème afin de pouvoir mieux les classer. Son objectif n'est pas de qualifier le phénomène décrit mais bien d'apporter une compréhension du contexte dans lequel évolue le sujet.

La deuxième opération consiste à faire un « examen discursif » des thèmes et des extraits correspondants. L'objectif est « d'examiner, d'interroger et de les confronter les uns autres de manière à déboucher sur l'exercice discursif appelé traditionnellement discussion » (Paillé, 1996, p. 193). Nous passons ainsi à une étape plus interprétative du discours du sujet.

Notre démarche de thématisation se fera de façon continue, c'est-à-dire en construisant l'arbre thématique tout en identifiant, au fur et à mesure de la lecture du texte, les thèmes correspondant aux extraits du discours. Par la suite, ces thèmes seront « regroupés et fusionnés lorsque pertinent, et finalement hiérarchisés sous la forme de thèmes centraux regroupant des thèmes associés » (Paillé, 1996, p. 188).

Pour faire l'inscription des thèmes, nous nous aiderons des interrogations que nous avons déjà inscrites et regroupées sous les sept thèmes principaux du guide d'entretien décrit antérieurement.

Ces thèmes seront mis en relation de manière à décrire comment des jeunes de 15-17 ans qui sont hors école et hors travail construisent leur identité sociale et ce, en décrivant les relations qu'ils établissent entre eux et le milieu environnant c'est-à-dire en établissant les liens entre leur monde intérieur (affectif, cognitif), leur monde extérieur (comportemental, contextuel) et le milieu politico-socio-économique dans lequel ils évoluent, actuellement.

5. DÉONTOLOGIE DE LA RECHERCHE

Étant donné que cette recherche se fait avec des jeunes mineurs, il nous faut le consentement des parents et des adolescents. Une lettre ainsi qu'un formulaire à cet usage ont été élaborés afin de répondre aux exigences du comité de déontologie (Annexe A). Ce formulaire sera signé par les jeunes et les parents avant la cueillette des données.

QUATRIÈME CHAPITRE

ANALYSE DES RÉSULTATS

I. HISTOIRE DE VIE DES PARTICIPANTS

Afin d'atteindre notre objectif de recherche, nous commencerons par décrire l'histoire de vie de chacun des participants selon les thèmes correspondants à notre guide d'entretien. En deuxième lieu, nous ferons un profil identitaire de chacun des participants.

Afin de garder l'anonymat des participants et des lieux qu'ils ont fréquentés lors de vie, nous changerons ces derniers (noms des participants, des villes et des institutions fréquentées) par des pseudonymes qui les représenteront.

1.1 Histoire de vie de Stéphane

Lors de l'entretien, Stéphane a 17 ans. Il a quitté l'école, en Sec. III, en 1998. Il demeure avec sa mère. Il est né à « T ». Il est enfant unique. Il a déménagé au moins six fois dans différentes villes de la région. Il a toujours fréquenté l'école publique. Pendant sa scolarité, il a éprouvé des difficultés d'apprentissage en mathématique à l'élémentaire. Au secondaire, il avait des difficultés dans les trois matières de base (français, mathématique et anglais). Il a consulté des personnes-ressources (psychologue, orthopédagogue) et ce, pendant trois à quatre mois. Il aime bien consommé de la bière (3-4) juste pour avoir du *fun*. Il a pris de la « mari, de l'huile, de la cocotte » pendant cinq à six mois. Il a arrêté pendant neuf mois mais il a

eu une rechute et a recommencé à Noël, pour quatre mois. Depuis, il ne fait plus la consommation de drogue. Il continue de prendre de l'alcool dans ses loisirs.

Ces parents ont été mariés pendant huit ans. Cela fait cinq ans qu'ils sont divorcés. Son père est âgé de 38 ans et sa mère de 39 ans. Sa mère vit avec un conjoint de fait âgé de 48 ans. Son père est antiquaire et se retrouve souvent sur la route à la recherche d'antiquités tandis que sa mère est préposée aux bénéficiaires dans le réseau hospitalier. Au point de vue scolarité, son père possède un Sec. V ainsi que sa mère. Le conjoint de cette dernière a un Sec. IV. Les deux parents ainsi que le conjoint ont des revenus moyens.

1.1.1 *Histoire scolaire*

En ce qui concerne l'école, Stéphane éprouvait peu d'affinité. Comme il nous le dit « je détestais ça moi l'école, c'est une prison pour moi. Surtout quand les beaux jours d'été s'en viennent, t'es enfermé en dedans, le gros soleil, assis sur une chaise à longueur de journée, je suis pas capable. Faut que je bouge »

À l'élémentaire, il se montrait poli avec ses professeurs et était considéré comme un chouchou. Il se sentait respecté et « ça allait bien ». Cependant, à cause de difficultés d'apprentissage en mathématique, il s'est vu dans l'obligation de rencontrer l'orthopédagogue, ce qui n'a pas aidé à augmenter son intérêt pour l'école. En fait, pour Stéphane l'orthopédagogie venait renforcer son sentiment d'être prisonnier : « ça les orthopédagogue, c'est que j'avais pas le choix d'y aller. J'aimais pas ça ben ben. Me semble que je me sentais pas ben, sais pas ... me sentais comme pris, sais pas ... » À l'élémentaire, Stéphane était assez seul, « disons qu'au primaire, j'avais pas ben ben d'amis. J'étais plus seul. (...) J'étais pas mal renfermé, je faisais

ma petite affaire, j'étais gêné pas mal ». Ce qui a amené les pairs à se moquer de lui, car ils trouvaient son attitude « épaisse ». Stéphane, a donc développé une attitude de batailleur « pour ça, j'étais obligé d'être plus batailleur, j'étais tout le temps seul, pis ça me mettait tout le temps en maudit ». Il aimait bien se battre et était « assez rof ». Comme il nous le raconte « quand il y avait de quoi que ça faisait pas mon affaire, j'ai même déjà sacré un coup de pied sa gueule d'un gars. Disons qu'il était amoché après ». Cette attitude venait de son père qui était « un homme assez rof ». Comme Stéphane croyait que c'était correct, il faisait la même chose que lui. Avec le temps, il a *slaké* face à cette façon de faire. Par rapport à cette attitude, sa mère ne l'a jamais beaucoup critiqué, au contraire « (...) elle aime ça que je me défende parce que je me faisais écœurer pas mal au primaire; qu'elle disait : « défends-toi » ».

Durant son secondaire, Stéphane a vécu trois changements d'école « j'ai été à l'école à « V », pis je suis allé à l'école à « B ». Là ça n'allait pas si pire jusqu'à temps qu'il me transfère à l'école à « D ». Là l'école à « D », j'ai détesté ça au fond ».

Effectivement, la relation avec les pairs et les professeurs s'est de plus en détériorée,

ben disons que j'ai été au secondaire à « V » parce que je restais chez mon père dans le temps. Ça allait pas ben pantoute. Je me faisais écœuré tout le temps. J'étais pas mal gros dans le temps, aussi. Je me faisais écœuré tout le temps. « Gros tas de marde », à longueur de journée. (...) Pis les prof, c'était baveux là-bas, C'était pas mal spécial, l'école. À l'école « D », j'avais juste hâte que l'école soit finie, pour que je puisse partir. Des coups de poings sa gueule à longueur de journée là-bas. Pas juste envers moi, mais envers tout le monde. Ils voient quelqu'un qui leur aime pas la face, ils sautent dessus. Tu sais les profs, ils voyaient que le monde se faisait écœurer, « sauf que nous autres on peut pas rien faire là-dedans. Arrangez-vous vous autres mêmes ». C'est spécial pas mal à « D », ils ont une drôle de mentalité.

Comme à l'élémentaire, avec les pairs, Stéphane avait une attitude plutôt de retrait « moi, j'ai toujours faites mes petites affaires. Quand, il y avait de quoi, je ne m'en mêlais pas. Je leur laisse faire leurs affaires, moi je fais les miennes. Je suis quand même un humain moi aussi ». Même au niveau des activités parascolaires, Stéphane ne s'intégrait pas beaucoup, il trouvait ça « niaiseux, Je trouvais que ça faisait quétaine un peu ». Il n'aimait pas le sport ni le théâtre, car il ne se sentait « pas bon (...) et qu'il était gêné ». Ce qui l'attirait le plus, c'était les « activités comme les voyages organisés », il s'intégrait « tout le temps, tout le temps ».

De nouveau au secondaire, Stéphane éprouvait des difficultés scolaires dues à une situation familiale tendue

parce que je restais chez mon père, ça allait pas bien avec. J'avais de la misère dans mes devoirs, j'oubliais souvent de les faire, des affaires de même. Fait que là « voyons sans dessein, réveille ... t'as pas encore faite ça, ben envoie, saque ton camp, t'es mis dehors.

Stéphane a quitté l'école, car « j'étais tanné et que ça n'allait pas ben, je ne comprenais rien, je ne m'entendais pas trop bien avec le monde aussi, je ne comprenais rien à l'école, je m'entendais pas ben avec les professeurs, je filais pas non plus, je n'avais pas d'enthousiasme ». C'est sur les conseils de sa mère qu'il a décidé de lâcher l'école « ben moi, c'est ma mère qui m'a parlé. C'est elle qui m'a demandé si j'étais intéressé à lâcher l'école. Ben tu sais... ». Son père n'était pas d'accord et encore moins les professeurs : « j'avais deux professeurs, ils ont quasiment poigné (*sic*) les nerfs après moi quand je leur ai dit ça ». En ce qui concerne les *chums* : « ça rien faite, ça c'est ma vie, c'est leur vie ».

Avant de quitter l'école, au niveau de ses *aspirations scolaires*, Stéphane aurait aimé devenir policier, car il aime être autoritaire, mener le monde, se faire

respecter comme son père. Même après sa rupture scolaire, Stéphane convoite toujours le métier de policier, cependant à cause de ses difficultés scolaires, il ne peut entreprendre ces études ce qui le laisse dans un climat d'incertitude « j'ai pas d'idée pantoute, ça n'ai quasiment tannant, tu sais ». Il ne voit pas qui pourrait l'influencer ou l'aider dans son futur choix. Quel que soit son choix, sa mère le respecte, car pour sa mère c'est son choix et il peut faire ce qu'il veut. Pour son père, il aurait aimé que Stéphane fasse un curé. Comme il dit : « ça, ça m'intéresse pas trop ». En ce qui concerne ses professeurs et ses *chums*, Stéphane n'a pas abordé le sujet avec eux.

1.1.2 *Histoire familiale, sociale et projets d'avenir*

Au niveau des *valeurs familiales* telles le mariage, les enfants, Stéphane subit l'influence de sa mère, de son conjoint et de son père. En ce qui concerne le mariage et les enfants, pour sa mère, cela demeure le choix de Stéphane. En fait, Stéphane trouve que l'éducation donnée par sa mère est « parfaite » et il n'y changerait rien. Lorsqu'il avait de la misère, elle l'a toujours aidé. D'ailleurs, s'il avait des enfants, il agirait comme sa mère, car elle lui a appris à fonctionner, c'est-à-dire : « d'être toujours honnête, bien agir, toujours dire ce qu'on pense, faut s'entraider, toujours respecter les autres. Toujours avoir soin de ses affaires. Se mêler de nos choses tout le temps ». Il en était pareillement pour le conjoint de sa mère qui a toujours voulu l'aider pour les devoirs « si je faisais des erreurs, il m'expliquait ... il faut pas que tu fasses ça, il faudrait que tu fasses de même, ça serait mieux pour moi ». Pour son père, la principale valeur est la perfection « lui il fallait tout le temps que ça soit parfait. Pis c'est quoi de croche, je faisais jamais ben. Oui, lui c'est la perfection tout le temps, tout le temps. Une petite erreur, c'est pas correct ».

Stéphane ne tient pas à agir comme son père dans l'éducation de ses enfants où il se sentait souvent dévalorisé « je me suis fait appelé sans dessin pas même plus

qu'une fois, bon à rien, t'es jamais capable de rien faire ou maudit niaiseux réveille, qu'est-ce que tu fais là ». Même si Stéphane aime la façon d'agir du conjoint de sa mère face à lui, il ne serait pas porté à l'imiter entièrement face à l'éducation de ses enfants

(...) une petite erreur, pis ah non non, fais pas ça de même, tout de suite, là il est tout le temps en arrière, à me suivre. Moi je laisserais quand même assez libre, mais s'il y avait un problème, je les aiderais mais ça serait faites vos affaires. Faut apprendre pareil dans la vie. Faut apprendre de ses erreurs.

Au niveau social, Stéphane s'est fait un réseau d'amis avec les amis des enfants du *chum* de sa mère et avec quelques participants du Carrefour jeunesse emploi.

Pour son meilleur *chum* « le mariage, ça l'intéresse pas pantoute, pantoute. Lui, il s'est fait dire que quand tu te maries, tu te mets dans la misère. Ça fait une couple de fois qu'il se fait dire ça ... que lui il veut s'accoter, point ». Cependant, il veut des enfants, mais Stéphane et lui n'ont jamais aborder la question de l'éducation des enfants.

En ce qui concerne ses *projets de vie familiale*, Stéphane aimerait avoir deux ou trois enfants. Il ne veut pas se marier mais vivre avec une conjointe, car « je ne sais pas, me semble que tu te maries, pis une couple de mois plus tard, ça marche pas, ça marche pas ben, après ça des troubles, des troubles, Pis c'est trop de taponnage, sais pas. Tu t'accotes, pis t'es ben, me semble, sais pas ». Pour Stéphane, le fait de vouloir s'accoter plutôt que de se marier vient de son choix à lui, et non du vécu de sa mère: « c'est nono à dire, mais moi ça vient de moi, tout cours. Je sais pas. Ça c'est eux autres, eux autres c'est eux autres, moi c'est moi ». Il serait d'accord pour que sa conjointe travaille même avec des enfants. Il respecterait son choix.

Au niveau des *valeurs professionnelles*, pour Stéphane c'est quand même important de se trouver une *job*, car « on a de la misère à arriver ». Aussi, il a « hâte d'avoir de l'argent au plus vite pour s'acheter ce dont il a de besoin ... du linge, des affaires de même ». Pour son père, le travail est important, il trouve que « ça nous fait apprendre ... comme pour plus tard, quand tu travailles quand tu es jeune, au moins tu vas avoir plus de portes ouvertes, plus tard tu vas avoir moins de misère à te trouver des *jobs* ». Pour sa mère, elle pense la même chose, mais en plus ça aiderait financièrement, car « elle trouve qu'on en a jamais trop, ben tu sais ». Pour son *chum* ce qui est important, c'est d'être persévérant, « il dit que si t'as pas de persévérance, si t'es pas enthousiasme tu feras jamais rien. Ça, ça veut dire grouille toi le cul, si tu veux la garder ». De sa mère et de son *chum*, Stéphane garde comme valeurs professionnelles l'idée qu'il faut être « travaillant, persévérant, avoir beaucoup d'entregent, avoir de l'initiative; (...) pis quand tu as fait la *job* qui t'ont dis de faire, faut que tu ailles les voir pis leur demander ce qui reste à faire ».

Face aux attentes des employeurs, Stéphane pense qu'au niveau compétence, « faut à peu près toute savoir si on veut être embauché. Tu sais, faut quasiment avoir un Sec. V. pour passer le balai. Tu sais, c'est rendu *rof* pas mal, tu sais ». Cependant, il n'est pas d'accord avec cette exigence. Pour l'instant, ses démarches d'emploi a été de faire « le tour des commerces, des entreprises qu'il y a. Je regarde dans le journal, à la télévision, les genres d'emplois toute... ».

En ce qui concerne ses *projets de carrières*, Stéphane vit encore une certaine ambiguïté, car il n'a « aucune idée, sûrement une *job* qui fait ce qu'il faut faire. J'ai pas d'idée pantoute, pantoute. J'aimerais ben ça travailler dans un magasin, j'ai travaillé deux fois dans un magasin, j'ai ben aimé ça. Moi, j'ai toujours aimé ça travaillé avec le public, j'adore ça. Ça va peut-être bien m'aider à enlever ma gêne ». Sa mère est d'accord avec son choix en autant qu'il se trouve une *job*. Pour le conjoint, il pense qu'on « ne peux pas faire ça toute la vie non plus ». En ce qui

concerne son père, Stéphane pense que « ça ferait sûrement pas son affaire » Il n'en a vraiment aucune idée.

1.2 **Histoire de vie de Jérémie**

Jérémie a 16 ans. Il est né à « M » et demeure à « D ». Il vit avec ses parents. De sa naissance à aujourd'hui, Jérémie a déménagé six fois. Il a toujours fréquenté l'école publique et a terminé son Sec. II, en 1997. Il n'éprouvait aucune difficulté d'apprentissage que ce soit en français ou en mathématique. Cependant, autant à l'élémentaire qu'au secondaire, il a manifesté des troubles de comportements. Il a rencontré un psychologue de l'Hôtel-Dieu. Il a été au centre d'accueil de Lauzon six mois, à l'âge de 12 ans et, à celui de Tilly, sept mois, à l'âge de 14 ans pour possession de drogue. Il ne consomme pas d'alcool mais un peu de drogue.

Son père est âgé de 73 ans et sa mère de 45 ans. Ils sont mariés depuis 15 ans. Le père était directeur pour le « P F » et sa mère est serveuse dans un restaurant. Son père a une scolarité de niveau collégial tandis que la mère a une 7^{ème} année.

Jérémie a trois frères et une demi-sœur. Il est le cadet. Ses frères sont âgés respectivement de 28 ans, 23 ans et 20 ans. Le plus vieux a un Sec. V et travaille pour la construction, le 2^{ème} a un Sec. IV et travaille dans un garage et le 3^{ème} a une Sec. III et travaille dans une *shop*. Sa demi-sœur demeure à Matane et il ne se côtoie pas.

1.2.1 *Histoire scolaire*

À l'élémentaire, Jérémie avait un comportement qu'il qualifie d'arrogant « j'étais fanfaron un peu, moi, arrogant (rire), fantasque ». Il aimait faire rire ses

copains en faisant le fanfaron « un prof pouvait dire « la plus grande industrie du monde ». Ben, moi je m'en va répondre « S », ici à « D », pour le *fun*. C'était pas méchant ». Jérémie perçoit son environnement comme un environnement difficile « ça jouait dur à cette école là, à coup de poings sur la gueule ». Dans cette école, plusieurs clans se côtoyaient et convoitaient le *leadership* « (...) on avait nos *gangs*. Avec mes *chums*, j'étais correct tandis qu'avec les autres, c'était la guerre. Il y avait des clans dans cette école là. C'est qui qui allait être le plus puissant, qui pouvait mener l'école ». Il se perçoit comme un *leader* et respecté par ses copains « à la fin, je menais l'école ». Selon Jérémie, même s'il démontrait ce comportement, ses professeurs le respectaient et l'aimaient « à la petite école, j'étais encore jeune. Ils m'aimaient pareil et ils avaient beaucoup de respect pour moi ». Face à son attitude de batailleur, ses parents n'étaient pas d'accord « mon père est quelqu'un de calme. Ma mère est quelqu'un de plus agressive avec beaucoup de contrôle, fait que ... je l'avais le contrôle, mais je le prenais pas. Ils aimaient pas ben ça que je fasse ça ». Ses parents réagissaient en lui donnant des conseils « tu ferais mieux de régler tes troubles de comportements pour que ça aille mieux ».

Au secondaire, Jérémie aime les cours et le monde. Cependant, il continue son comportement d'arrogance et, en devient même fantasque avec ses profs « à la polyvalente, ah ben là, c'est vrai que j'étais vraiment fantasque. Si un prof me chialait après, je lui répondais, mange de la merde, va chier. Je faisais le « coq », je faisais le *show* ». Cette attitude a amené les professeurs à faire sortir Jérémie de la classe. Parmi les pairs, certains ne l'aimaient pas « il y en a qui m'aimait pas parce que justement j'étais baveux. Mais j'avais pas mal tout le monde de mon bord pareil ». Certains l'encourageaient à continuer tandis que d'autres l'avertissaient de se calmer. Ses parents n'étaient pas plus d'accord avec ses attitudes et réagissaient de la même façon qu'à l'élémentaire.

Au niveau des *activités parascolaires*, Jérémie n'aime pas faire de sport ni d'activités culturelles, à l'école; il aimait mieux relaxer et aller au village rencontrer des gens « quand j'avais du temps de libre, j'aimais autant le prendre à me relaxer. M'en allais au village et je parlais avec du monde ». Un de ses passe-temps préféré consiste à jouer au hockey, car son père aime ce sport « j'ai tout le temps joué au hockey. C'est mon père qui m'a montré à patiner, j'avais 5 ans. Mon père aime ça le hockey ».

Pour Jérémie, l'école était devenue comme une prison. Il était tanné d'y aller et d'être assis sur un banc d'école « j'y allais même plus à la fin ». Face à cette décision, ces parents au début « l'ont pas pris ben tout de suite, ils voulaient que je continue à y aller ». Cependant, ils ont fini par l'accepter et l'on laisser libre de son choix « on te tordera pas un bras pour que tu y ailles. On va essayer de te trouver un (*sic*) job ». Cependant, sa mère aspire à ce qu'il obtienne son diplôme. En ce qui concerne la réaction de ses *chums*, ils ont essayé de l'encourager à rester à l'école « ils m'ont dit : « retournes-y encore une fois ». T'es aussi ben de rester à l'école, tu vas travailler dans des *shops* comme nous autres, tu feras pas grand chose ». Quand à ces frères, ils n'étaient pas surpris « pas une minute, par sa décision d'ailleurs, ils ont aussi laissé l'école comme lui ». Jérémie désire continuer sa scolarité à l'éducation des adultes, en septembre. Durant sa scolarité, entre 12 et 14 ans, Jérémie a été dans différents centres d'accueil. De cette expérience, il en garde un goût amer, pour Jérémie ces établissements n'aident pas aux jeunes. Son opinion est assez précise :

Moi, je suis pas pour ça. Si jamais c'est moi qui gouverne le pays un jour, tu peux être sûr que je vais te faire fermer ça ces hostie de centres d'accueil. Les jeunes, ils sortent de là ... ils rentrent là, tu es ben correct quand ils sortent de là, c'est gelé ben raide, c'est chimique. C'est pas une bonne place pantoute. De la grosse bouchite. De la grosse marde. Dire qu'on paie pour ça. Ma mère, elle payait 500 \$ par mois, pis on mangeait même pas à notre faim. On mangeait de la christ de cochonnerie.

On ne peut pas dire que les pairs rencontrés dans ces institutions ont eu une grosse influence sur Jérémie comme il nous le dit : « je veux pas prendre l'exemple de personne là. Je ne suis pas l'exemple de personne non plus ».

Avant de laisser l'école, au niveau de ses *aspirations scolaires*, Jérémie aspirait à suivre les traces de son père comme garde-chasse « peut-être garde-chasse, ça j'aimerais ça. Mon père c'est ce qu'il faisait. J'aimerais suivre ses traces ». Même après sa rupture scolaire, Jérémie conserve les mêmes aspirations. Il aimerait bien aller à Québec avec des *chums* qui voudraient faire le même travail que lui « mes *chums* veulent faire la même *job* que moi. Ils aimeraient ça qu'on aille à l'école ensemble. On s'en irait à Québec, en chambre ». Même si Jérémie est tanné de l'école, il conserve un certain intérêt pour quelques matières « j'aimais certaines matières, l'histoire, la géographie, je peettais... j'avais quasiment tout bon. C'est mon père qui m'enseignait la géographie, pis l'histoire parce que mon père à force de voyager et de connaître des choses, c'est quelqu'un de très sage mon père. Il en sait des choses, quand il parle tu l'écoutes... ».

Jérémie rêve de voyager comme son père et de faire le tour de l'Amérique « oui, j'aimerais ça faire le tour de l'Amérique. C'est mon rêve, mon plus grand rêve ». Pour lui voyager « c'est comme dans le sang ». Ses parents, ses frères et ses *chums* croient que Jérémie est capable de faire le cours de garde-chasse.

1.2.2 *Histoire familiale, sociale et projets d'avenir*

En ce qui concerne ses *valeurs familiales*, il ne changerait rien « non, c'est ben de même ». Au niveau éducation, il aurait aimé que ses parents essayent de mieux le comprendre et de l'écouter plus. Selon lui, si ses parents l'avaient mieux écouté, peut-être bien qu'il n'aurait pas été en centre d'accueil. Cependant, pour ces

parents, bien qu'il ait 16 ans, ils le considèrent comme un homme et pareil à ses frères de 19 et 20 ans. Donc, ils le laissent assez libre. Il vont lui parler s'il trouve que son comportement est incorrect « (...) fais attention à ça. Tu serais mieux de pas faire ça. Pas plus ». Face aux attitudes positives, le même comportement est adopté.

Au niveau *social*, Jérémie fréquente des amis de son village. D'ailleurs, dans ce village « tout le monde se connaît icit ». Donc, il lui était facile de se faire des copains « différents » par rapport à ceux du milieu scolaire. Ce qu'il aime, c'est parler avec eux. En ce qui concerne le mariage, il ne « pense pas qu'ils veulent se marier un jour ». Ils veulent travailler. Ils ne se parlent pas, non plus, de ce que les patrons attendent d'un employé. Pour eux, « ils travaillent, ils font leur *job*, c'est toute ». Avec ses amis, il ne touche pas réellement des sujets comme le mariage, les enfants, l'éducation, la vie professionnelle.

En ce qui concerne ses *projets de vie familiale*, Jérémie aspire à se marier un jour et à avoir des enfants, vers l'âge de 30 ans. Face à ses enfants, il conserverait le même style d'éducation. Il essaierait « de plus les comprendre et d'être plus proche d'eux ». Il trouve qu'aujourd'hui, il faut que la femme travaille: « aujourd'hui, t'as pas le choix. Il faut que la femme travaille aussi. Elle peut pas se permettre de rester à la maison. Si elle travaille, qu'elle a une belle *job*, c'est parce qu'elle est intelligente. C'est ça ». Pour ces parents, même si Jérémie ne se mariait pas, cela ne les dérangerait pas. Pour ses frères, le mariage n'est qu'une façon de « s'officialiser dans le fond ». Jérémie pense qu'eux aussi sont d'accord à ce qu'il ait des enfants, cependant ce n'est pas un sujet très abordé entre eux.

Au niveau des *valeurs professionnelles*, le travail est une valeur importante pour ses parents, car dans la famille « on a toujours été travaillant ». Donc, ses parents savent que Jérémie va travailler et ils n'exercent aucune pression sur lui pour qu'il se trouve du travail. Ils aimeraient qu'il travaille un peu avant de commencer

son école à l'éducation des adultes. Pour lui, le travail va lui apporter « l'expérience, de l'argent ». Les autres valeurs professionnelles pour ses parents sont: « faut que tu fasses la *job* comme il faut, faut que tu écoutes le *boss* ». Pour ses frères, le travail est important, cependant ce n'est pas un sujet dont ils parlent beaucoup. Ce qui ressort dans leur discours c'est qu'il important de faire sa « *job* comme il faut », de bien travailler.

Maintenant, après l'abandon de l'école, en ce qui concerne ses *projets de vie professionnelle*, Jérémie ne sait pas ce qu'il veut faire. Cependant, il désire ardemment changer les choses, il veut être quelqu'un. Ce qui signifie pour lui « d'être quelqu'un, c'est quelqu'un qui est ben placé, qui est respecté, qui a de l'argent, qui a du pouvoir (...) qui est accoté avec du monde qui ont du pouvoir ou tu peux te rendre loin ».

Jérémie pense que l'employeur attend de son employé « premièrement, qu'il soit travaillant, compétent, attentif, qui fasse ce qu'il a à faire. Qu'il le fasse plus tranquillement, mais qu'il le fasse bien ». Il est entièrement d'accord avec ces valeurs, car selon lui « sinon, ça ne marcherait pas ». Pour l'instant, ces projets d'avenir professionnel se bornent à aller « travailler aux sapins » et de retourner à l'éducation des adultes, en septembre.

1.3 Histoire de vie de Michel

Michel vient d'avoir 18 ans. Il est né à « T » et réside depuis toujours à « T ». Il vit avec ses parents. Il n'a jamais déménagé. Il a terminé sa scolarité de Sec. I (anglais seulement), en 1997. Il a toujours fréquenté l'école publique. Il avait des difficultés d'apprentissage en français et en mathématique. Il a rencontré une orthopédagogue, en 3^e année, deux fois/semaine. Il lui arrivait souvent de ne pas

suivre les directives. Il aime bien prendre de l'alcool avec ses *chums* et ce depuis l'âge de 15 ans. Il ne touche pas à la drogue.

Son père est âgé de 48 ans et sa mère a 46 ans. Ils sont mariés depuis 26 ans. Son père est cuisinier et sa mère diététicienne depuis 18 ans. Michel ne connaît pas le niveau de scolarité de son père ni de sa mère. Il a une sœur et un frère. Il est le cadet de la famille. Son frère a un DEP en dessin du bâtiment et sa sœur a son Sec.V. et travaille comme couturière dans une entreprise de couture.

1.3.1 *Histoire scolaire*

À l'élémentaire, Michel aimait bien aller à l'école, pour lui « c'était normal, c'était correct ». En 3^{ème} année, il a répété son année à cause de difficultés d'apprentissage en français et en mathématique. Il a rencontré une orthopédagogue. Son contact n'a pas eu un grand impact sur lui, car il ne souvient pas s'il a aimé ou non aller la rencontrer. Il ne vivait pas de problèmes de relation avec ses professeurs jusqu'en 6^{ème} année. À partir de la 6^{ème} année, il a perdu de la motivation « je ne faisais pas mes devoirs, ben ceux à chaque soir, ça arrivait des fois que j'en faisais pas. (...) C'était plate ... ça marchait pas ». Il était intéressé par autre chose que l'école, mais quoi ? Il ne s'en souvient pas, car « dans ce temps-là, je ne sais pas, c'est loin », sauf comme il dit « déjà, ça commençait ». Ses parents ne réagissaient pas, car pour eux, de ne pas faire les devoirs « une fois de temps en temps, c'est normal, c'était normal pour eux autres, tout le temps, non ».

Ce qu'il aimait au secondaire « c'est le fait qu'il y ait plein de monde. Plein d'amis, ça fait déconner un peu ». Donc, au pré-secondaire, Michel continue à avoir des difficultés avec son français et ses mathématiques. De plus, influencé par les pairs, Michel agit comme ses camarades, c'est-à-dire « je suis arrivé au pré-

secondaire, c'était pas mal tout le monde qui était comme moi. Pis là, j'ai fait cette année avec eux autres (...) qu'ils se foutaient de toute. Le monde, c'était ça ». En Sec. I, Michel, continue à ne pas être motivé:

Au Sec. I, j'en avais des devoirs, ça m'arrivait que je les faisais mais ça arrivait souvent que je ne les faisais pas. Disons qu'en Sec. I, j'étais pas là. Je m'en sacrais pas mal, ils me disaient quelque chose, les nerfs; je ne me forçais pas pour essayer de faire mieux.

Son activité préférée consistait à faire du « *skip*, c'était plus pour aller voir nos *chums*. Faire du *fun* à l'école ». Ses activités parascolaires se résumaient à niaiser: « le midi, je m'asseyais dehors, je regardais le monde passé. On niaisait. Ça devenait une habitude, on aimait niaiser ».

Un autre facteur influence son désintérêt pour les cours, c'est le trop grand nombre de groupes attribués à chaque professeur. Pour Michel, « ben, les profs de Sec. I régulier, ils se foutent de toi pas mal parce qu'ils n'ont pas mal. Au CPC, il n'y en a que 30, c'est juste ça, ils ont plus le temps de s'occuper de toi ». Donc, il ne finit pas son Sec. I, sauf pour l'anglais ou il se classe en Sec. II.

C'est alors qu'il se retrouve en classe de cheminement particulier transitoire (CPC). Là , « ils ont plus de petits groupes, 15-20 personnes ». Donc, les professeurs ont plus de temps pour s'occuper des jeunes. Avec ses professeurs de CPC, « la relation était bonne, il n'y avait pas de conflit, ils étaient corrects ». Cependant, Michel continue ses troubles de comportements, car « tu te ramasses avec tout le monde qui déconnait. C'est pas vraiment mieux ».

Il aimait toujours autant jaser avec ses copains « quand il faut arrêter de parler, tu continues de parler. J'arrêtais pendant les 15 secondes qui suivaient quand il

m'avait dit d'arrêter pis après tu recommences. Tu joues aux cartes quand il ne faut pas que tu joues, des bouts, j'étais impoli, quand je suis tanné, ça sort raide, je disais des affaires ». Cette année là, il développe « un petit *trip* rebelle » ou « tu te christ de toute ». Il n'a aucune idée d'où lui vient son « *trip* rebelle », il pense que « ça doit être les influences, je ne sais pas d'où ça vient ». Avec ses *chums* « c'était le *fun*, c'était comme un gros *party* ». À la longue, Michel est souvent envoyé chez le directeur « j'ai eu pas mal de retenus externes, le directeur m'envoyait chez nous ». Les parents réagissaient aussi « mes parents parlaient ... pis ça allait en grossissant ... ça arrêta pu ... ils me faisaient des sermons, je ne me souviens pas de ce qu'ils disaient, ça me passait par-dessus la tête aussi ». Durant cette période, Michel n'a rencontré aucune ressource (psychologue, travailleur social, etc.) « le directeur pensait qu'en m'envoyant chez nous, ben je réfléchissais... ». Donc, Michel a laissé l'école.

J'ai tout laissé tombé, j'étais pu dedans, c'est nul. Ça commençait à ... j'en avais trop vu. Ben, le directeur était sur moi. Il était tout le temps après moi à cause que je niaisais (*sic*) à l'école. Il disait que ça allait mal pis que là il me mettrait dehors, pis tout ça, que je ne passais pas en français. C'était tout le temps de ma faute. Tout le monde était sur moi. J'étais tanné. Là, je m'en sacrais pas mal. C'est ça, je me suis sacré dehors.

Face à ces comportements, ses parents

au début, ils n'aimaient pas ça. À la fin, ils pouvaient pas faire grand chose eux autres avec. Ils étaient rendus pas mal tannés eux autres aussi. Ils étaient tannés tout le temps que le directeur appelle. Le matin, dès fois, j'allais pas à l'école. Je restais couché. Pis là, je partais avant que mes parents arrivent, je partais à pied, pis j'allais à l'école. Pis le directeur appelais tout le temps que j'étais pas venu le matin, pour telle affaire. Pis là, eux autres aussi, ils commençaient à être tannés. Ils disaient qu'il fallait que j'aille à l'école, toutes sortes d'affaires. Pis, ils en mettaient tout le temps.

En ce qui concerne la réaction des professeurs « eux autres, ils s'en fichaient ». Pour son frère et sa sœur « eux autres, ils s'en foutaient pas mal. C'étaient pas leurs affaires. C'était moi, mes parents pis l'école ». Ils n'ont donc pas essayé de l'influencer. Autant les avertissements du directeur que de ses parents n'avaient d'impact sur le comportement de Michel « comprends pas moi aussi. Je ne sais pas pourquoi je faisais ça. Ça me passait par-dessus la tête ».

Au niveau de ses *aspirations scolaires*, avant sa rupture, il ne savait pas ce qu'il désirait faire. Encore, aujourd'hui, il est hésitant « je ne sais pas. Je ne le sais pas encore. Je sais pas trop mais j'ai encore le temps d'y penser faut que je finisse mes cours ». Donc, en septembre, Michel veut retourner à l'école, à l'éducation des adultes pour finir son Sec. V. Pour lui, il n'a pas le choix

je suis encore en Sec. I. C'est parce que ça traîne, pis ... j'étais supposé le finir l'année passée ... pis j'ai hâte de me débarrasser de ça. Pis, ça va m'emmenner plus loin. Ben, je vais l'avoir fini, pis je vais pouvoir me trouver une petite *job* pour étudier dans quoi je veux aller.

En effet, pour Michel « c'est quand même normal qu'avoir un Sec. V, tu as plus d'emploi. Ben, c'est à cause que les employeurs y cherchaient du monde qui avait fini leurs études, à part des *jobs* d'été. Il me semble que c'est normal de penser de même. Peut être, je ne sais pas ... ».

C'est surtout l'opinion de son père qui l'influence au niveau de son choix de finir son Sec. V « ben mon père arrête pas de me le dire. Ben mon père est quand même boss. Il en voit passer ». Cependant, son accord avec ses parents tient plus au fait que « c'est plus pour être débarrassé de ça. Ça t'énerme, ça t'énerve... ». Face à son choix de carrière, il ne veut pas rencontrer de conseiller en orientation, il aime mieux trouver par lui-même:

les conseillers en orientation, c'est pas mon fort. Je pense que je vais le trouver moi-même pas en faisant des tests qui vont me dire ce que je vais faire. Ça, ça va venir tout seul. Ça va sûrement venir de moi-même, c'est pas le monde qui vont me dire quoi faire pis que je n'aimerai pas faire. Je pense plus que ça va venir de moi-même, c'est moi qui va décidé que je vais faire, ça. C'est pas le monde qui va me dire tu devrais faire ça, pis que moi j'aime pas faire ça. Je vais faire ça ... mais attendez.

Il est allé au Carrefour jeunesse emploi sur un projet d'émission de télévision. Il est allé sur les recommandations « d'un gars que je connais qui a été là. C'était pour faire faire son C.V.. Pis, il avait donné mon nom à la madame qui l'avait faite. Pis, elle m'avait appelé pour la même affaire. C'est juste pour faire mon C.V. ».

1.3.2 *Histoire familiale, sociale et projets d'avenir*

Au niveau des *valeurs familiales*, Michel n'est pas très au courant des valeurs importantes pour la famille tant au niveau du mariage, des enfants. Au niveau de l'éducation, il ne voudrait pas ressembler à ses parents parce « qu'ils sont trop vieux ». En ce qui concerne, son frère et sa sœur, leurs échanges se bornent « à se demander des cigarettes et de l'argent ». Pour Michel, la famille et l'éducation des enfants « c'est encore loin » et « ça ne m'intéresse pas vraiment là. Peut-être plus tard vers 30 ans, je vais penser à ça ». S'il avait à changer des comportements au niveau de l'éducation familiale, ce serait peut-être d'offrir plus de petits cadeaux à ses enfants « quand j'ai été élevé, ma mère achetait pas grand chose, à part du linge, c'est normal .. mais je veux dire des petits jouets que je voulais ... on se promenait dans les magasins... c'est niaiseux ... mais c'est plate ».

Au *niveau social*, Michel se tient avec des amis d'enfance qu'il a rencontré à la maison des jeunes, et « des *chums* que quand on était petit ». On y retrouve des

gars et des filles. Il joue dans trois groupes de musiques « j'ai trois groupes. Dans deux, je joue de la guitare, dans un, je joue de la batterie ». Ils font de la musique *punk*. Ses parents sont d'accord pour qu'il continue de les fréquenter.

En ce qui concerne ses amis, leur opinion sur le mariage se résume en ceci « le mariage, hi ... disons qu'on pense toute pas mal que c'est une perte d'argent. Ben, le mariage dans le fond, tu te maries, ça coûte cher. Tu divorces, ça coûte encore plus cher. Tu restes avec la fille sans te marier, pis quand c'est fini, ben c'est fini ». Ils aimeraient avoir des enfants « mais c'est encore loin mais on pense pas vraiment à ça ». Avec ses copains, il parle quelque fois du travail. En général,

ils sont tous casés, ils ont une *job* d'été quelque part. Tous les gars ont fini mais pas les filles. Les gars sont plus vieux mais les filles sont plus jeunes. La plupart des filles sont en Sec. IV. Les autres ont fini cette année, pis ils vont aller aux adultes. C'est ça qu'on veut pour aller un peu plus loin.

Certains veulent aller au cégep en matière plastique tandis que d'autres veulent devenir docteur. Cependant, ce n'est pas un sujet qui est beaucoup abordé. Leurs sujets de discussion tournent plus autour « de tout ce qu'un adolescent espère, de la musique et des filles quand elles ne sont pas là ».

En ce qui regarde ses *projets de vie familiale*, il aimerait avoir des enfants mais pas de se marier. Il voudrait s'accoter. Pour lui, « c'est quelque chose de normal de vouloir avoir des enfants ». Ce n'est pas ses parents qui l'influencent, pour lui « c'est juste le *trip* d'avoir des enfants ». Cependant, pour Michel l'engagement existe quand même surtout s'il y a des enfants « c'est assez sérieux pareil, surtout quand tu as des enfants, ça devient plus sérieux. Oui, il y a quand même un engagement ». En ce qui concerne le travail pour sa conjointe, Michel ne tient pas à lui imposer ses idées « tu vas dire quelque chose à quelqu'un, je veux dire, demander

à quelqu'un de faire telle affaire, je suis pas vraiment fort là-dessus. Elle fait ce qu'elle veut ». Mais, il n'en parle pas beaucoup.

Au niveau des *valeurs professionnelles*, pour Michel un bon travaillant « c'est quelqu'un qui a un bon caractère sûrement, qui n'est pas tout le temps à train de chialer. Ça doit être agaçant d'avoir quelqu'un qui est tout le temps en train de critiquer quelqu'un (...) de ne pas faire son travail tout croche (silence) ». Il « ne sais vraiment pas » quelles sont les valeurs professionnelles de son père. En ce qui concerne ses copains, ce sujet n'est pas abordé entre eux « je ne sais pas, on n'en parle pas ».

Pour ses *projets de carrière*, ces intérêts, pour l'instant, se tournent vers les moteurs « j'aime faire les moteurs. J'aimerais ça être mécanicien. Mais sais pas si je vais avoir de l'ouvrage là-dedans ». Ses parents le verraient dans les ordinateurs. Lui « non ». Cependant, comme il dit: « c'est pas encore une de mes préoccupations. J'ai encore ben du temps. Le temps de finir mon secondaire, c'est quand même un bout, un bon deux ans, certain ».

Par rapport aux attentes des employeurs, il ne les connaît pas « je ne sais pas, j'ai jamais été là-dedans, j'en ai aucune idée ». Même si son père lui en « glisse souvent des mots. Disons les parents, il y a des bouts quand ils se répètent souvent, ça finit que je ne les écoute pu. C'est ça tout le *kit*. Je ne sais pas pantoute pourquoi ». Il a fait des démarches pour se trouver une *job* d'été. Il est allé « pas mal partout dans la ville » et cela n'a rien donné. Il aurait aimé entrer dans la même entreprise que sa sœur, mais cela n'a pas marché, ils ne l'ont pas rappelé. Ce qui lui importait le plus dans ce travail « c'est qu'il y aurait eu une paie qui aurait rentré. C'est ça qui est important pour moi ». Il a été appelé pour travailler de nuit mais il ne pouvait pas, parce « qu'on joue la nuit, on faisait des pratiques. Tout le monde allait à l'école,

qu'on pouvait pas en fin de semaine, qu'on pratiquait les soirs de semaine, que je pouvais pas ».

1.4 Histoire de vie de William

William est né à « G » et a toujours résidé dans cette ville. Il est âgé de 17 ans. Il est l'aîné au niveau des deux familles reconstituées. Il vit présentement avec sa mère, son beau-père, son demi-frère de deux ans et sa demi-sœur de sept ans. Il a aussi un demi-frère de neuf ans qui vit avec son père et sa conjointe. Il a terminé sa scolarité en 1998 et finalisé certains cours de Sec. III et de Sec. IV. Son seul véritable problème scolaire est le manque de concentration. Durant son élémentaire, il a rencontré une orthopédagogue. Au secondaire, il a été suivi par un psycho-éducateur pour un problème de motivation. Il ne consomme pas d'alcool. Cependant, il prend quelques fois de la « mari » et ce depuis le Sec. I.

Son père est âgé de 41 ans, sa mère a 40 ans et son beau-père a 41 ans. Sa mère s'est divorcée lorsque William avait deux ans et vit avec son nouveau conjoint depuis 15 ans.

Sa mère est propriétaire d'un dépanneur, son père est propriétaire de restaurants mobiles. L'été, il loue des espaces avec une foire « BC » et fait le tour des expositions dans la province de Québec. Durant les autres mois de l'année, il travaille comme boucher pour différentes entreprises. Son beau-père est directeur dans une usine et y occupe aussi la fonction de comptable. Son père a comme scolarité son secondaire, sa mère a terminé son Sec. IV et son beau-père a terminé un cours universitaire. Les parents de William ont des revenus moyens.

1.4.1 *Histoire scolaire*

À l'école élémentaire, William éprouvait surtout un manque de motivation comme il nous le raconte « il y a juste une année que j'ai doublée parce que j'avais pas de motivation, je partais dans la lune. Après ça, j'ai eu des ben gros problèmes avec le partage dans la lune. J'écoutais cinq minutes mais après cinq minutes, j'y pensais pu pantoute, je pensais à autre chose ». En effet, à cause de ce comportement, William doublé sa 4^e année. Il éprouvait des difficultés en mathématique parce qu'il « mettait plus d'effort sur le français pis sur l'anglais ». Selon William, ses résultats scolaires étaient surtout influencés selon l'énergie qu'il investissait dans une matière ou dans l'autre « si je mets plus d'efforts sur les math. que sur le français, je vais être meilleur en math. C'est parce que des années ça allait mieux en français, des années, ça allait mieux en math. ».

Face à ce comportement, ses professeurs « étaient exigeants des fois (...) ça les choquait parce qu'ils disaient justement que j'avais le potentiel ... c'est ça ». William a dû rencontrer une orthopédagogue pour l'aider dans ses difficultés en math. Pour lui, ce « n'était pas vu comme un problème », car « je connaissais pas mal de mes amis, que je me tiens encore aujourd'hui, qui en voyaient une aussi ». Quelques fois il dérangeait en parlant « à voix haute ». Alors les professeurs le « ramenaient à l'ordre ». William voulait être respecté par les professeurs et n'acceptaient pas qu'un professeur l'humilie lui ou un des copains de la classe. Alors, il prenait sa défense « je ne respecte pas les profs qui humiliaient le monde; même moi si je voyais un prof qui humiliait un élève, j'étais du style à me lever et à ne pas laisser faire ». Pour lui, la pire humiliation qu'un professeur peut faire est « de s'acharner sur une personne pour dire ses défauts en classe. Ça je ... ».

Au niveau élémentaire, il y avait beaucoup de *gangs* dans les classes. Cette situation a amené William à se faire

pas mal d'amis, mais il fallait tout le temps que tu te prouves ... Ben, il fallait tout le temps se faire intégrer dans la *gang*, ces affaires là... Ça c'est pour prouver qui on est dans le fond. Vouloir se montrer qui est le plus fort quelle *gang* est la plus forte, ça amenait des bagarres.

Donc, William « a eu quelques problèmes, des fois, avec les bagarres, pas plus que ça ». Pour lui, ce n'était pas important d'être le *leader*, mais c'était de s'intégrer « moi, je me foutais d'être le *leader* ou pas, je suivais ». Cependant avec du recul, William trouve « ça assez niaiseux ».

Face aux devoirs, « c'était une chicane toutes les soirs pour que je fasse mes devoirs. J'avais juste le problème pour faire mes devoirs avec mes parents ». Cependant, William pouvait compter sur l'appui de sa mère et de son beau-père pour l'aider dans ses devoirs et ses leçons « mon beau-père est comptable, que pour les maths ça allait ben, ma mère est bonne en français ».

Rendu au secondaire, William a changé « un peu trop même, je dirais ». En effet, avant William faisait beaucoup de sports « j'étais le style à jouer au hockey. À jouer au hockey, je consacrais tout mon temps là-dessus. J'étais tout le temps en train de jouer au hockey ou je me concentrais sur autre chose ... À présent, je ne fais pas mal plus rien ». Ce revirement est dû « à des nouveaux amis, les drogues, le temps ». Il n'avait plus le temps. En effet, William aimait essayer les choses nouvelles alors il « en a fumé un peu ». Selon sa perception « les $\frac{3}{4}$ des étudiants de la « T » ou qui commencent leur secondaire, quand ils commencent leur secondaire, les $\frac{3}{4}$ ont fumé du pot au moins une fois dans leur vie ». Selon lui, le fait de toucher à la drogue l'a « sérieusement aidé » face à son problème de concentration « parce que l'affaire du partage dans lune quand je fumais, ça on aurait dit que ça me concentrait et que ça me relaxait pis j'écoutais plus, j'étais plus concentré sur ce que le prof. disait ».

Selon William, jamais les professeurs n'ont eu connaissance qu'il prenait de la drogue « trois fois par semaine, sur les heures du dîner ou le matin des fois, et une journée dans la fin de semaine », car ils ne lui en ont jamais parlé. Pour William, « quelqu'un qui doit fumer à tous les jours, il se ramasse sur la route du B.S. au bout de ça. Je pense pas que tu puisses être motivé ben ben en fumant à tous les jours, tous les jours sans arrêt ».

Au secondaire, William a encore connu des difficultés d'apprentissage en mathématique et en français « j'en avais dans les deux. Une année c'était une et une autre année, c'était l'autre ». Ces difficultés venaient du même problème rencontré à l'élémentaire, « je partais souvent dans la lune quand j'étais au régulier. Pis quand je partais dans la lune, ce que le prof expliquait, moi je l'ai pas entendu ». Il a rencontré un psycho-éducateur qui a bien essayé de l'aider à se motiver. Cela marchait pendant un temps mais il « trouvait le temps long ». En effet, il a constaté qu'il pouvait « se faire du fun à d'autres places » et qu'il « n'endurait pas de rester assis une journée de temps à regarder un prof parler, pis de rester là à rien faire. Au fond, j'aimais l'école juste pour les récréations pis les temps libres ».

Même si William participait à des activités parascolaires comme faire « la disco, pis la radio étudiante » avec ses trois amis et que les professeurs « étaient d'accord » et qu'ils trouvaient que ce William faisait « était bon », ceci ne l'a pas amené à s'intégrer plus dans le milieu scolaire.

Donc, William a continué à faire l'école buissonnière « c'est parce que ça faisait depuis le Sec. I que j'étais en train de faire l'école buissonnière. Ça allait par coup d'année. Une année, ça allait bien, une autre année, ça allait mal ». En outre, ses fréquentations ne l'ont pas aidé, car ses « chums (...) faisaient la même chose » que lui.

Face à ce comportement sa mère « ben, ma mère c'était ... je m'écœurerais souvent avec parce qu'elle disaitdans sa tête, je me dis, qu'elle devait se sentir pas une bonne mère parce que c'est pour ça qu'elle disait ça, dans le fond, je sais que c'est pas vrai ». En ce qui concerne ses professeurs, ils lui disaient « ben, que j'étais capable que j'avais du potentiel. Dans le fond, je me suis fait dire ça toute ma vie ».

Étant donné le niveau élevé de démotivation pour la façon d'apprendre au régulier, William a opté pour un autre style d'apprentissage, le cheminement individuel qui consiste à faire

les mêmes matières que tout le monde, avec le même niveau de capacité sauf à place que le prof parle, tu as le livre qui explique tout. Après ça, t'as un questionnaire pis des exercices pour apprendre. Moi, je trouve que ça va mieux, mais il faut que tu sois motivé. Il faut que tu te motives toi-même. Il n'y a personne qui te pousse dans le dos si tu veux avancer. Il y a des avantages, pis des désavantages. Les désavantages quand tu veux apprendre par soi-même, c'est quand tu veux pas apprendre, c'est quand tu es trop lâche, tu fais rien dans le fond, pis tu passes tes journées à rien faire.

Ce choix a été influencé par le fait qu'il était tanné « de travailler de la façon que je travaillais avec le prof qui parle et que ça allait aller plus vite si je me motivais ». Aussi, il avait constaté que s'il apprenait par lui-même, « j'avais pas besoin d'écouter, j'avais juste à me dire je l'ai là, pis je serai dans la lune là, pis j'aurai juste à lire pis je vais tout savoir ». Mais cette nouvelle formule n'a pas suffi à le motiver assez, car « dans le fond, je me suis motivé mais pas tout le temps, pis j'ai pris du retard » et il a continué aussi à être « souvent dans la lune itou, j'avais une démotivation ».

Lorsqu'il a commencé dans ce programme, il faisait des matières de Sec. III et de Sec. IV. Face à sa décision d'aller en cheminement individuel ses parents ont réagi de façons différentes

ma mère a bien réagi parce qu'elle pensait que j'allais me motiver pis que ça aller m'aider plus, mais mon père lui, mon père est séparé avec ma mère, lui a décidé qu'il disait dans sa tête que j'allais pas me motiver qu'il fallait que je me fasse pousser dans le cul pis de ne pas aller là.

Finalement son père a eu raison, car William a décidé de lâcher l'école. Sa mère au début ne se doutait pas qu'il arrêterait l'école car, « au début, j'étais motivé, mais j'ai démotivé assez vite ». Donc, quand il a lâché « elle n'a pas fait rien ben ben parce qu'elle s'en attendait. Elle me voyait aller, elle me le disait tout au cours des ans, mais elle savait qu'un jour ça allait arrêter ». Son père dirait sûrement « qu'il n'est pas étonné ». Au niveau des encouragements, « au début, ils se sont forcés un petit bout pis après ça ils se sont dits c'est ta vie, c'est ta vie, pis tu vas voir ce que ça va faire ».

En ce qui concerne sa demi-sœur, elle se dit « moi je vais aller à l'école ». Elle n'éprouve pas de difficultés. Ses deux autres demi-frères sont trop jeunes pour être conscients de la décision de William.

Pour ses *chums*, certains ont « lâché l'école eux autres aussi. Pis les autres, il disent ... ils se foutent pas mal de ça. Il y en a quelques-uns, au début, qui me disaient trouve-toi une *job* au plus vite avant de t'habituer à rien faire parce que sinon tu vas prendre le goût, pis ça sera pas drôle ». Pour les professeurs « il y en a qui ... bien ils m'ont regardé comme si j'avais fait une erreur... mais...ils voyaient que j'avais les aptitudes pour... mais que je ne voulais pas plus qu'il faut ».

Avant de laisser l'école, William avait comme *aspiration* de devenir avocat ou médecin « ben docteur, c'est parce que sais pas, ça me donnerait le goût d'essayer de quoi, mais plus que ça va, c'est avocat parce que je suis capable de relater des faits ou des ... j'aime régler des problèmes ».

Maintenant, après le cheminement individuel, il se disait « je vais faire un DEP, peut-être machiniste ou n'importe quoi d'autre ». Cependant, le métier qui l'intéresserait le plus serait de devenir technicien du son ou de l'éclairage

c'est ce que je vais aimer le plus. Moi, je pense que je vais m'en aller technicien. Pour être technicien, t'es même pas obligé d'avoir ... comme moi j'aurais pu avoir un cours au cégep, pis t'as pas besoin d'avoir d'études scolaires. Là c'est pour apprendre la base. C'est un cours de cégep qui se donne gratuitement. C'est pas à n'importe qui.

Déjà au secondaire, William éprouvait déjà de l'intérêt pour tout ce qui touche le son, la musique et l'éclairage et de plus, les fins de semaine, il travaille à monter des spectacles « je travaille déjà là-dedans pis même quand j'allais en Sec. I, je m'occupais des radios étudiantes, des discothèques, des spectacles pis un peu de la technique déjà là, fait que ... j'ai tout le temps un peu aimé ça, pis j'aime la musique ». Ses *chums* sont d'accord avec son choix « ils trouvent que j'ai une chance d'avoir ce métier là parce que c'est pas tout le monde qui ont la chance de faire ça ».

Ce qui attire le plus, William, dans le travail de technicien « c'est l'argent, puis apprendre toute, de savoir comment ça marche, de savoir toute d'avance », car William vise avec ce métier, d'ouvrir un jour un *bunker* Donc, pour atteindre ses objectifs, il se fait « des connaissances, des contacts de toutes sortes que je pourrais avoir besoin plus tard », il essaie de

connaître les bonnes personnes. Exemple, mettons que je rencontre les « amants de la scène », ça ça va être de quoi je vais apprendre dans la journée. Mettons que je travaille, mettons que je travaille une journée, quand je vois le monde, je sais c'est quoi qu'ils font dans la vie pis qu'est-ce qu'ils peuvent m'apporter.

Face à ses actions, ses parents ne le motivent pas à continuer que ce soit comme machiniste ou comme technicien. Selon l'idée de William, « ils se disent : trouve-toi de l'argent ».

Avant sa rupture scolaire, ses parents le voyaient « dans l'art parce que quand j'étais jeune, j'étais bon en dessin ». Maintenant sa mère « elle me voit pas dans le fond. Elle tout ce qu'elle veut, c'est que j'aie un travail pis que je fasse de l'argent, pis que je sois bon ». Son beau-père pense comme sa mère « mon beau-père, lui pis ma mère, c'est pas mal la même opinion. S'il y a un qui dit quelque chose l'autre va dire la même affaire. Il est pas mal tout le temps avec ma mère ».

Cependant, son choix n'est pas encore très arrêté pour ce qui est de retourner aux études ou travailler. Tout dépend des événements, selon William il va « sûrement arriver plein d'affaires, il va arriver telle affaire dans ma vie. Je vais peut-être travailler à une nouvelle place, pis que je vais aimer mieux le travail. Je vais voir comment ça va aller. ». En ce qui concerne le laps de temps qu'il va prendre pour se décider, tout va dépendre s'il trouve un travail à son goût ou non « si je ne trouve pas un travail à mon goût, bon je vais à l'école. Je vais aller directement dans le travail que je veux. Si je vais dans un travail, je vais sûrement attendre à plus tard pour aller à l'école ».

1.4.2 *Histoire familiale, sociale et projets d'avenir*

Au niveau des *valeurs familiales*, William n'a jamais réellement parlé du mariage avec ses parents « ils sont pas mariés fait que je me dis qu'ils en pensent pas grand chose. Pis, dans le fond, j'ai jamais demandé leur avis, de ce qu'ils en pensaient ». Pour lui, « je dis eux autres ce qu'ils pensent du mariage, ils doivent se dire qu'ils ont pas besoin de ça pour vivre ensemble ».

Le père de William était peu présent à la maison pendant le temps qu'il a vécu avec sa mère. Effectivement, il possède une chaîne de restaurants qui se promènent avec « BC »

il partait toute l'été et il revenait au début de l'école. L'hiver, Ben, il a fait son argent l'été. Fait qu'il remplace des fois, qu'il va travailler dans une boucherie. C'est parce qu'il a travaillé dans pas mal de boucheries. Qu'il y a pas mal de boucheries qui savent que mon père qu'il travaille là pis quand il revient l'hiver, qu'il a du temps libre. Il faut croire que c'est un bon boucher parce qu'ils l'appellent ».

L'absence de son père ne le dérangeait pas, au contraire

ça me laissait un lousse car mon père est très autoritaire, pis pas un peu, beaucoup. Avec mon père c'est ... tu essaies de t'expliquer avec c'est ça, c'est ça ... pis tu parles pas dans le fond ... avec mon père c'est lui qui prend la décision. Pis ça fini là. Exemple, je ne pouvais pas donner mon point de vue. Les heures que je rentrais alors que j'avais 15 ans, entrer à 10 heures, la fin de semaine, un vendredi soir. Chez ma mère, je rentrais à l'heure que je voulais quasiment. Pis c'est à peu près ça.

Il aimait mieux vivre avec sa mère « ma mère j'ai eu la liberté. Dans le fond, j'avais le choix d'aller rester chez mon père ou il y avait l'argent pis toute ça, pis

j'avais le choix d'aller rester chez ma mère où il y avait la liberté. J'ai choisi la liberté ». Avec sa mère, William sentait que le dialogue était possible « tandis qu'avec ma mère, je peux m'exprimer pis dire ce que je pense, pis quand on peut, on s'arrange ». Également, entre son beau-père et sa mère existe une complicité dans la façon d'élever les enfants, en effet « mais mettons qu'ils se mettent tout le temps deux pour se donner raison ». Si William fait quelque chose de bien, son beau-père l'appuie « oui, il m'appuie. Si il dit que c'est noir, ma mère va dire que c'est noir. Si il dit que c'est blanc, ma mère va dire que c'est blanc. Ils s'appuient tous les deux pis s'ils trouvent que c'est bien ce que je fais, ils vont le dire ».

Cependant, si William fait des erreurs alors « ils me narguent. Ils me lâchent ... dans le fond, ils me lâchent des petites pointes pour me faire frustrer ou pour me décourager, des affaires de même ». Il aimerait que ses parents l'encouragent « pis j'aimerais ça qu'ils auraient un petit sourire dans la face ». Pour William, il ne veut pas du tout agir de cette façon avec ses enfants, pour lui « on apprend de ses erreurs ».

S'il avait quelque chose à changer au niveau de son éducation, il aurait aimé que ses parents passent plus de temps avec lui « ben un exemple, quand je jouais au hockey quand j'étais jeune, j'allais pas aux *games* d'hockeys avec ma mère ou mon beau-père, j'embarquais avec d'autres parents ou je montais en autobus ». Pour lui, c'est « parce que mes parents, ils disent qu'ils n'ont pas de temps, mais c'est souvent c'est plus parce qu'ils veulent pas mettre de temps ». William est comme son père en ce sens qu'il aime que les choses se fassent rapidement et non de toujours remettre au lendemain.

moi, je suis un peu comme mon père. Il faut que ça soit stricte pis à l'ordre sauf qu'il faut que ça soit fait rapide, sauf pas autant *stricte* pis à l'ordre ... la liberté d'expression. (...) J'aimerais qu'ils font ce qu'ils ont à faire pis qu'ils font pas. Exemple, des rénovations à des places dans la maison. De se grouiller à les faire au plus vite, arrêter d'attendre à demain, demain. Comme par exemple, moi je

suis pas capable d'endurer ça si je vois que le lavage est pas faite ça va genre me stresser pis ça va ma choquer parce que je vais voir que ça traîne pis va falloir que ça soit faite je vais le faire le lavage. Si je vois que c'est à traîne dans la maison, pis qu'il faut le réparer, je vais le faire le plus vite pour que ce soit faite. Mon père, mettons j'y dit : pa j'aurais besoin de changer le plancher de ma chambre parce qu'il est brisé, ben lui ça prendra pas un mois avant qu'il le fasse, ça va être faite dans la semaine.

Au *niveau social*, au début de son Sec., William se tenait surtout avec trois autres gars « on était tout le temps quatre gars, les quatre mêmes gars de l'école. On était porté plus à se tenir ensemble. La radio, c'était plus moi qui la faisait, eux autres, ils suivaient ». Lorsqu'il a commencé le programme en cheminement individuel, ses amis ont changé

j'ai un de mes amis là-dedans qui a fait un vol de dépanneur avec une arme. Lui, il s'est ramassé en centre d'accueil mais quand il est sorti, il a changé ben raide. Là, c'est un gars sage, il s'est trouvé une *job*, un appartement, ben calme, il ne fait plus rien de mal. Pis, les autres amis, eux autres, j'en ai un qui au CI aussi, il est allé au régulier avant, pis après ça, il est venu au CI, pis il a lâché l'école. Pis, il y en a d'autres qui ont pris d'autres chemins.

Maintenant, « là, je me tiens plus indépendamment, je me tiens avec personne dans le fond mais je me tiens avec tout le monde. Je vois du monde différent tous les jours ».

En ce qui concerne les valeurs familiales de ses amis « mes amis. ...je pense qu'ils y en pas gros qui sont en accord avec le mariage. Des enfants soient qu'ils en veulent pas ou qu'ils en veulent beaucoup parce qu'ils aiment les enfants ». Selon William, ce jugement sur le mariage vient du fait « c'est parce qu'il y a moins de monde qui se marie aujourd'hui ».

En ce qui concerne leurs valeurs professionnelles, ce qui est important pour eux c'est « l'argent pis la fierté d'avoir de l'argent ». William pense que pour ses amis, les attentes des employeurs se résument à « qu'ils donnent leur possible, qu'ils donnent tout ce qu'ils peuvent ». William est d'accord avec ceux-ci.

En ce qui concerne son *projet de vie familiale*, William n'est pas certain de vouloir se marier, s'accoter. Le fait que ses parents soient divorcés n'influencent pas sa décision de se marier ou non. Cependant, il veut « rester avec une fille, ça c'est sur mais je ne marierais pas avec toute la famille ». En ce qui concerne le mariage « ça va dépendre des valeurs de la fille ». Mais il tend vers le mariage « me marier, certainement probable parce que ça va rapprocher plus les autres personnes. C'est plus juste ... dans le fond, c'est ta femme pour de vrai ». Il veut

avoir un enfant. Juste un. Moi, j'en veux pas plus que deux. Dans le fond, moi, je vais en avoir un, pis je vais me concentrer toute sur un pis y donner toute ce que je peux y donner. J'aime mieux en avoir un pis qu'il soit gâté en masse pis qu'il ait toute ce que qu'il veut que d'en avoir deux, trois pis de ne pas avoir le temps de s'occuper d'eux autres. Je vois comment ils sont dans le fond, ils en ont trois, pis je trouve qu'ils sont responsables mais pas assez. Ma mère a un dépanneur. Mon beau-père lui ... il faut qu'il aide à ma mère pour son dépanneur pis en plus de ça il est comptable, plus directeur dans une usine. Fait qu'ils ont pas toute le temps de faire ça. Ils disent qu'ils ont pas toute le temps, mais quand je les vois les fins de semaine assis à maison, en train de relaxer, j'appelle avoir le temps.

De même, William est d'accord que sa femme travaille même s'il y a des enfants. Effectivement,

le meilleur ça serait oui parce que je veux avoir des bons moyens plus tard parce que je suis plus une personne matérialiste. Exemple, je m'achète du linge qui coûte quand même assez cher. J'aime ça m'acheter plein de manger, m'acheter plein de CD,

m'acheter... J'aime ça avoir le matériel, pis je me dis que si on veut être bien, il va falloir qu'elle travaille. Si elle fait autre chose comme s'occuper de la maison pis qu'elle travaille pas, ça ça va être correct mais je veux dire, je ne voudrais pas d'une femme qui resterait chez eux à rien faire toute la journée. Pis que j'arriverais pis qu'il faudrait que ce soit moi qu'il me fasse toute la popotte. Ça me dérange pas si on travaille les deux pis qu'on s'occupe de la maison les deux, pis qu'on s'occupe tous les deux, ça va être correct.

Au niveau des *valeurs professionnelles*, pour son père et sa mère le travail est important parce que « c'est de l'argent ». Pour William, ce que le travail va lui apporter ce sera « de l'expérience pis de l'argent, pis de la motivation, pis apprendre itou »

En ce qui concerne ses *projets de vie de carrière*, ce qu'il aimerait sérieusement

ce que je voudrais faire sérieusement c'est... ben là je veux m'en aller soit technicien ou machiniste pour me ramasser de l'argent. Si je m'en vais technicien en éclairage ou en son ou les deux, ça va être encore mieux parce que je veux m'ouvrir un genre de *bunker*. C'est hors du commun, il n'y en a pas partout pis quand il y en a ça attire pas mal de personne. Ça, c'est un bar ou un bar discothèque en tout cas, un bar ou c'est pas tout le monde qui a le droit d'entrer, ça prend ta carte. Pis avec beaucoup d'effets spéciaux pis de l'argent mis dedans.

Pour William, ce que les employeurs attendent au niveau des connaissances,

moi je dis, il faut que tu connaites bien le métier pis que les attitudes de travail faut que tu sois ... Où que je travaille, le travail que je veux avoir plus tard, les attitudes de travail, je dis il faut être courtois avec le monde, il faut être de bonne humeur, il faut être responsable. Avoir de la rapidité, de la responsabilité, de la compétence et de la fiabilité.

Donc, William aimerait se déplacer, par exemple, il aimerait bien faire le même genre de travail que son père, mais « pas avec mon père ». Mais aussi, avoir « un travail stable, mais un petit peu en dehors du commun ». C'est-à-dire ouvrir son *bunker*. Il aimerait être un peu comme son père et un peu comme son beau-père, car s'il décide de s'en aller comme technicien, il aurait à se déplacer. Pour l'instant, William s'est souvent retrouvé le plus souvent dans du travail stable et sédentaire, car il donne son nom pour travailler dans les entreprises.

2. PROFIL IDENTITAIRE DES SUJETS

Avant de commencer l'analyse expérientielle des quatre sujets, nous allons revoir notre objectif de recherche ainsi que les raisons qui nous ont fait choisir les trois grands thèmes de notre guide d'entretien.

L'objectif de recherche est de décrire le processus de la construction de l'identité sociale de jeunes de 15-17 ans qui sont hors école et hors travail. Pour ce faire, nous étudierons les relations qu'ils établissent entre eux et le milieu environnant, c'est-à-dire en établissant les liens entre leur monde intérieur (affectif, cognitif), leur monde extérieur (comportemental, contextuel) et le milieu politico-socio-économique dans lequel ils évoluent.

Les thèmes abordés se rapportent à l'histoire scolaire, l'histoire familiale ainsi qu'aux projets d'avenir. L'histoire scolaire nous raconte leur vécu relationnel depuis leur entrée à l'école jusqu'à la rupture définitive. L'histoire sociale, nous dévoile leurs valeurs familiales et professionnelles ainsi que celles de la famille et du réseau social environnant. Leurs projets de vie familiale et professionnelle nous renseignent sur la vision sociale qu'ils projettent d'eux dans le futur. Des renseignements biographiques sur la famille viennent compléter le guide d'entretien. Ces thèmes ont été choisis à

cause de leur pertinence à bien cerner les caractéristiques personnelles, scolaires, sociales et culturelles de l'individu.

Pour faire l'analyse de l'identité des quatre jeunes interviewés, nous nous servirons des trois recherches décrites précédemment dans notre problématique. En premier, nous établirons dans quelle catégorie se situe les jeunes décrocheurs rencontrés en s'appuyant sur la recherche qualitative du gouvernement du Canada, ministre d'État à la Jeunesse, en 1990. En deuxième lieu, par le biais de la recherche de René (1993), nous déterminerons quelle stratégie d'insertion sociale chacun d'eux utilisent pour s'intégrer dans leur milieu social. Pour finir, grâce à la grille des formes identitaires de Dubar (1992), nous préciserons à quel groupe identitaire appartiennent les sujets.

2.1 Typologie selon la recherche du gouvernement du Canada (1990)

L'étude fait par le gouvernement du Canada sur les jeunes décrocheurs scolaires ressortait cinq catégories. Les jeunes venant de milieux défavorisés, ceux qui se voient comme des indépendants à esprit créateur, ceux centrés sur le métier, les jeunes qui sont membres de la minorité visible et finalement ceux qui ont été placés dans le groupe des élèves en situation critique.

Dans le tableau 6, nous situerons chacun de nos sujets selon les catégories décrites par le rapport du gouvernement du Canada (1990) suivi d'exemples démontrant le pourquoi du choix de la position donnée à chacun des garçons.

Tableau 6
Typologie des sujets

	Milieu défavorisé	Indépendant à esprit créateur	Centrés sur les métiers	Membres des minorités visibles	Élèves en situation critique
Stéphane			X		X
Jérémie			X		
Michel			X		
William			X		

Nous avons placé *Stéphane* dans la catégorie des « *élèves en situation critique* » car il vient d'une famille qui a connu six déménagements dans trois villes différentes et il a vécu trois changements d'école. Le père et la mère sont séparés. Le père est très autoritaire, très dévalorisant et peu présent à la maison. Depuis leur séparation, c'est la mère qui est le soutien de famille. Et comme nous le dit Stéphane, la famille « a de la misère à arriver ».

Cependant, nous le classons aussi dans la catégorie des « *élèves centrés sur le métier* » car tout au long de sa scolarité, il a éprouvé de graves difficultés d'apprentissage. Effectivement, à l'élémentaire Stéphane a eu des difficultés en mathématique et a dû rencontrer une orthopédagogue. Au secondaire, il en avait dans les trois matières de base (français, mathématique et anglais). En plus, il avait de la « misère » dans ses devoirs et oubliait de les faire.

À l'élémentaire comme au secondaire, Stéphane a une attitude belliqueuse. À l'élémentaire, il était « assez *rof* » et se battait souvent avec les pairs qui le narguaient. Au secondaire, le même comportement continue « des coups de poings sa gueule à longueur de journée. Pas juste envers moi, mais envers tout le monde ». Il est souvent agité et envoie « chier » les professeurs. Avant sa rupture, il convoitait le

métier de policier, cependant à cause de ses difficultés d'apprentissage, il ne peut entreprendre ces études ce qui le laisse dans un climat d'incertitude.

En ce qui concerne *Jérémie*, nous le voyons dans la catégorie des jeunes « *centrés sur le métier* » à cause de ses troubles de comportements. En effet, Jérémie n'a souffert d'aucun problème d'apprentissage tant à l'élémentaire qu'au secondaire. D'ailleurs, tous (famille, pairs, enseignants) croient qu'il peut faire sa scolarité comme garde-chasse, s'il le désire. Cependant, comme nous le précisons, Jérémie n'a cessé tout au long de sa scolarité de provoquer des conflits d'ordre social. À l'élémentaire, il a sa *gang* et se bat constamment avec les autres « c'était la guerre. C'était qui allait être le plus puissant, qui pouvait mener l'école ». Autant à l'élémentaire qu'au secondaire, il aime bien répondre à ses professeurs. Au secondaire, cette attitude audacieuse l'expose souvent à être exclu des cours. Outre cela, il consomme et possède de la drogue. Ce qui lui vaut d'être envoyé en centre d'accueil. Plus tard, il rêve d'être quelqu'un en ayant « de l'argent, du pouvoir et en étant ben placé ».

Pour *Michel*, nous le voyons dans la catégorie des jeunes « *centrés sur le métier* ». À l'élémentaire ainsi qu'au secondaire, il a éprouvé des difficultés en français et en mathématique. Il a répété sa 3^e année et a été suivi par une orthopédaque deux fois/semaine. À partir de la 6^e année, il commence à se démotiver (relâchement face aux devoirs). Au secondaire, le même comportement continu mais en plus, il s'absente régulièrement et projette une attitude agressive envers les enseignants (ne pas suivre les directives, leur répondre de façon discourtoise). Ce qui entraîne, de la part de la direction, une menace d'exclusion absolue de l'école. C'est d'ailleurs de son propre chef qu'il a décidé de laisser les études avant que la direction ne le renvoie de façon permanente.

Pour *William*, nous le situons aussi dans la catégorie des jeunes « *centrés sur le métier* ». Là encore, c'est le même scénario que pour les trois autres sujets. À l'élémentaire comme au secondaire, il éprouve des difficultés en français et en mathématique. Il a même doublé sa 4^e année. Durant toute sa scolarité, il éprouve un problème de concentration (partage dans la lune) que toutes les instances (parents, psycho-éducateur, orthopédagogue) interprètent comme un manque de motivation. Malgré l'intervention d'une orthopédagogue, à l'élémentaire, et d'un psycho-éducateur au secondaire, le problème de démotivation ne semble pas se corriger.

On peut se demander si *William* ne serait pas justement un de ces jeunes ayant un problème d'apprentissage dû à une situation d'ordre médical non dépistée. Serait-il possible que son manque de motivation puisse être le résultat du fait qu'il avait de la difficulté à se concentrer, donc à suivre les explications des professeurs ce qui lui amenait des difficultés d'apprentissage, et non le contraire.

2.1.1 *Points communs*

Dans ce même rapport, on retrouve des points communs touchant tous les jeunes décrocheurs et ce, quelle que soit la catégorie dans laquelle se situe le jeune. Ici, on parle du détachement à l'endroit de l'école, l'abus de drogues et d'alcool et un manque de soutien / incitation à l'abandon des études.

Nous avons placés ces points communs sous forme de tableau afin de vérifier si les sujets de notre recherche ont les mêmes analogies que les sujets de la recherche effectuée, en 1990, par le gouvernement du Canada. Le tableau 7 résume les similarités qui existent entre les quatre sujets de notre recherche.

Tableau 7
Similarités entre les sujets

	Détachement de l'école	Drogue	Alcool	Manque de soutien	Incitation à l'abandon des études
Stéphane	X	X	X	X	
Jérémie	X	X		X	
Michel	X		X	X	
William	X	X			

En effet, en ce qui a trait au *détachement de l'école*, Stéphane a laissé l'école parce qu'il était « tanné, ça allait pas ben, je ne comprenais rien. Je m'entendais pas trop ben avec le monde aussi ». Pour Jérémie, « l'école était devenu comme une prison », il était « tanné d'y aller et d'être assis sur un banc d'école. J'y allait même plus à la fin ». Comme nous l'exprime si bien Michel « à la fin, j'ai tout laissé tombé, j'étais pu dedans, c'est nul. J'étais tanné. Là, je m'en sacrais pas mal. C'est ça, je me suis sacré dehors ». Comme l'explique William, il « trouvait le temps long » et a constaté qu'il pouvait « se faire du *fun* à d'autres places ». À la longue, il n'endure plus de « rester assis toute la journée à regarder un prof parler, pis de rester là à rien faire ».

Chacun préfère ses *chums* et les temps libres. Comme nous le dit Michel, son activité préférée consiste à faire du « *skip*, c'était plus pour aller voir nos *chums* ». Un autre facteur influence son désintérêt pour l'école. Selon Michel, le fait que les professeurs du régulier rencontrent un trop grand nombre de groupes les empêche de s'occuper des jeunes. Pour Jérémie, il profite de ses temps libres pour aller au village et parler avec le monde. William, même s'il fait des activités parascolaires, aime bien faire l'école buissonnière « ça faisait depuis le Sec. I que

j'étais en train de faire l'école buissonnière ». De plus, il aime l'école « juste pour les récréations pis les temps libres ».

Pour ce qui a trait à la consommation de *drogue et d'alcool*, il nous est difficile de dire, à partir de leur témoignage, si ces jeunes faisaient vraiment abus de drogue et d'alcool. Selon leur dire leur consommation était modérée et même très minime. Tout ce que l'on peut dire, c'est que chacun a pris soit de la drogue soit de l'alcool. D'ailleurs, l'absorption d'alcool ne semble pas problématique, car elle surtout prise lors de *party* avec les copains pour se faire du *fun*.

Au niveau de la *drogue*, Stéphane a pris de la « mari, de l'huile et de la cocotte » pendant cinq à six mois. Il a arrêté neuf mois puis a eu une rechute pendant quatre mois. Actuellement, il n'en consomme plus. Jonathan en a pris « un petit peu » et a été envoyé en centre d'accueil, car il en avait en sa possession. Michel n'a pas touché à la drogue. William lors de sa fréquentation scolaire en prenait «trois fois par semaine, sur les heures du dîner ou le matin des fois et une journée la fin de semaine ». Il fume surtout de la « mari ». D'ailleurs, il nous dit que la drogue n'a pas eu d'impacts négatifs sur son comportement mais au contraire, il éprouvait moins de problèmes de concentration lorsqu'il fumait.

En ce qui concerne le *manque de soutien / incitation à l'abandon des études*, dans le rapport du ministère d'État à la Jeunesse (1990), le manque de soutien prend différente forme: manque de soutien financier, manque de support face à leur problèmes scolaires et/ou leurs travaux de la part des professeurs et des parents. Pour certains, on retrouve au sein de la fratrie des exemples d'abandon scolaire. Pour ce qui est de l'incitation à l'abandon des études, il est surtout vécu par ceux qui avaient des problèmes de comportements ou de drogue. L'école commençait par des renvois temporaires pour finir par le renvoi définitif de l'école.

En ce qui concerne les quatre jeunes interviewés, ils s'avèrent qu'ils ont laissé d'eux-mêmes l'école. Cependant, pour certains nous retrouvons certains aspects des scénarios décrits dans la recherche du ministre d'État à la Jeunesse. Il s'agit de Stéphane, Jérémie et Michel.

En effet, lorsque Stéphane décide de quitter l'école, il est tanné, ça n'allait pas bien, il ne comprenait rien et ne s'entendait pas trop bien avec les professeurs et les autres étudiants, il ne filait pas, il n'avait pas d'enthousiasme. Ici, c'est la mère qui l'incite et l'encourage à laisser l'école étant donné la situation. Comme il nous le dit « c'est elle qui m'a demandé si j'étais intéressé à lâcher l'école ». À l'école, les professeurs n'étaient pas d'accord avec ce choix. En outre, au secondaire, Stéphane a rencontré un psychologue pendant trois à quatre mois par rapport à ses problèmes. Cependant, ses difficultés d'apprentissage ont continué et jamais Stéphane ne nous parle du support et de l'aide des enseignants face à ceux-ci.

Pour Jérémie, même si ses parents l'encouragent à continuer et que sa mère aspire à ce qu'il ait un diplôme; ils finissent par accepter sa décision de laisser l'école. D'ailleurs, ses frères n'ont pas de diplôme professionnel. Ils possèdent un Sec. V, une Sec. IV et un Sec. III. Pour Jérémie, il fait comme ses frères, sauf qu'il n'a pas son diplôme de Sec. II. Aussi Jérémie, pense que les professeurs ainsi que la direction « devaient sûrement être contents » parce qu'il faisait du trouble. Au niveau des ressources, il a consulté un psychologue à l'extérieur de la région mais c'est l'école qui l'envoie en centre d'accueil pour possession de drogue. Le lien que l'on puisse faire serait au niveau de l'exemple familial en ce qui concerne ses frères qui ont « tous lâché l'école comme lui ». Pour ce qui est du soutien familial et scolaire, il ne semble pas y avoir de problèmes.

Pour *Michel*, même si ses parents l'exhortent à continuer, ceux-ci n'ont pas réussi à l'ébranler. En ce qui concerne la réaction du directeur face à ses problèmes

de discipline, sa stratégie était de l'envoyer à la maison en pensant qu'il réfléchirait « il était tout le temps après moi à cause que je niaisais (*sic*) à l'école. Il disait que ça allait mal pis que là il me mettrait dehors, pis tout ça, que je passais pas en français. C'était tout le temps de ma faute. Tout le monde était sur moi. J'étais tanné. Là, je m'en sacrais pas mal. C'est ça, je me suis sacré dehors ». Selon lui, ses professeurs « eux autres, ils s'en fichaient » et au niveau de la fratrie, ils « s'en foutaient pas mal, c'étaient pas leurs affaires ». Jamais l'école n'a offert à Michel de rencontrer un psychologue ou un psycho-éducateur pour l'aider face à son manque de motivation. De plus, le père a un commerce ce qui demande beaucoup d'investissement de temps pour les parents. Comme il nous le dit: sa mère n'est pas beaucoup à la maison « ben, c'est vrai qu'ils sont pas souvent là. Remarque ben que j'ai la maison à moi tout seul. Ça va. Ça me dérange pas plus que ça. C'est rendu une habitude. C'est à cause que mon père a son commerce, c'est pour ça que depuis ce temps-là ... ». D'autre part, elle travaille, à temps plein, comme diététicienne dans le réseau hospitalier. On retrouve ici quelques similitudes avec ce que les jeunes décrocheurs pouvaient vivre. Les envois temporaires à la maison pour peut-être en venir à un renvoi définitif. Les parents sont très occupés par leur travail. L'école n'a jamais offert d'aide psychologique.

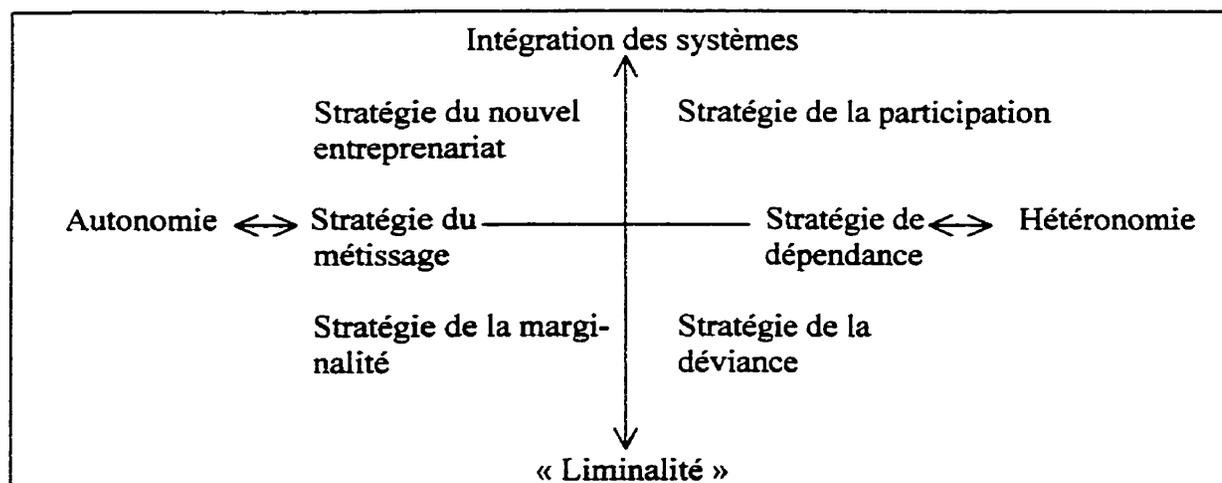
Pour William, on ne le retrouve pas dans les scénarios décrits plus hauts. Au début ses parents ainsi que ses professeurs l'encourageaient à continuer. La mère l'a toujours appuyé dans ses démarches. L'école a toujours cru en son potentiel. D'ailleurs, il a rencontré un psycho-éducateur par rapport à son problème de démotivation. Mais, comme il n'était plus intéressé « ils se sont dits, c'est ta vie, c'est ta vie, pis tu vas voir ce que ça va faire ». Ici les deux parents travaillent, sa mère est propriétaire d'un dépanneur et son beau-père est directeur dans une entreprise. William ne semble pas avoir manqué de soutien tant au niveau de la famille qu'au niveau scolaire. C'est vraiment son détachement de l'école qui l'amène à tout laisser tomber.

Pour conclure, tous ont laissé l'école avant de finir leur Sec. III et veulent reprendre leurs études ultérieurement. Tous manifestent un grand besoin d'argent pour se payer des biens matériels tels que CD, linge, cigarettes, etc. La majorité ne trouve aucun intérêt à l'école et ne participent pas aux activités parascolaires, sauf William. Tous ont des amis à l'extérieur de l'école. Pour la majorité, les parents travaillent et ont peu de temps à consacrer à un suivi régulier. Pour les quatre sujets, aucun ne nous fait part de problèmes financiers. Tous semblent dire que malgré les efforts des parents et de l'école face à leur démotivation, cela n'a aucun effet. Cette attitude occasionne chez les parents l'arrêt des encouragements dans la poursuite des études et engendre une certaine démission. Au niveau scolaire, malgré que les dirigeants leur offrent souvent une aide psychologique (psychologue, psycho-éducateur) par rapport à leurs comportements; le jeune continue dans sa façon d'être. Il semble que leur démotivation et le besoin d'argent soient les deux plus grands incitatifs à l'abandon des études.

2.2 Stratégies d'adaptation sociale selon René (1993)

René (1993) a ressorti six stratégies que les jeunes utilisent pour mieux s'intégrer au niveau social et professionnel. Le tableau 8 fait un rappel des différentes stratégies utilisées décrites précédemment dans la problématique. À partir de ce tableau, nous essayerons de dégager quelle stratégie chacun des quatre sujets utilise pour faire sa place dans son espace social.

Tableau 8
Stratégies selon René (1993)



Source: René, J.F. (1993). La jeunesse en mutation: d'un temps social à un espace social précaire. *Sociologie et sociétés*, XXV(1), 153 à 170

Pour nous aider dans notre analyse, nous allons nous baser sur leur projet de carrière et de vie familiale. Pour trois des sujets, il nous semble que leur stratégie d'intégration se situe surtout au niveau de la *stratégie de la participation* que René (1993) définit comme étant la stratégie par laquelle les individus désirent à tout prix s'intégrer dans la société selon les schèmes de la société industrielle (travail à temps plein, bon niveau de vie, stabilité).

Stéphane aimerait peut-être plus tard travailler dans un magasin comme commis en autant que ça rapporte « un peu d'argent pour être capable de vivre ». Pour se trouver un emploi, il a fait « le tour des entreprises, je regarde dans le journal, à la télévision, les genres d'emplois toute ... ». Afin de s'aider dans sa recherche d'emploi, il a été au Carrefour jeunesse emploi et a participé à un projet d'émission de télé. Jusqu'à aujourd'hui, il a travaillé comme commis dans deux magasins et comme ouvrier d'usine. Il aimerait travailler dans un magasin même si pour le *chum*

de sa mère « il dit que tu peux pas faire ça toute ta vie non plus ». Il veut s'accoter avoir deux enfants et que sa femme travaille.

En ce qui concerne *Jérémie*, il est allé au Carrefour jeunesse emploi pour son curriculum vitae. Pour son projet de carrière, il aimerait être garde-chasse comme son père. Tant au niveau social que professionnel, il rêve de devenir quelqu'un c'est-à-dire « d'être quelqu'un, c'est quelqu'un qui est bien placé, qui est respecté, qui a de l'argent, qui a du pouvoir. T'es accoté avec du monde qui en ont aussi. Tu peux te rendre loin ». En attendant d'atteindre son objectif, il va travailler « aux sapins » et retourner à l'éducation des adultes. Il veut se marier, avoir des enfants et que sa femme travaille.

Pour *Michel*, le même scénario que les deux autres sujets se répète. Il a rencontré un intervenant au Carrefour jeunesse emploi pour mettre à jour son curriculum vitae. Ses recherches d'emploi se sont limitées à faire des démarches auprès des entreprises, il est allé « pas mal partout dans la ville », il a « rempli la paperasse » et attendu leur téléphone. Il veut retourner à l'éducation des adultes pour finir son Sec. V, car selon lui « les employeurs y cherchaient du monde qui avait fini leurs études, à part des *jobs* d'été ». Il aimerait travailler comme mécanicien. Il veut s'accoter, avoir des enfants.

Pour *William*, il nous semblerait un candidat possible pour la *stratégie du nouvel entrepreneuriat*, car il démontre une grande volonté de se prendre en main, de s'autodéterminer. Il veut bien s'intégrer à la société, mais à sa façon. En effet, il veut avoir son propre commerce. Plus tard,

ce que je voudrais faire sérieusement c'est de m'ouvrir un genre de *bunker*. C'est un petit peu en dehors du commun. Y en a pas partout pis quand il y en a ça attire pas mal de personne. Ça va être

une discothèque beaucoup d'effets spéciaux, pis c'est pas tout le monde qui peut entrer, comme dans une discothèque.

Pour atteindre son but, il veut surtout se servir de ses « connaissances, des contacts de toutes sortes » qui pourraient lui être utiles pour son projet. Il a toujours aimé le dessin, s'occuper de la radio étudiante, des discothèques, monter des spectacles. De devenir technicien du son et de l'éclairage, serait pour lui, une sorte d'objectif intermédiaire qui lui permettrait de ramasser de l'argent pour le moment, mais surtout « d'apprendre toute, de savoir comment ça marche, de savoir toute d'avance ». Ainsi, lorsqu'il partirait son commerce, il en connaîtrait tous les rouages. Il ne tient pas à aller à l'éducation des adultes comme les autres sujets. Il ferait son cours dans une institution privée « pour être technicien, t'es même pas obligé d'avoir des études scolaires. C'est un cours de cégep qui se donne gratuitement, mais ce n'est pas à n'importe qui ».

Cependant, son choix n'est pas encore arrêté à savoir s'il fait son cours comme technicien ou s'il se trouve un emploi. C'est pourquoi pour l'instant, William utilise la *stratégie de la participation*, en faisant le tour des entreprises. Comme il nous le dit « il va sûrement arriver plein d'affaires, il va arriver telle affaire dans ma vie. Je vais peut-être travailler à une nouvelle place, pis que je vais aimer mieux le travail. Je vais voir comment ça va aller ». Sa décision se prendra en fonction de « si je ne trouve pas un travail à mon goût, bon je vais à l'école. Je vais aller directement dans le travail que je veux. Si je vais dans un travail, je vais sûrement attendre à plus tard pour aller à l'école ».

Donc, ce sera vraiment le temps qui saura nous dire, si William se dirigera selon la *stratégie du nouvel entrepreneuriat* ou celle de la *participation*. Comme l'indique René (1993),

toutes ces stratégies doivent être prises pour ce qu'elles sont, soit le reflet des tensions à un moment précis de l'itinéraire, sans que cela fige à jamais l'itinéraire. Il n'y a pas de barrières étanches entre les stratégies, puisqu'elles représentent en quelque sorte des idéaux types des formes de vie qui se conjuguent à l'intérieur de l'espace précaire (p. 166).

En ce qui concerne ses projets de vie familiale, il veut s'accoter, avoir un enfant et que sa femme travaille.

2.3 Catégories identitaires en fonction de Dubar (1992)

Pour Dubar (1992), la construction de l'identité sociale s'établit selon les trajectoires sociales qu'a vécues l'individu au sein des différents milieux sociaux (la famille, l'école, le marché du travail) et des attributions que les individus de ces milieux lui confèrent. Ainsi, l'individu dépendamment de l'acceptation ou non de ces attributions, en rapport avec la perception de son identité réelle construira une identité soit en continuité ou en rupture avec les différentes instances sociales qui l'entourent, et ce tout au long de sa vie.

Ainsi la construction de l'identité sociale dépend de deux processus. Le processus identitaire biographique (l'identité héritée par les catégorisations reçues par les personnes rencontrées tant au niveau familial que social) et le processus identitaire relationnel (l'identité attribuée lors des expériences relationnelles vécues par l'individu au sein de la société et les attributions données par les autres).

Afin de déterminer dans quelle catégorie identitaire chacun des sujets s'insère, nous nous sommes servis de la grille des formes identitaires de Dubar (1992). Nous avons conservé les noms des axes et des deux transactions. Cependant, comme nos sujets ne sont pas en entreprise et ne possèdent pas de diplôme scolaire leur

attribuant une profession spécifique, nous avons donc modifié les noms donnés par Dubar (1992) aux différentes identités découlant de sa recherche sur la construction des identités sociales et professionnelles. Nous avons choisi l'identité traditionnelle et l'identité non-traditionnelle.

L'identité traditionnelle acceptée correspond à l'identité d'entreprise. Ici, l'identité du sujet se développe en continuité avec les valeurs des figures parentales significatives et est reconnue par les autres instances (école, pairs). L'identité visée et l'identité héritée sont en parfaite harmonie.

L'identité traditionnelle refusée se rapporte à l'identité catégorielle. Cette dernière se vit selon les valeurs transmises au sein de la famille, mais n'est pas reconnue par les agents des autres institutions. L'identité héritée correspond aux attentes familiales mais ne s'intègre pas dans le réseau social environnant.

L'identité non-traditionnelle acceptée représente l'identité de réseau. Ici, nous parlons d'identité non-traditionnelle, car le sujet rejette les valeurs et les normes familiales. L'identité visée ne correspond pas à l'identité héritée de la famille. Cependant, cette identité est quand même reconnue par certaines personnes qui deviennent alors des figures d'autant plus significatives qu'elle accepte l'identité visée par le sujet.

L'identité non-traditionnelle refusée réfère à l'identité de hors-travail. Ici, le sujet vit en rupture avec les valeurs véhiculées par la famille. Son identité visée ne correspond pas à l'identité héritée. Cependant, cette identité n'est pas acceptée par les autres individus faisant partie de son réseau social.

Le tableau 9 représentant le nouveau cadre identitaire, nous permettra de mieux visualiser la position de chacun des jeunes.

Tableau 9
Formes identitaires

Formes identitaires	Transaction « relationnelle »	
	Reconnaissance	Non-reconnaissance
Transaction « biographique »	Continuité	Identité traditionnelle acceptée Stéphane
	Rupture	Identité non-traditionnelle refusée William Michel Jérémie

Pour chacun des sujets, nous tiendrons compte des valeurs familiales et professionnelles en fonction du projet familial et professionnel tout en y intégrant les renseignements biographiques concernant les parents.

2.3.1 Stéphane

Nous plaçons Stéphane dans la catégorie de *l'identité traditionnelle refusée*. Si l'on regarde son évolution tout au long de son histoire de vie, nous pouvons remarquer qu'il vit selon l'éducation reçue. Il a connu une éducation où le père utilise la force pour se faire écouter. Rendu sur les bancs d'école, Stéphane utilise la même stratégie, envers les pairs, pour se faire respecter. Sa mère est d'accord avec

son attitude et l'encouragement à continuer, car il est sans cesse agressé et ridiculisé par les pairs.

Tout comme son père, sa mère et son beau-père, il ne dépasse pas le cap du secondaire. Sa mère a un Sec. V, son père a un Sec. V et le conjoint de sa mère a un Sec. IV.

Par rapport à ses projets familiaux, il veut vivre de façon conjointe (comme sa mère) et avoir des enfants. Il tient à ce que sa conjointe travaille et désire donner la même éducation qu'il a reçue du côté maternelle, mais en aucun cas il ne tient à reproduire celle de son père. Son meilleur ami le confirme dans ses valeurs en ce qui a rapport avec le mariage et les enfants.

Aussi, le fait que Stéphane trouve difficile de rester passif et d'aimer les voyages organisés (activités parascolaires), on peut se questionner sur l'influence professionnelle du père face à ses choix. En réalité, son père exerce une profession qui demande beaucoup de déplacements et l'oblige à être peu présent à la maison.

Face à ses projets de carrière, avant de laisser l'école, il aurait aimé devenir policier, car comme son père il aime être autoritaire, mener le monde et se faire respecter. Après sa rupture, il aimerait travailler dans un magasin, avec le public. Relativement à ses aspirations professionnelles futures, à mon avis, on retrouve l'influence du père (antiquaire) et indirectement celle de la mère et du beau-père tous les deux préposés aux bénéficiaires. On peut dire que l'aspect social est important dans cette famille tant au niveau familial que professionnel. D'ailleurs, sur le plan des valeurs familiales, il est important d'aider les autres, de se mêler de ses affaires tandis qu'au niveau professionnel, il faut être travaillant, persévérant et avoir beaucoup d'entregent.

En se référant au processus biographique de Dubar (1992), nous pouvons dire que Stéphane vit une *transaction biographique* en *continuité* avec sa famille et qu'il revendique cette identité tant au secondaire qu'à l'élémentaire. On peut aussi parler d'un *processus relationnel* se vivant selon le mode de *non-reconnaissance* de la part des pairs qui l'étiquettent. En outre, la rencontre avec une orthopédagogue, à chaque semaine, n'aide pas à l'intégrer dans le milieu scolaire. Au contraire, il se sent « pris ». Durant toute sa scolarité, il se fait rejeter par le milieu environnant. En fait, son seul réseau social se tisse par l'intermédiaire des enfants du *chum* de sa mère.

2.3.2 Jérémie

Nous avons situé Jérémie au niveau de *l'identité non-traditionnelle acceptée*. Même si Jérémie véhicule les mêmes valeurs que sa famille et que son projet de vie familiale et professionnelle ressemble à celui de ses parents, Jérémie, tout au long de son histoire de vie semble vivre une certaine ambiguïté entre ce qu'il désire être et les gestes qu'il pose en réalité.

Que ce soit à l'élémentaire ou au niveau secondaire, Jérémie vit en rupture avec les valeurs familiales, mais reçoit une certaine reconnaissance des pairs. En effet, au début, lorsqu'il commence à fréquenter l'école, Jérémie est reconnu par les instances scolaires et les pairs mais vit en rupture avec les valeurs familiales, car il démontre un comportement de batailleur. Comportement, non véhiculé dans la famille et non reconnu par celle-ci. Cependant, ce comportement est reconnu par un certain groupe de pairs, car il se dit le *leader* d'un des clans existant à l'école. Au secondaire, il se perçoit toujours comme un *leader* et se sent accepté par un groupe de pairs. Cependant, à cause de comportements non acceptés par l'école, il est envoyé en centre d'accueil, car il possède de la drogue. Les parents ne sont toujours pas d'accord avec son attitude (batailleur).

Face à sa décision de laisser les études, ici Jérémie, vit toujours en rupture avec les attentes familiales, car ses frères ont tous été diplômés, ce qui n'est pas son cas. En effet, avant et après avoir laissé ses études, Jérémie aspirait avec des *chums* de faire son cours de garde-chasse pour ainsi suivre les traces de son père au niveau professionnel. Ici, une fois de plus, même si Jérémie aimerait vivre une relation biographique en continuité avec les parents, ses agissements l'amènent à vivre en rupture sa famille, car il décide d'aller couper des sapins et de continuer à l'éducation des adultes étant donné qu'il ne sait pas vers quelle profession il veut s'orienter. Ici, il suit l'exemple de ses copains, car certains travaillent déjà dans des *shops* tandis que d'autres fréquentent l'éducation des adultes.

Il nous semble qu'au niveau de son projet de vie familiale, il désire aller en continuité avec les valeurs familiales. Il semble vouloir suivre les traces de ses parents, c'est-à-dire qu'il aspire à se marier, vers l'âge de 30 ans (même âge que sa mère) avoir des enfants et que sa femme travaille.

Cependant, tant au niveau familial que professionnel, nous n'avons pas de doute face son intérêt de vouloir vivre vraiment un jour comme ses parents. Cependant, pour le moment, il aspire à devenir quelqu'un en ayant beaucoup d'argent, de pouvoir et ce, en se tenant avec des gens « ben placé, qui sont respectés, qui ont de l'argent et qui ont du pouvoir ». Il faut noter ici que son père ainsi que sa mère sont des travailleurs moyens avec des revenus moyens. Ses frères ainsi que ses *chums* travaillent dans des garages, sur la construction et dans des *shops*. Aucun membre de la famille ni aucun de ses *chums* n'a un statut social élevé et ne vit dans la classe aisée. Aucun ne semble détenir une position de pouvoir. Ici, Jérémie semble vouloir aller en rupture avec la famille et les pairs faisant partie de son réseau social.

Pour l'instant, même s'il a décidé d'aller à l'éducation des adultes, de se trouver un emploi; rien ne semble être définitif au niveau de ses décisions. Nous

croyons que tout dépendra des agents qu'il rencontrera dans son nouveau réseau social ainsi que de leur l'influence.

2.3.3 *Michel*

Nous avons placé Michel dans la catégorie *identité non-traditionnelle acceptée*. Il nous semble qu'au niveau du réseau social, Michel vit une reconnaissance très forte surtout de la part des pairs. Reconnaissance non admise des instances scolaires, car elle est dérangeante. Cependant, au niveau de sa transition biographique, celui-ci rejette tout ce qui est valeurs et projets de vie pouvant avoir une ressemblance avec la famille.

Si on regarde la *transaction relationnelle* avec les pairs, celle-ci est très positive. En effet, pour lui, les copains ont toujours été prioritaires. C'est beaucoup plus la *gang* qui l'attirait que les études. Son passe-temps préféré, à l'école, était de faire du *skip* pour retrouver ses copains et se faire du *fun*. Au pré-secondaire, il se laisse influencer par ses camarades en agissant comme eux et en se « foutant de tout ».

Lorsqu'il a été classé en CPC, il nous dit que « la relation avec les professeurs était bonne, il n'y avait pas de conflit, ils étaient corrects ». Cependant, la relation avec ses camarades est plus importante, car il conserve les mêmes agissements qu'en Sec. I. De plus, il ne trouve pas la motivation pour continuer et finir son secondaire. Comme il nous dit, il développe un petit « *trip* rebelle ». Cependant, il ne sait d'où il lui vient, il croit que ce peut-être les influences. Même au point de vue professionnel, il n'accepte pas un emploi, car cela l'empêche de pratiquer de la musique avec ses *chums*.

Tout au long de son histoire de vie, on remarque une constante au niveau de ses projets de vie familiale et professionnelle, c'est sa perception de non-immédiateté face aux décisions qu'il aura à prendre pour son avenir tant professionnel que social. Pour lui, c'est « encore loin » ou « plus tard, j'ai encore le temps d'y penser, je suis encore jeune ».

En ce qui concerne la *transaction biographique* de Michel, elle se vit actuellement au niveau de la rupture. Il ne veut pas ressembler à ses parents, car ils sont trop vieux. Ils ne connaît pas leurs valeurs familiales au niveau du mariage, des enfants, ni leurs valeurs professionnelles. Pour lui, il n'est pas question de se marier alors que ses parents sont mariés depuis 26 ans. Son opinion sur le mariage et les enfants correspond à celle de ses amis (es). Du reste, son lien avec la fratrie est très minime. Il n'aborde jamais avec eux des sujets aussi sérieux que le mariage, les enfants. Et la fratrie ne se mêle pas de ses problèmes.

Face à ses problèmes scolaires, il n'écoute pas les conseils de ses parents, ceux-ci lui passent « par-dessus la tête ». Au contraire, malgré leur pression, il fait à sa tête. Même, s'il décide de retourner aux études, en septembre, nous croyons que l'influence des camarades est plus importante que celle des parents, car il est tanné de les entendre lui dirent toujours la même chose. De plus, il veut finir son Sec. V, car ses copains « ont fini cet année, pis ils vont aller aux adultes. C'est ça qu'on veut pour aller un peu plus loin ». Donc, on peut dire que ses camarades sont rendus à ce stade dans leur cheminement scolaire et que Michel suit le même cheminement qu'eux. Il faut remarquer que professionnellement il ne se projette dans aucune profession pour l'instant. En terme de carrière, il ne se définit par aucune catégorie professionnelle précise. Pour lui, il ne veut pas rencontrer de conseiller en orientation qui va lui dire quoi faire, mais préfère trouver par lui-même « ça va venir tout seul. Ça va venir de moi-même.(...) Je pense plus que ça va venir de moi-même, c'est moi qui va décider que je vais faire ça ».

Face aux attentes des employeurs, même si son père lui en glisse un mot, il ne l'écoute pas. Il rejette tout ce qui représente l'autorité: conseiller en orientation, parents, directeur. La principale influence vient surtout des pairs autant à l'école que dans ses activités de loisirs. Au niveau de son projet de carrière, il n'est pas d'accord avec ses parents qui le voient travailler dans l'informatique alors que le métier de mécanicien semble l'attirer.

Pour nous, Michel démontre une identité incertaine, car il n'a aucune base solide sur lesquelles s'appuyer pour faire son entrée sur le marché du travail. Il recommence ses études à l'éducation des adultes sans avoir d'objectif professionnel à atteindre. Il veut trouver par lui-même sa voie sans avoir recours aux instances institutionnelles (parents, conseiller en orientation, Carrefour jeunesse emploi) en place. Il ne sait trop ce qu'il va faire comme travail dans l'avenir et selon lui, il a le temps d'y penser (au moins deux ans). La reconnaissance au niveau des pairs est très forte alors que tout ce qui touche la famille est très faible. C'est pourquoi, pour l'instant, nous penchons plus vers la catégorie, *identité non-traditionnelle acceptée*.

2.3.4 *William*

En ce qui concerne William, nous serions portés à dire qu'il se situe au niveau de *l'identité traditionnelle acceptée* car si l'on regarde son l'histoire de vie, nous constatons qu'il est reconnu autant par sa mère, ses professeurs, les pairs sauf par le père. En effet, William vit un conflit ouvert avec son père et nous pensons que ce conflit entre lui et son père a un impact important sur la construction de son identité. Même s'il semble rejeter tout ce que représente son père, il n'en demeure pas moins qu'il confirme sa perception et qu'il agit exactement comme celui-ci le prévoyait, c'est-à-dire en ne se motivant pas assez pour finir son secondaire au CPC. De plus, au niveau de sa personnalité, il reconnaît ressembler à son père par rapport à certains traits de caractères. Cependant, la continuité s'arrête à ce point.

En effet, sur le plan des valeurs familiales et de ses projets de vie, il est en situation de rupture. William ne veut avoir qu'un seul enfant contrairement à ses parents. Il désire pouvoir s'en occuper en lui donnant « tout ce qu'il peut y donner ». Il ne veut pas les élever comme lui a été élevé. Il trouve qu'il n'a pas été assez encouragé et s'est senti souvent délaissé à cause de leurs obligations professionnelles. Il veut se marier. Cependant, William trouve important que sa femme travaille car il est capital, pour lui, de conserver le même *standing* de vie (aisé) qu'il a toujours connu. Au niveau professionnel, il désire partir sa propre entreprise comme son père et sa mère, mais « un peu hors du commun ». Même si William veut partir sa propre entreprise, nous ne croyons pas que d'être propriétaire d'un *bunker* soit en continuité avec les aspirations professionnelles des parents qui le voient plus dans les arts (dessin).

On peut dire qu'au niveau scolaire, il est reconnu par ses pairs. En effet, il avait sa *gang* et participaient aux activités parascolaires (radio, hockey). Même, on peut dire que ceux-ci l'influençaient à faire l'école buissonnière car ils « faisaient la même chose ». Face à ses activités professionnelles de fins de semaine, ses *chums* sont d'accord avec son choix. Et même, ils le trouvent chanceux de pouvoir exercer ses talents comme technicien. Ils l'encouragent à continuer. Maintenant, comme il nous le dit « je me tiens plus indépendamment, je me tiens avec personne dans le fond, mais je me tiens avec tout le monde ». Il semble agrandir son réseau social car il est engagé quelques fois les fins de semaines pour monter des spectacles ce qui l'aide à approfondir ses connaissances. Pour William, celles-ci lui seront très utiles lorsqu'il ouvrira son *bunker*. William a donc décidé d'utiliser une autre voie que celle du système scolaire pour apprendre son métier. D'ailleurs, s'il continue ses études, il le fera par le biais d'une institution qui ne demande pas la possession de diplômes scolaires pour y entrer mais surtout des connaissances et de l'expérience dans le domaine. C'est pourquoi à la lumière de ces faits, nous le situons dans la catégorie de *l'identité non-traditionnelle acceptée*.

3. PROJECTION SOCIALE ET PROFESSIONNELLE POUR LES SUJETS

Pour conclure, on peut dire que pour les sujets recensés, la majorité se situent dans *l'identité non-traditionnelle acceptée*. Néanmoins, tous tendent vers *l'identité traditionnelle acceptée*. Tous sur le plan professionnel acceptent et soutiennent les valeurs professionnelles véhiculées par les parents. Cependant, chacun utilise sa propre stratégie pour revenir dans la structure organisationnelle existante. Pour chacun des sujets, nous pouvons les retrouver dans un des procédés d'insertion sociale de Gauthier (1994).

En ce qui concerne Stéphane, il nous semble qu'il désire s'intégrer dans sa vie d'adulte en s'associant à un métier (ouvrier d'usine, vendeur). Il apparaît que la procédure utilisée serait *l'inversion*. Il ne parle pas de retourner aux études pour aller se chercher un diplôme et continue sa recherche d'emploi dans les industries et les magasins. Son vœu est d'unifier son identité biographique et relationnelle en se trouvant un emploi qui irait avec ses intérêts (travailler avec le public).

Pour Jérémie, même si pour l'instant, ces gestes semblent en contradiction avec ses aspirations de vie sociale, ses pensées et ses rêves. Il n'en demeure pas moins qu'il souhaite retourner à l'éducation des adultes pour obtenir son diplôme (rêve de sa mère). En outre, après sa rupture, il désire toujours suivre les traces de son père et devenir garde-chasse. Pour lui le travail est une valeur importante ainsi que pour ses parents. Nous croyons que ses séjours en centre d'accueil ont eu un impact sur sa décision de retourner aux études. Donc, Jérémie nous apparaît comme un candidat utilisant le principe du *remodelage* pour atteindre ses objectifs d'intégration socioprofessionnelle.

Pour Michel, il en est de même. Suite à ses démarches pour se trouver un emploi durant l'été, il semble nous dire que les employeurs recherchent surtout ceux

qui ont fini leur Sec. V. pour les engager dans des emplois permanents. Son contact avec le marché du travail l'amène à réévaluer sa stratégie d'insertion professionnelle et pour ce, il décide d'aller se chercher un diplôme, peut-être même un DEP comme mécanicien. C'est pourquoi nous le voyons au niveau de la stratégie du *remodelage*.

Même si William nous dit qu'il ne veut pas faire la même chose que ses parents, il semble que ses projets de vie vont l'amener à rester en continuité avec les valeurs et le mode de vie de ses parents. En effet, il désire se marier, avoir des enfants, sa propre entreprise et surtout, il tient à ce que sa femme travaille afin de conserver le même *standing* de vie qu'il a connu jusqu'à présent. Dans les grandes lignes, on retrouve le cheminement de vie de ses parents. Cependant, en ce qui concerne son insertion sociale, il utiliserait le procédé du *cheminement*, car il se sert de ses expériences professionnelles pour arriver à son but professionnel c'est-à-dire, ouvrir son *bunker*.

Malgré le non-conformiste qu'ils semblent faire preuve en rejetant les normes du système scolaire et les normes parentales, on retrouve les sujets dans les deux modèles de Galland (1984) soit celui de l'« installation et celui du différencement ».

Stéphane, semble vouloir rejoindre le *modèle d'installation* de Galland (1984). Pour lui, il est important de travailler afin de pouvoir aider à sa mère financièrement. Ainsi, il se rapproche du modèle de la classe ouvrière de Galland (1984) où il est important que le jeune gagne le plus rapidement sa vie, pour devenir autonome et enlever ainsi le poids de sa dépendance financière à ses parents.

Pour Jérémie, Michel et William, nous les voyons plus particulièrement dans le modèle *du différencement* car chacun désire rester chez ses parents et finir ses études soit à l'éducation des adultes soit en institution privée.

CONCLUSION

Comme conclusion, pouvons-nous dire que les jeunes d'aujourd'hui sont si différents de ceux des années 70. Si l'on se réfère à Desbesse (1971, p. 80), « l'affirmation de soi, fait naturel et nécessaire à cet âge, entraîne fréquemment une opposition entre l'individu et le milieu ». De plus, « la profession (...) est en effet le symbole de l'indépendance parce qu'elle va permettre à la jeunesse de vivre par ses propres moyens » (Desbesse, 1971, p. 75).

En regardant l'histoire de vie de chacun des sujets, on remarque un rejet des autorités en place (parents, enseignants et autres professionnels). On retrouve ce besoin d'affirmation de soi qui se manifeste par des actes inacceptables des différents agents (parents, professeurs, directeur) du système et un grand besoin d'autonomie financière qu'ils comptent trouver dans le travail. Effectivement, tous les sujets ont « hâte d'avoir de l'argent » pour s'acheter tout ce qu'ils désirent. Chacun ambitionne à fonder une famille et d'avoir un emploi reconnu par la société.

Maintenant, nous pouvons nous demander si nous avons atteint notre objectif de recherche? Nous croyons y être arrivés partiellement. L'idéal aurait été d'approcher six jeunes dont trois garçons et trois filles. Malheureusement, au fur et mesure que nous effectuions le recrutement, nous avons réalisé qu'il était très laborieux de rejoindre cette catégorie de jeunes. Effectivement, il nous est apparu difficile de recruter les sujets et ce quelque soit la portion de l'année. Durant les mois d'hiver soit qu'ils ont trouvés un emploi soit qu'ils demeurent à la maison. D'ailleurs, ils font leurs démarches directement auprès des entreprises sans passer par les organismes gouvernementaux et communautaires qui seraient aptes à les aider dans leur recherche d'emploi.

En ce qui concerne les organismes, il semble que la clientèle qui les fréquente aient surtout 18 ans et plus. En outre, il s'est avéré que ce sont surtout les garçons qui utilisent les services offerts d'où la très grande difficulté à réunir des filles. Certains organismes n'ont pu nous aider à cause de la loi de la protection sur la jeunesse.

Pour ce qui a trait aux maisons des jeunes, leur clientèle est surtout constituée de jeunes fréquentant l'école. Pour d'autres, ce sont les parents qui ne voulaient pas qu'il participe ayant déjà été assez éprouvés dans leurs contacts avec la police et les travailleurs sociaux. Quelques fois, c'est le jeune qui n'était pas intéressé à se faire interviewer et surtout à se faire enregistrer.

En ce qui regarde le contenu des thèmes, il s'est avéré parfois difficile de faire verbaliser plus profondément le jeune sur certains sujets. Deux causes peuvent être à l'origine de ce problème, il s'agit de l'endroit pour faire les entretiens et notre manque d'expérience. En effet, le lieu (restaurant) des entretiens s'est révélé peu propice, car certains jeunes semblaient éprouver du malaise face à la crainte de se faire reconnaître et/ou que des étrangers puissent entendre leur témoignage.

Pour finir, le fait que le jeune ne nous connaissait pas et qu'il nous rencontrait pour la 1^{ère} fois, ainsi qu'un manque d'expérience de notre part pour mener à bien une entrevue, a peut-être amener ce dernier à se placer sur la défensive par rapport à certains thèmes de l'entrevue.

Cependant, nous avons réussi à dresser indubitablement un profil identitaire. Grâce aux transactions biographique et relationnelle de Dubar (1992), il est manifeste que l'on retrouve ces jeunes surtout dans l'identité non-traditionnelle acceptée. Cependant, notre population étant restreinte, il faudrait continuer cette même démarche auprès d'un groupe plus substantiel pour pouvoir vérifier que la

majorité des jeunes décrocheurs se retrouvent dans la catégorie *identité non-traditionnelle acceptée*.

Pour l'instant, on peut se demander ce qu'ils vont devenir si l'éducation des adultes et le marché du travail ne répondent pas à leur besoin d'identification professionnelle. Il ne faut pas oublier que la construction de leur identité n'est pas encore finie et qu'ils sont en tout temps susceptibles de subir l'influence de l'appât du gain facilement acquis. Presque tous connaissent les rouages du monde de la drogue. Peuvent-ils en venir à décider de se confiner dans un style de vie complètement en marge de la société? Si nous pensons aux industries qui engagent ces jeunes, est-ce qu'ils y trouvent leur compte comme employeur? Étant donné les exigences du marché du travail et la précarité qui y sévit, est-ce que les jeunes pourront satisfaire leur soif d'indépendance et de stabilité familiale? Si ces jeunes ne décrochent aucun diplôme, vont-ils venir grossir le rang des individus et des familles vivant dans la pauvreté? Comment les organismes gouvernementaux et communautaires peuvent-ils rejoindre cette clientèle étant donné qu'ils ne fréquentent pas nécessairement leurs institutions? Est-ce que ces jeunes vont trouver dans leur nouveau réseau social des modèles d'identification satisfaisants pour les aider à développer une identité solide et apte à apporter une contribution positive à la société? Ce sont des questions qui pourraient donner lieu à une autre recherche.

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- Debesse, M. (1971). *L'adolescence*. (p. 7-21) Paris: Presses universitaires de France
- Dubar, C. (1991). *La socialisation. Construction des identités sociales et professionnelles*. Paris: Armand Collin
- Dubar Claude, (1992). Formes identitaires et socialisation professionnelle. *Revue française de sociologie*, 33(4), 505-527
- Erickson, E.H. (1966). Les huit étapes de l'homme In W.W. Norton & Compagny, Inc (dir), *Enfance et société*. (p. 169-180) (Trad. A. Cardinet). Neuchâtel (Switzerland): Delachaux et Niestlé (3^e éd. 1966).
- Galland, O. (1984). Précarité et entrées dans la vie. *Revue française de sociologie*, XXV, 49-66
- Galland, O. (1991) *Sociologie de la jeunesse. L'entrée dans la vie*. Paris: Armand Colin.
- Gauthier, M. (1990). *L'insertion de la jeunesse québécoise en emploi*. Québec: Institut québécois de recherche sur la culture.
- Gauthier, M. (1994). *Une société sans les jeunes*. Québec: Institut québécois de la recherche sur la culture.
- Gauthier, M., Mercier, L. (1994). *La pauvreté chez les jeunes, précarité économique et fragilité sociale, un bilan*. Québec: Institut Québécois de recherche sur la culture.
- Gauthier, M., Bernier, L., Bédard-Hô, F., Dubois, L., Paré, J.L., Roberge, A. Lemieux, D. (dir.). (1997). *Les 15-19 ans Quel présent? Vers quel avenir?* Québec: Institut québécois de la recherche sur la culture.
- Goffman, E. (1975). *Stigmate, usages sociaux des handicaps*. (Trad. Alain Kihm) Paris: Les éditions de minuit.
- Gouvernement du Canada. (1990). Recherche qualitative sur les décrocheurs. Rapport définitif sommaire. In P. Paillé, *Analyse qualitative*. (p. 488 à 490)

- Gouvernement du Canada. (1995). *Moyennes annuelles de la population active 1989-1994*. Ottawa: Statistique Canada
- Gouvernement du Canada (1996). *Profil de la pauvreté, 1994. Rapport du Conseil national du bien-être social*. Ottawa: Ministre des Approvisionnements et Services Canada 1996.
- Gouvernement du Québec. (1988). *Les sans-abri au Québec. Étude exploratoire*. Québec: Ministère de la Main-d'œuvre et de la Sécurité du revenu.
- Gouvernement du Québec (1991). *L'école ... facile d'en sortir mais difficile d'y revenir. Enquête auprès des décrocheurs et décrocheuses*. Québec: Ministère de l'Éducation.
- Gouvernement du Québec. (1995). *Statistiques démographiques. La situation démographique au Québec*. Québec: Les publications du Québec.
- Laperrière, A. (1982). Pour une construction empirique de la théorie: La nouvelle école de Chicago. *Sociologie et Sociétés*, 1982, XIV (1), 31-40
- Marcia, J. E., Waterman, A.S., Matteson, D.R., Archer, S.L., & Orlofsky, J.L. (1993). *Ego identity: A handbook for psychosocial research*. New York: Springer-Verlag.
- Moreau, L. (1995). *La pauvreté et le décrochage scolaire ou La spirale de l'exclusion*. Québec: Bibliothèque nationale du Québec.
- Mucchielli, A. (1986). *L'identité*. (p. 65-81) Paris: Presses Universitaires de France.
- Paillé, P. (1996). De l'analyse qualitative en général et de l'analyse thématique en particulier. *Revue de l'association pour la recherche qualitative*, XV, p. 179-194.
- Paillé, P. (1991, mai). *Procédures systématiques pour l'élaboration d'un guide d'entrevue semi-directive: un modèle et une illustration*. Communication au Congrès de l'Association canadienne-française pour l'avancement des sciences, Sherbrooke, NV
- René, J.F. (1993). La jeunesse en mutation: d'un temps social à un espace social précaire. *Sociologie et sociétés*, XXV(1), 153-171
- Tremblay, D.G. (1990). *L'emploi en devenir*. Québec: Institut québécois de recherche sur la culture.

Vallée, R. (1996). *Portrait des 15-34 ans dans le comté de Frontenac*. Document synthèse produit pour le comité d'implantation d'un C.J.E. dans la région de l'Amiante. Document préliminaire (15-03-1996). CLSC FRONTENAC.

ANNEXE A
FORMULE D'AUTORISATION DES PARENTS
ET DES PARTICIPANTS

UNIVERSITÉ DE SHERBROOKE
Faculté de l'éducation

Chers parents,

Je suis finissante à la maîtrise en éducation à l'Université de Sherbrooke. Je travaille actuellement sur un projet de mémoire dans le cadre de maîtrise en éducation. Je suis encadrée par Sylvain Bourdon professeur au secteur Orientation professionnelle à l'Université de Sherbrooke. Notre projet consiste à décrire la construction de l'identité sociale des jeunes de 15-17 ans qui ne vont pas à l'école et qui ne travaillent pas. Ces informations contribueront à mieux connaître les jeunes.

Nous avons besoin de la collaboration des parents qui acceptent que nous fassions des entretiens de 45 à 60 minutes avec les adolescentes et les adolescents. Ces entretiens seront enregistrés sur des cassettes audio afin de nous permettre de faire une analyse en profondeur et d'étudier attentivement les réponses des jeunes. Bien entendu, la confidentialité la plus stricte sera respectée. Les noms et les caractéristiques permettant de reconnaître les participantes et les participants ne seront connus que de moi, Lise Simoneau, et de Sylvain Bourdon. Le rapport de recherche ne contiendra que des données globales et des extraits d'entretiens traités de manière à ne pouvoir identifier les participantes et les participants.

Si vous consentez à ce que votre adolescente ou adolescent travaille avec nous, nous vous demandons, s'il vous plaît, de signer la feuille ci-jointe, le plus tôt possible. Si vous avez besoin de renseignements supplémentaires à propos de cette recherche, vous pouvez communiquer avec Sylvain Bourdon à l'Université de Sherbrooke au numéro de téléphone (819) 821-8000 poste 1976 ou avec moi, au numéro de téléphone (418) 338-6533. Une copie des résultats de cette recherche sera disponible pour consultation à l'Université de Sherbrooke, à l'automne 1999.

Espérant que nous pourrons coopérer pour le plus grand bien des jeunes, je vous prie de croire, chers parents, en nos sentiments les plus distingués.

Lise Simoneau
 Étudiante à la maîtrise en éducation
 Faculté d'éducation
 Université de Sherbrooke

AUTORISATION DES PARENTS ET DES PARTICIPANTS

J'ai pris connaissance et bien compris les objectifs de l'étude. Je consens à ce que mon enfant soit interviewé par Lise Simoneau, étudiante à la maîtrise en éducation, afin de connaître ses opinions sur la société. Les entrevues dureront entre 45 et 60 minutes et seront enregistrées sur cassettes audio. Il est entendu que la confidentialité sera conservée. Je conserve en tout temps le privilège de retirer ma participation à cette recherche.

Nom de l'adolescent (e): _____

Prénom: _____

Date de naissance: _____

Nom et adresse d'un ou des parent (s):

Signature d'un ou des parent(s): _____

Signature du participant (e) _____

Retourner la présente feuille à Lise Simoneau avant: _____

Je vous remercie de votre collaboration,

Lise Simoneau
Étudiante à la maîtrise en éducation
Faculté d'éducation
Université de Sherbrooke

ANNEXE B
GUIDE D'ENTRETIEN

RENSEIGNEMENTS BIOGRAPHIQUES

PARTICIPANT

Nom : _____ Âge : _____

Lieu de naissance : _____

Lieu de résidence : _____

Seul _____ avec parents _____ avec Conjoint(e) _____ avec copains _____

Déménagé (e) : _____ Combien de fois : _____

Scolarité terminée : _____ Année _____ Soutien financier : _____

École : Publique _____ Privée _____

Difficultés d'apprentissage : Français : _____ Mathématique _____

Troubles de comportements : _____

Ressources rencontrées : _____

Consommation : Alcool _____ Nb années : _____ Arrêtée : _____ Nb années : _____

Drogue : _____ Nb années : _____ Arrêtée : _____ Nb années : _____

PARENTS

Age : Père : _____ Mère : _____ Conjoint(e): _____

Marié _____ Nombre d'années : _____ Divorcé _____ Nombre d'années : _____

Avec Conjoint(e) _____ Nombre d'années : _____

Âge du participant : _____

Profession : Père : _____ Mère : _____

Conjoint(e) : _____

Scolarité : Père : _____ Mère : _____ Conjoint(e) : _____

Revenus : Père _____ Mère : _____ Conjoint(e) : _____

FRATRIE

Nombre : Frères : _____ Sœurs : _____ Position dans la famille : _____

Scolarité : Frères : _____

Sœurs : _____

GUIDE D'ENTRETIEN

HISTOIRE SCOLAIRE

La personne peut-elle me parler de :

Sa rupture avec l'école

- Raison du départ
- Réaction des parents, des professeurs, de la fratrie, des pairs (comportements, paroles)

Ses aspirations scolaires

- Aspirations scolaires avant sa rupture
 - Influence son choix (comportement de celui ou celle qui influence)
- Aspirations scolaires après sa rupture
 - Influence son choix
- Réactions des parents, professeurs, fratrie, pairs face à ses aspirations

L'école (élémentaire et secondaire)

- Perception de l'école (aime ou non)
- Attitudes face aux professeurs, aux pairs
- Attitudes des professeurs, des pairs face à lui
- Attitudes de ses parents face à lui en fonction de l'école

Ses activités scolaires et parascolaires

- Perception de ses activités scolaires (aime ou non)
- Influence son choix
- Attitudes face aux professeurs, aux pairs
- Attitudes des professeurs, des pairs face à lui
- Attitudes des parents face à ses choix

HISTOIRE FAMILIALE ET SOCIALE

La personne peut-elle me parler de :

Sa famille

- Valeurs face à la famille
 - Importance de la famille pour les parents et fratrie
 - mariage, enfants, éducation donnée (Sit. ok, non ok)
 - D'accord ou non avec celles-ci

- Valeurs professionnelles
 - Importance du travail pour les parents (attitudes, paroles)
 - Importance du travail pour lui (apporte socialement)
 - D'accord ou non avec celles-ci
 - Importance du travail pour la fratrie
 - D'accord ou non avec celles-ci

Ses amis

- À l'école, hors école (si différent)
 - Influence son choix
 - Leurs valeurs familiales
 - (mariage, enfants, éducation donnée)
 - Leurs valeurs professionnelles
 - D'accord ou non avec eux

PROJETS D'AVENIR

La personne peut-elle me parler de :

Ses projets de vie familiale

- Aspirations : Marié, célibataire, Conjoint(e) de fait
Avec ou sans enfants
Veux travailler ou rester à la maison
- Influence son choix
- Réaction de l'entourage (parents, fratrie, pairs, amoureux)
 - Paroles et attitudes
- D'accord ou non avec l'entourage

Ses projets de carrière ou vie professionnelle

- Attentes des employeurs
 - Compétences
 - Connaissances
 - Attitudes au travail
- D'accord ou non avec leurs attentes
- Aspirations
 - Influence de son choix
 - Actions prises ou à prendre
 - Réaction de l'entourage (parents, fratrie, pairs, amoureux)
 - Paroles et attitudes
- D'accord ou non avec la réaction de l'entourage