



UNIVERSITÉ DE SHERBROOKE

Faculté d'éducation

Apprendre ailleurs et autrement :  
l'évolution du rapport au savoir de jeunes adultes non diplômés du secondaire

Par

Hélène Turmel

Thèse présentée à la Faculté d'éducation

en vue de l'obtention du grade de

Philosophica Doctor (Ph.D.)

Doctorat en éducation

Août 2017

© Hélène Turmel, 2017

Université de Sherbrooke

Faculté d'éducation

Apprendre ailleurs et autrement :  
l'évolution du rapport au savoir de jeunes adultes non diplômés du secondaire

Hélène Turmel

Thèse évaluée par le jury composé des personnes suivantes :

---

Claudia Gagnon

Présidente du jury

---

Sylvain Bourdon

Directeur de recherche

---

Rachel Bélisle

Codirectrice de recherche

---

Danielle Desmarais

Examinatrice externe

---

Chantale Beaucher

Examinatrice interne

---

Isabelle Nizet

Examinatrice interne

Thèse acceptée le 16 février 2018

## SOMMAIRE

Dans une perspective d'apprentissage tout au long de la vie, cette recherche doctorale poursuit l'objectif général de mieux comprendre le rapport au savoir de jeunes adultes non diplômés du secondaire et son évolution, sur une période de quatre ou cinq ans, dans le cadre de différentes expériences de vie personnelle, professionnelle, scolaire ou citoyenne. En vue d'atteindre cet objectif général, trois objectifs spécifiques sont poursuivis, soit 1) repérer et décrire les parcours d'apprentissage de jeunes adultes non diplômés du secondaire dans le cadre de leurs différentes expériences de vie personnelle, professionnelle, scolaire ou citoyenne ; 2) développer une catégorisation des apprentissages effectués par de jeunes adultes dans le cadre de leurs différentes expériences de vie ; 3) retracer le rapport au savoir de jeunes adultes non diplômés du secondaire et identifier des marqueurs de son évolution au regard des parcours d'apprentissage empruntés.

La présente étude a recours au concept de rapport au savoir dans sa perspective sociologique tel que développé par Bernard Charlot et par l'équipe de recherche Éducation, socialisation et collectivités locales (ESCOL). Cette perspective a été retenue parce que le développement théorique du rapport au savoir, dans ce cadre, tout en ouvrant à la considération de la diversité des apprentissages s'inscrivant tout au long de la vie, permet de transcender le seul rapport au savoir en contexte scolaire. Par ailleurs, une recension des écrits, effectuée dans le cadre de la présente thèse, a notamment permis de constater que la mobilisation du concept de rapport au savoir, dans sa perspective sociologique, demeure le plus souvent associée à un contexte d'éducation formelle. Aussi, la présente analyse du rapport au savoir, en empruntant la perspective de l'apprentissage tout au long de la vie, apporte une compréhension différente et originale du rapport au savoir tout en rencontrant la visée anthropologique de Charlot qui invite à s'intéresser largement au savoir, à l'apprendre de la vie et par la vie.

La présente recherche doctorale a profité des données recueillies dans le cadre de la recherche « Transitions, soutien aux transitions et apprentissage des jeunes adultes non diplômés en situation de précarité », appelée aussi Enquête longitudinale auprès de jeunes adultes en situation de précarité (ELJASP). En cohérence avec la recherche dans laquelle

elle s'inscrit et avec le cadre conceptuel qu'elle mobilise, la méthodologie de la présente thèse s'inscrit dans une approche biographique, longitudinale et compréhensive. Aussi, le corpus de la présente thèse est constitué de données d'entretien recueillies auprès de six jeunes adultes qui ont participé à quatre ou cinq vagues de collecte de données de l'ELJASP. La stratégie d'analyse a été déployée en deux temps distincts. D'abord, l'analyse thématique des données d'entretien a permis le repérage et le découpage des données de manière à documenter les apprentissages effectués par les jeunes adultes dans le cadre de différentes expériences de vie et leur rapport au savoir. Dans un second temps, l'analyse en mode écriture a principalement supporté une opération de reconstruction des données qui a conduit à la description des parcours d'apprentissage des jeunes adultes, à la catégorisation des apprentissages repérés et à la reconstitution du rapport au savoir des jeunes adultes tout au long de l'enquête.

Les résultats de la présente étude ont montré que les jeunes adultes réalisent de nombreux apprentissages hors du cadre scolaire à partir d'une diversité d'expériences de vie dont plusieurs portent la marque de l'adversité et qui, très souvent, découlent du passage à la vie adulte. De plus, les résultats permettent de constater que les apprentissages qui façonnent la vie des jeunes adultes, qu'ils soient plus ou moins scolarisés, sont diversifiés, complexes et, fréquemment, réflexifs. À ce titre, l'analyse effectuée a permis de faire ressortir que la plupart des apprentissages repérés étaient transversaux à leur contexte d'émergence ; dans leur catégorisation, ils ont alors été considérés du point de vue de leur nature : biographique, relationnelle, savoir-faire ou savoir-objet. Certains autres apprentissages sont plutôt apparus particulièrement imbriqués dans leur contexte d'émergence, celui de l'autonomie résidentielle et du travail. Les résultats de la présente étude font aussi ressortir que les apprentissages s'inscrivant tout au long de la vie donnent une forme particulière au rapport au savoir des jeunes adultes ; ce dernier est apparu comme dynamique et évolutif. En effet, pour tous les jeunes adultes, le rapport au savoir a évolué au gré d'expériences souvent marquées par l'adversité et dans un certain rapport aux autres. De réactif, il est devenu de plus en plus proactif, mais pas de la même manière pour tous. Pour certains jeunes adultes, il s'est ouvert sur cette part du monde public que chacun d'eux aspirait à intégrer ; pour

d'autres, tout en restant ancré dans l'univers de la vie privée, il est devenu plus proactif traduisant ainsi une reprise de contrôle sur la vie, une certaine forme d'émancipation.

Enfin, non seulement les jeunes adultes ont-ils rapporté avoir appris dans, et par, la vie, mais ils ont, de plus, affirmé leur préférence pour l'activité d'apprendre à l'école de la vie. De fait, le rapport à l'école-institution des jeunes adultes est apparu comme ambivalent, critique et fluctuant tout au long de l'enquête. À ce titre, les résultats montrent que les jeunes adultes ont maintenu une distance critique avec l'institution scolaire ; une attitude héritée, pour une large part, d'une première expérience scolaire difficile au secteur des jeunes. Malgré cette expérience scolaire au secteur des jeunes, les données font également ressortir que les jeunes adultes n'ont ni exprimé ni manifesté de fermeture complète vis-à-vis de l'institution scolaire et des apprentissages de type scolaire. Les jeunes adultes ont plutôt positionné l'école de la vie au fondement de leur parcours d'apprentissage ; de ce point de vue, l'école-institution a été considérée, dans tous les cas analysés, comme subordonnée à l'école de la vie.

En conclusion, pour ce qui est de ses retombées, la présente étude propose notamment, sur le plan de la formation initiale et continue des intervenantes et des intervenants auprès de jeunes adultes non diplômés du secondaire, que soient portés à leur attention les aspects suivants : l'importance de tenir compte du rapport au savoir des jeunes compris au-delà du seul rapport à la connaissance ; les traces laissées par l'expérience scolaire au secteur des jeunes sur le rapport au savoir et le rapport à l'école des jeunes adultes ; les capacités réflexives des jeunes adultes, quel que soit leur niveau de scolarité, mises en œuvre hors du cadre scolaire. Enfin, sur le plan des pratiques d'intervention et d'enseignement, la présente thèse souligne l'importance de reconnaître et de solliciter les apprentissages s'inscrivant tout au long de la vie et de les concevoir comme des apprentissages fondateurs conférant toute leur pertinence aux apprentissages structurés relevant de contextes d'éducation tant formelle que non formelle.

## TABLE DES MATIERES

<b>SOMMAIRE</b> .....	<b>4</b>
<b>REMERCIEMENTS</b> .....	<b>12</b>
<b>INTRODUCTION</b> .....	<b>14</b>
<b>PREMIER CHAPITRE-PROBLÉMATIQUE</b> .....	<b>19</b>
1. CONTEXTE GÉNÉRAL .....	19
2. PERSPECTIVE DE L'APPRENTISSAGE TOUT AU LONG DE LA VIE .....	23
3. SITUATION DES JEUNES ADULTES NON DIPLÔMÉS DU SECONDAIRE .....	26
3.1 Phénomène de l'interruption des études secondaires .....	27
3.2 Motifs d'interruption du parcours scolaire au secteur des jeunes .....	31
3.3 Motifs de poursuite ou de retour aux études .....	35
3.4 Poursuite des parcours d'apprentissage .....	38
4. RETOUR SUR LA PROBLÉMATIQUE ET OBJECTIF GÉNÉRAL .....	55
<b>DEUXIÈME CHAPITRE-CADRE CONCEPTUEL</b> .....	<b>58</b>
1. RAPPORT AU SAVOIR : PERSPECTIVES SOCIOLOGIQUE, PSYCHANALYTIQUE ET ANTHROPO- DIDACTIQUE .....	59
2. CONTEXTE D'ÉMERGENCE DU CONCEPT DE RAPPORT AU SAVOIR .....	62
3. DÉFINITION DU CONCEPT ET DES NOTIONS ASSOCIÉES .....	64
4. MULTIDIMENSIONNALITÉ DU CONCEPT .....	67
5. DES APPRENTISSAGES AUX FIGURES DE L'APPRENDRE .....	68
6. RECHERCHES SUR LE RAPPORT AU SAVOIR .....	76
7. INTÉRÊT DU CADRE CONCEPTUEL ET OBJECTIFS SPÉCIFIQUES .....	82
<b>TROISIÈME CHAPITRE-MÉTHODOLOGIE</b> .....	<b>86</b>
1. RECHERCHE-SOURCE .....	86
1.1 Population et échantillon .....	87
1.2 Instrumentation .....	89
1.3 Déroulement de l'enquête .....	92
1.4 Traitement initial des données .....	93
2. ANALYSE SPÉCIFIQUE À LA THÈSE .....	95
2.1 Posture épistémologique .....	95
2.2 Sélection du corpus .....	97
2.3 Stratégie d'analyse .....	98
3. CONSIDÉRATIONS ÉTHIQUES .....	102
<b>QUATRIÈME CHAPITRE-PRÉSENTATION DES RÉSULTATS</b> .....	<b>106</b>
1. LES PARCOURS D'APPRENTISSAGE .....	108
1.1 Le parcours d'apprentissage de Mélodie .....	108
1.2 Le parcours d'apprentissage d'Olivia .....	121
1.3 Le parcours d'apprentissage de Benjamin .....	132
1.4 Le parcours d'apprentissage de Christopher .....	142
1.5 Le parcours d'apprentissage de Charles .....	152
1.6 Le parcours d'apprentissage de Jade .....	163
2. UNE CATÉGORISATION DES APPRENTISSAGES REPÉRÉS .....	173
2.1 Premier volet : Apprentissages transversaux .....	174
2.2 Deuxième volet : Apprentissages imbriqués .....	186
3. LE RAPPORT AU SAVOIR ET SES MARQUEURS D'ÉVOLUTION .....	190
3.1 Des marqueurs du rapport au savoir et de son évolution .....	191

3.2	Le rapport au savoir des jeunes adultes et son évolution .....	194
3.3	Des éléments d'influence .....	196
3.4	L'évolution du rapport à l'école .....	202
4.	LE RAPPORT AU SAVOIR DES JEUNES ADULTES ET SES FIGURES .....	206
<b>CINQUIÈME CHAPITRE-DISCUSSION DES RÉSULTATS .....</b>		<b>213</b>
1.	DES PARCOURS D'APPRENTISSAGE TOUT AU LONG DE LA VIE ET QUI EN EMBRASSENT TOUS LES ASPECTS .....	214
2.	UNE CATÉGORISATION DES APPRENTISSAGES .....	217
3.	LE RAPPORT AU SAVOIR DES JEUNES ADULTES ET SON ÉVOLUTION .....	220
3.1	D'abord un rapport à ce monde qui m'entoure .....	220
3.2	Un rapport au savoir dans l'adversité .....	222
3.3	Un rapport au savoir qui évolue.....	224
3.4	Dans un rapport aux autres .....	227
4.	L'ÉCOLE DE LA VIE ET L'ÉCOLE-INSTITUTION .....	231
5.	MIEUX COMPRENDRE LE RAPPORT AU SAVOIR DES JEUNES ADULTES ET SON ÉVOLUTION .....	236
<b>CONCLUSION .....</b>		<b>240</b>
<b>RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES .....</b>		<b>251</b>
<b>ANNEXE A-EXTRAITS DU GUIDE D'ENTRETIEN .....</b>		<b>264</b>
<b>ANNEXE B-ATTESTATION DE CONFORMITÉ .....</b>		<b>267</b>



## **LISTE DES TABLEAUX**

Tableau 1 - Modèle épistémique de Charlot.....	73
Tableau 2 - Apprentissages biographiques.....	177
Tableau 3 - Apprentissages relationnels.....	180
Tableau 4 - Apprentissages de savoir-faire .....	183
Tableau 5 - Apprentissages de savoir-objets .....	185
Tableau 6 - Apprentissages relevant de la vie domestique.....	188
Tableau 7 - Apprentissages relevant d'une activité de travail.....	190
Tableau 8 - Axe Réactivité/proactivité.....	192
Tableau 9 - Axe Privé/public.....	193
Tableau 10 - Axes d'évolution du rapport au savoir .....	194
Tableau 11 - Rapport au savoir des jeunes adultes et ses figures.....	210

## LISTE DES SIGLES ET DES ACRONYMES

AENS	Attestation d'équivalence de niveau secondaire
AFP	Attestation de formation professionnelle
CÉA	Centre d'éducation des adultes
CEGEP	Collège d'enseignement général et professionnel
CERTA	Centre d'études et de recherches sur les transitions et l'apprentissage
CLE	Centre local d'emploi
CJE	Carrefour jeunesse-emploi
CSE	Conseil supérieur de l'éducation
DEP	Diplôme d'études professionnelles
DES	Diplôme d'études secondaires
ELJASP	Enquête longitudinale auprès de jeunes adultes en situation de précarité
ISPJ	Insertion sociale et professionnelle des jeunes
MELS	Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport du Québec
MEES	Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur
MESS	Ministère de l'Emploi et de la Solidarité sociale
OCDE	Organisation de coopération et de développement économiques
PAMT	Programme apprentissage en milieu de travail
RCJEQ	Réseau des carrefours jeunesse-emploi du Québec
SOJE	Solidarité-Jeunesse
TENS	Test d'équivalence de niveau secondaire
UNESCO	Organisation des Nations Unies pour l'éducation, la science et la culture

À tous ces jeunes adultes qui apprennent dans l'adversité.

À Jean-Pascal et Alexis qui m'ont tellement appris.

## REMERCIEMENTS

Au terme de cette expérience d'apprentissage au doctorat, je fais mienne cette idée de Charlot (2003) : « apprendre, c'est le processus même par lequel un être humain advient, se fait advenir lui-même grâce à ce qu'il reçoit des autres humains » (p. 5). En ce sens, je ne peux que reconnaître que mon rapport au savoir s'est construit et il a évolué au fil des rencontres que j'ai faites, dans un rapport aux autres et au monde de la recherche en éducation, dirait probablement Bernard Charlot. Aussi, il m'importe maintenant d'exprimer toute ma reconnaissance aux personnes et aux organismes qui m'ont soutenue tout au long de mon parcours d'apprentissage aux études doctorales.

D'abord, ma profonde gratitude au professeur Sylvain Bourdon, de l'Université de Sherbrooke, que j'ai d'abord rejoint, au tout début de mes études doctorales, pour son expertise quant à la situation des jeunes adultes non diplômés du secondaire et en situation de précarité. À titre de directeur, il a toujours su me diriger avec intelligence et bienveillance. De la définition de mon objet de recherche jusqu'au dépôt de ma thèse, il m'a tant de fois fait des propositions qui m'ont permis de faire le pas de plus, nécessaire à l'avancement de mes travaux. Mes sincères remerciements à ma codirectrice, la professeure Rachel Bélisle de l'Université de Sherbrooke, pour toutes ses lectures attentives et ses commentaires constructifs, pour tous ces moments-clés où les échanges ont conduit à des dénouements, pour ses invitations répétées à me faire confiance et à m'affirmer dans l'écriture. Merci à vous deux pour vos commentaires nombreux et avisés qui ont été très précieux tout au long de la conduite de ma recherche. Merci!

Toute ma reconnaissance aux trois carrefours jeunesse-emploi et au Réseau des carrefours jeunesse-emploi du Québec qui, par le biais de représentantes et de représentants, ont rendu possible l'accès au terrain, le recrutement initial et l'organisation matérielle des entretiens de l'ELJASP. Plus encore, mes remerciements vont aux jeunes adultes qui ont participé à l'ELJASP et qui ont si généreusement accepté de partager avec

nous toutes ces expériences à partir desquelles ils ont appris. Les rencontrer a été pour moi un immense privilège.

Merci également au Centre d'études et de recherches sur les transitions et l'apprentissage (CERTA) pour son soutien financier par l'entremise de la Bourse de recherche sur les transitions et l'apprentissage ainsi que pour les ressources humaines et matérielles mises à ma disposition tout au long de mes études doctorales. Je remercie tout particulièrement monsieur Sylvain Paquette, professionnel de recherche, pour sa disponibilité, son accueil et son soutien.

Merci à la Faculté d'éducation de l'Université de Sherbrooke qui m'a octroyé la Bourse institutionnelle de l'Université de Sherbrooke et au Fonds québécois de la recherche sur la société et la culture qui m'a aussi soutenu financièrement en m'octroyant une bourse d'études.

Un merci très spécial à madame Denise Pelletier qui m'a si généreusement offert de réviser mon projet de thèse et, par la suite, ma thèse. Je suis reconnaissante pour son travail accompli avec minutie et compétence.

Encore une fois merci à tous mes proches, collègues d'études et de travail qui ont été témoins de l'aventure de mes études doctorales et qui m'ont tant de fois encouragée. Un merci très spécial à Sandra Roy, avec qui je partage une passion pour l'éducation des adultes.

Enfin, Jean-Pascal et Alexis, mes enfants bien-aimés, je tiens à vous redire combien vous avez été, pour moi, de puissantes sources d'inspiration. Pour toi, Jean-Denis, mon partenaire de vie, je te réitère toute ma reconnaissance. Merci d'avoir cru en mon projet et de toujours avoir gardé foi en ma capacité de le rendre à terme !

## INTRODUCTION

Le contexte actuel de sociétés du savoir (Organisation des Nations Unies pour l'éducation, la science et la culture, UNESCO, 2005) qui accorde un rôle prépondérant à l'activité d'apprendre dans et hors du cadre scolaire incite les individus à apprendre tout au long de la vie et dans toutes les circonstances de leur vie. Si cette activité d'apprendre se justifie le plus souvent au regard du marché du travail, elle semble aussi nécessaire à une participation active à la société et au bien-être des individus. Dans ce contexte, de fortes attentes sociales et politiques se manifestent notamment au regard de l'obtention d'un premier diplôme du secondaire (Gouvernement du Québec, 2002, 2009 ; Organisation de coopération et de développement économiques, OCDE, 2009). Or, d'une part, de nombreux jeunes adultes interrompent, pour une raison ou une autre, les études secondaires avant d'obtenir un diplôme. D'autre part, les jeunes adultes continuent de réaliser des apprentissages dans le cadre d'une diversité d'expériences relevant tant de leur vie personnelle, professionnelle, scolaire que citoyenne. En effet, un certain nombre de recherches empiriques font la démonstration que les jeunes adultes continuent d'apprendre, après l'interruption des études secondaires, en contexte d'éducation non formelle et informelle, notamment les recherches d'Aït-Abdessalam (2003) ; Cieslik et Simpson (2006) ; Ghodbane (2006, 2008 et 2009) ; Pereira Laranjeira (2004) ; Perrow (2000) ; Shiohata et Pryor (2008) et Hubner, Padilha, Marinho et Rangel (2001). Par ailleurs, au Québec, quelques recherches ont permis de documenter des contextes d'éducation non formelle dédiés à de jeunes adultes qui ont pour but de les supporter dans leur insertion sociale et professionnelle par des programmations, des activités ou des pratiques d'intervention qui suscitent des apprentissages (Bélisle, 2003 ; Desmarais, 2003, 2006 ; Desmarais et Lamoureux, 2012 ; Goyette, Bellot, Panet-Raymond, 2006 ; Vultur, 2003 ; Yergeau, Bourdon, Bélisle et Thériault, 2009). La présente thèse veut ajouter à la connaissance des apprentissages hors du cadre scolaire ; elle s'intéresse à tous ces apprentissages qui découlent d'une diversité d'expériences de vie à travers lesquels le rapport au savoir de jeunes adultes se construit et évolue. Pour ce faire, elle poursuit l'objectif de mieux comprendre le rapport au savoir de jeunes adultes non diplômés du

secondaire<sup>1</sup> et son évolution, sur une période de quatre ou cinq ans, dans le cadre de différentes expériences de vie personnelle, professionnelle, scolaire ou citoyenne.

Membre étudiante du Centre d'études et de recherches sur les transitions et l'apprentissage (CERTA), je partage, en accord avec les visées de ce centre, une préoccupation pour les acteurs en transition (axe 1). Plus particulièrement, il s'agit d'un intérêt pour les jeunes adultes non diplômés du secondaire, pour les apprentissages qu'ils effectuent lors de transitions importantes qui marquent leur parcours de vie. Aussi, la présente recherche doctorale s'inscrit dans le cadre de la recherche « Transitions, soutien aux transitions et apprentissage des jeunes adultes non diplômés en situation de précarité »<sup>2</sup> qui a impliqué plusieurs chercheuses et chercheurs du CERTA de l'Université de Sherbrooke : Sylvain Bourdon (chercheur principal), Rachel Bélisle, Suzanne Garon, Guylaine Michaud, Benoît van Caloen, Manon Gosselin, Éric Yergeau et Pascale Chanoux (professionnelle de recherche). Cette recherche a été réalisée en collaboration avec trois carrefours jeunesse-emploi et le Réseau des carrefours jeunesse-emploi du Québec (RCJEQ). C'est dans ce cadre que la présente thèse s'est intéressée au rapport au savoir des jeunes adultes non diplômés du secondaire et à son évolution.

Le premier chapitre fait d'abord ressortir comment le contexte actuel de sociétés du savoir est marqué par une valorisation de l'apprentissage relevant de contextes d'éducation tant formelle, non formelle qu'informelle et s'inscrivant tout au cours de la vie ainsi que par des attentes sociales et politiques fortes au regard de l'obtention d'un diplôme du secondaire (au Québec, Diplôme d'études secondaires et Diplôme d'études professionnelles). Par la suite, la perspective retenue de l'apprentissage tout au long de la vie est présentée. Considérant ces éléments contextuels et la perspective adoptée, la situation particulière des jeunes adultes non diplômés du secondaire est ensuite exposée au

---

<sup>1</sup> Dans le cadre de la présente thèse, le syntagme « jeunes adultes non diplômés du secondaire » désigne de jeunes adultes âgés de 18 à 24 ans qui ne détiennent pas de diplôme du secondaire de la formation générale relevant tant du secteur des jeunes que du secteur des adultes ou de la formation professionnelle.

<sup>2</sup> La recherche « Transitions, soutien aux transitions et apprentissage des jeunes adultes non diplômés en situation de précarité » a été financée par le Conseil de recherches en sciences humaines, 2006-2009 (numéro 594502).

regard notamment de l'expérience scolaire et de l'expérience d'apprentissage qui se poursuit parfois en contexte d'éducation non formelle et, très certainement, informelle après l'interruption des études secondaires au secteur des jeunes<sup>3</sup>. La conclusion de ce chapitre présente l'objectif général poursuivi dans la présente thèse.

Le second chapitre est consacré à une présentation du concept de rapport au savoir dans sa perspective sociologique, concept développé par Charlot (2001a, 2005)<sup>4</sup> et mobilisé par l'équipe de recherche Éducation, socialisation et collectivités locales (ESCOL)<sup>5</sup>. Il présente des éléments de définition centraux associés au concept et reprend le modèle épistémique développé par Charlot (*Ibid.*). Il place en perspective les fondements anthropologiques sur lesquels repose l'élaboration théorique du concept. Ce chapitre se termine par la présentation des objectifs spécifiques poursuivis dans le cadre de la présente recherche doctorale.

Le troisième chapitre traite de la méthodologie. Il situe la recherche « Transitions, soutien aux transitions et apprentissage des jeunes adultes non diplômés en situation de précarité » en exposant d'abord certains éléments méthodologiques qui caractérisent l'enquête : la population, l'instrumentation, le déroulement et le traitement des données. Par la suite, la méthodologie spécifique de la présente thèse est présentée. Cette présentation s'articule principalement autour des points suivants : la posture épistémologique, la sélection du corpus et la stratégie générale d'analyse des données. Ce chapitre se termine par des considérations quant aux dispositions éthiques adoptées.

<sup>3</sup> « Le système scolaire québécois comporte, au niveau secondaire, trois secteurs encadrés par des régimes pédagogiques distincts. En formation générale, on parle du secteur des jeunes et du secteur des adultes. Tous deux préparent à l'obtention du Diplôme d'études secondaires, le DES. Le secteur des jeunes est fréquenté par les jeunes en continuité de formation, alors que le secteur des adultes l'est par des personnes de 16 ans et plus qui ont connu une interruption de leurs études avant l'obtention du DES. Le troisième secteur, celui de la formation professionnelle, regroupe les programmes menant notamment au Diplôme d'études professionnelles, le DEP » (Bélisle, Yergeau, Bourdon, Dion et Thériault, 2011, p. 6).

<sup>4</sup> Les références à Charlot (2001a, 2005) renvoient à des rééditions des ouvrages *Du rapport au savoir Éléments pour une théorie*, publié la première fois en 1997 et réédité en 2005 ainsi que *Le Rapport au savoir en milieu populaire : une recherche dans les lycées professionnels de banlieue*, publié la première fois en 1999 et réédité en 2001.

<sup>5</sup> L'ESCOL (Université de Paris 8-Saint-Denis) est une équipe de recherche créée en 1987 par Bernard Charlot. Elle s'est initialement intéressée à la question de l'échec scolaire des enfants de familles populaires. Les travaux de cette équipe ont notamment traité du rapport au savoir de jeunes issus de milieux populaires.



Le quatrième chapitre est consacré à la présentation des résultats. L'exposé des résultats est subdivisé en quatre sections. Dans une première section, les parcours d'apprentissage empruntés par six jeunes adultes non diplômés du secondaire sont présentés de manière à faire ressortir l'articulation des expériences de vie qui ont suscité des apprentissages et qui ont mis en scène chaque jeune adulte dans son rapport à lui-même, aux autres et au monde, sur une période de quatre ou cinq ans. La deuxième section livre une proposition de catégorisation des apprentissages à deux volets permettant de considérer, dans un premier volet, les apprentissages des jeunes adultes au regard de leur nature et, dans un second volet, en mettant en relief l'imbrication de certains d'entre eux dans les expériences de vie qui les ont suscités. La troisième section traite tant du rapport au savoir de chacun des jeunes adultes que de son évolution au regard de marqueurs ayant soutenu cette part de l'analyse. Elle s'achève en abordant spécifiquement la question du rapport à l'école. Enfin, au regard de l'objectif général de la présente étude, le chapitre se termine sur l'approfondissement de la compréhension du rapport au savoir des jeunes adultes dans sa dimension épistémique. Pour ce faire, les figures de l'apprendre du modèle élaboré par Charlot (2001a) sont mobilisées et adaptées de manière à rendre compte du rapport au savoir des jeunes adultes dans sa dimension épistémique.

Le cinquième chapitre propose d'entrer dans la discussion des résultats en mettant en perspective un ensemble de constats pouvant éclairer le rapport au savoir des jeunes adultes non diplômés du secondaire et son évolution. Pour ce faire, la discussion traite d'abord des parcours d'apprentissage reconstitués et des expériences de vie qui ont suscité des apprentissages. Elle s'attarde ensuite à deux particularités des apprentissages repérés dans le cadre de ces parcours, soit celle de l'importance des apprentissages biographiques et celle de la complexité de certains autres apprentissages relevant notamment de la vie domestique ou d'une activité de travail. Au cœur de la discussion se retrouve ce qui a caractérisé tant le rapport au savoir des jeunes adultes que son évolution. Le rapport à l'école est ensuite abordé au regard de l'expérience scolaire passée et de son évolution durant la période de l'enquête. La discussion s'achève en faisant ressortir l'issue de la présente analyse au regard de l'objectif général de la présente thèse.

Enfin, la conclusion revient d'abord sur ce que l'analyse, qui précède, a permis d'éclairer au regard de chacun des objectifs poursuivis tout en effectuant un retour réflexif sur le processus de recherche effectué. Elle positionne, par la suite, la présente thèse par rapport à la thématique du doctorat en éducation à l'Université de Sherbrooke : recherche, formation et pratique. Elle s'achève en mettant en relief sa contribution à l'actualisation des connaissances et, éventuellement, à l'adaptation des pratiques éducatives auprès de jeunes adultes non diplômés du secondaire dans une perspective d'apprentissage tout au long de la vie.

## **PREMIER CHAPITRE**

### **PROBLÉMATIQUE**

Ce premier chapitre présente d'abord le contexte de sociétés du savoir qui incite actuellement les adultes et les jeunes adultes à réaliser des apprentissages dans le cadre d'une grande variété d'activités relevant tant de la vie scolaire, professionnelle, sociale que personnelle. La perspective de l'apprentissage tout au long de la vie est ensuite exposée de manière à faire ressortir comment elle invite à considérer tous ces apprentissages effectués dans et hors du cadre scolaire et tout au cours de la vie. Dans cette optique, la situation particulière des jeunes adultes non diplômés du secondaire est introduite d'abord en présentant le phénomène de l'interruption des études secondaires. Par la suite, elle est traitée du point de vue de l'expérience scolaire, notamment du sens attaché aux motifs qui poussent à interrompre ou à poursuivre cette expérience. Considérant que le parcours scolaire, dans le cadre de la présente problématique, ne représente qu'une dimension des parcours d'apprentissage des jeunes adultes, ce chapitre traite ensuite de contextes québécois d'éducation non formelle parfois fréquentés par certains jeunes adultes en vue d'être supportés dans leur insertion sociale et professionnelle. Il se termine en mettant en perspective des apprentissages que de jeunes adultes non diplômés du secondaire continuent de réaliser hors du cadre scolaire après une première interruption des études secondaires. Dans la présente thèse, la notion de parcours d'apprentissage est un construit qui rassemble, de manière englobante, toutes les expériences d'apprentissage formelles, non formelles et informelles qui mettent en scène chaque jeune adulte dans son rapport à lui-même, aux autres et au monde sur une durée de vie. Dans le cadre de la thèse, ce parcours se déploie sur la durée de l'Enquête longitudinale auprès de jeunes adultes en situation de précarité (ELJASP).

#### **1. CONTEXTE GÉNÉRAL**

Dans un contexte de sociétés du savoir (UNESCO, 2005), on observe comment le rôle dévolu au savoir est de plus en plus important et perçu comme garant de la participation sociale. Ce contexte, qui accorde un rôle prépondérant à l'activité d'apprendre

dans et hors du cadre scolaire, incite les individus à apprendre tout au long de la vie et dans toutes les circonstances de leur vie. Si cette nécessité est mise de l'avant pour des impératifs économiques, elle peut aussi être associée à de nouvelles exigences sociales liées « à la participation sociale, aux aspirations à une meilleure qualité de vie privée ou communautaire, à l'exigence d'une citoyenneté active » (Bélanger, Doray, Motte et Labonté, 2004, p. 7). Au-delà du travail et de l'emploi, cette incitation à se former « à la limite de l'obligation » (Bergier et Bourdon, 2009, p. 12) rejoint l'ensemble des domaines de la vie personnelle et sociale. Ce constat est aussi celui de Bourdon et Bélisle (2005) qui soulignent que « tout au long de la vie, selon son milieu d'appartenance, selon les événements de sa vie, selon les choix qui s'imposeront à lui ou qu'il fera librement, l'être humain sera en apprentissage » (p. 8).

Pour les jeunes en particulier, cette incitation à apprendre se traduit par de fortes attentes sociales et politiques, notamment au regard d'un seuil de scolarité minimal souhaitable et de l'obtention d'un diplôme du secondaire (Garon et Bélisle, 2009). À ce titre, un diplôme de fin d'études secondaires se présente comme un niveau minimal de formation<sup>6</sup>, une norme pour les jeunes dans la quasi-totalité des pays de l'Organisation de coopération et de développement économiques (OCDE, 2009). De fait, dans les pays de l'OCDE, une grande majorité d'adultes seraient, de nos jours, au moins diplômés du secondaire (OCDE, 2015). Dans sa stratégie d'action visant la persévérance et la réussite scolaires, *L'école, j'y tiens !* (Gouvernement du Québec, 2009), le ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport formulait l'objectif de hausser le taux de diplomation ou de qualification<sup>7</sup> à 80 % chez les élèves de moins de 20 ans d'ici 2020. En outre, la *Politique*

---

<sup>6</sup> Dans les publications de l'OCDE, le diplôme d'études secondaires correspond à une sanction obtenue au terme du deuxième cycle de l'enseignement secondaire dans une filière générale ou professionnelle. Dans ce cadre, la référence au niveau minimal de formation renvoie à la Classification internationale type de l'éducation (CITE-2011) de l'Institut de statistique de l'UNESCO (ISU) et correspond généralement au niveau 3 (Institut de statistique de l'UNESCO, 2013).

<sup>7</sup> Au Québec, le taux de diplomation ou de qualification considère les diplômes et qualifications du secondaire suivants: le diplôme d'études secondaires en formation générale (DES), le diplôme d'études professionnelles (DEP), l'attestation de spécialisation professionnelle, le certificat de formation en entreprise de récupération (CFER), le certificat en insertion sociale et professionnelle des jeunes (ISPJ), l'attestation de formation professionnelle (AFP) et, depuis 2007-2008, le certificat de formation dans un métier semi-spécialisé (CFMS) et le certificat préparatoire au marché du travail (CFPT) (Gouvernement du Québec, 2012).

*gouvernementale d'éducation des adultes et de formation continue* (Gouvernement du Québec, 2002), en s'inscrivant dans la lignée de la Déclaration de la 5<sup>e</sup> Conférence internationale sur l'éducation des adultes de l'UNESCO, définit quatre orientations dont l'une d'entre elles rappelle aussi l'importance d'assurer une formation de base aux adultes du Québec. Celle-ci est justifiée au regard de la mondialisation des marchés, de la rapidité et de la fluidité des communications, du renouvellement rapide des connaissances et des technologies, des changements sociaux accélérés, du maintien ou de la réinsertion dans le marché du travail, de la complexification de la vie sociale (*Ibid.*). Dans ce cadre, cette politique affirme qu'au Québec, « les apprentissages sanctionnés d'une part par le diplôme d'études secondaires et d'autre part par le diplôme d'études professionnelles constituent la norme sociale de référence pour définir la formation de base à acquérir par toutes les citoyennes et tous les citoyens ayant la capacité de le faire » (p. 9). Cette importance accordée à l'obtention d'un diplôme du secondaire attire l'attention sur la situation des jeunes qui interrompent<sup>8</sup> leurs études sans avoir obtenu de diplôme ou une qualification. En effet, de nombreux jeunes interrompent les études secondaires avant d'obtenir un diplôme ou une qualification correspondant au programme d'études auquel ils étaient inscrits. Notons que pour l'ensemble du Québec, les statistiques (2012-2013) donnaient un taux annuel de sorties sans diplôme ni qualification du secondaire, en formation générale des jeunes, de 15,3 % (Gouvernement du Québec, 2015a).

Par ailleurs, il est aussi possible d'observer plus largement l'attention grandissante accordée à l'apprentissage tout au long de la vie tant personnelle, professionnelle que sociale. À cet effet, l'Institut de l'UNESCO pour l'apprentissage tout au long de la vie (UIL) recevait le mandat, à la suite de la sixième conférence internationale sur l'éducation des adultes (CONFINTEA VI), de développer des lignes directrices en vue de la

---

<sup>8</sup> Dans la présente recherche doctorale, les événements de rupture ou de retour aux études ne seront pas désignés par les termes de décrochage scolaire, d'abandon scolaire ou encore de raccrochage. Dans une perspective d'apprentissage tout au long de la vie, pour parler de la situation des jeunes adultes, sont retenues les notions d'interruption, de retour aux études qui prennent tout leur sens dans le cadre des cheminements éducatifs réels et des cheminements possibles qui sont envisagés et souvent empruntés par les jeunes adultes non diplômés du secondaire, cheminements qui ne se terminent pas avec l'interruption des études secondaires au secteur des jeunes (Bélanger, Carignan, Staiculescu, 2007; Bourdon et Bélisle, 2005).

reconnaissance et de la validation de toutes les formes d'apprentissages incluant les apprentissages effectués en contextes non formels et informels (Institut de l'UNESCO pour l'apprentissage tout au long de la vie, 2015). Ce mandat impliquait que leur reconnaissance et leur validation peuvent avoir des répercussions sur les cheminements éducatifs des individus et qu'elles peuvent contribuer au développement des ressources humaines et de l'employabilité ainsi qu'à l'inclusion sociale de toutes et tous (UNESCO, 2015).

Au Canada, l'Enquête sur l'accès et le soutien à l'éducation et à la formation (Knighton, Hujaleh, Iacampo et Werkneh, 2009) mettait en évidence une hausse généralisée de la participation des Canadiens à « l'apprentissage à vie ». En 2008, il s'agissait de dix millions de Canadiens de 18 à 64 ans qui faisaient des études ou suivaient une formation par intérêt personnel ou professionnel. Cela représentait près de la moitié (47 %) de la population canadienne âgée de 18 à 64 ans. Dans le cadre de ce rapport, deux dimensions de l'apprentissage à vie étaient documentées, soit l'éducation et la formation présentée de la manière suivante :

L'éducation, aussi appelée programmes d'études, englobe les activités d'apprentissage qui sont dispensées par les systèmes formels d'éducation et qui mènent, à l'issue d'études primaires, secondaires ou postsecondaires, à l'obtention d'un titre officiel tel qu'un diplôme ou un grade universitaire ou collégial. À l'éducation s'ajoute la formation, aussi appelée activités de formation, qui englobe des activités structurées d'apprentissage telles que des cours, des ateliers, des leçons privées et de la formation guidée en cours d'emploi qui ne conduisent pas à l'obtention d'un titre d'études officiel. (Knighton et *al.*, 2009, p. 9)

Au Québec, l'importance accordée aux apprentissages ne relevant pas du cadre scolaire est notamment ressortie des analyses effectuées à partir des données de l'Enquête internationale sur l'alphabétisation et les compétences des adultes (EIACA). À ce sujet, en étudiant la situation particulière du Québec, Bourdon (2006) observe la participation de la quasi-totalité de la population adulte en discontinuité de scolarisation (16-65 ans) à une forme ou une autre de formation ou d'apprentissage durant l'année précédant l'enquête. Cette analyse de la participation de la population adulte considère les activités de formation structurées (activités formelles et non formelles) et les apprentissages informels. Elle fait

aussi ressortir une participation plus importante à des activités structurées chez certains groupes d'adultes, dont les adultes plus scolarisés, les adultes en emploi et les jeunes adultes de même qu'une participation à l'apprentissage informel qui serait plus universellement et équitablement répartie (*Ibid.*). Dans cette enquête, la population des adultes en discontinuité de scolarisation correspondait « aux personnes de 16 à 65 ans, soit celles ayant dépassé la période de fréquentation scolaire obligatoire, étaient exclus « tous les étudiants réguliers à temps plein » (Bourdon, 2006, p. 146). Parmi eux, certains cas faisaient exception et ont été considérés dans la population adulte en discontinuité de scolarisation : les personnes étudiantes soutenues financièrement par un employeur, les personnes étudiantes de 20 à 24 ans inscrites à un programme élémentaire ou secondaire et les personnes étudiantes de plus de 24 ans, quel que soit leur niveau d'études.

Dans un contexte de sociétés du savoir, les adultes et les jeunes adultes se retrouvent donc dans des situations d'apprentissage qui rejoignent les différentes sphères de leur vie et se déroulent à différents moments de celle-ci. Si cette incitation à apprendre est ressentie au regard de l'obtention d'un premier diplôme du secondaire, elle renvoie aussi à toutes les formes d'apprentissage découlant d'expériences de la vie tant personnelle, sociale que professionnelle.

## 2. PERSPECTIVE DE L'APPRENTISSAGE TOUT AU LONG DE LA VIE

Tel que posé précédemment, après une première interruption des études secondaires au secteur des jeunes, la situation des jeunes adultes non diplômés du secondaire, au regard des apprentissages s'inscrivant tout au long de la vie (*lifelong learning*) et qui en embrassent tous les aspects (*lifewide learning*)<sup>9</sup>, déborde de l'expérience scolaire. Ainsi, ces apprentissages hors du cadre scolaire conduisent à considérer l'activité d'apprendre des jeunes adultes non diplômés du secondaire mise en œuvre tout au long de la vie et s'inscrivant dans les différentes sphères de leur vie. Il importe alors d'exposer ici la

---

<sup>9</sup> Dans la présente thèse, l'expression *lifelong learning* a été traduite en ces termes : Apprentissage tout au long de la vie. La traduction de *lifewide learning* s'est inspirée de la proposition de la banque de données terminologiques et linguistiques du gouvernement du Canada qui proposait l'expression *Apprentissage embrassant tous les aspects de la vie*. De fait, à certains endroits, l'expression a été intégralement reprise alors qu'ailleurs, le verbe « embrassant » a été omis afin de ne pas trop alourdir la syntaxe.

perspective de l'apprentissage tout au long de la vie<sup>10</sup> que cette recherche doctorale adopte et qui invite à la considération de tous ces apprentissages dans et hors du cadre scolaire et s'inscrivant tout au long de la vie.

Les interprétations associées à la perspective de l'apprentissage tout au long de la vie laissent apparaître deux grandes tendances qui se distinguent du point de vue de leur finalité selon qu'elles reposent principalement sur des préoccupations économiques ou humanistes. Une première tendance, dominante dans le discours de l'OCDE, consiste à reconnaître la nécessité d'apprendre à l'âge adulte en fonction des exigences du marché du travail. Cette interprétation repose sur des enjeux associés au développement économique et commande, de ce fait, l'adaptation des personnes et des organisations à ce développement. Pour Alheit et Dausien (2005), cette interprétation relève d'une logique d'instrumentalisation. Une seconde tendance place au premier rang les finalités de l'apprentissage en termes de participation, de démocratie et de développement humain durable (Bélisle, 2008). Cette tendance privilégie le bien-être des individus et des collectivités. Alheit et Dausien (2005) l'associent à une logique d'émancipation.

Cette seconde tendance est portée par l'UNESCO notamment à travers le rapport *Apprendre à être* (Faure, 1972) qui a contribué à préciser les principes qui animent encore aujourd'hui la perspective associée à une logique d'émancipation. En effet, les travaux de la commission dirigée par Edgar Faure (*Ibid.*) introduisent la considération pour une éducation « qui ne peut être que globale et permanente » (p. XVI) si elle souhaite répondre aux exigences du développement social, économique et culturel des sociétés :

L'éducation prend place à tous les âges de la vie et dans la multiplicité des situations et des circonstances de l'existence. Elle reprend sa véritable nature qui est d'être globale et permanente et franchit les limites des

---

<sup>10</sup> Dans la présente étude, le point de vue emprunté est avant tout celui du jeune adulte en tant que sujet qui apprend toute la vie durant et dans toutes les sphères de sa vie et, de ce fait, l'objet de la présente thèse ne vise pas tant les espaces d'apprentissage que la considération de la diversité des apprentissages que de jeunes adultes continuent de réaliser après l'interruption des études secondaires. C'est pourquoi, telle qu'elle est commentée par Tuijnman et Boström (2002), l'expression apprentissage tout au long de la vie est ici retenue pour désigner la perspective adoptée.



institutions, des programmes et des méthodes qui lui ont été imposées au cours des siècles. (*Ibid.*, p. 163)

Plus tard, cette tendance se retrouve au cœur des travaux de la Commission internationale sur l'éducation pour le XXI<sup>e</sup> siècle sous la responsabilité de Jacques Delors dans le rapport *L'éducation : un trésor est caché dedans* (Delors, 1999). Cette commission, mise en place par l'UNESCO en 1993, pousse un peu plus loin la réflexion sur l'éducation et l'apprentissage avec le souci de proposer « une vision de l'éducation qui se distingue de la réflexion économique et utilitariste qui dominait à l'époque » (Tawil et Cougoureux, 2013, p. 4). Deux grands principes supportent alors la perspective de l'apprentissage tout au long de la vie :

Fonder l'éducation sur la reconnaissance d'apprentissages fondamentaux (apprendre à connaître, apprendre à faire, apprendre à être, apprendre à vivre ensemble).

Considérer l'apprentissage au regard de la multidimensionalité de la vie et de l'étendue de la démarche éducative de l'enfance jusqu'à la fin de vie.

La Commission internationale sur l'éducation pour le XXI<sup>e</sup> siècle articule alors ces principes dans la présentation de la perspective de l'apprentissage tout au long de la vie :

Une construction continue de la personne humaine, de son savoir et de ses aptitudes, mais aussi de sa faculté de jugement et d'action. Elle doit lui permettre de prendre conscience d'elle-même et de son environnement et de jouer son rôle social dans le monde du travail et dans la cité. Le savoir, le savoir-faire, le savoir-vivre ensemble et le savoir-être constituent les quatre aspects, intimement liés, d'une même réalité. Expérience vécue au quotidien et ponctuée de moments d'intense effort de compréhension de données et de faits complexes, l'éducation tout au long de la vie est le produit d'une dialectique à plusieurs dimensions. (Delors, 1999, p. 100)

Les rapports de Faure et Delors ont affirmé, chacun à leur manière, que l'activité d'apprendre prenait place tout au long de la vie et qu'elle touchait toutes les sphères de la vie. Ils ont aussi la particularité d'avoir contribué à mettre en évidence « le besoin d'une culture d'apprentissage ouverte à tous et qui engloberait un continuum d'apprentissage

allant de l'éducation formelle à l'éducation non formelle ou encore informelle » (Institut de l'UNESCO pour l'apprentissage tout au long de la vie, 2010, p. 22).

La perspective d'apprentissage retenue ici est fondée sur un processus englobant s'inscrivant tout au long de la vie et qui en embrasse tous les aspects<sup>11</sup>. De ce fait, ce processus suppose que soit considérée une grande variété de contextes et d'apprentissages (Alheit et Dausien, 2005) qui, dans le cadre de la présente thèse, seront, ceux jugés significatifs par les jeunes adultes interrogés. Par ailleurs, dans la présente étude, comme défini dans le rapport Delors (1999), le vocable « formel » est réservé à la désignation des contextes scolaires. Le vocable « non formel » est associé, pour sa part, à des contextes hors du cadre scolaire et qui supposent la réalisation d'activités d'apprentissage structurées, et enfin celui d'« informel » pour désigner des contextes où des apprentissages découlant d'une diversité d'activités qui ne sont pas structurées à des fins d'apprentissage par une institution ou une organisation.

### 3. SITUATION DES JEUNES ADULTES NON DIPLÔMÉS DU SECONDAIRE

En toile de fond de la présente étude, un phénomène préoccupant et très médiatisé retient l'attention tant des décideuses et décideurs, des intervenantes et intervenants que des chercheuses et chercheurs : celui de l'interruption des études secondaires avant l'obtention d'un premier diplôme ou d'une première qualification du secondaire. Cette préoccupation attire l'attention sur certains indicateurs de l'éducation. Dans la prochaine section, le phénomène sera d'abord documenté à partir de l'indicateur taux de décrochage<sup>12</sup> mobilisé dans les grandes enquêtes nationales et par l'OCDE et par celui, utilisé au Québec, du taux de sorties sans diplôme ni qualification (nommé aussi taux de décrochage annuel). En se basant sur l'indicateur du taux de diplomation et de qualification par cohorte d'élèves, le

---

<sup>11</sup> Le cas échéant, pour bien marquer les deux dimensions impliquées dans la perspective de l'apprentissage tout au long de la vie (Toutes les sphères de la vie et son étendue sur la durée de la vie), nous aurons parfois recours à l'expression apprentissage tout au long de la vie (lifelong learning) et qui en embrasse tous les aspects (lifewide learning).

<sup>12</sup> Les vocables « taux de décrochage », « décrochage » sont ici conservés parce qu'ils renvoient à un indicateur et une dénomination dont l'usage est reconnu. Toutefois, ils ne seront utilisés qu'en référence à cet indicateur et non pas pour nommer plus largement le phénomène de l'interruption scolaire.

phénomène sera ensuite abordé au regard du taux de diplomation et de qualification des jeunes Québécois avant l'âge de 20 ans.

### 3.1 Phénomène de l'interruption des études secondaires

Quand les analystes dégagent certaines tendances canadiennes en matière de fréquentation scolaire, ils ont notamment recours aux données issues de grandes enquêtes nationales telles que l'Enquête sur la population active (EPA) et de l'Enquête sur les jeunes en transition (EJET). Dans ces enquêtes, le taux de décrochage correspond à la part des 20-24 ans qui ne fréquentent pas l'école et qui n'ont pas terminé les études secondaires. Cette définition est aussi celle utilisée dans les comparaisons effectuées par l'OCDE au niveau international. Partant de cette définition, Gilmore (2010) souligne que, bien que ce taux ait diminué de manière constante dans l'ensemble du Canada, il demeure relativement préoccupant au regard de la situation des jeunes vivant dans les régions rurales et les petites localités, des jeunes autochtones, des jeunes hommes et des jeunes issus de milieux défavorisés. En 2009-2010, Gilmore (2010) mentionne qu'il était de 8,5 %, ce qui représentait un jeune de 20 à 24 ans sur 12 (*Ibid.*). Pour la période s'étendant de 2007 à 2010, le Québec affichait un taux de décrochage de 11,7 %, le plus élevé par rapport à l'ensemble des provinces canadiennes (*Ibid.*).

Au Québec, le phénomène de l'interruption des études secondaires est aussi documenté par le Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur (MEES)<sup>13</sup>. Les données statistiques du MEES font aussi ressortir une diminution constante du taux de décrochage sans toutefois que cet indicateur ne corresponde à celui utilisé dans les enquêtes nationales et par l'OCDE au niveau international. Jusqu'en 2011, le taux de décrochage « représentait l'état du décrochage au secondaire à un âge donné dans la population » (Gouvernement du Québec, 2012, p. 58). À partir de 2012, le ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS) adopte un nouvel indicateur soit celui du taux annuel de sorties sans diplôme ni qualification. Cet indicateur considère l'élève qui n'a pas obtenu de diplôme ou de qualification durant l'année considérée par la statistique et qui ne s'est pas

---

<sup>13</sup> En 2016, le ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS) est devenu le ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur (MEES).

inscrit l'année suivante à la formation générale des jeunes, à la formation professionnelle ou à la formation des adultes ou au collégial. Cet indicateur considère indistinctement des diplômes et des qualifications qui ne sont pas équivalents à plusieurs égards. Dans le document *Indicateurs de l'éducation*, édition 2014, on note que le taux de sorties sans diplôme ni qualification pour l'ensemble du Québec (réseau public et réseau privé) est passé de 20,7 % en 2006-2007 à 15,3 % en 2014-2015 (9 993 élèves). Cette diminution serait attribuable en grande partie à la mise en place de nouvelles voies de formation implantées au deuxième cycle du secondaire en 2007-2008, notamment au certificat de formation à un métier semi-spécialisé (Gouvernement du Québec, 2015a). Le phénomène constaté de la diminution du taux de sorties sans diplôme ni qualification au Québec, du point de vue des données fournies par le MELS, reste toutefois difficile à interpréter considérant les changements intervenus en 2011 quant au moment du calcul des taux de décrochage (des mois de janvier à août), de l'adoption de l'indicateur taux de décrochage annuel à partir de 2012 et de la création en 2007-2008 de nouvelles sanctions pour l'enseignement secondaire qui ne sont pas équivalentes aux diplômes du secondaire. C'est en ce sens aussi que, dans le rapport du Vérificateur général du Québec à l'Assemblée nationale pour l'année 2014-2015 (Gouvernement du Québec, 2014), un chapitre complet est consacré à la réussite scolaire des jeunes de moins de 20 ans, dans lequel il était souligné que l'interprétation de plusieurs indicateurs et statistiques produits par le MELS était ardue et qu'ils étaient dispersés dans plusieurs publications. Il était donc recommandé au MELS d'instaurer des indicateurs et d'établir des statistiques plus pertinentes permettant de faire une analyse plus claire et plus fine touchant la performance des jeunes et les facteurs liés à la vie scolaire qui les rendent vulnérables par rapport à leur persévérance et à leur réussite scolaire.

De plus, si le phénomène de l'interruption des études secondaires demeure préoccupant au regard de certains groupes de jeunes (jeunes autochtones et jeunes hommes) et de certaines régions (régions rurales, petites localités, etc.), force est de constater aussi qu'il est particulièrement préoccupant dans les milieux socioéconomiques défavorisés (Looker et Thiessen, 2008). En effet, même si les statistiques montrent une tendance

constante vers la diminution de la proportion des jeunes qui interrompent les études secondaires avant l'obtention d'un premier diplôme, il en va autrement de cette tendance en milieu défavorisé. En effet, dans ce dernier cas, l'interruption des études secondaires avant l'obtention d'un premier diplôme demeure deux fois plus élevée qu'en milieu favorisé et cette tendance serait stable depuis le début des années 2000 (Gouvernement du Québec, 2015b). À ce titre, au Québec, on constate que, dans les écoles secondaires de milieux défavorisés, le taux annuel de décrochage des élèves s'élevait à 24,2 % en 2011-2012. Dans les écoles secondaires de milieux plus aisés, ce taux était deux fois moindre, soit 12,2 %. Les élèves inscrits dans des écoles de milieux défavorisés, lesquelles constituaient près du quart (23,4 %) de la population scolaire en 2011-2012, représentaient 33 % des élèves qui avaient interrompu leurs études secondaires (plus de 4 000 élèves) (*Ibid.*). D'ailleurs, dans son dernier rapport *Remettre le cap sur l'équité. Rapport sur les besoins de l'éducation 2014-2016*, le Conseil supérieur de l'éducation du Québec (CSE) considérait que le moment était venu d'inscrire « la question de la justice scolaire au calendrier politique en vue de remettre le cap sur l'équité en éducation » (CSE, 2016, p. 1). Le CSE constatait alors que le système scolaire échappe toujours une proportion plus importante d'élèves de milieux défavorisés, ce qui contribue à perpétuer le cycle de la pauvreté et de l'exclusion.

Par ailleurs, une analyse de l'évolution du profil scolaire de la population québécoise depuis 1990 (Gauthier, 2014) fait ressortir une diminution constante de la proportion de la population n'ayant aucun diplôme d'études secondaires. Cette analyse indique que la diminution serait plus marquée chez les femmes. Elle montre aussi que certaines régions du Québec présentent encore des pourcentages particulièrement élevés de leur population non diplômée (20 % et plus) parmi lesquelles se retrouvent les régions de la Gaspésie-Îles-de-la-Madeleine, la Côte-Nord et Nord-du-Québec, le Centre-du-Québec et l'Abitibi-Témiscamingue (*Ibid.*). De plus, les données du MEES mettent en perspective que plusieurs jeunes ne réussissent pas à obtenir un diplôme ou une qualification, et cela après cinq et sept ans d'études secondaires. En effet, il en ressort que chez les élèves du secondaire ayant entrepris les études secondaires en 2006, 63,8 % avait obtenu un diplôme ou une qualification après cinq ans et 75,8 % après sept ans (Gouvernement du

Québec, 2014). Le taux de diplomation et de qualification par cohorte d'élèves correspond au pourcentage des élèves qui ont obtenu un premier diplôme ou une première qualification avant l'âge de 20 ans à la formation générale des jeunes, à la formation professionnelle ou à la formation des adultes. Tel que soulevé dans le rapport du Vérificateur général du Québec à l'Assemblée nationale pour l'année 2014-2015 (*Ibid.*), le taux de 75,8 % signifiait que 22 172 des 91 561 élèves qui ont été inscrits en formation dans la cohorte de 2006 n'ont pas réussi à obtenir un diplôme ou une qualification, et cela après sept ans d'études secondaires. Le rapport du Vérificateur général du Québec attirait aussi l'attention sur le fait que seulement 49,6 % des garçons inscrits dans un établissement francophone public de la cohorte de 2006 ont obtenu un diplôme ou une qualification après 5 ans alors que ce taux était de 64,2 % pour les filles. Au regard du réseau public seulement, chez les élèves du secondaire ayant entrepris les études secondaires en 2008, 61,1 % avait obtenu un diplôme ou une qualification après cinq ans et 74,9 % après sept ans (*Ibid.*).

Au regard de la question de la persévérance scolaire des jeunes jusqu'à l'obtention d'un diplôme du secondaire, phénomène parfois identifié en termes de raccrochage scolaire et associé aux options dites de la seconde chance, il appert que la diminution constatée de la proportion de la population n'ayant aucun diplôme d'études secondaires est notamment attribuée au retour ou à la poursuite des études après l'âge de 16 ans. À ce sujet, les données issues de l'EJET indiquent que si plus de 20 % des jeunes adultes du Québec, du Manitoba et de l'Alberta avaient indiqué avoir interrompu leurs études secondaires en 1999, le pourcentage de ceux et celles qui n'avaient pas de diplôme du secondaire ou de scolarité supplémentaire en 2007 était de 7 % ou 8 % dans ces mêmes provinces (Statistique Canada, 2010). En ce sens, le Canada, parmi plusieurs autres pays de l'OCDE, serait celui qui afficherait le taux le plus élevé de diplomation au secondaire. Ce taux élevé de diplomation s'expliquerait, en partie, par les nombreuses options de la seconde chance qui existent au Canada (Looker et Thiessen, 2008). Ici, soulignons que Looker et Thiessen (2008) utilisent le vocable « système de la seconde chance ». Bien que ces options au Canada ne constituent pas un système comme dans certains pays, Looker et Thiessen (*Ibid.*) incluent sous ce vocable les options offertes à différents groupes de jeunes visant à les

soutenir dans un retour et un maintien en éducation formelle jusqu'à l'obtention d'un diplôme ou d'une qualification. Citant Martin et Halperin (2006), Looker et Thiessen (*Ibid.*) identifient les écoles publiques traditionnelles accueillant les jeunes qui ont fait une première interruption d'études, les centres d'apprentissage parallèles, les écoles et les programmes communautaires sans but lucratif visant le retour en formation, les initiatives financées par l'administration fédérale et locale, les collèges communautaires, le système d'éducation des adultes et autres services sociaux. On peut penser que parmi ces options certaines relèvent essentiellement de la perspective de la seconde chance alors que d'autres s'inscrivent plus largement dans une perspective d'apprentissage tout au long de la vie. Au Québec, en 2006-2007, les moins de 25 ans représentaient 54 % des inscriptions en formation générale des adultes (CSE, 2010). En 2007-2008, 16,4 % des moins de 20 ans passaient directement du secteur des jeunes à celui des adultes (Gouvernement du Québec, 2012).

### **3.2 Motifs d'interruption du parcours scolaire au secteur des jeunes**

Les motifs d'interruption du parcours scolaire peuvent traduire le sens que les jeunes adultes accordent à leur expérience scolaire. Boivin (2003), en référence aux motifs invoqués par les jeunes pour interrompre leurs études, explique comment, au-delà d'une « vision de non-recours à l'école dans l'absolu » (p. 132), ces motifs donnent accès à l'« empreinte » laissée par l'expérience scolaire dans la vie des jeunes. Glasman (2000, dans Melin, 2009, p. 90) a d'ailleurs émis l'hypothèse, au regard de l'hétérogénéité des motifs d'interruption des études, que la distinction fondamentale entre un jeune aux études et un autre qui les aurait interrompues reposerait essentiellement sur la valeur et le sens qu'il continue ou non d'accorder aux études.

Les motifs d'interruption des études secondaires au secteur des jeunes sont variés et plusieurs d'entre eux découlent de l'expérience scolaire elle-même. À ce sujet, SAYSSET (2007), à partir des données québécoises recueillies dans le cadre du Programme international pour le suivi des acquis des élèves/Enquête auprès des jeunes en transition (PISA/EJET), constate que près de la moitié des jeunes québécois de 17 ans rejoints dans

cette enquête et qui ont interrompu leurs études secondaires ont déclaré qu'ils l'ont fait pour des raisons rattachées à l'école telles que l'ennui, le manque d'intérêt, les problèmes avec le personnel enseignant, etc. De fait, il ressort d'un certain nombre de recherches empiriques que les principaux motifs invoqués par les jeunes adultes ayant justifié l'interruption de leurs études secondaires sont souvent liés à une expérience scolaire difficile (Malenfant, LaRue, Jetté et Côté, 2006 ; Marcotte Lachance et Lévesque, 2011 ; Rousseau, Théberge, Bergevin, Samson, Dumont, Myre-Bisaillon, 2010 ; Vultur, 2009). Plus encore, pour certains jeunes, « l'école serait responsable de leur décision d'abandonner les études » (Vultur, 2005, p. 102).

À ce titre, il ressort de l'analyse qualitative de Boivin (2003), menée auprès de jeunes ayant interrompu leurs études secondaires ou collégiales avant l'obtention d'un diplôme, que, si pour certains l'interruption des études a pu représenter une voie d'exploration saine permettant de se découvrir, de préciser des choix professionnels et de faire l'expérience du marché du travail, pour d'autres, elle représentait plutôt une « voie trouvée [...] pour sortir du non-sens dans lequel ils s'enlisaient à l'école » (p. 133). De fait, Boivin (*Ibid.*), exposant la situation particulière de certains jeunes ayant interrompu les études secondaires, souligne qu'ils ne se sentaient pas reconnus et intégrés dans le milieu scolaire, qu'ils ne se sentaient pas valorisés et qu'ils ne pouvaient pas, dans ce cadre, élaborer un projet d'avenir. D'autres avaient développé des comportements (absentéisme, consommation de drogues, etc.) qui les ont progressivement éloignés de leur projet scolaire. Ces derniers disaient, plus précisément, s'être ennuyés à l'école.

La recherche qualitative de Malenfant et ses collègues (2006), menée auprès de 34 jeunes adultes (16 à 34 ans) qui avaient quitté leurs études secondaires ou collégiales avant l'obtention d'un diplôme, a fait ressortir des différences marquées au regard des expériences scolaires selon que les jeunes avaient connu un cheminement particulier durant leurs études secondaires ou un cheminement régulier. Notons ici qu'au secteur des jeunes, le cheminement particulier de formation constitue une modalité de service largement offerte aux élèves reconnus comme handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage (EHDAA) au secondaire. Le cheminement particulier de formation peut



être temporaire (CPFT) ; il a alors pour but d'aider les élèves à récupérer le retard qu'ils ont pris pour leur permettre d'intégrer éventuellement un cheminement régulier de formation afin d'obtenir un diplôme d'études secondaires. Le cheminement particulier de formation peut être continu ; il vise alors à aider les élèves présentant un retard scolaire trop important pour que soit envisagée la réintégration dans un cheminement régulier de formation (Gouvernement du Québec, 2006).

Malenfant et ses collègues (*Ibid.*) se sont spécifiquement intéressées à la dynamique de création d'un lien d'emploi et à sa consolidation chez des jeunes non diplômés ainsi qu'au rôle de la formation dans ces processus. Dans le cadre de cette recherche, il appert notamment que les jeunes adultes ayant été intégrés dans un cheminement particulier au secondaire ont connu, dès le primaire, des difficultés importantes et des redoublements. Des jeunes hommes ont été le plus souvent orientés vers des programmes d'études spécialisés : insertion sociale et professionnelle des jeunes (ISPJ), alternance études/travail, école-entreprise ; il s'agit de programmes qu'ils ont le plus souvent interrompus avant la fin. Les jeunes femmes rencontrées, pour leur part, ont eu tendance à demeurer en cheminement particulier et à poursuivre les études au secteur des adultes à partir de 16 ans. Dans cet échantillon, jeunes hommes et jeunes femmes disent avoir été démotivés par les échecs scolaires et soulignent avoir eu des problèmes de comportement (absentéisme, consommation de drogue, problèmes relationnels avec les membres du personnel, etc.). Quelques-uns justifient l'interruption de leurs études, surtout des jeunes hommes, parce qu'ils voulaient travailler et gagner leur vie. Pour ces derniers, le choix même d'intégrer le marché du travail est effectué au regard de l'expérience scolaire. En effet, intégrer le marché du travail apparaissait « comme une porte de sortie du système scolaire dans lequel ils n'étaient pas heureux » (Malenfant *et al.*, 2006, p. 86).

En ce qui a trait aux jeunes adultes non diplômés du secondaire qui sont demeurés dans un cheminement régulier, Malenfant et ses collègues (*Ibid.*) distinguent trois situations. La première concerne ceux et celles qui ont éprouvé des difficultés d'apprentissage, le plus souvent dans une matière en particulier. Ces difficultés ont parfois conduit à des redoublements, mais ne les ont pas orientés vers un cheminement particulier.

La deuxième regroupe ceux et celles qui disent ne pas aimer l'école et ne pas avoir fourni les efforts nécessaires pour réussir. Ils ont souvent commencé à accumuler des retards importants à partir du deuxième cycle du secondaire en formation générale, au moment où les exigences des programmes d'études sont devenues plus élevées. Il y a enfin la situation des jeunes qui ont connu des événements importants qui ont entraîné des difficultés scolaires. Dans les deux dernières situations, les jeunes ont affirmé avoir éprouvé des problèmes de comportement qui les ont parfois conduits à l'expulsion. Quelques jeunes filles disent avoir été expulsées ou avoir interrompu les études parce qu'elles étaient enceintes<sup>14</sup>. Outre les motifs scolaires, la recherche de Malenfant *et al.* (2006) rapporte des motifs extérieurs au cadre scolaire. À ce titre, des jeunes ayant participé à cette recherche mentionnent avoir quitté leurs études secondaires parce qu'ils avaient un travail ou qu'ils préféraient intégrer le marché du travail. D'autres identifient des motifs découlant d'événements tels qu'une grossesse, un déménagement, un placement en centre d'accueil, etc.

Le volet qualitatif d'une étude mixte menée par Marcotte *et al.* (2011), qui a notamment permis de rendre compte des motivations à fréquenter les centres d'éducation des adultes (CÉA) chez 77 jeunes adultes (16 à 24 ans), a permis de documenter les motifs d'interruption des études secondaires au secteur des jeunes. Dans ce cadre, Marcotte et ses collègues (*Ibid.*) considèrent comme des « éléments clés », dans la décision d'interrompre les études secondaires au secteur des jeunes, les relations difficiles avec le personnel enseignant et les pairs ainsi que les « rapports laborieux avec le savoir et les apprentissages » (p. 146). L'étude de Marcotte *et al.* (*Ibid.*) fait aussi ressortir l'ennui ou un manque d'intérêt envers les apprentissages scolaires ainsi que les échecs scolaires parmi les motifs les plus souvent invoqués pour justifier le départ du secteur des jeunes.

---

<sup>14</sup> Bien que la recherche qualitative de Malenfant *et al.* (2006) ait le mérite de différencier la situation de jeunes adultes non diplômés du secondaire du point de vue notamment de leur cheminement scolaire, il importe également de considérer qu'elle ne documente pas l'ensemble des expériences scolaires des jeunes adultes non diplômés du secondaire.

### 3.3 Motifs de poursuite ou de retour aux études

Plusieurs jeunes adultes poursuivent leur expérience scolaire au secteur des adultes. Quelques travaux empiriques documentent spécifiquement les motifs qui supportent la poursuite ou le retour aux études en faisant ressortir notamment que tant les expériences scolaires au secteur des jeunes que les expériences de travail des jeunes adultes, après une première interruption des études secondaires, ont une influence sur le projet de poursuivre ou de faire un retour aux études. En effet, les motifs de poursuite ou de retour aux études apparaissent de manière différente selon que les jeunes adultes non diplômés du secondaire aient connu une expérience professionnelle ou qu'ils aient poursuivi les études sans interruption au secteur des adultes. Cette distinction ressort notamment des travaux de recherche de Malenfant *et al.* (2006), de Rousseau *et al.* (2010) et de Marcotte *et al.* (2011). Si la recherche de Rousseau *et al.* (2010) et celle de Marcotte *et al.* (2011) ont notamment permis de documenter les raisons qui motivent les jeunes adultes à recourir à l'éducation des adultes, celle de Malenfant *et al.* (2006) s'est spécifiquement intéressée aux motifs de retour aux études après une expérience de travail. Il ressort notamment de ces analyses que les motifs de retour aux études identifiés par les jeunes adultes en continuité de formation au secteur des adultes semblent d'abord se définir en raison d'une expérience scolaire difficile au secteur des jeunes, alors que ceux des jeunes adultes ayant connu une expérience de travail sont davantage associés à leur expérience professionnelle. De plus, tant l'analyse de Rousseau *et al.* (2010) que celle de Marcotte *et al.* (2011) et de Malenfant *et al.* (2006) laissent apparaître une tension qui existe entre cette double perception d'une expérience scolaire tout à la fois difficile et reconnue nécessaire au regard de l'obtention d'un diplôme pouvant procurer de meilleures conditions de vie et de travail.

Chez les jeunes adultes ayant connu une expérience de travail, Malenfant et ses collègues (*Ibid.*) constatent que le retour aux études peut être motivé par des conditions de travail insatisfaisantes, une mise à pied, des périodes de chômage fréquentes et par la recherche constante d'emploi. Les jeunes adultes peuvent également être tentés de retourner aux études après avoir vécu une expérience de travail qui introduit dans leur vie des changements de perspective qui leur permettent de mieux identifier leurs objectifs

professionnels et de formation. L'expérience de travail entraîne aussi parfois un changement dans les conditions de vie qui deviennent plus propices aux études, notamment le fait de pouvoir bénéficier d'un support financier de l'État (Emploi-Québec). Pour sa part, l'étude de cas menée par Rousseau et ses collègues (2010) auprès de 175 jeunes (16 à 18 ans) ayant éprouvé des difficultés scolaires durant leurs études secondaires (secteur des jeunes) a spécifiquement permis de documenter les raisons qui ont poussé à recourir à l'éducation des adultes. Dans ce cadre, il en ressort que, tout comme pour les motifs d'interruption, la fréquentation des centres d'éducation des adultes se justifie d'abord, du point de vue des jeunes, par une appréciation négative de leur expérience scolaire au secteur des jeunes. Les jeunes identifient alors principalement le climat défavorable de la classe et de l'école et le manque d'encadrement.

Par ailleurs, une fois à l'éducation des adultes, les jeunes disent apprécier les relations avec le personnel enseignant dans le cadre d'un enseignement individualisé, ce qui constitue, selon eux, un élément d'influence central dans leur persévérance aux études (Marcotte *et al.*, 2011; Rousseau *et al.*, 2010). Le respect du rythme d'apprentissage, la disponibilité et le soutien du personnel enseignant sont également des éléments qu'ils considèrent comme positifs. Dans la recherche de Rousseau *et al.* (2010), certains jeunes soulignent aussi comme motif de poursuite des études au secteur des adultes la possibilité de « se reprendre en main », qui suppose de pouvoir faire des choix. Rousseau et ses collègues (*Ibid.*) observent alors que « les étudiants des centres d'éducation des adultes y sont par choix et non par obligation » (p. 164). Enfin, si certains jeunes adultes mentionnent avoir eu des difficultés ou des troubles de comportement qui ont été à l'origine de conflits et parfois même d'une expulsion, d'autres identifient plutôt des difficultés ou des troubles d'apprentissage qui ont occasionné des retards scolaires et des redoublements. Par conséquent, ces derniers, à cause des retards scolaires accumulés, ont eu l'impression d'être « trop vieux pour l'école secondaire » (*Ibid.*).

Dans les centres d'éducation des adultes, les jeunes adultes poursuivent un objectif de formation visant leur intégration au marché du travail. Pour les jeunes adultes, cet objectif passe par l'obtention du DES ou des préalables nécessaires, notamment à

l'admission en formation professionnelle ou au CEGEP. À ce sujet, tant la recherche de Rousseau *et al.* (2010) que celle de Marcotte *et al.* (2011) font ressortir comment l'obtention du DES est clairement associée par les jeunes adultes à de meilleures conditions de vie et de travail. La recherche de Malenfant *et al.* (2006) fait également ressortir que les jeunes rejoints dans cette étude attribuent à l'absence d'un diplôme du secondaire (DES ou DEP) le peu de possibilités d'emploi, le fait que les emplois qui leur sont offerts soient peu rémunérés et trop exigeants et les changements fréquents d'emploi. De plus, ils estiment que leurs expériences de travail ne leur permettent pas de se découvrir des intérêts professionnels. Par ailleurs, dans la recherche de Marcotte *et al.* (2011), l'importance accordée au DES comme motif de poursuite des études, apparaît clairement chez certains jeunes persévérants. Par contre, elle est moins explicite chez ceux et celles qui y font référence par l'intermédiaire de la formulation d'objectifs à connotation plus générale et personnelle tels que donner de meilleures conditions de vie à ses enfants, assurer son avenir, etc.

La valeur accordée par les jeunes adultes aux études et à l'obtention d'un diplôme du secondaire n'apparaît pas comme un phénomène statique; elle semble connaître une certaine évolution (Marcotte *et al.*, 2011 ; Vultur, 2003)<sup>15</sup>. En effet, l'analyse de Malenfant *et al.* (2006) fait ressortir une certaine évolution de la valeur accordée aux études et à l'obtention d'un diplôme du secondaire au regard de l'expérience du monde du travail chez la plupart des jeunes adultes qu'elles ont rencontrés et qui n'accordaient que peu de valeur aux études et au diplôme au moment de l'interruption de leurs études secondaires au secteur des jeunes. Chez ces jeunes adultes, le contact et la compréhension de la réalité du monde du travail semblent modifier leurs représentations de la valeur associée à l'obtention d'un diplôme du secondaire et des études en général. L'analyse de Malenfant *et al.* (*Ibid.*) a permis de faire ressortir un certain nombre d'apprentissages que les jeunes adultes tirent de leurs expériences de travail et qui ont une influence sur leur projet de retour aux études : ils comprennent mieux les efforts et la persévérance nécessaires pour trouver et se maintenir

---

<sup>15</sup> Cette évolution constatée dans les recherches de Malenfant *et al.* (2006) et Vultur (2003) est interprétée, dans chacune de ces analyses, à partir d'une lecture rétrospective effectuée par les jeunes adultes dans le cadre d'entrevues semi-dirigées. Elle n'est pas supportée par une analyse longitudinale.

en emploi ; ils ont une meilleure compréhension de ce que signifie travailler au salaire minimum et travailler en usine. Pour ces jeunes adultes, le marché du travail permet d'acquérir de l'expérience et de développer de la maturité, éléments considérés comme nécessaires à l'élaboration d'un projet sérieux de retour aux études.

Malenfant et ses collègues (2006) notent toutefois que cette évolution apparaît moins clairement chez certains jeunes qui auraient éprouvé plus de difficultés scolaires. Ces jeunes qualifiés d'« irréductibles » (*Ibid.*), qui ont fait l'expérience d'un cheminement particulier durant leurs études secondaires, font partie de ceux qui n'envisagent pas de retour aux études et qui remettent toujours en question la valeur des études ou d'un diplôme du secondaire même après une expérience de travail. Vultur (2003), dans une recherche évaluative portant sur un programme d'intervention dans un organisme jeunesse qui visait à soutenir l'insertion sociale de jeunes adultes (de 16 à 30 ans), constate aussi, de manière différente, une évolution des perceptions chez les jeunes adultes. Ainsi, il s'est intéressé à 16 jeunes dits « désengagés » (Janosz, 1994, dans Vultur, 2003) qui avaient pour caractéristiques d'avoir quitté l'école avant l'obtention d'un diplôme du secondaire, d'avoir eu recours à différentes mesures et programmes d'aide à l'insertion et de n'avoir pas réussi à mettre en œuvre un projet professionnel. Dans ce cadre, cette évolution obéirait à deux tendances opposées. Si pour certains, l'obtention d'un diplôme et les études ont gagné en valeur au fil de l'expérience, pour d'autres, une perception initiale favorable s'est plutôt transformée en une vision mitigée, voire même défavorable.

### **3.4 Poursuite des parcours d'apprentissage**

Dans une perspective d'apprentissage tout au long de la vie, la situation des jeunes adultes non diplômés du secondaire au regard des apprentissages qui peuvent marquer leur parcours de vie déborde largement l'expérience scolaire. En effet, outre le retour aux études en vue d'obtenir un diplôme du secondaire (DES ou DEP), les jeunes adultes non diplômés du secondaire continuent d'apprendre parfois en contexte d'éducation non formelle et très certainement de manière informelle. Cet aspect de la problématique sera abordé en utilisant, dans un premier temps, certaines données empiriques recueillies notamment dans des

organismes québécois communautaires, dont des carrefours jeunesse-emploi (CJE) œuvrant en éducation non formelle des jeunes adultes. Ces données seront présentées de manière à faire ressortir certaines particularités qui semblent caractériser ces contextes où de jeunes adultes continuent d'apprendre après l'interruption des études secondaires. Dans un second temps, la spécificité des apprentissages hors du cadre scolaire sera exposée à la lumière d'un ensemble de travaux de recherche qui permettent notamment de documenter leur diversité et leur nature.

#### *3.4.1 Des contextes québécois d'éducation non formelle visant de jeunes adultes*

Au Québec, quelques recherches ont permis d'approcher des contextes d'éducation non formelle spécifiquement dédiés à de jeunes adultes. Elles apportent notamment un éclairage particulier sur la situation des jeunes adultes québécois non diplômés du secondaire au regard de la poursuite de leur parcours d'apprentissage hors du cadre scolaire. En ce sens, certaines d'entre elles retiennent l'attention. Il s'agit des recherches de Goyette *et al.* (2006), de Yergeau *et al.* (2009), de Bélisle (2003), de Vultur (2003) qui ont été réalisées dans des organismes d'insertion socioprofessionnelle ainsi que la recherche de Desmarais (2006) menée dans un organisme populaire d'alphabétisation. Notons également celle de Desmarais et Lamoureux (2012) issue d'un partenariat entre plusieurs acteurs du milieu du secteur de l'éducation des adultes, du secteur de l'emploi, des services sociaux et de la santé, du milieu régional et local.

La recherche doctorale de Bélisle (2003), en documentant la culture de l'écrit dans des organismes communautaires, met en lumière certaines particularités des pratiques éducatives auprès de jeunes adultes en contexte d'éducation non formelle. Cette recherche de type ethnographique s'est déroulée sur quatre sites animés par six organismes communautaires québécois offrant des formations de groupe à de jeunes adultes. Dans le cadre de cette recherche, huit personnes animatrices et 41 jeunes adultes de 16 à 29 ans ont été rencontrés. En abordant l'alphabétisme du point de vue de l'éducation non formelle, Bélisle (2004) reconnaît s'intéresser à un « point de vue marginal » dans les sciences de l'éducation. Aussi, elle présente l'éducation non formelle comme

un espace d'apprentissage modulé par les préoccupations quotidiennes des gens qui le fréquentent, animé par des personnes aux formations hétérogènes, faiblement réglementé, axé sur des projets plus que sur des programmes, où l'apprentissage, le partage, le détournement, la transmission ou la création de codes, qu'ils soient écrits, techniques, graphiques, musicaux ou autres, interviennent au cours d'un processus global de développement des personnes, des collectifs et des communautés locales. (p. 165)

Dans ce cadre, Bélisle (2003) constate que les pratiques éducatives dans ces organismes contribuent à l'alphabétisme des jeunes adultes de différentes manières. D'abord, elle observe que les milieux communautaires offrent de nombreuses opportunités de lecture et d'écriture et qu'ils mettent les jeunes adultes en contact avec des intervenantes et des intervenants qui deviennent des modèles dans leur manière de recourir à l'écrit. Dans ces contextes d'éducation non formelle, les jeunes adultes se retrouvent dans des groupes hétérogènes quant aux niveaux de scolarisation, ce qui aurait pour effet de stimuler, chez les moins scolarisés, des attitudes favorables à certaines pratiques de l'écrit. Elle souligne que les projets de formation, dans ces organismes, ont la particularité d'offrir des « espaces de parole qui permettent aux jeunes à mettre des mots sur leurs expériences et leurs sentiments » (p. 178), ce qui favoriserait la communication orale et écrite. Elle constate également que, dans le choix des activités proposées, les milieux communautaires ont le souci d'éviter de renforcer l'association entre l'écrit et l'échec scolaire. Dans ces conditions, Bélisle (2004) souligne enfin qu'il arrive, en cours de formation, que des jeunes adultes se réconcilient avec l'écrit qu'ils associaient auparavant à leurs échecs scolaires.

Pour sa part, la recherche évaluative de Goyette *et al.* (2006) a spécifiquement porté sur le Projet Solidarité Jeunesse<sup>16</sup> mis en œuvre dans différents organismes jeunesse. Dans ce cadre, Goyette et ses collègues (*Ibid.*) ont voulu documenter les aspects suivants de l'expérience : les partenariats développés, la nature des interventions et l'adéquation des

---

<sup>16</sup> Le Projet Solidarité jeunesse documenté par Goyette *et al.* (2006) a donné lieu au programme Solidarité jeunesse à partir de 2003 (*Ibid.*, 2006). Ce programme financé par le ministère de l'Emploi et de la Solidarité sociale (MESS) se voulait une alternative à l'assistance-emploi pour des jeunes de 18 à 24 ans. Il a été remplacé en 2007 par deux programmes distincts : Jeunes en action et Alternative jeunesse. Dans la Stratégie d'action jeunesse 2016-2021, il n'y a plus aucune mention des programmes Jeunes en action et Alternative jeunesse sinon une référence à un nouveau programme, Objectif emploi, associé aux services d'intégration en emploi pour les jeunes.



services aux besoins exprimés par les jeunes. Pour ce faire, ils ont procédé par étude de cas en recueillant des données dans huit organismes différents (CJE et autres organismes jeunesse) auprès de partenaires, d'intervenantes et d'intervenants et de jeunes. Ils ont notamment rencontré 40 jeunes adultes. Ils expliquent que le Projet pilote Solidarité jeunesse<sup>17</sup>, dans sa forme initiale, était offert à des jeunes dont les parents étaient prestataires de la sécurité du revenu. Il se présentait comme une alternative à l'assistance-emploi. Au départ, le programme visait à offrir du soutien à des jeunes dans leur cheminement vers l'emploi ou vers les études. À partir de 2001, outre les trajectoires orientées vers l'emploi ou les études, le programme a aussi considéré une trajectoire d'insertion qui visait à enrayer ou atténuer un problème de santé ou à régler des ennuis avec la justice (Goyette *et al.*, 2006).

Dans le cadre de ce programme, après avoir été ciblés par un agent d'un centre local d'emploi (CLE), les jeunes étaient référés à un CJE ou un autre organisme jeunesse. Une intervention était alors mise en œuvre en deux phases. La première, une phase intensive d'une durée d'environ trois mois, était composée d'activités diverses (activités de groupe, activités individuelles, activités informelles ou récréatives, activités dans la collectivité, etc.) afin d'aider le jeune dans l'identification de ses besoins et l'élaboration d'un plan d'action en vue de son insertion sociale et professionnelle. La seconde phase, d'une durée maximum d'un an, consistait en un accompagnement individualisé qui visait essentiellement la mise en œuvre du plan d'action. Ce programme comportait deux cibles d'intervention – l'insertion professionnelle et la connaissance de soi – qui ont suscité des pratiques éducatives et des apprentissages spécifiques.

Par ailleurs, dans le cadre d'activités de groupe axées sur l'insertion professionnelle, Goyette et ses collègues (*Ibid.*) observent que certains organismes ont proposé aux jeunes adultes de vivre des activités qui impliquaient des milieux de travail qui devenaient, pour

---

<sup>17</sup> Plusieurs jeunes adultes rejoints dans le cadre de l'enquête « Transitions, soutien aux transitions et apprentissage des jeunes adultes non diplômés en situation de précarité » participaient à ce programme lors de la première vague de collecte des données. De ce fait, ce programme est ici plus amplement présenté.

un moment, des plateaux de travail ou des lieux de stage où les jeunes adultes faisaient des apprentissages que les auteurs ont qualifié de « concrets ». Les activités de groupe découlant de l'axe « connaissance de soi » se déroulaient dans le cadre d'ateliers qui visaient généralement le développement d'habiletés et d'aptitudes sociales et communicationnelles, l'amélioration de l'estime de soi, l'identification des valeurs, des intérêts et des goûts. Elles pouvaient être l'occasion aussi de faire un bilan personnel et d'aborder des aspects relevant de l'organisation de la vie quotidienne (*Ibid.*, p. 59). Ces ateliers permettaient aux jeunes adultes de faire des « découvertes personnelles » sur eux-mêmes, utiles à leur recherche d'emploi et à la définition d'un plan d'action.

Dans les suites du programme Solidarité Jeunesse, la mesure IDÉO a aussi été l'objet d'une recherche évaluative (Bélisle *et al.*, 2011 ; Yergeau *et al.*, 2009). Cette mesure cherchait à prévenir le recours à l'assistance-emploi chez des jeunes de 16 et 17 ans. De fait, Yergeau et ses collègues (2009) ont voulu évaluer l'implantation de la mesure, sa mise en œuvre et son efficacité. La recherche s'est déroulée dans 20 carrefours jeunesse-emploi et elle a rejoint 24 intervenantes et intervenants, 52 jeunes adultes et 20 membres du personnel de direction ; elle a aussi rejoint deux coordonnateurs nationaux et le responsable du Secrétariat à la jeunesse de l'époque. La mesure d'accompagnement IDÉO découlait de la Stratégie d'action jeunesse 2006-2009 et elle était offerte dans le cadre des activités des CJE (Secrétariat à la jeunesse, 2006). Elle a été reconduite dans la Stratégie d'action jeunesse de 2009-2014<sup>18</sup> (Secrétariat à la jeunesse, 2016). Elle visait à soutenir des jeunes en difficulté dans leur quête d'autonomie sociale, professionnelle et personnelle. S'apparentant au programme Solidarité jeunesse, cette mesure comprenait aussi trois axes d'intervention, l'un centré sur la persévérance scolaire auprès de jeunes à risque d'interrompre leurs études, l'autre visant une mise en mouvement des jeunes ayant déjà interrompu leurs études et un axe visant le rétablissement personnel. Elle proposait le développement d'habiletés et de connaissances en lien avec la recherche d'emploi, la connaissance de soi et la vie sociale. Dans ce cadre, les activités de groupe, malgré certaines réticences de la part des jeunes, des intervenantes et des intervenants ont été

---

<sup>18</sup> La mesure IDÉO n'était plus présente dans la Stratégie d'action jeunesse 2016-2021.

généralement appréciées ; elles permettaient d'entrer en contact, d'interagir et d'apprendre à se connaître ; elles étaient « porteuses d'apprentissages importants » (Yergeau *et al.*, 2009).

Au sujet de cette réticence constatée à l'égard des activités de groupe, Yergeau et ses collègues (*Ibid.*) l'expliquent notamment en précisant que « de manière générale, [...] les jeunes qui participent à IDÉO ne semblent pas apprécier les cadres trop formels qui peuvent s'apparenter à l'école ou au centre jeunesse »<sup>19</sup> (p. 40). À cet effet, Yergeau et ses collègues (*Ibid.*) notent à la fois une appréciation positive des activités de groupe et une certaine réticence de la part des jeunes qui associent les activités de groupe à des formes scolaires d'activité. Ce phénomène est commenté par Yergeau et ses collègues (*Ibid.*) qui reconnaissent que seules certaines activités sont à l'origine de ces réticences ; ces dernières auraient des caractéristiques qui les assimileraient à la forme scolaire :

la distribution asymétrique du pouvoir en leur sein (enseignant-élèves), la mise en comparaison des participants dans le cadre du processus évaluatif (examens et classements), la rupture imposée avec le reste de la vie (centration sur la tâche, on laisse ses problèmes au vestiaire...) ou encore la taille des groupes (grands groupes peu propices à l'interaction). (Vincent, 1994, dans Yergeau *et al.*, 2009., p. 83)

Enfin, certains jeunes ont rapporté avoir pu établir, dans le cadre de cette mesure, un lien significatif avec un adulte pour la première fois de leur vie. De ce fait, avec les activités de groupe, l'importance accordée à l'aspect relationnel est devenue un élément pouvant caractériser les interventions suscitées par cette mesure.

Toujours dans le cadre d'un organisme jeunesse d'insertion socioprofessionnelle, la recherche évaluative de Vultur (2003) s'est penchée sur un programme d'intervention qui avait pour particularité d'engager de jeunes adultes dans une démarche qui intégrait la

---

<sup>19</sup> Au Québec, les centres jeunesse sont des « établissements publics qui, dans chaque région du Québec, sont chargés de fournir une aide spécialisée aux jeunes de moins de 18 ans qui connaissent des difficultés graves et à leurs familles, ainsi qu'aux jeunes mères qui vivent des problèmes sévères d'adaptation. Ils sont régis par la Loi sur les services de santé et les services sociaux, la Loi sur la protection de la jeunesse, la Loi sur le système de justice pénale pour les adolescents et le Code civil » (Association des centres jeunesse du Québec, 2013).

créativité et l'entraide mutuelle dans l'organisme montréalais la Réplique. Le programme d'intervention consistait en un stage de 11 mois dans le domaine de la création cinématographique à travers lequel les jeunes adultes étaient invités à élaborer un projet de film qui s'appuyait sur leur histoire de vie. Le stage se déroulait en cinq étapes : la rédaction en groupe d'un scénario à partir des histoires de vie, la participation au tournage et au montage de leur film, l'organisation de la première du film, l'animation communautaire (présentation du film dans le milieu de l'éducation et de l'insertion), la recherche d'emploi (*Ibid.*). Dans ce cadre, les pratiques de formation touchaient la production cinématographique et visaient également le développement de compétences utiles à la mise en œuvre d'un projet professionnel. L'approche empruntée avait pour caractéristique d'être souple et de s'adapter aux situations des jeunes adultes ; elle plaçait au premier plan l'importance des relations avec les intervenantes et intervenants et l'écoute ; elle s'est traduite par un fort recours aux activités de groupe.

Outre ces quelques recherches qui font ressortir la variété et la spécificité des programmes, des mesures et des pratiques éducatives que des organismes jeunesse d'insertion sociale et professionnelle mettent en œuvre, les recherches de Desmarais (2003) et de Desmarais et Lamoureux (2012) en contexte d'éducation non formelle retiennent aussi l'attention. La première se distingue par le fait qu'il s'agit d'une recherche-action-formation effectuée dans le cadre des activités d'alphabétisation d'un organisme populaire, La Boîte à lettres de Longueuil, auprès de jeunes adultes. La recherche de Desmarais et Lamoureux (*Ibid.*) est une recherche-action se déroulant sur un plateau de travail, « un dispositif innovateur d'éducation non formelle en milieu rural au Québec » (*Ibid.*, p. 91), issue d'un partenariat entre plusieurs acteurs du secteur de l'éducation des adultes, du secteur de l'emploi, des services sociaux et de la santé, du milieu régional et local.

La recherche de Desmarais (2003) a notamment permis de mettre en lumière le rapport à l'écrit de 34 jeunes adultes peu ou pas à l'aise avec l'écrit. Les pratiques d'intervention de cet organisme s'inscrivaient à l'intérieur de trois volets : le processus d'accueil, le suivi individuel et les ateliers d'alphabétisation. Notons que le suivi individuel prévoyait la mise en œuvre d'un processus explicite d'apprentissage défini en six étapes qui

devait conduire le jeune adulte à mieux comprendre et à agir sur ses situations de vie. En ce qui concerne spécifiquement les ateliers d'alphabétisation, l'atelier autobiographique a été au cœur de la démarche de recherche-action-formation. Les activités de l'atelier autobiographique visaient à stimuler, chez les participantes et les participants, une réflexion profonde sur le rapport à l'écrit en vue de le redynamiser. Un certain nombre de conditions ont semblé favoriser les apprentissages que de jeunes adultes ont réalisés dans ce contexte. Parmi celles-ci, Desmarais (2006) fait ressortir l'importance accordée aux relations et aux interactions. En effet, dans ce contexte relationnel, les jeunes adultes se sentent soutenus, ce qui apparaît « indispensable » à l'appropriation de la lecture et de l'écriture. Desmarais (*Ibid.*) observe que cette sociabilité contribue aussi directement à certains apprentissages comme l'enrichissement du vocabulaire et le développement d'habiletés de communication. En ce sens, l'organisme La Boîte à lettres peut être vu comme un lieu où des relations se nouent et viennent supporter les apprentissages. Il s'agit d'un lieu où les apprentissages « soutiennent et enrichissent les activités de sociabilité » (*Ibid.*, p. 135). Dans ce contexte riche d'un point de vue relationnel, « l'alphabétisation n'est plus une fin en soi ; elle est devenue un outil d'émancipation » (Desmarais, 2003, p. 223).

La recherche de Desmarais et Lamoureux (2012) s'est intéressée, pour sa part, à un plateau de travail s'adressant à des jeunes de 16 à 30 ans qui avaient notamment les caractéristiques suivantes : parents faiblement scolarisés, précarité économique, interruption des études secondaires entre 13 et 15 ans, difficultés importantes d'ostracisme par leur milieu, réseau social absent ou ayant une influence négative. Outre l'observation participante de type ethnographique, les chercheuses ont procédé, dans le cadre de cette recherche, à des entretiens semi-dirigés auprès de 13 jeunes adultes, 16 enseignantes et intervenantes et quelques membres de directions d'établissements ou d'organismes. Dans une première phase, le projet de formation mettait l'accent sur le développement d'une meilleure connaissance de soi et sur la réalisation collective de projets concrets ayant des retombées sur la collectivité (aménagement d'un verger et la réparation d'une érablière, activités en acériculture et en pomiculture). Dans une seconde phase, le projet visait plutôt l'intégration socioprofessionnelle sous la forme d'un stage en entreprise de 26 semaines.

Outre les acquis du processus d'apprentissage vécu, les chercheuses observent que le projet de formation a favorisé l'évolution personnelle des jeunes adultes en les engageant dans un processus de réflexivité qui visait à déclencher un « processus d'autonomisation » (Desmarais et Lamoureux, 2012); la réflexivité a notamment porté sur une meilleure connaissance de soi et une relecture de son histoire de vie passée. Elles constatent que le cadre d'éducation non formelle, proposé par le projet de formation Défi, a représenté un « dispositif relationnel exceptionnel » (*Ibid.*) qui a permis aux jeunes adultes de « redynamiser leur rapport au savoir » (*Ibid.*) par des acquis relevant de la régulation des relations, de la maîtrise d'une activité et, dans une moindre mesure, de savoir-objets. Les acquis, dans ce cadre, ont provoqué, soulignent-elles, des transformations identitaires significatives.

Les quelques recherches mobilisées dans cette section font clairement ressortir la spécificité et la diversité tant des programmes et des mesures que des pratiques éducatives mises en œuvre auprès de jeunes adultes en contexte québécois d'éducation non formelle. En effet, les pratiques éducatives exposées s'inscrivent dans des cadres qui semblent les distinguer de celles du cadre scolaire; elles s'écartent « des prescriptions, des programmes, des outils standardisés ou non et des manuels » (Bélisle, 2003, p. 34), elles relèvent d'une « approche originale » (Vultur, 2003), d'un « espace de formation radicalement nouveau » (Desmarais, 2006, p. 135) ou encore d'un « dispositif innovateur » (Desmarais et Lamoureux, 2012, p. 91). Elles se définissent parfois explicitement par rapport aux pratiques scolaires desquelles elles veulent se distinguer (Desmarais, 2003 ; Yergeau *et al.*, 2009). Les pratiques éducatives sont souples et elles ont, de ce fait, la particularité de s'adapter aux situations que vivent les jeunes adultes (Bélisle, 2003 ; Vultur, 2003 ; Yergeau *et al.*, 2009). Elles mettent en scène et utilisent avantageusement les relations et les interactions avec les pairs ainsi qu'avec les intervenantes et les intervenants. À ce titre, le travail de groupe apparaît souvent comme une formule privilégiée et reconnue « porteuse d'apprentissages importants » (Yergeau *et al.*, 2009). En ce sens, les contextes d'éducation non formelle se présentent aux jeunes adultes comme des univers relationnels particulièrement riches et significatifs.

### 3.4.2 *Apprentissages des jeunes adultes non diplômés hors du cadre scolaire*

Du point de vue de la recherche, un travail de recension a permis de faire ressortir un intérêt certain pour les contextes d'éducation non formelle et les apprentissages<sup>20</sup> que font les jeunes adultes non diplômés du secondaire hors du cadre scolaire. Parmi les analyses recensées, celles qui ont retenu l'attention avaient explicitement comme objet de recherche les apprentissages effectués par les jeunes hors du cadre scolaire et celles qui considéraient les apprentissages extrascolaires comme une dimension importante par rapport aux objets de recherche suivants : la transition école-travail, la formation professionnelle en milieu de travail, les pratiques d'alphabétisation en milieu communautaire et l'insertion socioprofessionnelle. Il s'agit notamment des analyses de Cieslik et Simpson (2006), de Ghodbane (2009), Pereira Laranjeira (2004), Perrow (2000) et Shiohata et Pryor (2008). Outre ces recherches empiriques, il a aussi été possible de s'appuyer sur les quelques recherches associées à des contextes québécois d'éducation non formelle déjà mobilisées (Desmarais, 2003, Goyette *et al.*, 2006 ; Vultur, 2003 ; Yergeau *et al.*, 2009). Bien que ces dernières ne poursuivaient pas l'objectif premier de rendre compte des apprentissages effectués par les jeunes adultes, elles ont quand même permis d'identifier un certain nombre d'apprentissages effectués par de jeunes adultes dans ces contextes. À partir de l'ensemble de ces analyses, il devient notamment possible de constater la diversité et la nature des apprentissages effectués hors du cadre scolaire.

*3.4.2.1 Apprentissages en contexte non formel.* Les recherches empiriques consultées font ressortir qu'apprendre en contexte d'éducation non formelle renvoie à une grande diversité d'apprentissages supportés par des pratiques souples qui ont, de ce fait, la propriété de s'adapter aux aspirations, aux projets et aux besoins des jeunes adultes (Bélisle, 2003 ; Spielhofer, Marson-Smith, Evans, 2009). De ce fait, les apprentissages proposés dans ces

---

<sup>20</sup> En référence au modèle épistémique développé par Charlot (2001a, 2005), lequel sera plus amplement présenté dans le prochain chapitre, la notion d'apprentissage, dans la présente étude, considère la variété des formes que peuvent prendre les apprentissages dans le cadre de différentes expériences de vie personnelle, professionnelle, scolaire ou citoyenne. En outre, au-delà des « savoirs-objets » formalisés par l'écrit, la notion d'apprentissage pourrait également renvoyer à la maîtrise d'une activité ou d'un dispositif relationnel (comportements et formes de subjectivité) ou encore à une activité réflexive qui consiste à se « doter d'un système de repères permettant d'interpréter "LA vie" et "MA vie", de comprendre "les gens" et de se connaître soi-même » (Charlot, 2001a, p. 111).

cadres poursuivent des buts explicites et spécifiques au regard des programmations et des besoins auxquels ils tentent de répondre (Spielhofer *et al.*, 2009).

Pour ce qui est des apprentissages et de leur articulation dans le cadre d'activités visant à supporter l'insertion socioprofessionnelle, les analyses de Pereira Laranjeira (2004), Shiohata et Pryor (2008) et Goyette *et al.* (2006) permettent de faire ressortir la diversité, la nature et, parfois même, la pertinence de certains apprentissages que font les jeunes adultes hors du cadre scolaire. À ce titre, la recherche qualitative de Pereira Laranjeira (2004) s'est notamment intéressée à dix jeunes adultes brésiliens (16 à 26 ans) qui participaient à des programmes d'éducation non formelle. Elle poursuivait l'objectif général de mieux comprendre comment des jeunes de la banlieue ferroviaire de Salvador (État de Bahia, Brésil) se représentaient la condition de jeunesse au regard de leur milieu de vie, leur expérience d'éducation non formelle et son rôle dans leur insertion socioprofessionnelle. Il ressort de l'analyse de Pereira Laranjeira (2004) que les jeunes apprennent par l'agir à travers des activités pratiques telles que la résolution d'un problème d'électricité, la production d'artisanat, l'activité de cuisiner, la composition musicale, la réalisation d'une mise en scène, la réalisation d'un projet d'engagement social, etc. (*Ibid.*).

Pour leur part, Shiohata et Pryor (2008) ont mené une étude de cas dans laquelle ils se sont intéressés aux apprentissages effectués par de jeunes adultes engagés dans l'apprentissage du métier de couturier au Sénégal, en Afrique de l'Ouest. Dans la recherche de Shiohata et Pryor (*Ibid.*), les apprentissages considérés étaient avant tout de nature pratique ; ils découlaient de l'apprentissage du métier de couturier auquel s'ajoutaient des pratiques d'alphabétisation intégrées à l'apprentissage du métier. En effet, l'analyse de Shiohata et Pryor (*Ibid.*) identifiait des apprentissages associés au développement de compétences techniques et d'attitudes ainsi que de compétences de base en lecture, en écriture et en calcul pertinentes à la réalisation des tâches du métier. En atelier de travail avec un tailleur, les résultats de la recherche montrent qu'il a été possible, pour de jeunes adultes, d'acquérir des techniques professionnelles et, dans ce cadre, de développer des compétences relevant de la littératie et de la numératie. Shiohata et Pryor (*Ibid.*) constatent aussi qu'en atelier, les apprentissages associés à la lecture, à l'écriture et au calcul, même



sans avoir été explicitement enseignés, se sont quand même développés en cours d'activité. Shiohata et Pryor (*Ibid.*) suggèrent alors de réaffirmer la primauté du développement des compétences professionnelles (pour accomplir des tâches spécifiques) dans le cadre desquels des apprentissages de la lecture, de l'écriture et du calcul deviennent pertinents.

En contexte québécois, Goyette et ses collègues (2006) relèvent trois types d'apprentissages effectués par de jeunes adultes dans le cadre du programme Solidarité jeunesse : des apprentissages associés à la recherche d'emploi, des apprentissages associés à la connaissance de soi et des apprentissages en milieu de travail (stage, plateau de travail, etc.). Au sujet des apprentissages relatifs à la recherche d'emploi, Goyette et ses collègues (*Ibid.*) observent que les jeunes apprennent à rédiger un curriculum vitae et une lettre de présentation, à entrer en contact avec un employeur, à répondre à une entrevue et à rechercher de l'information au regard de l'emploi (*Ibid.*). Ils notent que les apprentissages associés à la recherche d'emploi ont suscité le « sentiment d'apprendre » chez les jeunes adultes. Les jeunes adultes inscrits dans ce programme apprennent aussi à se connaître dans le cadre d'ateliers visant le développement d'habiletés et d'aptitudes sociales et communicationnelles, l'amélioration de l'estime de soi, l'identification des valeurs, des intérêts et des goûts. Dans le cadre de ces ateliers, ils seront aussi invités à faire un bilan de leur vie et à apprendre à mieux s'organiser au quotidien (*Ibid.*). Ces ateliers permettent aux jeunes adultes de faire des « découvertes personnelles » sur eux-mêmes jugées utiles au regard de la recherche d'emploi et de la définition d'un plan d'action.

Si la diversité et la nature même de plusieurs apprentissages documentés découlent, sans surprise, des programmations et des projets proposés par chacun des organismes jeunesse aux jeunes adultes, l'ensemble des travaux mobilisés fait aussi ressortir une préoccupation pour les apprentissages associés à la connaissance de soi. En effet, si la nature même de plusieurs apprentissages documentés relève de la formation à un métier ou de l'acquisition de savoirs pratiques ou techniques pertinents au regard de l'insertion professionnelle, les expériences que vivent les jeunes adultes en contexte non formel comprennent aussi, dans tous les cas, des apprentissages associés à la connaissance de soi.

La recherche de Pereira Laranjeira (2004) permet non seulement de retracer des apprentissages associés à la connaissance de soi que la chercheuse désigne en termes de savoir-être, mais elle fait aussi ressortir que le savoir-être est « perçu par tous les participants comme le principal apprentissage de l'expérience à l'éducation non formelle » (p. 169). Associés au savoir-être, l'auteure identifie les apprentissages suivants : le contrôle de la peur, la possibilité de réflexion sur soi-même, l'écoute de l'autre, savoir s'exprimer, rompre la timidité, prendre sa place, l'acquisition d'une plus grande confiance en soi, se valoriser. Dans le cadre de cette recherche, le savoir-être apparaît comme un apprentissage fondamental au regard notamment de la « resignification » des jeunes issus de quartiers pauvres qui se perçoivent comme des êtres inférieurs. Dans les cas particuliers des travaux de Desmarais (2003), de Desmarais et Lamoureux (2012) et de Vultur (2003), les apprentissages associés à la connaissance de soi sont au cœur des démarches proposées et se présentent comme des apprentissages biographiques au sens où ils sont fondés sur l'histoire singulière et le sens accordé à cette histoire par les jeunes eux-mêmes. Dans le cadre de la recherche évaluative de Vultur (*Ibid.*), une expérience de création cinématographique a donné l'occasion à de jeunes adultes de se mettre en scène en utilisant des événements du passé qui les ont blessés, de procéder au récit de leur vie. Le « miroir du film », selon les termes de Vultur (*Ibid.*), a permis aux jeunes adultes inscrits dans ce programme d'objectiver leur propre vie ; de ce fait, « le film a constitué un moteur de changement personnel » (*Ibid.*, p. 87). Dans ce cadre, les jeunes adultes ont transformé en œuvre cinématographique des expériences de vie négatives et ils ont fait de ce récit une production artistique qui leur a fourni l'occasion de briser le silence, de s'affirmer et de se sentir reconnus et acceptés pour ce qu'ils sont. Dans le cas de la recherche-action-formation de Desmarais (2006), ces apprentissages associés à la connaissance de soi prennent place notamment dans le cadre d'une activité appelée « atelier autobiographique ». Dans cet atelier, les jeunes adultes apprennent à réfléchir à partir de leur expérience de vie tout en développant des stratégies de lecture et en expérimentant de nouvelles pratiques de l'écrit (lecture et écriture). En ce sens, ils font des prises de conscience ; ils apprennent à se distancier afin de mieux comprendre les problèmes qu'ils ont vécus et leurs difficultés à l'écrit. Ils apprennent à mieux se connaître, ils redécouvrent leur potentiel à apprendre et

leurs acquis. Dans cet atelier, « la réflexivité développée par l'écrit constitue pour tous les jeunes un vecteur de construction identitaire au moment de leur entrée dans la vie adulte » (*Ibid.*, p. 137).

Dans les recherches empiriques consultées, cette compréhension que les jeunes développent d'eux-mêmes et de leur histoire en contexte non formel est souvent mise en relation avec un travail de construction identitaire. La documentation consultée permet notamment de mettre en lumière deux aspects de cette construction identitaire. Le premier aspect, issu principalement de travaux de recherche s'inscrivant dans une perspective biographique (Cieslik et Simpson, 2006; Desmarais, 2006), a trait à l'idée de reconstruction identitaire rendue nécessaire au regard de l'expérience scolaire passée. Le second aspect découle plutôt du fait que les apprentissages effectués prennent place dans le cadre d'une transition importante qui marque l'entrée dans la vie adulte, celle de l'insertion socioprofessionnelle.

Cieslik et Simpson (2006) ainsi que Desmarais (2006) font notamment ressortir le travail de reconstruction identitaire rendu nécessaire ou possible au regard de l'expérience scolaire passée. Les analyses de Desmarais (*Ibid.*) et de Desmarais et Lamoureux (2012) mettent en perspective l'apport de certains espaces éducatifs dans la transformation du rapport identitaire à l'apprentissage et, plus particulièrement, à l'écrit. Ces espaces non formels stimulent une transformation identitaire impliquant le rapport à l'écrit et au savoir en proposant des activités qui suscitent de l'intérêt et un engagement réel, en favorisant la qualité des relations avec les intervenantes et les intervenants ainsi qu'avec les pairs et par l'établissement d'un climat propice aux apprentissages. Desmarais (*Ibid.*) observe que cette reconstruction identitaire chez de jeunes adultes est supportée par le développement de la réflexivité qui a cours dans le cadre de pratiques de l'écrit stimulantes à travers lesquelles de jeunes adultes « développent une confiance en soi, une dignité, une estime de soi absentes de leurs expériences passées » (*Ibid.*, p. 137). Elle repose aussi sur l'élaboration d'un projet de formation, de projets professionnels ou personnels. Pour leur part, l'analyse de Cieslik et Simpson (2006) a notamment mis en perspective les histoires scolaires passées plutôt négatives de jeunes adultes qui ont éprouvé des difficultés dans l'apprentissage de la

lecture, de l'écriture et du calcul. À partir de récits biographiques, Cieslik et Simpson (*Ibid.*) se sont intéressés à 55 jeunes adultes (de 20 à 30 ans) issus d'une communauté défavorisée du nord-est de l'Angleterre et inscrits dans un processus d'alphabétisation en milieu scolaire, communautaire ou au travail. Cieslik et Simpson (*Ibid.*) constatent notamment que les jeunes adultes, au cours de leur scolarisation, se sont construit une image d'eux-mêmes de faibles apprenants (*Ibid.*, p. 219). Rejoignant ainsi les analyses de Desmarais (2006), l'analyse que font Cieslik et Simpson (2006) des parcours biographiques permet de faire ressortir comment l'identité par rapport à l'apprentissage, construite à partir de l'expérience scolaire passée, se modifie parfois dans le cadre d'activités d'alphabétisation ou à la suite d'événements marquants de la vie (naissance d'un enfant, vie de couple, rupture, etc.).

Pour les jeunes adultes qui fréquentent des organismes jeunesse les appuyant dans leur insertion professionnelle, il appert que l'accompagnement offert donne lieu à des apprentissages qui, au-delà de l'apprentissage d'un métier ou de l'acquisition de savoirs pratiques pertinents à l'insertion professionnelle, intègre une grande diversité d'apprentissages sur soi et sur le monde. À ce titre, la recherche doctorale de Perrow (2000) revêt ici un intérêt particulier en proposant d'envisager l'apprentissage chez de jeunes adultes comme un processus social de formation de l'identité. En effet, Perrow (*Ibid.*) s'est intéressée à un groupe de 15 jeunes adultes (20 à 30 ans) qui vivaient en périphérie de Johannesburg (Afrique du Sud) et qui participaient au programme *Youth Work Scheme* dans un centre pour jeunes à Soweto dirigé par une organisation non gouvernementale. Le programme *Youth Work Scheme* donnait l'occasion à de jeunes adultes de réfléchir à leur passé individuel et collectif en vue de mieux se projeter professionnellement. Dans ce cadre, Perrow (*Ibid.*) a soulevé les questions suivantes : historiquement, qu'est-ce que signifiait apprendre dans le cadre de l'organisation *Joint Enrichment Project* (JEP) ? Que signifie apprendre pour le groupe de jeunes adultes participant au programme *Youth Work Scheme* (YWS) ? Quel rapport existe-t-il entre les expériences des jeunes adultes et les expériences de l'organisation en matière d'apprentissage ? Il ressort de la recherche de Perrow (*Ibid.*) qu'apprendre, pour les participants à ce programme, ne renvoie pas d'abord

à une acquisition de savoirs techniques ou de compétences professionnelles ; il s'agit plutôt d'un processus de construction identitaire qui met en scène le jeune adulte lui-même, son contexte social et historique et le contexte spécifique associé au programme dans lequel il évolue. Un des résultats de l'analyse fait ressortir un élément significatif dans l'expérience d'apprentissage des jeunes adultes dans ce programme ; il s'agit de cette perception forte d'être participant à l'économie locale. Cette perception a notamment été supportée et valorisée par le travail d'équipe. Perrow (*Ibid.*) observe que cet apprentissage s'est avéré aussi important que les apprentissages techniques prévus au programme. Comme participants, les jeunes adultes ont accordé de la valeur au travail d'équipe et à leur rôle au sein d'un groupe. Ils ont perçu leur participation comme une construction, une création qu'ils ont considérée au même titre que la rénovation d'un centre pour jeunes qu'ils ont réalisée. Au sujet de cet apprentissage, la chercheuse conclut que cette dimension de l'expérience s'est avérée être l'aspect le plus gratifiant du programme pour les participants et qu'il a grandement contribué à la construction de l'identité professionnelle des jeunes adultes. Elle constate alors que la construction de l'identité professionnelle est médiatisée par un ensemble d'apprentissages sur soi et sur le monde. En ce sens, elle avance qu'apprendre, au-delà de l'apprentissage d'un métier, c'est s'accorder à soi-même de la valeur (impressions personnelles, opinions, etc.), c'est négocier avec d'autres et appartenir à un groupe, c'est se repositionner comme jeune adulte (jeune femme par rapport à des rôles traditionnels) dans son cadre familial, c'est acquérir des compétences techniques comme un capital social pour la communauté et pour les siens, c'est se percevoir comme un agent capable d'influencer le monde social et matériel.

*3.4.2.2 Apprentissages informels.* Parmi les recherches consultées, les écrits de Ghodbane (2006, 2008, 2009)<sup>21</sup> sont les seuls ayant traité directement d'apprentissages informels effectués spécifiquement par de jeunes adultes. Dans sa recherche doctorale, Ghodbane se propose d'explorer ce que de jeunes adultes sont susceptibles d'apprendre à travers des activités culturelles liées à l'univers des musiques électroniques (Ghodbane, 2006). Pour ce

---

<sup>21</sup> Les écrits de Ghodbane (2006, 2008, 2009) mobilisés font référence à la recherche doctorale « L'école la nuit : un mix de savoirs », menée à l'Université de Neuchâtel. Cette thèse ne semble pas avoir été publiée au moment de la finalisation de la présente thèse.

faire, Ghodbane (2008) s'est intéressé à des événements festifs en France et en Suisse romande de 2003 à 2007. Le chercheur situe son analyse dans le domaine de l'éducation informelle (Ghodbane, 2006). Dans ce cadre, le caractère informel ne s'applique pas seulement à la nature des apprentissages, il peut être associé plus largement aux « relations enseignant/élève, au parcours formatif et à l'organisation même des structures » (Ghodbane, 2009, p. 107). Les savoirs considérés comme informels sont issus de situations d'apprentissage sans encadrement pédagogique et ne poursuivant pas le but premier d'apprendre ou de se former (Ghodbane, 2006)

Dans une communication présentée lors du 7<sup>e</sup> colloque européen sur l'autoformation, Ghodbane (2006) livre les premiers résultats d'analyse découlant d'une étude de cas autour du montage d'un *sound system*, un événement qui s'est déroulé en Bretagne à la fin juin 2005 au cours duquel deux groupes de jeunes ont décidé de mettre en commun compétences et matériel en vue de l'organisation d'un événement en plein air. Il ressort de l'analyse de Ghodbane (*Ibid.*) que de jeunes adultes dans le cadre de ce « collectif informel temporaire » ont développé une grande diversité d'apprentissages dans le cadre d'activités musicales et culturelles. Parmi les apprentissages effectués, Ghodbane (2006) en identifie qui relèvent du domaine de l'informatique et des nouvelles technologies ainsi que de l'acquisition de savoirs administratifs (administration financière, connaissance des lois et règlements encadrant ce type d'activité, etc.). Chez les jeunes engagés dans l'activité, il note également le développement de compétences organisationnelles, sociales et de travail en groupe. De fait, Ghodbane (*Ibid.*) observe que la majorité des apprentissages effectués par les jeunes adultes (travail en groupe, compétences en électrotechnique, en ingénierie du son et en connectique) sont essentiellement mobilisés et développés au contact des autres. Ces autres peuvent être présents physiquement ou virtuellement sous forme de documents explicitant, par exemple, la manière de faire des réglages. De plus, Ghodbane (*Ibid.*) souligne que les apprentissages réalisés ont comme caractéristique de prendre sens dans des situations concrètes et productives. Les savoirs et savoir-faire auxquels ils renvoient peuvent être validés dans la réalité (ça fonctionne) et le sont aussi par une forme de validation sociale (ça plaît). Le montage d'un *sound system*

permet à de jeunes adultes, selon leurs intérêts et leurs compétences, d'expérimenter des rôles, d'explorer des possibilités suscitant des prises de décision et « minimisant le feedback négatif en cas d'erreur » (*Ibid.*, p. 5).

Les espaces informels liés à l'univers des musiques électroniques rendent possible une grande variété d'apprentissages qui revêtent un intérêt particulier du fait qu'ils suscitent la mobilisation des jeunes et que les activités qui les supportent représentent des « laboratoires de métiers, où le jeune peut s'essayer à diverses fonctions et à différents rôles, dans un cadre amical, sécurisant » (Ghodbane, 2009, p. 111). Dans ce contexte, des jeunes adultes « souvent désenchantés par l'école » (*Ibid.*), par le biais des apprentissages qu'ils réalisent, développent une certaine confiance en eux-mêmes ; ils apprennent à croire en leurs possibilités et à voir de manière différente la société. L'activité d'apprendre constitue alors une forme de socialisation ayant des retombées sur l'identité de l'apprenant, ainsi que sur la nature même de ses apprentissages. C'est également en ce sens qu'« apprentissage, construction de sens et développement de l'identité participent du même processus et ne peuvent en aucun cas être considérés séparément » (Ghodbane, 2009, p. 115).

#### 4. RETOUR SUR LA PROBLÉMATIQUE ET OBJECTIF GÉNÉRAL

Dans une société valorisant l'apprentissage et l'éducation sous toutes ses formes, les adultes et les jeunes adultes se retrouvent en situation d'apprentissage à différents moments et dans plusieurs circonstances de leur vie. Cette incitation à apprendre tout au long de la vie et sous tous ses aspects semble se justifier par des exigences découlant de la vie tant professionnelle, sociale que personnelle. Pour les jeunes, en particulier, elle va de pair avec de fortes attentes sociales et politiques au regard de l'obtention d'un premier diplôme du secondaire.

Or, un nombre important de jeunes interrompent leurs études secondaires au secteur des jeunes sans avoir obtenu un premier diplôme ou une première qualification. En effet, les analyses statistiques montrent que le phénomène de l'interruption des études secondaires au secteur des jeunes demeure toujours une préoccupation sociale

d'importance. Par ailleurs, des recherches empiriques abordant la question des motifs invoqués par les jeunes adultes pour interrompre, poursuivre ou effectuer un retour aux études montrent notamment comment l'expérience scolaire au secteur des jeunes a été difficile pour la plupart d'entre eux.

Après une première interruption des études secondaires, un certain nombre de recherches empiriques ont permis de faire ressortir que les jeunes adultes continuent d'apprendre après l'interruption des études secondaires en contexte d'éducation non formelle et de manière informelle. Ces travaux de recherche ont notamment permis de mettre en perspective la nature et la diversité des apprentissages effectués par de jeunes adultes dans un certain nombre d'organismes jeunesse visant l'insertion sociale et professionnelle ou l'alphabétisation. Toutes les recherches mobilisées soulignent la présence d'apprentissages associés à la connaissance de soi et leur contribution à la construction identitaire des jeunes adultes. Certaines analyses font aussi ressortir que les apprentissages hors du cadre scolaire prennent place dans des contextes qui ont notamment la particularité de mettre en scène des personnes qui interagissent positivement en vue de supporter et stimuler des apprentissages de tous ordres, au travers de pratiques qui se veulent différentes et significatives. Ces particularités et la nature des apprentissages qui en découlent auraient parfois pour effet d'ébranler les représentations associées à l'activité d'apprendre que de jeunes adultes avaient jusqu'alors développées dans le cadre scolaire. C'est également en ce sens que certaines analyses font ressortir une évolution, chez de jeunes adultes, des perceptions de la valeur accordée aux études et à l'obtention d'un diplôme du secondaire. Toutefois, même si une évolution est, à l'occasion, mentionnée, aucune recherche recensée n'en a rendu compte au regard d'apprentissages découlant de contextes d'apprentissage tant formels, non formels qu'informels dans le cadre d'un suivi longitudinal. Dans la présente thèse, il importe d'approfondir cette compréhension des apprentissages qui découlent d'une diversité d'expériences de vie à travers lesquelles le rapport au savoir des jeunes adultes évolue. C'est ainsi que, dans une perspective d'apprentissage tout au long de la vie, cette recherche doctorale poursuit l'objectif suivant :



Mieux comprendre le rapport au savoir de jeunes adultes non diplômés du secondaire et son évolution, sur une période de quatre ou cinq ans, dans le cadre de différentes expériences de vie personnelle, professionnelle, scolaire ou citoyenne.

## DEUXIÈME CHAPITRE

### CADRE CONCEPTUEL

Ce deuxième chapitre est consacré à une présentation du concept de rapport au savoir tel que développé par Charlot (2001*a*, 2005) et mobilisé par l'équipe de recherche ESCOL dont les travaux ont spécifiquement porté sur l'expérience scolaire de jeunes issus de milieux populaires. Après avoir brièvement introduit les perspectives auxquelles est associée la notion de rapport au savoir dans le domaine de l'éducation, elle est, par la suite, exposée plus en détail d'un point de vue sociologique, lequel ayant donné lieu à un approfondissement théorique et conceptuel. Pour ce faire, cette présentation s'attarde d'abord à situer le concept de rapport au savoir au regard de son contexte d'émergence social et scientifique. Elle présente ensuite la définition du concept retenue dans la présente étude et un certain nombre de notions qui lui sont associées, lesquelles ont la particularité d'orienter les analyses qui mobilisent le concept dans sa perspective sociologique. Après avoir rappelé les fondements anthropologiques qui ont guidé l'élaboration théorique du concept, l'exposé se poursuit en faisant ressortir les dimensions constitutives du concept, soit les dimensions épistémique, identitaire et sociale. Relevant de son travail d'analyse, la catégorisation des apprentissages que Charlot (2001*a*) avait contribué à développer dans une recherche antérieure (Charlot, Bautier, Rochex, 1992) est présentée considérant qu'elle a été à la base d'une proposition élaborée dans la présente recherche. Aux fins de l'analyse des apprentissages repérés dans la présente étude, cet exposé s'attarde ensuite à présenter le modèle épistémique développé par Charlot (2001*a*, 2005). Il se poursuit par une section consacrée à la présentation de recherches empiriques permettant de mettre en perspective ce que la mobilisation du concept a déjà permis de mieux comprendre, notamment au regard d'expériences hors du cadre scolaire ainsi que de la question de l'évolution du rapport au savoir. Le chapitre se termine enfin en rappelant l'objectif général poursuivi dans le cadre de la présente recherche doctorale et en précisant les objectifs spécifiques qui y sont rattachés.

## 1. RAPPORT AU SAVOIR : PERSPECTIVES SOCIOLOGIQUE, PSYCHANALYTIQUE ET ANTHROPO-DIDACTIQUE

Laterrasse et Brossais (2014) rapportent que l'une des premières occurrences du syntagme de rapport au savoir est repérée en 1960 dans un texte de Lacan (1966, dans Laterrasse et Brossais, 2014) intitulé *Subversion du sujet et dialectique du désir dans l'inconscient freudien*. Il faut attendre les années 1980 avant que la notion de rapport au savoir<sup>22</sup> ne soit élaborée théoriquement par deux équipes de recherche centrées sur cette notion, l'équipe de recherche Éducation, socialisation et collectivités locales (ESCOL) s'inscrivant dans une perspective sociologique et le Centre de recherche en éducation et formation (CREF) qui souscrit à une perspective psychanalytique. À la fin des années 1980, le concept de rapport au savoir, dans sa perspective sociologique, sera repris et approfondi au regard des enjeux propres au champ de la didactique par Chevallard (1989). De fait, ces développements théoriques orientent toujours de nombreux travaux de recherche (Laterrasse et Brossais, 2014) en mettant en lumière des aspects du phénomène qui les caractérisent et les distinguent les uns des autres.

L'équipe de recherche ESCOL est fondée en 1987 à l'Université de Paris VIII-Saint-Denis par Bernard Charlot avec la collaboration d'Élizabeth Bautier et de Jean-Yves Rochex. Cette équipe proposait d'apporter une explication aux inégalités sociales en contexte scolaire, au-delà de l'appartenance à un groupe social. Les travaux de l'équipe portent alors sur l'expérience singulière des élèves et sur le sens que ceux-ci octroient au savoir scolaire, à l'école, au fait d'apprendre et à ce qu'ils apprennent. Le rapport au savoir est alors essentiellement défini comme « une relation de sens, et donc de valeur, entre un individu (ou un groupe) et les processus ou produits du savoir » (Charlot *et al.*, 1992, rapporté par Charlot, 2005, p. 93). Les chercheuses et les chercheurs de l'équipe ESCOL privilégient deux techniques de recueil de données : le bilan de savoir et l'entretien semi-directif.

---

<sup>22</sup> L'expression concept de rapport au savoir ne sera utilisée qu'en référence à l'approche sociologique pour laquelle un travail de conceptualisation a été formellement élaboré par Charlot (2005). Outre cet usage spécifique, la désignation de notion de rapport au savoir sera employée.

Le bilan de savoir est un instrument de collecte de données spécifiquement développé par l'équipe ESCOL pour repérer les apprentissages qui font sens pour un sujet. Il consiste à une production écrite à partir d'une consigne large. Dans la recherche sur les collèves (Charlot *et al.*, 1992), la consigne était la suivante : « Depuis que je suis né j'ai appris plein de choses, chez-moi, dans la cité, à l'école ou ailleurs ... Quoi ? Avec qui ? Qu'est-ce qui est important pour moi dans tout ça ? Et maintenant, qu'est-ce que j'attends ? » (Charlot, 2001a, p. 7). Les chercheuses et les chercheurs de l'équipe ESCOL procèdent tant à des analyses quantitatives que qualitatives. À l'issue de ces analyses, ils développent notamment des idéaux-types illustrant différentes formes de mobilisation vis-à-vis de l'école ou de différentes formes de l'apprendre. Ce courant de recherche a souvent conduit à mettre en lumière une bipolarisation des figures de l'élève, celle de l'élève en réussite et celle de l'élève en difficulté (Bernardin, 2013).

Dans sa perspective psychanalytique, la notion de rapport au savoir est définie pour une première fois par Jacky Beillerot en 1987. Autour de Beillerot, une équipe de recherche se forme à laquelle se joignent notamment, à ses débuts, Claudine Blanchard-Laville et Nicole Mosconi. De fait, Jacky Beillerot fonde, en 1987, le CREF à l'Université ParisX-Nanterre. Les chercheuses et les chercheurs du CREF s'intéressent essentiellement à « l'ancrage précoce du désir de savoir » (Bernardin, 2013, p. 19) et aux processus conscients et inconscients du rapport d'un sujet au savoir (*Ibid.*). Plusieurs recherches empiriques émanent du CREF portant autant sur le rapport au savoir des élèves que sur celui des enseignantes et des enseignants (*Ibid.*). Les chercheuses et les chercheurs du CREF procèdent pour l'essentiel à des études cliniques et à la construction de cas (Laterrasse et Brossais, 2014). Ils privilégient l'entretien sous des formes diverses (bilan de savoir, entretien d'explicitation ou entretien semi-directif) ; ils ont également parfois recours à d'autres techniques comme l'analyse de documents vidéo, d'ouvrages biographiques ou encore à des techniques d'observation (Beillerot, 2000). Leurs travaux éclairent la question du rapport au savoir par l'analyse des processus psychiques explicatifs du rapport au savoir en mettant notamment l'emphase sur les origines familiales et les processus par lesquels un sujet traite son histoire familiale (Laterrasse et Brossais, 2014).

Dans une perspective anthropodidactique, Yves Chevallard reprend et développe la notion de rapport au savoir, durant les années 1990, dans le champ de la didactique des mathématiques au sein de l'Institut de recherches sur l'enseignement des mathématiques (IREM) de l'Université d'Aix-Marseille (Vercellino, 2015). Il introduit alors les notions de rapport personnel et de rapport institutionnel à un objet de savoir ou à une discipline. Dans cette perspective, « un “ bon sujet ” est celui qui a un rapport personnel à l'objet conforme au rapport institutionnel audit objet » (Caillot, 2014, p. 9). Le rapport au savoir est alors compris comme celui d'un individu ou d'une institution à des objets de savoirs spécifiques ou à une discipline. Dans le sillage de Chevallard, de nombreuses recherches didactiques se sont développées dans une perspective anthropodidactique. Elles mettent l'accent sur le lien souvent conflictuel entre rapport personnel au savoir et rapport institutionnel ainsi que sur les effets de conformité des rapports institutionnels sur le rapport personnel (Laterrasse et Brossais, 2014). Les chercheurs qui mobilisent la notion dans cette perspective ont recours à une grande variété d'instruments : questionnaire, bilan de savoir, entretien, observation, etc. Ils procèdent à des analyses tant quantitatives et qualitatives. Ces analyses portent sur les pratiques enseignantes et sur les difficultés récurrentes des élèves (Bernardin, 2013). Elles mettent notamment en lumière la façon qu'ont les élèves d'appréhender une discipline particulière et ses objets ainsi que les postures et les techniques intellectuelles spécifiques associées à une discipline de manière à orienter le développement de « dispositifs d'apprentissage plus pertinents » (*Ibid.*, p. 18).

La présente étude a recours au concept de rapport au savoir dans sa perspective sociologique tel que développé par Charlot (2005) et par l'équipe de recherche ESCOL. Cette perspective est retenue du fait que le développement théorique du rapport au savoir, dans ce cadre, ouvre à la considération de la diversité des apprentissages s'inscrivant tout au long de la vie et sous tous ses aspects, au-delà du cadre scolaire. Il ne s'agit donc pas, dans la présente étude, de s'intéresser aux processus psychiques impliqués dans le rapport au savoir ou encore au lien possiblement conflictuel entre rapport personnel et institutionnel au savoir, mais plutôt de mettre en lumière le rapport au savoir de jeunes adultes non

diplômés du secondaire à partir d'apprentissages effectués dans le cadre de différentes expériences de vie personnelle, professionnelle, scolaire ou citoyenne.

## 2. CONTEXTE D'ÉMERGENCE DU CONCEPT DE RAPPORT AU SAVOIR

De Léonardis, Laterrasse et Hermet (2002) constatent que la notion de rapport au savoir se serait beaucoup développée alors que la France était le théâtre des événements et manifestations de mai 1968. Les chercheuses et les chercheurs qui ont eu recours à cette notion sont alors considérés comme des « socioformateurs » qui souhaitent développer une approche critique et réflexive des pratiques de formation ; il s'agit de Aumont, Charlot et Figeat (dans De Léonardis *et al.*, *Ibid.*). Dans cette mouvance, à la fin des années 1980, Charlot crée l'équipe de recherche ESCOL afin de tenter de comprendre le phénomène de l'échec scolaire au moyen d'une approche différente. Cette approche se veut notamment une réponse à la théorie du handicap socioculturel qui, elle-même, soulignent De Léonardis et ses collègues (*Ibid.*), avait été créée pour contrer une conception naturalisante de l'échec scolaire. Dans un ouvrage originalement paru en 1997, Charlot (2005) propose un approfondissement conceptuel et théorique. Dans ce cadre, il explique que le fait de voir l'élève comme un handicapé socioculturel, c'est le penser comme objet, objet défini en termes de manques et de carences. Une telle conception cherche à établir des liens de causalité, ne cible que l'élève et néglige de considérer la situation ou l'activité de l'élève et de son entourage. Cette explication suppose que le manque observé dans l'apprentissage s'explique par une insuffisance des ressources personnelles, par un handicap socioculturel qui, lui, a pour cause l'origine sociale des parents, l'origine familiale. En réaction à cette théorie du handicap socioculturel, l'approche développée, dans le cadre des travaux de recherche de l'équipe ESCOL, « cherche à comprendre comment se construit une situation d'élève qui échoue dans un apprentissage et non pas “ce qui manque” à cette situation pour être une situation d'élève qui réussit » (*Ibid.*, p. 35). Elle se refuse, par le fait même, à mener une lecture en négatif de l'expérience scolaire des jeunes, lecture qui tend à s'imposer lorsque la question de l'échec scolaire est soulevée. En effet, pour Charlot (*Ibid.*), poser la question de l'échec scolaire en termes de rapport au savoir, c'est refuser de

nommer la réalité en laissant entendre qu'il s'agit là d'une situation de manques, de déficits.

À plusieurs occasions, Charlot rappelle l'apport important de la sociologie durant les années 1960-1970, qui abordait la question de l'échec scolaire en termes de différence entre les positions sociales. À ce titre, la théorie de Bourdieu semble représenter l'apport le plus significatif aux yeux de Charlot en ce qu'elle démontre qu'il existe une corrélation entre la position sociale des parents et celle des enfants dans l'espace scolaire. Même s'il reconnaît les apports importants de ce type de sociologie, Charlot (*Ibid.*) réagit en soulignant ses limites et les « interprétations abusives » auxquelles elle a donné lieu. Cette réaction ne consiste pas tant à « démentir » ou « infirmer » les théories de la reproduction ou les travaux de Bourdieu, mais plutôt à soulever des questions demeurées sans réponse dans ces cadres d'analyse (Rochex, 2004). À ce sujet, il est intéressant de remarquer comment Charlot et Rochex (1996) marquent le positionnement de leurs travaux de recherche. Par exemple, en commentant les dynamiques familiales et l'expérience scolaire, ils s'expriment en ces termes : « l'héritage intergénérationnel ne procède pas d'un transfert d'habitus, il s'opère à travers des interactions et des relations, dans un univers saturé de symbolique, dans une histoire qui est certes sociale, mais au cours de laquelle l'individu se construit comme singulier » (p. 140). En ce sens, pour Charlot et Rochex (*Ibid.*), le rapport au savoir n'est pas hérité, mais construit dans la famille par la médiation de discours, de pratiques et d'activités. Aussi, importe-t-il de considérer que si le rapport au savoir porte la « marque de l'origine sociale », il n'est pas pour autant déterminé par cette origine (Charlot, 2001*b*). Dans ce cadre, la réflexion théorique de Charlot et les travaux de recherche de l'équipe ESCOL proposaient de « dépasser les insuffisances des travaux statistiques » (Rochex, 2002, p. 1) qui omettaient de considérer le rôle du sujet ainsi que celui de l'institution scolaire et de ses agents dans la production de l'échec scolaire et des inégalités entre élèves.

### 3. DÉFINITION DU CONCEPT ET DES NOTIONS ASSOCIÉES

Le syntagme de rapport au savoir a été commenté par Charlot (2001*b*, 2005) à plusieurs reprises. De manière générale, il le définit en précisant qu'il y a lieu – et c'est ce qu'il fait à l'occasion – de distinguer le rapport à l'apprendre du rapport au savoir. Le rapport à l'apprendre serait, pour Charlot (2001*b*), une forme générale et englobante de toutes les figures de l'apprendre. Sous cette forme, le terme apprendre désignerait toutes les activités associées au fait d'apprendre et leurs résultats quelle que soit leur nature. Quant à lui, le syntagme de rapport au savoir correspondrait à une forme plus spécifique du rapport à l'apprendre. Le terme savoir serait alors entendu au sens de « ces résultats d'un type particulier d'apprendre qui n'existent que par et dans le langage » (*Ibid.*, p. 8). En ce sens, Charlot (2005) désigne ce type de rapport en termes de rapport à un savoir-objet. Malgré ces considérations, il opte, de manière générale, pour le syntagme rapport au savoir parce que la formulation en termes de rapport à l'apprendre est considérée, par ce dernier, comme « trop lourde et jargonneuse » (Charlot, 2001*b*, p. 67). De plus, Charlot précise que l'expression rapport au savoir est connue et fait déjà partie du vocabulaire des sciences humaines. Par conséquent, le terme savoir doit être alors compris dans un sens large, au sens de tout ce qui s'apprend.

Par ailleurs, Charlot (2005) a proposé plus d'une définition du concept de rapport au savoir, des formulations qui ont varié selon leur destinataire ou l'usage qui leur était réservé. Toutefois, à la lumière de ses analyses et du développement théorique qu'il propose, Charlot (2001*a*) semble en privilégier une :

Le rapport au savoir est indissociablement social et singulier. C'est l'ensemble (organisé) de relations qu'un sujet humain (donc singulier et social) entretient avec tout ce qui relève de “ l'apprendre ” et du savoir : objet, “ contenu de pensée ”, activité, relation interpersonnelle, lieu, personne, situation, occasion, obligation, etc., liés en quelque façon à l'apprendre et au savoir. (p. 3)

Cette définition, qui est celle retenue dans la présente recherche, a notamment la particularité de rappeler d'abord que le rapport au savoir, s'il est toujours celui d'un sujet



singulier, est aussi celui d'un sujet engagé dans le monde où il évolue. Aussi, pour Charlot (2005), ce sujet, tout à la fois singulier et engagé dans des rapports sociaux, « rencontre la question du savoir comme nécessité d'apprendre et comme présence dans le monde d'objets, de personnes et de lieux porteurs de savoir » (p. 35). De ce fait, l'activité d'apprendre que le sujet met en œuvre suppose tout à la fois un processus de construction de soi en tant que sujet (*Ibid.*) et un processus d'appropriation du monde ; il s'agit de processus indissociablement reliés dans la formation de tout rapport au savoir.

Cette définition met également en exergue le fait que le rapport d'un sujet au savoir suppose un ensemble de relations. En effet, au cœur du développement théorique du concept se trouve l'idée des relations que le sujet établit avec tout ce qui relève de l'activité d'apprendre et du savoir. En ce sens, le concept de rapport au savoir suppose que tout savoir ne devient effectif qu'au cœur de relations porteuses du sens que lui confère un sujet. Le concept de rapport au savoir, tel que présenté dans la définition retenue, suppose enfin une diversité de savoirs, d'activités et de pratiques objectives. De fait, le savoir engagé dans le rapport d'un sujet se présente sous différentes formes. Cette diversité, outre l'énumération non exhaustive de ces formes présentée dans la définition retenue, Charlot (2001*b*) la précise ailleurs en écrivant qu'il pourrait s'agir : « des mots, des idées, des théories, mais aussi des techniques du corps, des pratiques quotidiennes, des gestes techniques, des formes d'interactions, des dispositifs relationnels » (p. 13). Ce dernier aspect rejoint les propos de Rochex (2004) qui commente la définition du concept en soulignant qu'elle laisse entendre que

ce qui intéresse Bernard Charlot est moins l'étude des conditions concrètes de scolarisation dans lesquelles se nouent les processus production/reproduction des inégalités sociales d'accès au savoir et à la réussite scolaire qu'une réflexion bien plus large, à visée anthropologique, sur ce qu'il appelle les formes ou les figures de l'apprendre et les processus permettant de “ faire sens du monde ”. (p. 97)

Tenter de comprendre le rapport au savoir d'un sujet suppose de s'intéresser à la mobilisation dont il fait preuve dans le cadre d'une activité porteuse de sens. Aussi, le concept de rapport au savoir, tel qu'approfondi par Charlot, conduit à considérer un

ensemble de notions qui lui sont associées, notamment dans le cadre des travaux de recherche de l'équipe ESCOL. Il s'agit des notions de mobilisation, d'activité et de sens.

Pour Charlot (2005), se mobiliser, c'est essentiellement se mettre en mouvement. De ce fait, la mobilisation renvoie à deux autres concepts, celui de mobile et de ressources. Se mobiliser devient, en ce sens, « mettre des ressources en mouvement [...] c'est réunir ses forces, pour faire usage de soi comme d'une ressource » (*Ibid.*, p. 62). Cette mobilisation se traduit par un engagement dans une activité qui est supporté par des mobiles. Le mobile, au-delà du but, est ce désir qui anime et provoque une activité. S'inspirant de Leontiev (1984, dans Charlot, *Ibid.*) et de Rochex (1995, dans Charlot, *Ibid.*), Charlot (*Ibid.*) dit de l'activité qu'elle est constituée d'un « ensemble d'actions portées par un mobile et qui visent un but » (p. 62). Aussi, la notion d'activité attire l'attention sur les mobiles et, par le fait même, sur le sujet qui se met en action.

En ce qui concerne la notion de sens, Charlot (*Ibid.*) s'inspire cette fois de Jacques (1987, dans Charlot, *Ibid.*) et s'appuie sur la théorie de l'activité de Leontiev (1975, dans Charlot, *Ibid.*) pour proposer que ce qui a du sens s'inscrit dans un système et, de ce fait, est issu d'une mise en relation. Également, ce sens a pour caractéristiques d'être transférable et d'être « communicable ». Pour Charlot (*Ibid.*), le sens est donc « le produit d'une mise en relation, à l'intérieur d'un système ou dans les rapports avec le monde et les autres » (*Ibid.*, p. 64). Le sens est toujours celui d'un sujet et il devient repérable à travers l'analyse du but et des mobiles qui animent ce sujet. Charlot (*Ibid.*), en s'inspirant de Leontiev (1975, dans Charlot, *Ibid.*), explique que le sens d'une activité « est le rapport entre son but et son mobile, entre ce qui incite à agir et ce vers quoi l'action est orientée comme résultat immédiat » (p. 64). Enfin, parce qu'il est celui d'un sujet, le sens d'une activité peut changer du fait que le sujet évolue au fil du temps dans son rapport à lui-même, aux autres et au monde.

Dans ce cadre, s'intéresser au rapport au savoir, c'est essentiellement soulever la question du sens. Ce sens est le fruit d'une mise en relation ; il permet de mieux comprendre la vie et il peut être communiqué. Il se comprend à la lumière des buts et des

mobiles qui poussent et supportent un sujet dans l'action. Enfin, il n'est pas statique, il évolue parce que le sujet évolue dans le cadre d'expériences qui le mettent en scène dans un monde social qu'il partage avec d'autres.

#### 4. MULTIDIMENSIONNALITÉ DU CONCEPT

Devant la diversité des problèmes et des disciplines concernées par la question du rapport au savoir, Charlot (2001*b*) rappelle que l'élaboration théorique du concept s'appuie sur des fondements anthropologiques. En effet, pour Charlot (2005) « l'homme n'est pas, il doit devenir ce qu'il doit être ; pour cela, il doit être éduqué par ceux qui suppléent à sa faiblesse initiale, et il doit s'éduquer, devenir par lui-même » (p. 58). Cette condition humaine a pour caractéristique de rendre l'homme absent à lui-même. « Il porte cette absence en lui, comme désir. Un désir qui est toujours, au fond, un désir de soi, de cet être qui lui manque, un désir qui ne saurait être assouvi, car l'assouvissement anéantirait l'homme comme homme » (*Ibid.*, p. 58). Par sa condition humaine, l'homme est aussi présent hors de lui-même. En ce sens, il est présent à cet autre qui lui permet de survivre et qui existait avant lui. Ce qui conduit Charlot (*Ibid.*) à dire que « cette absence à soi/présence à soi hors de soi est la condition même de l'homme ; elle le constitue comme sujet et elle entretient la dynamique du désir » (p. 60). Ainsi, pour Charlot (*Ibid.*), « naître, c'est être soumis à l'obligation d'apprendre [...] [et] naître, apprendre, c'est entrer dans un ensemble de rapports et de processus qui constituent un système de sens où se dit qui je suis, qui est le monde, qui sont les autres » (p. 60). Dans ce cadre, le sujet est présenté par Charlot (*Ibid.*) comme « un être humain porté par le désir et ouvert sur un monde social dans lequel il occupe une position et est actif » (p. 65). Par conséquent, l'analyse du rapport au savoir, dans cette perspective, consiste à « étudier le sujet confronté à l'obligation d'apprendre, dans un monde qu'il partage avec d'autres : le rapport au savoir est alors compris comme un rapport au monde, rapport à soi et rapport aux autres » (*Ibid.*, p. 91). Cette lecture anthropologique, tout en introduisant les dimensions constitutives du concept de rapport au savoir, conduit à dépasser le simple rapport à la connaissance pour se préoccuper également de l'expérience d'apprendre qui implique aussi un rapport à soi et aux autres. De ce fait, la construction théorique du concept de rapport au savoir suppose

donc tout à la fois une dimension épistémique, une dimension identitaire et une dimension sociale.

Dans sa dimension épistémique, le concept de rapport au savoir met l'accent sur ce qui est appris et sur les activités mises en œuvre pour apprendre. Cette dimension est portée par des questions telles que : Qu'est-ce qu'apprendre ? Comment apprend-on ? Qu'est-ce qu'on doit apprendre ? Au sujet de cette dimension, Charlot (2001a, 2005) élabore un modèle épistémique<sup>23</sup> dans lequel il articule des objets d'apprentissage et l'activité mise en œuvre pour apprendre. Le concept de rapport au savoir comporte aussi une dimension identitaire. Cette dimension se définit en référence à des attentes, des repères identitaires, à la vie, à un métier, à des projections dans l'avenir, etc. Elle prend forme au contact de l'autre ; cet autre de qui on veut apprendre ou à qui on veut s'identifier en apprenant. Charlot (2005) dit de cet autre qu'il peut être physiquement présent ou être ce « fantôme de l'autre » que chacun porte en soi. En ce sens, « apprendre fait sens en référence à l'histoire du sujet, à ses attentes, à ses repères, à sa conception de la vie, à ses rapports aux autres, à l'image qu'il a de lui-même et à celle qu'il veut donner aux autres » (*Ibid.*, p. 85). Outre ces deux dimensions, Charlot (*Ibid.*) met en relief une troisième dimension associée au concept de rapport au savoir, la dimension sociale. Il précise que cette dimension ne s'ajoute pas aux deux autres ; elle contribue à leur donner une forme particulière. Ainsi, le concept de rapport au savoir conduit à nommer des activités et des objets d'apprentissage en tenant compte de leur contexte d'émergence. Il conduit à s'intéresser au sens de ces activités et de ces objets en considérant qu'ils s'inscrivent tout à la fois dans une histoire singulière et en référence à la position que l'on occupe dans le monde.

## 5. DES APPRENTISSAGES AUX FIGURES DE L'APPRENDRE

Après une première recherche portant sur le rapport au savoir et à l'école dans les collèges de banlieue (Charlot *et al.*, 1992), Charlot (2001a) conduit une nouvelle recherche qui cible, cette fois, le lycée professionnel, lequel représente ce lieu où on scolarise des

---

<sup>23</sup> Cette dimension et le modèle épistémique qui lui est associé seront repris et plus amplement exposés dans la prochaine section.

élèves d'origine populaire ayant éprouvé des difficultés scolaires. En étudiant les élèves de lycée professionnel de banlieue, ce qui intéresse Charlot demeure « le rapport au savoir des jeunes d'origine populaire confrontés à ce qu'on appelle l'échec scolaire » (*Ibid.*, p. XI). Charlot (*Ibid.*) soulève à nouveau la question qui est aussi à la base des travaux de l'équipe de recherche ESCOL : « Quel sens cela a, pour un jeune de milieu populaire, d'aller à l'école, de travailler, d'apprendre ? » (*Ibid.*, p. 7). Les données sont recueillies au moyen de deux instruments : le bilan de savoir et l'entretien semi-directif. Alors que les données issues des entretiens permettent de documenter la construction singulière de l'histoire scolaire, celles découlant des bilans de savoir mettent plutôt en lumière ce qui constitue l'univers de l'apprendre des jeunes. L'univers de l'apprendre est l'expression empruntée par Charlot pour désigner tout ce qui s'apprend au-delà du savoir entendu dans un sens restreint :

L'univers de "l'apprendre" est beaucoup plus large que celui du savoir, si on entend par *savoir* un contenu de conscience énonçable par le langage. Apprendre, c'est s'approprier des savoirs mais aussi maîtriser des activités et entrer en relation avec les autres et soi-même. (*Ibid.*, p. 15)

Pour que les données portant sur l'univers de l'apprendre des jeunes fassent sens, Charlot (*Ibid.*) mobilise notamment une catégorisation<sup>24</sup> antérieurement élaborée lors de la recherche sur les collèges de banlieue (Charlot *et al.*, 1992). Dans ce cadre, une première catégorie regroupe les apprentissages liés à la vie quotidienne. Les apprentissages de cette catégorie renvoient à des savoir-faire spécifiques associés à des « tâches familiales », à des « loisirs et activités ludiques ». Au sujet des apprentissages de la vie quotidienne, Charlot et ses collègues (*Ibid.*) constatent que l'activité d'apprendre consiste à « se rendre capable de mettre en œuvre une action, de maîtriser une machine ou un dispositif, d'atteindre son but, de tirer le meilleur parti possible d'une situation : c'est être engagé dans une activité en situation » (p. 138). La seconde catégorie est celle des apprentissages intellectuels ou scolaires. Charlot et ses collègues (*Ibid.*) commentent la double dénomination de la catégorie en soulignant qu'elle permet de considérer des apprentissages normalement

---

<sup>24</sup> La catégorisation mobilisée par Charlot (2001a) est reprise, car elle a été à la base de l'essai de classification et de catégorisation des apprentissages repérés chez les jeunes adultes de la présente étude.

associés au contexte scolaire et effectués hors du cadre scolaire et des apprentissages réalisés en contexte scolaire, mais qui ne découlent pas d'une activité d'enseignement.

Dans la catégorie des apprentissages intellectuels ou scolaires, Charlot et ses collègues (1992) identifient six sous-catégories : les apprentissages scolaires de base (lire, écrire, compter) ; les expressions génériques et tautologiques (avoir appris beaucoup de choses à l'école) ; les références à des disciplines scolaires (avoir appris les mathématiques) ; des apprentissages qualifiés de méthodologiques (avoir appris à réviser ou à se corriger) ; des apprentissages normatifs en référence à des comportements à adopter pour répondre à des exigences institutionnelles (avoir appris à écouter le professeur) et finalement une catégorie qui rassemble des actions du type métacognitif (avoir appris à penser, à réfléchir). Au regard de cette catégorie dans son ensemble, Charlot et ses collègues (*Ibid.*) constatent que l'activité d'apprendre en contexte scolaire renvoie, comme c'était le cas pour la catégorie des apprentissages liés à la vie quotidienne, davantage à la maîtrise d'une activité en situation qu'à l'appropriation de contenus de savoir. La troisième catégorie regroupe les apprentissages relationnels et affectifs ou liés au développement personnel. Les apprentissages de cette catégorie renvoient à quatre sous-catégories : la conformité, l'interdit et la transgression (avoir appris à bien se comporter, avoir appris à ne pas ..., avoir appris à voler, etc.) ; les relations d'harmonie avec autrui (avoir appris à faire confiance, etc.) ; les relations de conflit avec autrui (avoir appris à se défendre, etc.) ; la posture réflexive face à la « vie » et « aux gens » (avoir appris à comprendre les réactions des gens, etc.). Dans cette catégorie, se retrouvent aussi des apprentissages relationnels et affectifs qui renvoient au développement personnel. Ces derniers sont centrés sur quelques thèmes récurrents : surmonter les épreuves, réussir et progresser ; l'autonomie, le sens des responsabilités, la confiance en soi ; se connaître et se projeter dans l'avenir ; rire, s'amuser. Tous les apprentissages de cette catégorie impliquent essentiellement une activité d'apprendre « à réguler des affects et des relations » (*Ibid.*) ; ils supposent, selon les termes de Charlot et ses collègues (*Ibid.*), un « travail de régulation-distanciation ». Le travail de régulation constaté signifie que le sujet n'adhère pas spontanément à la situation relationnelle et affective qu'il vit. Le travail de régulation amène une mise à distance des

situations relationnelles et affectives vécues qui s'expriment à travers des règles induites de l'expérience ou « une clef de lecture du monde » (Charlot *et al.*, 1992., p. 156). Au sujet de cette catégorie d'apprentissage dans son ensemble, Charlot et ses collègues (*Ibid.*) constatent alors que les jeunes « ont appris à vivre leur affectivité et leurs relations en prenant une certaine distance et, de façon plus réflexive encore, à comprendre les gens, à connaître la vie » (p. 156). À ces trois catégories d'apprentissages définies par Charlot et ses collègues (*Ibid.*), Charlot (2001a) en ajoute une autre dans sa recherche sur les élèves de lycées professionnels de banlieue ; il s'agit de la catégorie des apprentissages professionnels. Au sujet des apprentissages de cette catégorie, Charlot (*Ibid.*) constate qu'ils renvoient autant à l'apprentissage de comportements requis pour exercer un métier ou pour s'adapter à une entreprise et à la vie professionnelle qu'à des savoirs professionnels ou des activités spécifiques à l'exercice d'un métier.

L'analyse des bilans de savoir au regard de cette catégorisation conduit Charlot (*Ibid.*) à constater que pour des jeunes de lycée professionnel en milieu populaire :

Il s'agit bien pour eux d'apprendre à devenir quelqu'un, mais cela passe par l'apprentissage des relations aux autres plus que par un travail d'introspection du moi et plus encore que par un travail d'appropriation des savoirs scolaires ou même des savoirs et savoir-faire spécifiques d'un métier. (p. 27)

Il observe aussi que l'activité d'apprendre diffère selon qu'elle se déroule en contexte scolaire ou « par la vie ». En effet, Charlot (*Ibid.*) observe qu'apprendre, en contexte scolaire, c'est retenir ce qui a été enseigné ou inculqué. Lorsqu'il s'agit d'un savoir scolaire, apprendre se présente comme un transfert d'un contenu intellectuel ou langagier du professeur à l'élève. S'il s'agit d'inculquer des règles de vie, apparaît la question de l'appropriation. L'élève assume ou non, interprète éventuellement, accepte ou non de faire sienne la règle inculquée. Ainsi, en contexte scolaire, l'activité d'apprendre correspond à la mise en place de deux processus : le processus transmission-rétention ou capter-stocker (*Ibid.*) et le processus inculquer-s'approprier. De plus, Charlot (*Ibid.*) constate que les jeunes apprennent par la vie et dans la vie et que cette forme d'apprendre relève d'un processus plus complexe qui consisterait essentiellement à observer et à réfléchir. En

d'autres mots, « apprendre la vie, c'est en faire l'expérience et y réfléchir alors qu'apprendre des savoirs véhiculés par l'école, c'est écouter le professeur et retenir ce qu'il a expliqué » (*Ibid.*, p. 102). Ce constat quant à l'activité d'apprendre en contexte scolaire et de la vie est à la base du modèle épistémique<sup>25</sup> que Charlot (2001a, 2005) a élaboré.

Essentiellement, le modèle épistémique de Charlot (2001a) regroupe quatre formes de rapport épistémique qui sont autant de figures de l'apprendre. Dans ce modèle, une figure de l'apprendre correspond à ce qu'il s'agit d'apprendre ou à l'activité mise en œuvre pour apprendre (*Ibid.*). Pour chacune des figures de l'apprendre contenues dans le modèle, Charlot (*Ibid.*) voulait faire ressortir la nature de l'activité d'apprendre de ce qui est appris et traiter du caractère réflexif de l'activité mise en œuvre pour apprendre. Ce caractère réflexif, Charlot le traite en termes de degré d'imbrication, de distanciation et de réflexivité quant au savoir et à la situation dans laquelle il est constitué. Le modèle épistémique présente quatre figures qui distinguent l'activité d'apprendre selon qu'il s'agisse de s'approprier des savoirs-objets, de maîtriser des activités, de maîtriser des dispositifs relationnels ou de se doter de repères permettant d'interpréter la vie, sa vie et le monde.

Afin d'en donner une vue d'ensemble, le modèle épistémique retenu dans le cadre de la présente thèse est d'abord présenté dans le tableau suivant et sera, par la suite, plus amplement explicité.

---

<sup>25</sup> Charlot (2001a, 2005) a développé deux versions de son modèle épistémique. La première est exposée dans son ouvrage *Du rapport au savoir. Éléments pour une théorie*, publié la première fois en 1997 et réédité en 2005. La seconde version se retrouve dans l'ouvrage *Le Rapport au savoir en milieu populaire : une recherche dans les lycées professionnels de banlieue*, publié la première fois en 1999 et réédité en 2001. De fait, Charlot (2001a) a voulu corriger et affiner son premier modèle. Il souhaitait, dans la deuxième version, traiter du caractère réflexif de l'activité d'apprendre et ajouter une quatrième figure à son modèle épistémique. La seconde version du modèle épistémique est celle qui est ici retenue aux fins de l'exposé.



Tableau 1  
Modèle épistémique de Charlot

	PROCESSUS ÉPISTÉMIQUE		EXEMPLES
	NATURE DE L'ACTIVITÉ	NATURE DU SAVOIR	
<b>1<sup>re</sup> figure de l'apprendre</b>	« Apprendre, c'est s'approprier un savoir posé comme objet, sans référence aux situations et aux activités à travers lesquelles cet objet a été constitué » (p. 105).	Savoir-objet énonçable sous la forme d'un concept, d'une relation, d'un fait, d'une théorie ou d'une discipline.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Apprendre le complément d'objet direct (concept)</li> <li>• Apprendre le théorème de Pythagore (relation)</li> <li>• Apprendre que la glace fond à zéro (fait)</li> <li>• Apprendre la théorie de la reproduction des espèces (théorie)</li> <li>• Apprendre les mathématiques (discipline)</li> </ul>
<b>2<sup>e</sup> figure de l'apprendre</b>	« Apprendre, c'est faire au sens le plus général du terme et ainsi se rendre capable de maîtriser une opération ou un ensemble d'opérations » (p. 106).	Une opération ou un ensemble d'opérations portant sur un objet matériel ou symbolique.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Apprendre à monter à un arbre (objet matériel)</li> <li>• Apprendre à lire (opération symbolique)</li> <li>• Apprendre à m'organiser (opération symbolique)</li> </ul>
<b>3<sup>e</sup> figure de l'apprendre</b>	« Apprendre, c'est entrer dans des formes et des dispositifs relationnels et ainsi se rendre capable de maîtriser des comportements et des formes de subjectivité, dans ses rapports aux autres et à soi-même » (p. 109).	Un comportement plus ou moins régulé et maîtrisé relevant d'un comportement ou d'une forme de subjectivité.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Apprendre à obéir (comportement).</li> <li>• Apprendre à aimer ou à se faire des amis ou des amis (formes de subjectivité).</li> </ul>
<b>4<sup>e</sup> figure de l'apprendre</b>	« Apprendre c'est observer et réfléchir, mettre en relation des faits et des principes et ainsi se doter d'un ensemble de repères qui permettent d'interpréter " LA vie " et " MA vie ", de comprendre " les gens " et de se connaître soi-même » (p. 111).	Un principe mis en relation avec un fait, une expérience vécue ou un événement.  Ce qui est appris a un statut d'énoncé.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Apprendre que le chômage a augmenté (fait) ou que dans la vie c'est chacun pour soi et Dieu pour tous (principe).</li> </ul>

Tiré de Charlot (2001a)

En ce qui concerne la première figure de l'apprendre, elle suppose qu'apprendre consiste à « s'approprier un savoir posé comme objet sans référence aux situations et aux activités à travers lesquelles cet objet a été posé » (Charlot, 2001a, p. 105). Pour cette figure, Charlot (2005) précise que le savoir prend forme à travers le langage. Il s'agit donc de savoirs dont l'existence est portée par des objets (livres, œuvres d'art, etc.), des lieux (école, etc.) et des personnes (personnel enseignant, etc.). Ce savoir, que Charlot (2005) nomme le « savoir-objet », peut prendre diverses formes qu'il identifie de la manière suivante : un concept, une relation (entendue comme rapport entre deux ou plusieurs termes), un fait, une théorie ou une discipline. Il s'agit bien d'un objet issu d'une activité intellectuelle et porté par le langage. Le rapport au savoir-objet laisse alors apparaître trois activités d'apprendre qui se distinguent du point de vue de leur caractère réflexif. Dans un cas, apprendre, c'est répéter un énoncé. Le sujet reste imbriqué dans les mots et la situation. Dans le second cas, apprendre consiste à penser une relation. Le sujet prend une distance par rapport à la situation pour construire sa propre compréhension, son propre « univers de savoirs distinct » (Charlot, 2001a, p. 106). En contexte scolaire, Charlot (*Ibid.*) explique que cette activité d'apprendre n'est plus celle de l'élève qui pense qu'apprendre consiste à écouter le professeur, mais celle de l'élève pour qui apprendre consiste à comprendre la leçon. Il existerait une troisième possibilité en ce qui concerne le rapport au savoir-objet ; il s'agirait de la situation d'un sujet qui s'intéresserait tant aux savoirs qu'à l'activité qui produit les savoirs. Dans ce cas, le rapport au savoir se caractérise non seulement par une prise de distance, mais aussi par la réflexivité qu'il suppose.

Dans la seconde figure de l'apprendre de son modèle, Charlot (*Ibid.*) avance qu'apprendre peut aussi consister à se rendre capable de mener une activité engagée dans le monde, à maîtriser une ou des opérations. Il précise que cette activité peut porter sur un objet matériel ou symbolique. Apprendre peut alors consister à apprendre à monter à un arbre ou encore à apprendre à lire ou à s'organiser. Le rapport à ce type d'apprendre revêt aussi un degré d'imbrication, de distanciation et de réflexivité qui peut varier. Aussi, un sujet pourrait simplement répéter des opérations, il aurait alors une forte imbrication dans la situation. Il pourrait aussi prendre une distance – ce qui est généralement le cas dans cette

figure de l'apprendre – et ainsi accéder à une maîtrise de l'activité qui permette de réguler et de contrôler sa réalisation dans un ensemble de situations. Enfin, il pourrait aussi arriver qu'un sujet maîtrise une opération et soit en mesure d'expliquer ce qu'il est en train de faire. Dans ce cas, l'opération s'accompagne d'un énoncé et, de ce fait, traduit un fort degré de réflexivité.

Dans le cadre de la troisième figure de l'apprendre, Charlot (2001a) souligne qu'apprendre peut aussi signifier se rendre capable d'entrer dans « des formes et des dispositifs relationnels » (p. 109) et ainsi de « maîtriser des comportements et des formes de subjectivité dans ses rapports aux autres et à soi-même » (*Ibid.*, p. 109). Ce qui est appris relève alors d'un comportement ou d'une forme de subjectivité. Dans cette figure de l'apprendre, le sujet peut apprendre des manières de se comporter dans ses relations avec les autres ou avec lui-même. À ce titre, il pourrait apprendre, par exemple, à saluer ou encore à bien s'alimenter. Un sujet pourrait aussi apprendre des formes de subjectivité. Dans ce cas, l'activité d'apprendre viserait plutôt l'identification, l'interprétation de sentiments, la maîtrise de leur expression et des comportements qui les traduisent. Un sujet pourrait alors apprendre à travailler en équipe ou à se faire des amies ou des amis. Pour Charlot (*Ibid.*), cette figure de l'apprendre implique toujours une distanciation qui permet de réguler les comportements et les formes de subjectivité en fonction de la situation. Cette distanciation s'accompagne souvent de réflexivité. Dans ce cas, le sujet pourrait évaluer ou commenter sa manière de se comporter ou ce qu'il ressent.

Enfin, Charlot (*Ibid.*) a introduit dans son modèle une quatrième figure de l'apprendre par laquelle il tente de distinguer la figure de l'apprendre qui consiste à maîtriser des comportements et des formes de subjectivité de celle qui consiste à se donner des repères pour comprendre la vie. Cette quatrième figure suppose une activité d'apprendre qui consiste à observer et à réfléchir, à mettre en relation des faits et des principes et ainsi à se « doter d'un ensemble de repères qui permettent d'interpréter “la vie” et “ma vie”, de comprendre “les gens” et de se connaître soi-même » (*Ibid.*, p. 111). Ce qui est appris relève d'une part de principes inculqués ou induits de l'expérience et, d'autre part, de faits, d'événements, ou d'expériences vécues. Cette mise en relation produit des

repères qui se présentent sous la forme d'énoncés. Du point de vue de la distanciation engagée dans cette figure de l'apprendre, Charlot précise que cette figure de l'apprendre suppose toujours un fort degré de réflexivité.

## 6. RECHERCHES SUR LE RAPPORT AU SAVOIR

Les travaux de Bernard Charlot et de son équipe, l'ESCOL, sur le rapport au savoir suscitent toujours beaucoup d'intérêt dans la recherche en milieu scolaire. Même si cette perspective théorique permet de soulever, au-delà du cadre scolaire, la question du rapport au savoir, la plupart des recherches empiriques mobilisant le concept continuent de porter principalement sur l'expérience scolaire, celle des élèves, des enseignantes et des enseignants (Caillot, 2014). Or la présente thèse s'intéresse aux différentes expériences de vie personnelle, professionnelle, scolaire ou citoyenne à partir desquelles de jeunes adultes font des apprentissages qui donnent des formes particulières à leur rapport au savoir. De ce fait, parmi tous les travaux empiriques recensés, cinq d'entre eux revêtent ici un intérêt particulier ; il s'agit des recherches d'Hubner *et al.* (2001), d'Aït-Abdessalam (2003) et de Baldelli (2013) qui ont traité du rapport au savoir hors du cadre scolaire et de celles de Beaucher (2013) et d'Assude, Feuilladiou et Dunand (2015) qui ont spécifiquement documenté l'évolution du rapport au savoir.

La recherche d'Hubner *et al.* (2001) est la seule à avoir tenté de rendre compte de savoirs jugés importants par des jeunes et acquis hors du cadre scolaire par le biais d'une catégorisation. Cette étude brésilienne cherchait à savoir quels étaient, au-delà de l'école, les lieux du savoir dans la vie des jeunes de milieux populaires. Elle voulait mieux comprendre les expériences liées à l'acquisition de savoirs et le rôle de l'école dans ces acquisitions. Pour ce faire, elle s'est intéressée à 72 jeunes de 13 à 17 ans issus de quartiers pauvres de Sao Paulo ; ils fréquentaient ou avaient fréquenté l'école publique. Ils avaient aussi comme caractéristique d'être en retard par rapport au niveau scolaire qu'ils auraient dû avoir atteint. La catégorisation développée dans l'étude d'Hubner *et al.* (*Ibid.*) présente les savoirs importants dans la vie de jeunes sous trois formes : les savoirs pratiques touchant la communication/socialisation, les loisirs, les activités quotidiennes et les soins

personnels ; les savoirs de nature éthique-morale ; les savoirs théoriques ou intellectuels. Les chercheuses et les chercheurs constatent alors que les savoirs hors du cadre scolaire sont le plus souvent de nature pratique ; ils sont associés au vivre ensemble et à une certaine forme de citoyenneté. En outre, les savoirs acquis à travers des expériences de vie hors du cadre scolaire et les relations interpersonnelles sont considérés les plus importants, ce qui leur fait dire que : « Aussi la vie est-elle aussi bien ce qu'on apprend, que le lieu où on apprend ou même qui nous apprend, l'agent de cet apprentissage » (Hubner *et al.*, 2001, p. 39). Concernant les savoirs hors du cadre scolaire, les chercheuses et les chercheurs observent, non seulement que l'école ne semble pas participer à leur acquisition, mais encore représente-t-elle, un lieu de mise à l'épreuve. Ils constatent aussi que les savoirs scolaires ont une valeur reconnue davantage pour ce qu'ils rendent possible qu'au regard de leur contenu.

Aït-Abdessalam (2003) ne s'attache pas tant à faire un inventaire des apprentissages qu'à rendre compte de quatre modèles qui traduiraient le sens de l'activité de l'apprendre mise en œuvre par des adultes et de jeunes adultes de retour en formation dans un cadre d'éducation non formelle. La recherche doctorale d'Aït-Abdessalam (*Ibid.*), supervisée par Bernard Charlot, a spécifiquement porté sur le rapport au savoir de 23 adultes et jeunes adultes (de 17 à 51 ans) de retour en formation en contexte français d'éducation non formelle. La chercheuse a analysé « le sens qu'attribuent ces adultes au fait d'entrer en formation et d'apprendre à lire et à écrire » (Aït-Abdessalam, 2004, p. 61). Dans ce cadre, Aït-Abdessalam (2003) retrace la présence de quatre modèles : le modèle de transfusion (du professeur à l'élève), le modèle d'enregistrement (stocker, emmagasiner des connaissances), le modèle d'imprégnation (absorption du savoir par la fréquentation d'un lieu et en fonction du temps qu'on y passe) et le modèle de reconnaissance des choses (se souvenir, récupérer ce qui est oublié). Elle constate alors que l'activité d'apprendre suppose un rapport au savoir qui ne produit pas de sens en lui-même. Elle souligne que « le sujet en formation n'attribue de sens aux contenus que selon ce que ces derniers sont susceptibles de lui apporter, de lui permettre, dans un avenir plus ou moins proche et que l'on perçoit comme prometteur » (Aït-Abdessalam, 2004, p. 66). Aussi, ce qui fait sens pour ces adultes

et pour ces jeunes adultes réside avant tout dans la décision d'apprendre à lire et à écrire qui représente une chance de réussir, d'exister, « de devenir quelqu'un », d'être reconnu socialement. L'analyse d'Aït-Abdessalam (2003) fait ressortir l'enjeu identitaire associé au fait de retourner en formation pour apprendre à lire et à écrire qui prend la forme d'une quête de reconnaissance et d'un besoin de se sentir respecté en raison de ce qui est appris.

Dans toutes les recherches consultées, une attention particulière a été accordée à l'expérience scolaire passée et à son héritage sur le rapport au savoir pris en compte hors du cadre scolaire. Le rapport au savoir en contexte scolaire et le rapport à l'école issu de l'histoire scolaire passée ont été, de manière générale, pour le moins, marqués par une somme de difficultés et d'échecs. Plus précisément, Aït-Abdessalam (2004) observe que le rapport à l'école a été « astreignant, humiliant, voire traumatisant » (p. 63). Elle précise que l'école a été un lieu où les adultes et les jeunes adultes ont vécu de la « réprobation scolaire et familiale » ; un lieu où ils ont eu un « statut d'échoués », de perdants ; un lieu où ils ont été « stigmatisés » (Aït-Abdessalam, 2004) au regard des difficultés éprouvées, des nombreux échecs qu'ils ont vécus. En ce sens, Hubner et ses collègues (2001) rapportent que l'évocation de l'espace scolaire n'a suscité que peu de commentaires positifs et que les jeunes disent n'y avoir trouvé que peu d'appui (*Ibid.*). D'ailleurs, l'école a une importance assez relative dans l'acquisition des savoirs que les jeunes ont considéré comme importants (*Ibid.*). Baldelli (2013) rapporte même un rapport d'opposition, de confrontation qui existerait entre l'école et la vie comme lieux d'apprentissage :

Le rapport au savoir de ces jeunes se produit par opposition dans les espaces institutionnels. Ils sont contre ce qui y est enseigné dans les formations, alors qu'ils peuvent avoir un rapport au savoir plus constructif et plus coopérant lorsque s'efface la dimension scolaire (p. 101).

Baldelli (2013) s'est intéressée à une centaine de jeunes (de 16 à 25 ans) dits en situation d'illettrisme et fréquentant un organisme français d'insertion sociale et de lutte contre l'illettrisme. Cette chercheuse a tenté de saisir le type de rapport que ces jeunes entretenaient avec le savoir, au-delà de l'institution scolaire. Dans ce cadre, elle observe que les jeunes adultes ont en mémoire que le monde éducatif n'a pas été un monde juste :

« L'injustice ressentie met en cause la relation pédagogique et le système décisionnel de l'institution » (Baldelli, 2013, p. 87).

Si les recherches consultées mettent en lumière que le rapport à l'école a été marqué par une somme de difficultés, elles montrent aussi qu'il apparaît ambivalent parce que l'école demeure malgré tout appréciée en tant que lieu de socialisation et au regard du diplôme qu'elle peut délivrer. Aït-Abdessalam (2004) constate en particulier que les adultes et les jeunes adultes ont hérité d'un rapport « ambivalent » à l'école. Hubner et ses collègues (2001) constatent aussi un phénomène qui pourrait s'apparenter à l'ambivalence observée par Aït-Abdessalam (2004). Ils observent en effet que l'école est perçue de manière ambiguë par les jeunes en raison d'une tension touchant, d'une part, leur représentation de l'école comme lieu de socialisation et reconnu pour les diplômes qu'elle délivre et, d'autre part, comme lieu où ils ont vécu de nombreux échecs et conflits entre élèves ou avec les professeurs.

Aït-Abdessalam (2004) constate enfin que les souvenirs de l'expérience scolaire passée et les représentations influencent le rapport que les adultes et les jeunes adultes entretiennent avec le savoir et l'apprendre en général (Aït-Abdessalam, 2003). Aussi, constate-t-elle que plus un adulte a connu une histoire scolaire douloureuse, plus son discours sur l'école est empreint de « rancœur », plus ces difficultés d'apprentissage sont, dans les faits, importantes et plus il est difficile de renouer avec l'école et le savoir à l'âge adulte. Cette constatation quant à l'héritage de l'expérience scolaire passée sur le rapport au savoir tel qu'il se présente hors du cadre scolaire rejoint, d'une certaine manière, le propos de Baldelli (2013) qui observe que les processus éducatifs et pédagogiques au sein d'organismes d'éducation non formelle, qui reproduisent de manière implicite la forme scolaire, réactive parfois des sentiments associés à l'expérience scolaire passée qui ont joué un rôle dans la construction du rapport au savoir : « Le rapport au savoir enseigné se construit, pour ces jeunes, en leur rappelant d'anciens procédés dont ils n'ont pu tirer bénéfice. Les savoirs – sous-entendu de type scolaire – ne peuvent être, pour eux, synonymes d'émancipation ou de pouvoir » (*Ibid.*, p. 96).

Par ailleurs, la recherche d'Aït-Abdessalam (2004) met en perspective que le rapport au savoir en contexte scolaire ainsi que le rapport à l'école hérité de l'histoire scolaire passée évoluent parfois, se transforment. Dans l'analyse d'Aït-Abdessalam (*Ibid.*), la transformation du rapport au savoir passe notamment par la réussite de l'apprentissage de la lecture et de l'écriture qui devient plus largement, dans la vie d'adultes et de jeunes adultes, un gage de réussite sociale et professionnelle. À cet effet, la chercheuse souligne que : « c'est parce que l'école et les savoirs produisent du sens que ces personnes investissent aujourd'hui l'apprendre » (*Ibid.*, p. 64). Ce rapport au savoir découle d'un sens nouveau donné à l'activité d'apprendre qui, lui, prend sa source dans « un choix personnel qui se construit en rapport avec les événements marquants de la vie et les circonstances de son existence » (*Ibid.*, p. 68). En effet, Aït-Abdessalam (*Ibid.*) constate qu'apprendre correspond tout à la fois au désir de ne plus « revivre les événements malheureux, les humiliations » et à celui d'une « autre vie ». Rappelons que la recherche doctorale d'Aït-Abdessalam (2003) avait notamment comme particularité de s'être intéressée au rapport au savoir d'adultes et de jeunes adultes dits en situation d'illettrisme en contexte d'éducation non formelle, plusieurs années après l'interruption de leurs études.

Outre les analyses précédemment mobilisées ayant traité du rapport au savoir hors du cadre scolaire, deux autres recherches se sont démarquées au regard du présent objet d'étude, car elles ont spécifiquement traité de l'évolution du rapport au savoir. En effet, la préoccupation en recherche pour l'évolution du rapport au savoir a entre autres été soulevée par Beaucher (2013) pour qui « la dégradation, l'amélioration ou le maintien de la relation entre le sujet et le savoir devient une dimension incontournable du rapport au savoir » (p. 19). Se référant à Jellab (2001, dans Beaucher, 2013), Beaucher (*Ibid.*) souligne notamment que le rapport au savoir doit être considéré, au-delà du contexte scolaire, comme « un processus évolutif en perpétuelle mutation qui s'établit par la création de liens entre diverses sphères de la vie des individus, famille et école en particulier » (p. 15). Plus spécifiquement chez des enseignantes et des enseignants en formation professionnelle, elle constate que la profession d'enseignant qu'ils apprivoisent et leur retour aux études universitaires provoquent des changements dans la nature de leur rapport au savoir et que



ces changements demeurent en cohérence avec leur rapport au savoir tel qu'il se présentait durant la scolarisation passée. Ces enseignantes et ces enseignants aux études sont confrontés à leur propre histoire scolaire et aux traces qu'elle a laissées et c'est à partir de cette expérience scolaire qu'ils modifient leur rapport au savoir.

L'aspect évolutif du rapport au savoir a également été documenté par Assude et ses collègues (2015) qui se sont spécifiquement intéressés aux conditions pédagogiques et didactiques visant la transformation du rapport au savoir mathématique chez de jeunes adultes (18 à 25 ans) « sans diplôme ni qualification » issus de milieux défavorisés. L'expérience française de formation à laquelle les chercheuses se sont intéressées s'est déroulée dans le cadre d'une école dite de la deuxième chance qui proposait une formule de stage innovante dans laquelle de jeunes adultes étaient invités, dans un laboratoire universitaire, à adopter une position de mathématicien-chercheur en interaction avec un chercheur universitaire pour concevoir et résoudre une situation mathématique. Dans ce cadre, Assude et ses collègues (*Ibid.*) constatent que le chercheur universitaire et les jeunes adultes sont rapidement revenus à des rôles traditionnels d'enseignante ou d'enseignant et d'élève. En effet, ils observent que le chercheur universitaire a modifié sa manière d'intervenir qui s'est alors rapprochée d'interventions traditionnellement associées à la pratique enseignante (intervention directive qui pointe de façon claire et explicite les procédures à développer, vérification constante de la compréhension des consignes et du travail à effectuer, étayage de la démarche, rappels à la tâche, valorisation du travail des stagiaires, etc.) et que les stagiaires, sans résistance, ont adopté une posture d'élèves. Assude et ses collègues (*Ibid.*) constatent alors que « le changement amorcé du rapport au savoir mathématique de ces jeunes s'est effectué dans un cadre d'enseignement distinct du cadre scolaire traditionnel, mais a été enclenché par des pratiques qui se rencontrent dans le système traditionnel » (p. 181). Pour ces chercheuses, le changement ne résiderait donc pas tant dans l'agir enseignant, si innovant soit-il, que dans la proposition de nouvelles « conditions structurelles » pour sa mise en œuvre (*Ibid.*).

Les recherches de Hubner *et al.* (2001), d'Aït-Abdessalam (2003) et de Baldelli (2013) ont documenté le rapport au savoir et à l'école hors du cadre scolaire. Les

analyses de Beaucher (2013) et d'Assude *et al.* (2015) ont plutôt permis de mettre en lumière le phénomène encore peu documenté de l'évolution du rapport au savoir. De ce fait, ces dernières ont permis, chacune à leur manière, de faire ressortir que le rapport au savoir, s'il est influencé par la fréquentation scolaire passée, n'est pas pour autant statique; il se transforme.

Somme toute, la recension des écrits effectuée dans le cadre de la présente thèse a notamment permis de constater que la mobilisation du concept de rapport au savoir dans sa perspective sociologique demeure le plus souvent associée à un contexte d'éducation formelle. De fait, peu de travaux de recherche empiriques traitant spécifiquement du rapport au savoir hors du cadre scolaire ont été recensés. De plus, aucune recherche recensée n'a rendu compte de l'évolution du rapport au savoir dans le cadre d'un suivi longitudinal. Généralement, les recherches consultées documentent le rapport au savoir de manière plutôt statique, à un moment précis et dans un contexte éducatif particulier. Au regard de ces constats, la pertinence scientifique de soulever la question du rapport au savoir de jeunes adultes non diplômés du secondaire, tel qu'il se présente et tel qu'il évolue à partir d'expériences qui viennent marquer leur parcours de vie et qui suscitent des apprentissages jugés significatifs, est donc ici réaffirmée.

## 7. INTÉRÊT DU CADRE CONCEPTUEL ET OBJECTIFS SPÉCIFIQUES

Dans une perspective d'apprentissage tout au long de la vie, la présente recherche doctorale s'intéresse au rapport au savoir de jeunes adultes non diplômés du secondaire et à son évolution sur une période de quatre ou cinq ans dans le cadre de différentes expériences de vie personnelle, professionnelle, scolaire ou citoyenne. À cet effet, elle a recours au concept de rapport au savoir dans sa perspective sociologique principalement pour les dimensions qui le constituent ainsi que pour le modèle épistémique qui lui est associé.

Même si Charlot (2001a, 2001b, 2005) n'inscrit pas explicitement le concept de rapport au savoir dans la perspective de l'apprentissage tout au long de la vie adoptée dans la présente thèse, il est intéressant de souligner que rien dans son développement théorique

ne semble contredire cette perspective. En ce sens, Charlot (2001a) constate que des jeunes de milieu populaire, s'ils peuvent être démunis dans des tâches scolaires mettant en jeu le langage, peuvent aussi, dans d'autres circonstances de la vie, faire usage du langage de manière judicieuse comme, c'est le cas, dans la production de textes de rap (*Ibid.*). En effet, Charlot (2005) présente le concept de rapport au savoir en référence à une activité d'apprendre qui peut prendre forme dans plusieurs contextes et s'inscrire dans le déroulement d'histoires de vie tout à la fois singulières et sociales. En ce sens, pour Charlot (*Ibid.*), un espace d'apprentissage est un espace-temps partagé avec d'autres et dans lequel

apprendre, c'est apprendre à un moment de [son] histoire, mais aussi à un moment où d'autres histoires se déroulent, celle de l'humanité, celle de la société, celle de l'espace dans lequel j'apprends, des personnes qui apprennent avec moi ou qui sont en charge de m'apprendre. (p. 79)

Enfin, l'intérêt pour les travaux de Charlot a aussi porté plus spécifiquement sur le modèle épistémique dans lequel sont indissociablement considérés les apprentissages, les activités mises en œuvre pour apprendre ainsi que le sens que leur accordent ceux et celles qui se mobilisent pour apprendre. Dans le cadre de la présente thèse, les jeunes adultes non diplômés du secondaire, s'ils ne sont plus soumis à l'obligation légale de fréquentation scolaire, sont toujours confrontés à l'obligation d'apprendre. Cette obligation, pourrait être celle d'apprendre à l'occasion d'événements importants ou dans le cadre d'activités de la vie courante, d'activités de la vie professionnelle, d'activités structurées de formation, etc. En ce sens, leur rapport au savoir constitue un objet complexe qui, dans la réalité, se présente sous différentes formes et implique une diversité d'expériences de vie. Au regard de cette diversité, le modèle épistémique représente un outil intéressant parce qu'il ouvre à la considération, au-delà du cadre scolaire, à un large éventail de savoirs parmi lesquels on pourrait retrouver, par exemple, des opérations matérielles et symboliques, des comportements, des formes de subjectivité, etc.

Si l'analyse du rapport au savoir de jeunes fréquentant des lycées professionnels de banlieue a permis à Charlot d'élaborer un modèle épistémique regroupant quatre figures de l'apprendre, ce dernier reconnaît aussi que ce modèle ne constitue pas un inventaire

exhaustif. Parce qu'apprendre est d'abord une activité en situation, Charlot (*Ibid.*) propose des repères qui permettraient de cerner de nouvelles figures de l'apprendre qui se situent davantage dans le registre identitaire. Ces repères sont la prise en compte des lieux et des moments. Pour Charlot (*Ibid.*), les lieux peuvent être la famille, l'école, l'entreprise, etc. Il précise que ces lieux et les acteurs qu'ils supposent, même s'ils se définissent habituellement autour d'une fonction principale, peuvent, dans la réalité, jouer plusieurs rôles. Par exemple, à l'école, un membre du personnel enseignant, qui a cette fonction première d'instruire, pourrait aussi être un confident. Une situation d'apprentissage est aussi marquée par le moment. Il s'agit toujours d'un moment dans l'histoire de celui qui apprend. Ce moment est chargé d'un ensemble de représentations, de perceptions et de projets qui tiennent compte tant de l'histoire passée que de projections dans le futur. Cette considération pour l'espace-temps d'apprentissage et, dans le cas précis de la présente étude, l'espace-temps occupé par de jeunes adultes non diplômés du secondaire, est un objet de grand intérêt parce qu'il recèle des activités d'apprendre et des apprentissages porteurs d'un rapport au savoir encore méconnu.

À l'issue de cette présentation du concept de rapport au savoir, du modèle épistémique qui lui est associé et d'études les mobilisant, il est maintenant possible de préciser les objectifs spécifiques poursuivis dans le cadre de la présente recherche doctorale au regard de son objectif général qui est de :

Mieux comprendre le rapport au savoir de jeunes adultes non diplômés du secondaire et son évolution, sur une période de quatre ou cinq ans, dans le cadre de différentes expériences de vie personnelle, professionnelle, scolaire ou citoyenne.

En vue d'atteindre cet objectif général, trois objectifs spécifiques sont poursuivis :

1. Repérer et décrire les parcours d'apprentissage de jeunes adultes non diplômés du secondaire dans le cadre de leurs différentes expériences de vie personnelle, professionnelle, scolaire ou citoyenne.
2. Développer une catégorisation des apprentissages effectués par de jeunes adultes dans le cadre de leurs différentes expériences de vie.

3. Retracer le rapport au savoir de jeunes adultes non diplômés du secondaire et identifier des marqueurs de son évolution au regard des parcours d'apprentissage empruntés.

## TROISIÈME CHAPITRE

### MÉTHODOLOGIE

Ce troisième chapitre rappelle d'abord l'inscription de la présente thèse dans la recherche source « Transitions, soutien aux transitions et apprentissage des jeunes adultes non diplômés en situation de précarité » appelée aussi Enquête longitudinale auprès de jeunes adultes en situation de précarité (ELJASP)<sup>26</sup>. L'expression recherche source désigne un projet de recherche qui, par les biais de ses objectifs et de ses données, permet à d'autres travaux de recherche secondaires de se développer de manière à ajouter à ce travail collectif tout en poursuivant des buts qui leur sont propres (Turmel, Maisterrena et Supeno, 2011). De fait, le troisième chapitre présente, dans un premier temps, certains éléments méthodologiques qui caractérisent l'ELJASP : la population, l'instrumentation, le déroulement de l'enquête et le traitement préliminaire des données. Dans un deuxième temps, après avoir précisé la posture épistémologique qui a orienté la présente analyse, la méthodologie spécifique de cette thèse est exposée. Le chapitre se termine par certaines considérations quant aux dispositions éthiques qui ont été mises en œuvre.

#### 1. RECHERCHE-SOURCE

La recherche source poursuit l'objectif général « de mieux comprendre le rôle joué par les réseaux sociaux et l'apprentissage dans le cadre des transitions auxquelles sont confrontés les jeunes adultes non diplômés » (Bourdon et Bélisle, 2008, p. 7). Plus spécifiquement, elle vise les objectifs suivants :

---

<sup>26</sup> Outre la présente recherche doctorale, les données de l'ELJASP ont donné lieu à un certain nombre de publications. Parmi elles, notons le mémoire de maîtrise de Thériault (2008) traitant de la présence de l'écrit dans la vie de jeunes adultes non diplômés en situation de précarité ; la thèse de Supeno (2013) abordant les bifurcations biographiques dans les parcours de vie de jeunes adultes non diplômés et en situation de précarité ; le mémoire de maîtrise de Maisterrena (2015) s'intéressant à l'influence des relations amoureuses sur le parcours de vie de jeunes adultes non diplômés en situation de précarité. Aussi, deux notes de recherche ont été rédigées ; la première visait à présenter la méthodologie de l'ELJASP (Bourdon et Bélisle, 2008) alors que la seconde (Bourdon, Bélisle, Garon, Michaud, Van Caloen, Gosselin *et al.*, 2009a) exposait les premiers résultats d'une analyse des données quantitatives tirées principalement de la première vague d'entretiens. De plus, une analyse secondaire de données de l'ELJASP est incluse dans le projet Orientation professionnelle des adultes sans diplôme dans une perspective d'apprentissage tout au long de la vie (Bourdon et Bélisle, 2015). Enfin, on trouve divers articles et chapitres de livre s'appuyant sur des données de cette enquête.

1) Décrire, à partir d'un suivi longitudinal court, les diverses transitions auxquelles sont confrontés un échantillon de jeunes adultes non diplômés ayant connu un passage à l'aide sociale ; 2) décrire le rôle joué par les réseaux sociaux et le soutien professionnel au cours de ces transitions ; 3) décrire les apprentissages mobilisés et effectués par les jeunes adultes au cours de ces transitions ; 4) analyser l'articulation réseaux sociaux-apprentissage dans le cadre des transitions et son influence sur les capacités agencées des jeunes adultes. (*Ibid.*, p. 7)

L'enquête effectuée dans le cadre de cette recherche source est longitudinale, biographique et compréhensive (*Ibid.*, p. 13). Elle a donné lieu à un recueil de données quantitatives et qualitatives rendant possible une analyse mixte à dominance qualitative. La présente thèse prend ancrage dans le troisième objectif spécifique de cette recherche source qui consiste à décrire les apprentissages mobilisés, réalisés par les jeunes adultes au cours de transitions vécues.

## **1.1 Population et échantillon**

Les jeunes adultes qui constituent la population visée par l'ELJASP sont les jeunes adultes sans diplôme en situation de précarité. Les critères d'inclusion dans l'échantillon étaient, au moment du recrutement, être âgé de 18 à 24 ans ; ne pas avoir obtenu de diplôme du secondaire (DES ou DEP) ; vivre une situation de précarité. Pour la composition de l'échantillon était également recherché un équilibre hommes-femmes et au moins la moitié de l'échantillon devait ne pas avoir terminé plus de neuf années de scolarité. De fait, l'ELJASP a recruté 45 jeunes adultes non diplômés du secondaire et en situation de précarité, dont 21 jeunes hommes et 24 jeunes femmes. Des 45 jeunes adultes recrutés lors de la première vague de collecte de données (2006-2007), 26 participaient à la mesure Solidarité-Jeunesse (SOJE) et 19 à d'autres programmes offerts dans les carrefours jeunesse-emploi, dont un projet artistique et un plateau de travail. Parmi les 45 jeunes adultes rencontrés lors de la première vague, 37 ont participé à la seconde vague de collecte de données en 2007-2008. En 2008-2009, 29 jeunes adultes ont participé à la troisième

vague de collecte de données<sup>27</sup>. En 2009-2010, l'enquête a pu profiter de la participation de 14 jeunes adultes à sa quatrième vague de collecte de données. Une cinquième et dernière vague de collecte de données (2011-2012) a eu lieu à laquelle huit jeunes adultes ont participé.

Des résultats obtenus à la suite d'une analyse quantitative des données (Bourdon *et al.*, 2009a) permettent de caractériser plus précisément les jeunes adultes visés dans la l'échantillon de l'enquête, notamment quant à leur scolarité et à celle des membres composant leur réseau social. Aussi, du point de vue de leur scolarité, un peu plus de la moitié des jeunes adultes rencontrés à la première vague ont déclaré avoir cumulé un maximum de huit années de scolarité. Les deux tiers de ces jeunes n'avaient pas dépassé la troisième secondaire. Devant la complexité des parcours scolaires que ces jeunes adultes exposaient et leur difficulté à identifier clairement leur plus haut niveau de scolarité, les jeunes adultes ont été questionnés de nouveau, de manière plus précise, lors de la seconde vague de collecte de données, sur leur plus haut niveau de scolarité en référence aux lieux ou aux programmes dans lesquels ils avaient été inscrits. Sur les 37 jeunes adultes rencontrés à la deuxième vague, 16 jeunes adultes ont précisé avoir atteint des niveaux de scolarité différents dans différentes matières, ce que Bourdon et ses collègues (*Ibid.*) désignent en termes de « niveaux de scolarité étendus ». Cette situation amène alors à constater, par exemple, que deux jeunes adultes déclarant avoir une scolarité de première secondaire avaient aussi réussi des cours de deuxième secondaire. Au regard de la scolarisation et du réseau social des jeunes adultes rejoints dans le cadre de l'ELJASP, des résultats précisent aussi que la majorité des membres de ces réseaux ont une scolarité primaire ou secondaire non terminée. Parmi les parents de ces jeunes adultes dont le niveau de scolarité a été précisé, la moitié avait un niveau secondaire non terminé, un sur dix avait un niveau de scolarité primaire et plus du tiers détenait un diplôme du secondaire. Deux parents ont un diplôme du collégial et aucun n'a poursuivi d'études universitaires.

---

<sup>27</sup> Le projet initial prévoyait trois vagues de collecte de données (2006-2007 ; 2007-2008 ; 2008-2009). En 2009, la décision fut prise de poursuivre l'enquête durant deux années supplémentaires (2009-2010, 2010-2011).



## 1.2 Instrumentation

En vue d'étudier les transitions et les apprentissages des jeunes adultes sur des bases empiriques, les chercheuses et chercheurs engagés dans l'ELJASP ont eu recours à cinq instruments de collecte de données<sup>28</sup> : questionnaire de données de base, inventaire du réseau social, générateur des moments importants, calendrier du cycle de vie, guide d'entretien semi-directif. Parmi les instruments utilisés dans l'ELJASP, cette présentation s'attarde, de manière plus précise, au guide d'entretien semi-directif à l'origine des données qui retiennent l'attention dans le cadre de la présente thèse. Mais il importe d'abord, pour bien comprendre la nature des données d'entretien, de préciser que ce guide a notamment été élaboré en vue de permettre à chaque jeune adulte d'approfondir un ou des moments clés ou événements ayant marqué son parcours de vie et représentant, au sens de la recherche source, une transition. Dans le cadre de la recherche source, une transition est comprise comme

un changement de statut, distinct et d'une durée déterminée, ce qui n'empêche pas ses conséquences de se faire sentir à long terme. Envisagé sous l'angle de l'apprentissage, ce changement de statut se reflète à la fois au plan social, dans le regard des autres (au sens large, incluant les réseaux et institutions), et au plan individuel, tel que ressenti par la personne qui a l'impression d'avoir changé, qui se voit différemment. (Bourdon et Bélisle, 2008, p. 11)

Les moments clés ou les événements ont été répertoriés au moyen de l'instrument générateur de moments importants à la première vague ou de celui du calendrier des cycles de vie pour les quatre vagues suivantes, dont la passation précédait l'entretien dans le cadre de chacune des rencontres avec chaque jeune adulte. En effet, ces deux instruments devaient permettre de cibler, dans le parcours de vie des jeunes adultes, des événements ou des « moments-clés » (Bourdon et Bélisle, 2008) ayant donné lieu à des changements et à des apprentissages divers.

---

<sup>28</sup> La présentation de l'ensemble des instruments mobilisés dans l'ELJASP se retrouve dans Bourdon et Bélisle (2008).

À la première vague, l'instrument générateur de moments importants a été utilisé afin d'amener chaque jeune adulte à identifier des moments-clés survenus dans son parcours de vie depuis son enfance. Pour ce faire, la question adressée à chaque jeune était formulée de la manière suivante :

On a tous dans notre vie des moments plus ordinaires et d'autres plus intenses, positifs ou négatifs. Souvent, c'est quelque chose qui change notre vie. Peux-tu identifier des moments comme ça dans ta vie ? Des moments qui te semblent plus importants, où il s'est passé quelque chose d'important pour toi ? (*Ibid.*, p. 16)

L'instrument générateur de moments importants ouvrait aussi la possibilité d'identifier des non-événements, c'est-à-dire des changements souhaités, mais qui ne se seraient pas produits. Une liste pouvant aller jusqu'à une dizaine de moments était élaborée, puis la personne intervieweuse demandait au jeune adulte de cibler les moments importants représentant un changement pour soi, puis ceux représentant un changement aux yeux des autres. Le moment important où un changement était observé à la fois sur les plans social (regard des autres) et individuel (regard sur soi) était ensuite approfondi dans l'entretien semi-directif. Si plus d'un moment important était identifié comme ayant mené à ce double changement, il était suggéré de retenir le plus récent, mais le jeune adulte pouvait aussi préférer en prendre un autre qui lui paraissait plus facile à approfondir.

À partir de la deuxième vague de collecte de données, le calendrier des cycles de vie<sup>29</sup> a permis de faire identifier, dans la vie des jeunes adultes, des changements de situation survenus d'une vague de collecte de données à l'autre touchant les domaines de vie suivants : résidence, ménage, scolarité et formation, accompagnement (intervention), emploi et relation. Chaque jeune adulte, après avoir élaboré un portrait de sa situation et des changements de situation qui avaient eu lieu dans sa vie depuis la vague de collecte de données précédente, était ensuite amené à cibler un événement à travers lequel il avait

---

<sup>29</sup> Au sujet de l'instrument calendrier des cycles de vie, Bourdon et Bélisle (2008) précisent qu'il s'agit d'une « version adaptée du calendrier des cycles de vie de Charbonneau (2003), lui-même adapté d'un instrument dont on se sert fréquemment dans les travaux de sociologie urbaine en France, qui est utilisé pour identifier des événements survenus au cours d'une période donnée dans les domaines suivants: résidence, ménage, scolarité et formation, accompagnement (intervention), emploi et relationnel » (p. 16).

l'impression d'avoir changé ou à travers lequel il avait l'impression que le regard des autres sur sa vie avait changé, ce qui était un indicateur, dans la recherche source, d'une transition. Si plus d'un événement correspondait à cette consigne, on suggérait au jeune adulte de choisir celui où il avait l'impression d'avoir le plus utilisé ses capacités ou celui où il avait le plus appris.

### *1.2.1 Entretien semi-directif*

Tel que mentionné précédemment, la rencontre prévue avec chaque jeune adulte dans l'ELJASP a fait appel aux cinq instruments de collecte de données, dont l'un est le guide d'entretien semi-directif, type d'entretien désigné parfois aussi par entrevue semi-directive. Savoie-Zajc (2004a) considère que le choix de l'entrevue semi-directive comme mode de collecte de données se justifie au regard de facteurs tels que les finalités de la recherche, l'objet et les thèmes qu'elle se propose d'aborder et enfin la nature de la réalité que l'on souhaite approcher de même que les caractéristiques des interlocuteurs. En ce sens, ce mode de collecte de données, dans le cadre de l'ELJASP, a permis d'aborder le sens donné par de jeunes adultes à des expériences de vie qui, à l'occasion, ont pu faire référence à des réalités intimes, sensibles et complexes. De plus, rejoignant l'objectif général de la recherche source, ce mode de collecte de données a rendu possible, à cause de la nature des données recueillies, le développement d'une compréhension approfondie d'un phénomène complexe, soit celui du rôle joué par les réseaux sociaux et l'apprentissage dans les transitions auxquelles avaient été confrontés les jeunes adultes non diplômés.

L'entretien semi-directif, à mi-chemin entre l'entretien directif et l'entretien ouvert, offre, dans les faits, un éventail de possibilités et de formes. Bien que formulées de manière ouverte, les questions du guide d'entretien semi-directif de l'ELJASP se sont inscrites dans un schéma d'entretien relativement structuré et dirigé. Aussi, comme le suggéraient les consignes données aux intervieweuses et intervieweurs impliqués (Annexe A), certaines questions ou parties de questions devaient être lues telles qu'elles étaient formulées dans le guide alors que d'autres pouvaient être reformulées de manière à maintenir la qualité de l'échange avec la personne interviewée.

Comme formulés dans le guide, les thèmes abordés dans l'entretien étaient les suivants : événements significatifs ; transitions et apprentissage ; questions générales et bilan ; retour sur l'entrevue et participation à la recherche. Plus spécifiquement, les questions touchant les apprentissages mobilisés et effectués<sup>30</sup>, regroupés sous le thème transitions et apprentissage, ont permis de traiter d'un certain nombre d'apprentissages, notamment du point de vue de leur contexte et des personnes impliquées. Elles ont aussi permis de cerner l'influence et l'importance de ces apprentissages au regard des moments clés ou événements ciblés. Cet instrument a été modifié et adapté à chacune des vagues de collecte de données. Au regard de l'objectif général de la présente thèse, le guide d'entretien, à partir de la troisième vague de collecte de données, a intégré le thème de l'expérience scolaire. Les jeunes adultes ont alors été questionnés quant à leur expérience scolaire passée, au projet de fréquenter l'école qu'ils ont ou non envisagé ou concrétisé au cours de la recherche et à leur perception de l'école au moment de chacun des entretiens.

### 1.3 Déroulement de l'enquête

Les données qualitatives considérées dans le cadre de la présente thèse sont celles recueillies au cours des cinq vagues de collecte de données (2006-2012). À la première vague de collecte des données, les jeunes adultes ont été rencontrés dans les locaux des trois carrefours jeunesse-emploi impliqués dans la recherche. Pour l'ensemble des vagues subséquentes, si une partie des rencontres a pu avoir lieu dans les locaux des carrefours jeunesse-emploi, les autres se sont plutôt déroulées dans des lieux autres, tel que convenu entre les intervieweuses, intervieweurs et les jeunes adultes lors d'un contact téléphonique<sup>31</sup>.

Les rencontres ont été menées par une équipe de recherche regroupant les chercheuses et chercheurs impliqués dans la recherche, une professionnelle de recherche et

---

<sup>30</sup> Tirés du document *Questionnaire, guide et documents annexes. Vague 3* (Bourdon *et al.*, 2009b), des exemples de questions abordant explicitement les apprentissages effectués par les jeunes adultes se retrouvent à l'annexe A. Les exemples retenus sont extraits du guide d'entretien pour la troisième vague de collecte de données qui a intégré, à partir de cette vague, les questions sur l'expérience scolaire.

<sup>31</sup> Le détail du protocole associé à la collecte des données effectuée dans l'ELJASP se retrouve dans Bourdon et Bélisle (2008).

quelques personnes étudiantes de deuxième et de troisième cycle<sup>32</sup>. Les rencontres se sont déroulées, en moyenne, sur un peu plus de deux heures. Outre l'entretien semi-directif, tous les instruments ont été remplis à la main par les intervieweuses et intervieweurs en cours de rencontre ou, dans le cas des notes sur le déroulement, immédiatement après l'entretien. Enfin, chaque rencontre a été enregistrée en entier sur support audionumérique, mais seule la section de l'entretien semi-directif a fait l'objet d'une transcription verbatim.

Tel que mentionné plus haut, la recherche source a fait appel à la collaboration de trois CJE. De plus, un comité aviseur a été formé en vue de faciliter notamment l'entrée sur le terrain, le recrutement initial et l'organisation matérielle des entretiens. Il a été composé de quatre personnes : une personne représentant chacun des carrefours jeunesse-emploi collaborant à la recherche et une autre représentant le RCJEQ.

#### **1.4 Traitement initial des données**

Chacune des vagues de collecte de données a donné lieu à un traitement préliminaire des données. Ce traitement préliminaire a consisté notamment à saisir les données relatives aux réseaux, aux moments importants et les données sociodémographiques dans le logiciel SPSS. Les données d'entrevues ont, pour leur part, été transcrites sous forme de verbatim et importées dans le logiciel NVivo.

À la suite du traitement préliminaire, une préanalyse des données qualitatives a été effectuée. Elle a donné lieu à la composition d'une fiche synthèse pour chacun des entretiens et à une première mise en rubrique dans le logiciel QSR NVivo. La fiche synthèse est un document descriptif qui devait permettre de restituer, en condensé, « la

---

<sup>32</sup> Membre étudiante du Centre d'études et de recherches sur les transitions et l'apprentissage (CERTA), ma contribution à l'ELJASP s'est traduite notamment par une participation à un certain nombre d'activités de collecte et d'analyse des données. En effet, j'ai participé, à partir de la seconde vague de collecte des données, à mener des entrevues auprès de jeunes adultes rejoints par l'enquête. J'ai aussi travaillé à la préanalyse des données recueillies pour la deuxième et la troisième vague de collecte de données (encodage des données d'entrevue et rédaction de fiches synthèses). Dès lors, ces activités de recherche m'ont permis, au-delà du contact avec les données, de faire l'expérience de la rencontre avec un certain nombre de jeunes adultes (me laisser imprégner des lieux où ils vivent, où ils travaillent ; faire la connaissance de leurs parents, de leur conjoint, etc.) et, d'avoir le privilège, de ce fait, d'approfondir cette relation sur une période de quatre années.

situation singulière de la personne rencontrée, dans son contexte propre, à une vague donnée » (Bourdon et Bélisle, 2008, p. 24). Elle comprend deux parties. La première regroupe des caractéristiques du jeune adulte rencontré à l'aide de paramètres standardisés (sexe, âge, niveau de scolarité, etc.) et un résumé des moments ou des événements de vie rapportés par le jeune adulte. La seconde partie présente un résumé traitant des dimensions de l'apprentissage approfondi lors de l'entretien, de la place des autres dans le parcours du jeune adulte et des changements envisagés pour l'avenir. Elle inclut aussi des commentaires quant au déroulement de l'entrevue et des notes de l'intervieweuse ou de l'intervieweur. Sa consultation devait notamment permettre de se donner un aperçu global, un portrait d'ensemble des différentes rencontres avec un jeune adulte. En ce qui concerne la première mise en rubrique dans le logiciel QRS NVivo des données issues des entretiens, cette opération, à ce stade d'analyse, a joué essentiellement un rôle de « ciblage » permettant « d'amorcer le travail sur une partie seulement du volumineux matériel récolté » (*Ibid.*, p. 25). En ce sens, « les rubriques servent à découper le texte en parties gérables dans une analyse spécifique, mais pas à en pousser vraiment à fond la théorisation ni approfondir les distinctions spécifiques » (*Ibid.*, p. 25). De fait, une arborescence a été développée pour cette préanalyse regroupant un ensemble de rubriques autour des neuf dimensions suivantes : Acteurs, Institutions et organisations, Événements, Moments importants, Apprentissage, Univers symbolique, Soutien et influence, Représentations, Milieux, contexte et conditions de vie (*Ibid.*). Chacune d'elles a été développée au regard des objectifs de la recherche source, des dimensions explorées dans le guide d'entretien et des intérêts de recherche des membres de l'équipe de recherche (*Ibid.*, p. 25). Parmi l'ensemble des 89 rubriques qui ont constitué l'arborescence, la rubrique Apprentissages effectués/conseils à donner a retenu l'attention ; elle regroupait le « matériel se rapportant aux apprentissages mobilisés et effectués et aux modalités de l'apprentissage. Tout apprentissage, lié ou non aux moments importants » (Bourdon et Bélisle, 2008, p. 40). Cette rubrique a été documentée à partir de plusieurs questions provenant du guide d'entretien à chacune des vagues d'enquête.

## 2. ANALYSE SPÉCIFIQUE À LA THÈSE

Cette présentation des choix méthodologiques spécifiques à la présente analyse est introduite par la posture épistémologique qui a orienté le travail d'analyse. Elle traite ensuite de la sélection du corpus et de la stratégie générale d'analyse mise en œuvre en deux temps : l'analyse thématique des données d'entretien et l'analyse en mode écriture des apprentissages et du rapport au savoir des jeunes adultes.

### 2.1 Posture épistémologique

En cohérence avec la recherche source dans laquelle elle s'inscrit et avec le cadre conceptuel qu'elle mobilise, la méthodologie de la présente thèse s'inscrit dans une approche biographique, longitudinale et compréhensive. Elle est biographique et longitudinale au sens où, au-delà du savoir institué, cette recherche s'intéresse à la variété des apprentissages s'inscrivant tout au long de la vie des jeunes adultes et embrassant tous ses aspects. De ce fait, elle s'intéresse également au processus de « biographisation » qui les supporte. À cette fin, la présente étude a notamment profité du suivi longitudinal qui a caractérisé la collecte de données effectuée dans le cadre de l'ELJASP qui a permis « de suivre dans un temps (quasi) réel l'occurrence d'événements et de changements significatifs en minimisant les réinterprétations » (Bourdon et Bélisle, 2008, p. 14). Aussi, il est intéressant de souligner l'orientation biographique qui caractérise, selon Baudoin et Türkal (2000), les recherches mobilisant le concept de rapport au savoir, notamment les travaux de recherche de l'ESCOL qui visaient avant tout à identifier, expliciter et conceptualiser des processus structurant et produisant l'histoire singulière de sujets. La méthodologie de la présente thèse est également compréhensive au sens où elle est animée par le « désir de mieux comprendre le sens de la réalité des individus » (Savoie-Zajc, 2004b, p. 126). Paillé et Mucchielli (2005) présentent cette perspective en soulignant que les faits humains ou sociaux sont « des faits porteurs de significations véhiculées par des acteurs (hommes, groupes, institutions, ...), partie prenante d'une situation inter-humaine » (p. 13). Aussi, cette approche considère-t-elle « la réalité comme une construction humaine, reconnaît la subjectivité comme étant au cœur de la vie sociale et conçoit son objet en

termes d'action-signification des acteurs » (Mukamurera, Lacourse et Couturier, 2006, p. 111).

Plus spécifiquement, les orientations données à la présente démarche de recherche rencontrent celle que Charlot et l'ESCOL qualifient de lecture en positif de l'expérience sociale et scolaire. Dans la présente thèse, mener une lecture en positif des différentes expériences de vie personnelle, professionnelle, scolaire ou citoyenne des jeunes adultes a supposé essentiellement que chacun d'eux soit considéré comme un sujet actif « qui interprète le monde, résiste à la domination, affirme positivement ses désirs et ses intérêts, essaie de transformer l'ordre du monde à son avantage » (Charlot, 2005, p. 34).

Cette posture épistémologique implique donc une considération première pour le sujet. Il s'agit bien là d'un sujet actif, engagé et mobilisé dans un rapport à lui-même, aux autres et au monde. Charlot (*Ibid.*) traduit cette idée forte concernant ce rapport du sujet au monde : « le sujet est un être singulier qui s'approprie le social sous une forme spécifique, transmuée en représentations, en comportements, en aspirations, en pratiques, etc. » (p. 47). La lecture en positif de l'expérience sociale et scolaire se distingue donc de ce que Charlot et Rochex (1996) nomment la « lecture en creux » qui se concentrerait plutôt sur le jeune en tant que sujet passif, socioculturellement handicapé ou tributaire de son contexte scolaire et social. Par ailleurs, il apparaît ici important de rappeler que, dans cette perspective, le sujet et le social ne représentent pas deux entités qui évoluent indépendamment l'une de l'autre. Si la question du rapport au savoir intègre une dimension sociale qui, dans le cadre de la présente thèse, a pu être documentée à partir de certaines données sociodémographiques obtenues dans le cadre de l'ELJASP, il importe, dès lors, de préciser, dans le respect de la posture imposée par la mobilisation du concept de rapport au savoir, que cet aspect de l'analyse n'a pas servi à établir de correspondances telles que rapport au savoir et appartenance sociale ou encore à nourrir une visée diagnostique quant aux chances de réussite ou d'échec d'un jeune en particulier (Rochex, 2002). La documentation de la dimension sociale a plutôt permis de moduler l'analyse du rapport au savoir des jeunes adultes de manière à rendre compte de l'espace social dans lequel ils ont évolué après l'interruption de leurs études secondaires au secteur des jeunes.



Ainsi, dans cette recherche doctorale, la pratique d'une lecture en positif de la situation de jeunes adultes non diplômés du secondaire, du point de vue de leur rapport au savoir, a conduit à s'intéresser au sens accordé par les jeunes adultes au fait d'apprendre et de continuer à apprendre après l'interruption des études secondaires. Cette posture épistémologique a supposé de se centrer sur le discours de jeunes adultes en tant que sujets capables d'interpréter leur expérience. Notons que cette posture épistémologique, notamment en ce qui concerne la valeur accordée au discours du jeune adulte sur l'expérience d'apprendre, rencontre celle de l'ELJASP. La perspective épistémologique de cette dernière se traduisant notamment par « l'affirmation du rôle central de la parole des jeunes gens dans l'exercice de description et de compréhension de leurs transitions et apprentissage » (Bourdon et Bélisle, 2008, p. 10) et la conservation de la prérogative de l'analyse pour « la construction de savoirs scientifiques autour de cette parole » (*Ibid.*, p. 10).

## **2.2 Sélection du corpus**

La sélection du corpus a reposé sur un choix intentionnel (Karsenti et Savoie-Zajc, 2004). Elle a été effectuée à partir des données recueillies dans le cadre des entretiens semi-directifs de l'ELJASP sur la durée entière de l'enquête à partir de deux critères : les cas retenus devaient avoir donné lieu à un suivi longitudinal suffisamment long (quatre et cinq vagues de collecte de données) et représenter une variété de cas quant au genre et au niveau scolarité atteint pour les études secondaires. Sur les 13 jeunes adultes qui ont participé à quatre ou cinq vagues de collecte de données, les cas de six jeunes adultes ont été sélectionnés. Ainsi, le corpus de la présente thèse est constitué de données d'entretien recueillies auprès de six jeunes adultes qui ont participé à quatre ou cinq vagues de collecte de données de l'ELJASP, ce qui représente 28 entretiens.

La variété des cas recherchée a tenu compte d'une présence égale de jeunes hommes (3) et de jeunes femmes (3). Du point de vue de la scolarité (niveau d'études secondaires le plus élevé atteint pour une ou plusieurs matières lors du dernier entretien), parmi les cas sélectionnés, trois jeunes adultes avaient une scolarité de premier cycle du

secondaire, trois jeunes adultes avaient une scolarité de deuxième cycle du secondaire inachevée. Aussi, dans la présente analyse, les moins scolarisés sont ceux qui ont déclaré avoir accumulé une scolarité de niveau primaire et/ou avoir fait certains cours de premier ou de deuxième secondaire sans qu'aucun d'eux n'ait terminé le premier cycle du secondaire. Les jeunes adultes considérés les plus scolarisés sont ceux qui ont atteint le deuxième cycle du secondaire. Ils ont tous précisé, à un moment ou l'autre de l'enquête, qu'ils avaient été inscrits dans des cours de quatrième et cinquième secondaire sans toutefois qu'aucun d'entre eux n'ait obtenu le diplôme d'études secondaires (DES).

### **2.3 Stratégie d'analyse**

La stratégie d'analyse de la présente thèse a été déployée en deux temps distincts : l'analyse thématique des données d'entretien et l'analyse en mode écriture des parcours d'apprentissage, des apprentissages et du rapport au savoir des jeunes adultes.

D'entrée de jeu, précisons que la présente stratégie d'analyse a profité du traitement préliminaire des données qualitatives effectué dans le cadre de l'ELJASP : données relatives aux réseaux, aux moments importants ; données sociodémographiques dans le logiciel SPSS ; données d'entrevues sous forme de verbatim et importées dans le logiciel NVivo. Elle s'est initialement appuyée sur le travail de préanalyse effectué dans l'ELJASP notamment de la mise en rubrique des données d'entretien. En effet, parmi l'ensemble des 89 rubriques de l'ELJASP, un certain nombre de rubriques, pertinentes à la présente étude, ont été sélectionnées à partir desquelles l'analyse thématique spécifique à la présente thèse a pu être réalisée. La stratégie d'analyse a aussi intégré une consultation systématique des fiches synthèses de l'ELJASP, ce qui a permis d'obtenir rapidement une vue d'ensemble de la situation singulière de chaque jeune adulte sur la durée de l'enquête.

#### *2.3.1 L'analyse thématique des données d'entretien*

L'analyse thématique consiste en « la transposition d'un corpus donné en un certain nombre de thèmes représentatifs du contenu analysé, et ce, en rapport avec l'orientation de recherche » (Paillé et Mucchielli, 2005, p. 124). Le thème, dans ce cadre, se traduit par « un

ensemble de mots permettant de cerner ce qui est abordé dans l'extrait du corpus correspondant tout en fournissant des indications sur la teneur des propos » (*Ibid.*, p. 133). En ce sens, le premier temps de l'analyse a été supporté par la méthode de l'analyse thématique qui a rendu possible le découpage des données de manière à faire émerger un certain nombre de thèmes permettant de documenter les apprentissages effectués par les jeunes adultes dans le cadre de différentes expériences de vie et leur rapport au savoir.

Plus spécifiquement, l'analyse thématique a d'abord porté sur une partie du corpus, un ensemble-test. À ce stade, l'analyse visait à :

- Sélectionner les rubriques issues de la préanalyse des données de l'ELJASP pouvant supporter la description des parcours d'apprentissage et le travail d'analyse du rapport au savoir.
- Définir une première version de l'arborescence THÈSE fournissant les repères nécessaires à l'analyse en mode écriture des parcours d'apprentissage, des apprentissages et du rapport au savoir.

Pour ce faire, quatre entretiens ont d'abord été sélectionnés afin de constituer un ensemble-test à partir de l'ensemble des entretiens réalisés auprès des 13 jeunes adultes qui avaient participé à quatre ou cinq vagues de collecte de données. À partir d'un premier entretien de l'ensemble-test, après avoir repéré les apprentissages regroupés sous la rubrique Apprentissages effectués/conseils à donner (ELJASP), une lecture de la fiche synthèse de l'ELJASP a été réalisée pour, notamment, tenter de saisir l'expérience qui avait suscité les apprentissages. Une lecture du premier entretien s'est ensuite imposée afin de repérer plus précisément les aspects de l'expérience qui permettaient de reconstituer le rapport au savoir : les apprentissages effectués, la présence des autres dans les apprentissages repérés, le contexte spécifique des apprentissages, le rapport identitaire au savoir, l'aspect subjectif du rapport au savoir. À la suite de cette lecture, il est alors devenu possible d'identifier et de sélectionner plus précisément les rubriques de l'ELJASP permettant de décrire les parcours d'apprentissage des jeunes adultes et de documenter leur rapport au savoir et, de ce fait, de circonscrire le corpus de données de la présente analyse.

À ce stade, une première version de l'arborescence THÈSE a été élaborée s'appuyant, d'une part, sur le développement théorique du concept de rapport au savoir et, d'autre part, sur cette première prise de contact avec les données. Une fiche synthèse (fiche RAS) a aussi été développée pour chacun des apprentissages repérés regroupant, dans un même document, toutes les données permettant de documenter le rapport au savoir associé. La poursuite de l'analyse des données de l'ensemble-test a été suivie par un travail de thématization des données (encodage des données), sur les trois autres entretiens, qui a permis de progressivement préciser l'arborescence THÈSE. Au final, l'arborescence spécifique à la présente analyse, l'arborescence THÈSE, a regroupé un ensemble de rubriques autour des neuf thèmes suivants : apprentissages effectués ; modalités ou formes associées aux apprentissages ; changements pour soi dans l'apprentissage ; les Autres dans l'apprentissage ; contexte(s) spécifique(s) des apprentissages ; désir, plaisir ou préférence dans l'apprendre. À ce stade, tous les entretiens de l'ensemble-test ont été lus de s'assurer d'avoir récupéré toutes les données pertinentes à l'analyse.

Par la suite, le travail d'analyse thématique des données d'entretien ciblées a pu être entrepris à partir de l'arborescence THÈSE sur le corpus sélectionné en commençant par les entretiens des jeunes adultes qui avaient participé à cinq vagues de collecte de données et en poursuivant avec les entretiens des jeunes adultes qui avaient participé à quatre vagues. Au regard de la saturation des données, au terme de l'analyse du sixième cas, l'arborescence THÈSE semblait stabilisée. Outre le corpus ciblé pour la présente étude, tous les autres entretiens, effectués auprès des jeunes adultes ayant participé à quatre ou cinq vagues de collecte de données, ont été explorés pour vérifier s'il était possible d'y repérer de nouveaux apprentissages. Aucun autre apprentissage justifiant l'ajout d'une nouvelle catégorie d'analyse (rubrique dans l'arborescence THÈSE) n'a été repéré. Par conséquent, telle que développée, l'arborescence THÈSE a notamment permis de saisir, dans son ensemble, tous les apprentissages effectués et documentés par les jeunes adultes ayant participé à quatre ou cinq vagues de collecte de données de l'ELJASP et auxquels a pu être associée une forme ou l'autre de rapport au savoir.

### 2.3.2 *L'analyse en mode écriture des parcours d'apprentissage, des apprentissages et du rapport au savoir*

L'analyse thématique a été poursuivie par un travail en mode écriture. Considérant que la notion de rapport au savoir mobilisée est une construction conceptuelle et qu'elle va au-delà de la désignation d'un contenu précis, la méthode d'analyse en mode écriture s'est avérée être une méthode pertinente au sens où elle permet de rendre compte de la complexité de phénomènes qui ne sont pas spontanément perceptibles à travers une lecture plus morcelée des données (Paillé et Mucchielli, 2005).

Paillé et Mucchielli (*Ibid.*) soulignent que le travail d'écriture intervient à trois niveaux distincts dans le processus d'analyse qualitative : celui de la transcription des données, celui de la transposition et celui de la reconstitution sous la forme d'un rapport final. Dans ce cadre, ils considèrent la transposition comme le mode d'écriture « le plus important et le plus délicat » (p. 103). Ce dernier donne lieu à trois opérations successives appelées à se répéter en cours d'analyse : l'appropriation, la déconstruction et la reconstruction. L'appropriation vise à examiner les données, à les relier entre elles ou au regard du cadre interprétatif de la recherche. La déconstruction consiste essentiellement à sélectionner les données pertinentes au regard du cadre interprétatif de la recherche et à les considérer pour elles-mêmes sans référence à leur contexte. La reconstruction est un travail de synthèse qui permet de rendre compte du phénomène à l'étude à partir d'une articulation des données pertinentes au regard de ce phénomène. S'appuyant sur le travail de repérage et de classification des apprentissages et des données pouvant documenter le rapport au savoir des jeunes adultes (analyse thématique des données d'entretien), le second temps d'analyse en mode écriture a notamment supporté des opérations de déconstruction et de reconstruction des données qui ont conduit à la description des parcours d'apprentissage des jeunes adultes, à la mise en perspective des apprentissages qui les ont marqués et à la reconstitution du rapport au savoir des jeunes adultes tout au long de l'enquête.

Pour la reconstruction de chacun des parcours d'apprentissage, entrevue par entrevue, vague par vague, la stratégie d'analyse en mode écriture a permis, pour reprendre

les propos de Paillé et Mucchielli (*Ibid.*), « par la forme ouverte qui la caractérise, [...] d'être fidèle à la continuité de l'action ou de la réflexion, au temps à l'intérieur duquel s'inscrit l'événement, au tissage et au métissage de la toile de fond de la réalité » (p. 105). À ce stade, la reconstruction a notamment visé à donner une structure cohérente à chacun des parcours d'apprentissage tout en restant fidèle aux données notamment à la chronologie des événements tels que rapportés par les jeunes adultes. À cet effet, elle a impliqué de nombreux retours aux données d'entretien. Par la suite, comme le proposent Paillé et Mucchielli (*Ibid.*), la production de constats, les tentatives d'interprétation et la recherche des récurrences ont été les trois types d'opérations qui ont marqué le travail d'analyse en mode écriture. Dans le cadre de la présente analyse, ces opérations ont obéi à une dynamique itérative permettant notamment, en cours de description des parcours d'apprentissage, de développer une catégorisation des apprentissages qui les avaient marqués et, à partir d'elle, de saisir peu à peu le rapport au savoir des jeunes adultes et son évolution. Plus spécifiquement, ce qui a permis de caractériser et de distinguer différentes formes d'évolution du rapport au savoir a notamment reposé sur la production de constats faite à partir d'une relecture de l'ensemble des parcours d'apprentissage et des récurrences observées. Au terme de cette mise en œuvre, le travail d'écriture a finalement permis, dans une perspective plus englobante, de traiter « de plus en plus des ressemblances, des récurrences, des processus transversaux, de la logique d'ensemble » (*Ibid.*, p. 108), ce qui, dans la présente analyse, a notamment conduit à développer une catégorisation des apprentissages effectués par les jeunes adultes, à caractériser tant le rapport au savoir des jeunes adultes que son évolution au regard de l'ensemble des expériences singulières exposées.

### 3. CONSIDÉRATIONS ÉTHIQUES

D'entrée de jeu, il importe de préciser que la recherche « Transitions, soutien aux transitions et apprentissage des jeunes adultes non diplômés en situation de précarité » a été soumise au Comité d'éthique de la recherche Éducation et sciences sociales de l'Université de Sherbrooke (annexe B) et approuvée par celui-ci. La présente thèse, du fait qu'elle s'inscrit dans le cadre de cette recherche source et qu'elle ne mobilise aucune autre donnée

extérieure à celle-ci, ne nécessite donc pas une nouvelle approbation. La dimension éthique de la recherche source et, par conséquent, de la présente thèse repose sur un ensemble de précautions qui ont notamment porté sur le consentement libre et éclairé, l'anonymat, le rangement et l'accès aux données, la propriété intellectuelle de l'équipe de recherche engagée dans l'ELJASP et la spécification de la provenance des données lors de publications ou de conférences.

Dès la première vague de collecte de donnée, un protocole éthique a été mis en œuvre. Il comprenait des lettres d'information et des formulaires de consentement qui ont été adressés aux organismes concernés et aux jeunes adultes eux-mêmes et qui ont été présentés lors de l'entrée sur le terrain. La lettre d'information et le formulaire de consentement adressés aux organismes collaborateurs du projet informaient sur le but et la durée du projet ainsi que sur la collaboration attendue, notamment quant au soutien facilitant le recrutement des jeunes adultes, les précautions éthiques en cas de détresse psychologique, la compensation offerte aux jeunes gens, l'organisation matérielle des entretiens, les règles de confidentialité entourant les données recueillies et la possibilité que les données soient utilisées dans le cadre d'autres projets de recherche du CERTA. Le consentement de l'organisme était donné à la suite d'une présentation du projet aux membres de l'équipe travaillant auprès des jeunes adultes visés et il était signé par la directrice ou le directeur du CJE ainsi que par une ou un membre de l'équipe participant au recrutement des jeunes et à l'application de l'entente concernant d'éventuels cas de détresse psychologique<sup>33</sup>.

Le projet de recherche a aussi été présenté à des groupes de jeunes adultes répondant aux critères de la recherche dans chacun des trois organismes. Le protocole éthique de l'ELJASP prévoyait obtenir un premier consentement libre et éclairé de leur part pour les trois premières années de l'enquête. Ce consentement, selon les règles usuelles

---

<sup>33</sup> La politique institutionnelle précise que lorsqu'une étude comporte un risque de susciter une certaine détresse psychologique à cause de propos délicats et pénibles qui auraient été abordés pendant la participation à la recherche, il y a lieu d'indiquer clairement les mesures qui seront prises pour réduire au minimum de tels inconvénients et de tels risques. Dans le cas de l'ELJASP, même si plusieurs expériences difficiles ont été rapportées, aucun jeune adulte ne s'est trouvé en détresse suite à un entretien de recherche.

dans la recherche universitaire canadienne et tel que le prescrivait la « Politique en matière d'éthique de la recherche avec des êtres humains » (Université de Sherbrooke, 2003), présentait le projet, précisait la participation attendue, la compensation financière prévue, la possibilité de se retirer de la recherche ou de recevoir de l'aide si jamais, à la suite d'un entretien, le jeune adulte en ressentait le besoin, les règles de confidentialité entourant le traitement des données, l'utilisation, la conservation et la protection des données. Un second consentement similaire au premier a été signé par les organismes et par les jeunes adultes qui souhaitaient poursuivre pour deux années supplémentaires après la première période de trois années initialement prévues.

L'inscription de la présente thèse dans la recherche source « Transitions, soutien aux transitions et apprentissage des jeunes adultes non diplômés en situation de précarité » a entraîné une acceptation des précautions éthiques qui prévalent dans l'ELJASP, notamment celles entourant la confidentialité des données dans les exercices d'analyse et de communication qui pourrait en découler. En effet, dans l'ELJASP, à cause de la nature particulièrement sensible de certaines données, une attention particulière a été portée aux règles entourant le respect de la confidentialité à toutes les étapes du processus de recherche. Aussi, l'anonymat a notamment été préservé par le recours à des codes alphanumériques pour désigner les sujets participant à l'enquête dès le traitement préliminaire des données. Dans la présente analyse, le traitement de la confidentialité engagée s'est traduit par une attention particulière portée notamment à la présentation des résultats. À cet effet, des noms fictifs ont été utilisés pour identifier les jeunes adultes et les membres de leur entourage. Des noms fictifs ont également été attribués aux organisations et aux institutions qu'ils ont fréquentées. Dans la reconstitution des parcours d'apprentissage en particulier, certains aspects de la vie des jeunes adultes qui auraient permis de les identifier ont été brouillés ou retirés. C'est le cas des références à une formation ou à un emploi spécifique ou encore à des intérêts particuliers, etc. Dans tous les cas analysés, les emplois des parents et des proches ont aussi été brouillés. L'opération de brouillage a représenté un défi puisqu'elle devait tout en introduisant des modifications ne pas dénaturer les expériences de vie rapportées. De fait, elle a essentiellement consisté à



retirer, à remplacer ou à généraliser certaines informations permettant l'identification des jeunes adultes. Par exemple, la référence à un sport, une occupation ou un emploi a été remplacée par une activité autre tout en restant dans une même catégorie d'activités ; à l'occasion, certaines informations ont été omises ou encore, une présentation générale de certaines caractéristiques individuelles a été faite.

## **QUATRIÈME CHAPITRE**

### **PRÉSENTATION DES RÉSULTATS**

Afin de mieux comprendre le rapport au savoir de jeunes adultes non diplômés du secondaire et son évolution sur une période de quatre ou cinq ans dans le cadre de différentes expériences de vie personnelle, professionnelle, scolaire ou citoyenne, la présente analyse a emprunté la voie des apprentissages réalisés par six d'entre eux. En effet, pour rendre compte de la dynamique du rapport au savoir de ces jeunes adultes et de son évolution, l'analyse s'est d'abord appuyée sur une reconstitution de leur parcours d'apprentissage. Cette reconstitution a visé à faire ressortir l'articulation des expériences qui ont suscité des apprentissages et qui ont mis en scène chaque jeune adulte dans son rapport à lui-même, aux autres et au monde. Ces parcours d'apprentissage, s'étendant sur quatre ou cinq ans, ont intégré, dans et hors du cadre scolaire, une succession d'événements marquants à travers lesquels les jeunes adultes ont fait des apprentissages utiles à leur vie, parfois même à leur survie et, dans tous les cas, participant à leur évolution personnelle, professionnelle ou scolaire et, à l'occasion, citoyenne. De fait, les jeunes adultes ont fait de nombreux apprentissages découlant d'expériences et de contextes très diversifiés.

Ce quatrième chapitre expose d'abord, dans une première section, les parcours d'apprentissage empruntés par chacun des six jeunes adultes en réponse au premier objectif poursuivi dans la présente thèse qui consistait à repérer et à décrire les parcours d'apprentissage de jeunes adultes non diplômés du secondaire dans le cadre de leurs différentes expériences de vie personnelle, professionnelle, scolaire ou citoyenne. Cette présentation des parcours d'apprentissage est faite en deux temps. Dans un premier temps, les différentes expériences de vie sont exposées en respectant leur chronologie de manière à rendre compte de l'enchaînement et de l'enchevêtrement des apprentissages dans ces expériences. Dans un second temps, chacun des parcours d'apprentissage est mis en perspective pour ainsi en faire ressortir des particularités d'ensemble au regard de la

période entière de l'enquête<sup>34</sup>. L'ordre de présentation des parcours d'apprentissage a été établi selon le plus haut niveau de scolarité atteint par chaque jeune adulte au cours de l'enquête. De ce fait, le premier parcours est celui de Mélodie qui a considéré, tout au long de l'enquête, avoir une scolarité de niveau primaire et le dernier est celui de Jade qui, au cinquième entretien, poursuivait des études universitaires.

Tel que le suggérait le deuxième objectif poursuivi dans la présente étude, qui visait à développer une catégorisation des apprentissages effectués par les jeunes adultes dans le cadre de leurs différentes expériences de vie, cette seconde section expose une proposition de catégorisation<sup>35</sup> en deux volets permettant de considérer, dans un premier volet, les apprentissages des jeunes adultes au regard de leur nature et, dans un second volet, l'imbrication de certains d'entre eux dans les expériences de vie qui les ont suscités. De fait, dans le premier volet, des apprentissages transversaux à leur contexte d'émergence sont présentés à l'intérieur de quatre catégories en tenant compte de leur nature (biographique, relationnelle, pratique ou savoir-objet) et, dans le second volet, d'autres apprentissages sont plutôt exposés en fonction de deux contextes qui ont été récurrents dans les parcours d'apprentissage des jeunes adultes, soit celui de la vie domestique et celui du travail rémunéré ou non.

Au regard du troisième objectif qui proposait de retracer le rapport au savoir de jeunes adultes non diplômés du secondaire et d'identifier des marqueurs de son évolution au regard des parcours d'apprentissage empruntés, cette section expose d'abord les marqueurs retenus ayant soutenu cette part de l'analyse. Il traite, par la suite, tant du rapport au savoir de chacun des jeunes adultes que de son évolution au regard des marqueurs préalablement exposés. Il place ensuite en perspective deux éléments d'influence dans la construction et l'évolution du rapport au savoir des jeunes adultes. Il s'achève en abordant spécifiquement la question du rapport à l'école.

---

<sup>34</sup> Des constats transversaux aux six parcours reconstitués se trouvent dans le cinquième chapitre.

<sup>35</sup> Ces catégories sont, à la base, inspirées de celles de Charlot *et al.* (2001a) : Apprentissages relationnels et affectifs ou liés au développement personnel ; apprentissages liés à la vie quotidienne ; apprentissages intellectuels et scolaires ; apprentissages professionnels.

Enfin, au regard de l'objectif général de la présente thèse, cette présentation des résultats s'achève en mettant en perspective la dimension épistémique du rapport au savoir des jeunes adultes. Pour ce faire, dans cette section, les figures de l'apprendre du modèle épistémique de Charlot (2001a) sont reprises et adaptées de manière à rendre compte du rapport au savoir des jeunes adultes dans sa dimension épistémique.

## 1. LES PARCOURS D'APPRENTISSAGE

D'entrée de jeu, tous les jeunes adultes de la présente étude ont été rencontrés pour la première fois après avoir fait une première demande à l'aide sociale ; ils avaient aussi en commun de ne pas être diplômés du secondaire et de participer à un programme visant à soutenir leur insertion sociale et professionnelle. Au début de l'enquête, ils étaient tous inscrits à un programme offert dans un Carrefour jeunesse-emploi (CJE), soit le programme Solidarité jeunesse (SOJE) ou un autre programme leur permettant d'apprendre à se connaître, de développer des connaissances et des compétences contribuant à leur formation de base, au développement de leur autonomie ou transférables au marché du travail. Par exemple, quelques-uns étaient dans un programme leur offrant la possibilité de vivre une expérience concrète de travail sur un plateau de travail et l'un d'entre eux a été intégré dans un programme scolaire dispensé au CJE qu'il fréquentait<sup>36</sup>.

### 1.1 Le parcours d'apprentissage de Mélodie

#### 2.1.1 *Une histoire de vie bien avant sa naissance*

Dès le premier entretien, Mélodie indique qu'elle n'a « pas eu une vie facile », que sa vie a été marquée par une somme d'expériences difficiles. De fait, Mélodie précise que sa mère, Claire, souffre d'un problème de santé mentale qui, souligne-t-elle, l'a amenée à prendre plusieurs responsabilités au quotidien très tôt dans sa vie. Mélodie rapporte que Claire a vécu en institut psychiatrique jusqu'à l'âge de 21 ans. Elle est ensuite allée vivre

---

<sup>36</sup> L'organisme fréquenté par le jeune adulte offrait, en collaboration avec la commission scolaire de sa région, des services d'enseignement pouvant mener à un diplôme d'études secondaires ou préparant pour l'obtention de prélabales en vue d'intégrer une formation professionnelle. Au Québec, ce type de collaboration se retrouve dans un certain nombre d'organismes communautaires (Bourdon et Bélisle, 2011).

avec sa propre mère (grand-mère de Mélodie) jusqu'à l'âge de 29 ans. Mélodie relate que Claire devait avoir 29 ou 30 ans quand elle est venue au monde. À partir de 32 ans, elle a commencé à vivre en appartement. Claire vit avec Laurent depuis que Mélodie est enfant. Laurent n'est pas le père biologique de Mélodie ; tout en le désignant comme son beau-père, Mélodie dit aussi qu'elle le considère comme son père. Mélodie estime que Laurent et Claire auraient respectivement une scolarité de niveau primaire<sup>37</sup>. Mélodie précise que Laurent, qui avait été journalier (ouvrier non spécialisé), n'était plus en emploi en raison de ses problèmes de santé durant la période couverte par l'enquête. Au sujet de Claire, Mélodie mentionne qu'elle était journalière (ouvrière non spécialisée) durant la période couverte par les deux premiers entretiens et qu'elle n'était plus en emploi à partir du troisième entretien.

### 2.1.2 *Éléments rétrospectifs avant les entretiens*

Mélodie explique qu'elle n'a commencé ses études primaires qu'à l'âge de sept ans parce que sa mère ne savait pas qu'elle devait l'inscrire pour commencer ses études primaires. Elle estime être demeurée en première année jusqu'à l'âge de 10 ou 11 ans. En commentant son expérience scolaire, Mélodie parle de sa mère qui ne pouvait pas l'aider. Au primaire, Mélodie dit que l'école aurait tenu Claire responsable de ses difficultés scolaires. Quand elle est questionnée concernant le niveau de scolarité qu'elle aurait terminé, Mélodie identifie une quatrième année primaire<sup>38</sup>.

Mélodie mentionne avoir un handicap intellectuel moyen. Elle entend parler pour la première fois de son handicap alors qu'elle est à l'école primaire. Pour cette raison, elle

---

<sup>37</sup> Mélodie précise au premier, deuxième et quatrième entretien que Laurent n'a pas terminé ses études secondaires. Au troisième entretien, elle dit qu'il a une scolarité de niveau primaire. Au sujet de Claire, Mélodie estime qu'elle a une scolarité de niveau primaire tout en expliquant que sa mère n'a jamais vraiment fréquenté, selon elle, une institution scolaire. En ce sens, lorsqu'elle dit que sa mère a une scolarité de niveau primaire, on pourrait aussi comprendre qu'il s'agit d'une manière de dire qu'elle est peu scolarisée.

<sup>38</sup> Lors du premier entretien, Mélodie identifie le niveau de scolarité qu'elle a terminé en disant qu'elle a réussi une quatrième année primaire. Elle note au quatrième et cinquième entretien qu'elle a une scolarité de niveau primaire sans préciser une année. À partir du second entretien, elle explique que son parcours scolaire à l'école secondaire s'est poursuivi dans le cadre d'un programme d'insertion sociale pour adolescents comprenant des stages.

rapporte qu'elle a été intégrée dans des classes spéciales pour les troubles d'apprentissage de 7 à 17 ans. Au secondaire, Mélodie a été intégrée dans un programme d'études comportant des stages. Elle se souvient qu'on se moquait d'elle à cause de son apparence physique et de la classe spéciale où elle était. Relatant son expérience scolaire à l'école secondaire (secteur des jeunes), Mélodie rappelle notamment deux événements marquants. Un jour qu'elle avait été dirigée au bureau du directeur parce qu'elle dérangeait en classe, Mélodie se souvient avoir expliqué au directeur qu'elle avait le même livre depuis quatre ans, qu'il devait constater qu'elle n'était pas capable et qu'elle n'aimait pas faire du français et des mathématiques. Cet événement lui donne l'occasion de traduire une impression qui revient à quelques reprises tout au long de l'enquête lorsqu'elle parle des classes spéciales, celle de ne pas avoir eu l'impression de progresser. Le second événement est un échange qu'elle a eu avec un enseignant dans le cadre d'un cours de cuisine, alors qu'elle était au secondaire, qui lui aurait dit : " tu ne feras rien dans la vie ! ".

Mélodie a un surplus de poids depuis son enfance. À l'âge de dix ans, elle se souvient qu'on a dû lui faire une robe sur mesure. À 12 ou 13 ans, elle dit avoir vécu le rejet de certains membres de sa famille à cause de son poids. À partir de 17 ans, elle a arrêté de se préoccuper de ce qu'on disait d'elle, dans sa famille, au sujet de son poids. Mélodie mentionne que son enfance et son adolescence ont aussi été marquées par les comportements, par moment, violents de son beau-père.

### *2.1.3 Premier entretien avec Mélodie*

Quand elle est rencontrée pour la première fois, Mélodie est une jeune femme de 21 ans. Elle vit seule en appartement. Elle participe à un programme d'insertion sociale et professionnelle offert dans un CJE. Elle aurait voulu, dans le cadre des activités du CJE, faire un retour aux études dans le contexte de cet organisme. Mélodie a retenu qu'elle n'était pas assez scolarisée pour intégrer cette formation. Même si elle dit ne pas être certaine d'avoir eu la capacité d'étudier, elle estime qu'elle aurait apprécié le contexte, notamment l'horaire flexible et la possibilité de circuler à sa guise pendant les cours.

Au premier entretien, Mélodie mentionne être en train de se remettre d'un épisode de dépression survenu à la suite d'une rupture amoureuse et d'une fausse couche peu de temps avant. Cette relation amoureuse, même si elle a été difficile, a permis à Mélodie de prendre conscience des bienfaits de la vie en couple ; elle lui a aussi permis de comprendre que la vie de couple ne correspond pas toujours à ce qu'on imagine. Elle dit aussi avoir découvert l'importance d'être plus vigilante quant aux jeunes hommes qu'elle pourrait rencontrer et l'importance de prendre le temps d'apprendre à connaître l'autre avant de s'engager. Mélodie a consulté un psychiatre pour sa dépression et elle a eu le support de deux de ses amies durant cet épisode. Au moment de l'entretien, elle se considère comme « pas mal guérie » et elle se dit que « la vie continue » et qu'il ne faut pas rester immobile. Elle dit être plus calme et réfléchir davantage à ce qu'elle fait.

À ce premier entretien, Mélodie choisit de parler de ses responsabilités au quotidien vis-à-vis de sa mère et de son beau-père. De fait, peu de temps avant le premier entretien, Claire a fait une dépression et Laurent a eu un accident vasculaire cérébral (AVC). Mélodie a alors dû prendre en charge plusieurs aspects du quotidien de ses parents : leur « paperasse », leurs finances, l'épicerie, le ménage, des soins d'hygiène particuliers pour son beau-père qu'elle a dû apprendre à prodiguer. Au regard de ses responsabilités envers ses parents, Mélodie prend conscience qu'elle est serviable, patiente et autonome. À l'occasion, ses amies lui disent qu'elle est une personne disponible, patiente et douce. Ces amies la supportent dans ce qu'elle vit, elles se préoccupent d'elle.

Mélodie mentionne qu'elle est toujours disponible pour Claire et que sa vie lui est en grande partie consacrée. En commentant ses responsabilités, notamment vis-à-vis de sa mère, Mélodie explique qu'elle aurait voulu qu'elle soit là pour elle, qu'elle soit une mère « normale », ce qui l'aurait aidée notamment dans ses études. Elle ne la tient toutefois pas responsable du fait qu'elle estime ne pas avoir reçu d'elle ce dont elle aurait eu besoin. Elle précise qu'elle aurait aimé que sa mère la supporte quand elle a vécu sa peine d'amour. Elle souligne avoir appris avec le temps à « vivre avec », ce qui semble notamment signifier pour elle se donner des moments de répit. Au regard de ce qu'elle vit avec sa mère depuis son enfance, Mélodie rapporte avoir développé sa capacité à être à l'écoute de ses besoins

et son habileté à communiquer avec elle. Elle dit aussi avoir appris à être autonome et à se faire confiance.

Mérodie rapporte qu'elle a fait un stage de trois mois dans un centre pour personnes handicapées et un autre de quelques mois dans un hôpital avec des poupons. Elle mentionne aussi qu'elle a travaillé comme préposée auprès de personnes âgées durant deux ans. À travers ses expériences de stage et de son expérience comme préposée, elle reconnaît avoir développé des attitudes et des habiletés : la patience, la douceur, rester calme même si la personne âgée est désagréable, savoir communiquer même en situation de crise, l'écoute et le dialogue, l'autonomie, la rapidité d'exécution des tâches et la confiance en elle-même. Il s'agit d'attitudes et d'habiletés qu'elle attribue tant à sa vie au travail qu'à sa vie familiale. Se basant sur ces expériences de travail, elle juge qu'elle a une expérience significative avec des personnes malades ou handicapées, ce qui lui fait dire : *Ça, c'est une expérience que j'ai apprise.*

À ce premier entretien, Mérodie insiste sur le fait que sa vie a été marquée par une somme de difficultés parmi lesquelles elle identifie : la prise en charge de sa mère, les classes spéciales, le rejet de certains membres de sa famille à cause de son surplus de poids, un placement en famille d'accueil, une peine d'amour, une fausse couche suivie d'une dépression, l'AVC de son beau-père. Au regard de ces épreuves qu'elle a dû surmonter, Mérodie livre sa réflexion quant aux répercussions sur la vie d'un enfant d'une situation familiale comme celle qu'elle a vécue : *Tu grandis beaucoup plus rapidement qu'eux autres. Tu deviens plus mature que les autres. Tu veux tout apprendre tout de suite. Tu veux grandir plus vite. C'est... Je pense que tu prends de la maturité dans chaque expérience que tu vis.*

Au premier entretien, Mérodie commente son parcours scolaire en relatant qu'elle a toujours été intégrée dans des classes spéciales ce qu'elle considère avoir été « gênant et complexant ». Au secondaire, Mérodie a l'impression qu'elle a amélioré sa confiance en soi et qu'elle a expérimenté « une certaine liberté ». À l'école secondaire, elle note avoir aimé suivre des cours de menuiserie, de cuisine, de couture et qu'elle aimait le travail manuel et



faire des stages. Elle avait des amies, souligne-t-elle. Elle précise avoir appris à se débrouiller, à se trouver du travail, à travailler et à se prendre en charge. Aidée par une amie de qui elle a aussi appris à nager, à compter et à écrire, Mélodie estime qu'elle aurait commencé à lire vers l'âge de 14 ou 15 ans alors qu'elle était intégrée dans une classe spéciale au secteur des jeunes.

#### *2.1.4 Deuxième entretien avec Mélodie*

Au deuxième entretien, Mélodie vit en appartement avec Claude qui a emménagé chez elle. Elle mentionne être fiancée à Claude, l'aimer et ne pas envisager de le laisser malgré ses problèmes de santé mentale. Mélodie considère qu'elle s'est « embarquée » rapidement dans cette relation sans avoir pris le temps de connaître Claude. Elle se dit, après quelques mois de vie commune, que Claude est un « gars différent », « un bon gars » même s'il peut être quelqu'un d'imprévisible dans ses comportements. Elle mentionne qu'elle a consulté l'oncle de Claude pour essayer de mieux comprendre ses difficultés ; il lui a parlé de l'histoire de vie de Claude, de sa famille et de son problème de santé. Mélodie a appris qu'il a vécu de la maltraitance, le décès de son père lorsqu'il était enfant ; il aurait aussi connu des périodes de dépression, un accident et une hospitalisation de quelques années en psychiatrie. Confrontée quotidiennement aux difficultés de Claude, Mélodie a l'impression d'avoir développé sa capacité à régler rapidement des conflits. Cette capacité qu'elle se reconnaît, elle l'utilise aussi dans ses amitiés. Au contact de Claude, elle perçoit qu'elle est une jeune femme patiente et à l'écoute des autres, des qualités qu'elle se reconnaissait au premier entretien en parlant de ses responsabilités vis-à-vis de ses parents. Cette attitude d'écoute et d'ouverture aux besoins des autres, Mélodie mentionne l'adopter aussi avec ses amies qui lui rappellent à l'occasion qu'elle n'est pas leur « psychologue ». À la lumière de ses expériences de vie amoureuse passées et actuelle avec Claude, Mélodie prend conscience de l'importance de se donner du temps pour apprendre à connaître l'autre avant de s'engager.

Depuis le dernier entretien, Mélodie est déménagée dans un appartement (1 ½) voisin de celui de ses parents. Elle explique qu'elle continue de prendre soin d'eux au

quotidien et que son déménagement lui a facilité la tâche. Mélodie dit qu'elle mène une vie qui ne lui accorde que peu de moments de répit et elle exprime qu'elle se sent fatiguée en référence à sa relation avec Claude et à ses responsabilités envers ses parents.

Dans ce deuxième entretien, Mélodie rapporte aussi qu'elle travaille comme aide-éducatrice dans un organisme œuvrant auprès d'enfants handicapés. Mélodie considère que ce stage lui a permis de faire plusieurs apprentissages. Elle dit avoir notamment compris qu'il fallait qu'elle s'exprime avec plus de douceur et de retenue dans le cas où un enfant handicapé fasse une crise : *J'ai appris à y aller doucement*. Elle mentionne aussi s'être familiarisée avec des manières de réagir aux difficultés des enfants. Enfin, elle rapporte qu'elle a appris à reconnaître les signes d'une crise éminente et la manière d'y réagir de façon sécuritaire. Pour tous ces apprentissages, Mélodie reconnaît qu'ils lui sont utiles dans sa vie avec Claude ; elle perçoit aussi que ce qu'elle apprend à son contact, notamment à réagir à ses crises, pourrait lui servir au travail lorsqu'elle est confrontée à la crise d'un enfant : *Je me dis qu'il y a des trucs... que je peux me servir*.

### 2.1.5 Troisième entretien avec Mélodie

Au troisième entretien, Mélodie vit toujours avec Claude. Elle précise qu'il ne participe pas aux tâches quotidiennes (faire le souper, faire le ménage, etc.) et qu'il vit à ses dépens même s'il contribue un peu financièrement aux dépenses. Durant la dernière année, elle relate avoir vécu de nombreuses « chicanes » avec lui. Dans ces moments de tension, Mélodie souligne que Claude devient imprévisible, agressif et il peut avoir des propos incohérents. Elle mentionne qu'elle ne sort plus chez ses amies et dans sa famille comme elle le faisait avant de vivre avec lui ; elle dit avoir peur de ses réactions. Elle souligne qu'elle a essayé de convaincre Claude de consulter en psychiatrie et qu'elle était prête à l'accompagner. Mélodie dit qu'elle ne veut plus vivre les colères de Claude : « se faire bourrasser », se faire bousculer, le voir lancer des objets, etc.

Elle relate avoir vécu trois situations de crise importantes durant la dernière année. Un soir, elle se souvient avoir eu peur de Claude. Il l'a accusée de l'avoir trompé, de ne

plus l'aimer et il disait ne pas être accepté de la famille. Il est devenu violent et il l'a secouée. Elle avait l'impression qu'il était « dans sa bulle ». Elle a appelé la police. En un instant, Claude s'est comme réveillé. Il lui a expliqué n'avoir gardé aucun souvenir de ce qui s'était passé. Mélodie relate un autre moment où Claude aurait eu un discours incohérent et aurait provoqué la colère de son ex-conjointe. Cette dernière aurait, par la suite, contacté Mélodie pour lui demander de mieux le surveiller. Elle a finalement vécu un troisième moment difficile lors de son déménagement. Ils étaient sur la route en automobile et elle a demandé à Claude de prendre des sacs contenant ses effets personnels sur ses genoux. Il a refusé, ils se sont disputés et elle dit avoir eu peur que ses réactions agressives causent un accident.

Mélodie souligne avoir rencontré l'oncle et la tante de Claude qui lui ont expliqué que ce dernier pouvait avoir une vie normale avec la prise de ses médicaments. Son oncle lui a donné le nom d'un infirmier qu'elle est allée rencontrer à l'hôpital et qui lui a parlé des problèmes de santé de Claude. Cet infirmier lui a dit d'essayer de reparler des moments de crise avec Claude quand il va bien et qu'il est calme. Mélodie a aussi fait des recherches sur Internet pour essayer de comprendre le problème de santé mentale dont il souffre. Elle dit avoir découvert qu'il pouvait devenir agressif et lui faire du mal sans qu'il soit conscient de ce qu'il faisait. Une amie lui aurait dit de faire attention et l'a mise en garde du danger qu'elle pourrait courir si elle continuait de vivre avec Claude. Mélodie exprime qu'elle est frustrée par ce qu'elle vit et envisage, au moment de l'entretien, de demander à Claude de partir s'il refait une crise. Mélodie relève, qu'autant avec sa mère qu'avec Claude, elle a appris ce qu'il fallait faire et ne pas faire dans les moments de crise, notamment qu'il fallait éviter la confrontation verbale. Après les moments de crise vécus avec Claude, Mélodie dit qu'elle sort faire une marche pour se calmer. Elle souligne qu'elle a pris cette habitude plus jeune quand elle vivait des moments difficiles avec sa mère.

À ce troisième entretien, Mélodie rapporte qu'elle travaille avec des enfants trisomiques. Dans le cadre de son travail, elle a reçu une formation sur la trisomie qui lui a permis de comprendre que les enfants trisomiques sont différents et qu'ils ont droit à une vie normale. Mélodie exprime tirer une grande satisfaction de son travail et de la

reconnaissance de la part de son entourage. Il lui permet notamment de prendre une distance d'avec sa vie avec son amoureux et ses parents. Mélodie explique qu'elle a reçu des conseils de sa patronne, laquelle a une expérience en psychiatrie, qui rejoint ceux de l'infirmier qu'elle a consulté. Sa patronne lui a fait connaître différentes ressources auxquelles elle pourrait avoir recours au besoin. Elle lui a aussi conseillé d'appeler la police si Claude venait à se désorganiser et à être violent.

À travers ce qu'elle vit avec ses proches (Claire, Laurent et Claude), Mélodie souligne qu'elle reconnaît avoir de la patience, une qualité qu'elle a déjà nommée dans le premier et le deuxième entretien en parlant de ses responsabilités vis-à-vis de ses parents. Elle ajoute qu'elle a développé son sens de l'organisation dans la prise en charge de ses proches. Au moment de l'entretien, Mélodie s'exprime en disant qu'elle ne se sent plus capable psychologiquement de prendre soin des personnes qui lui sont proches ; elle inclut, dans son propos, les enfants dont elle prend soin au travail même s'il semble que cette expérience soit pour elle une source de satisfaction.

À ce troisième entretien, sur la base de son expérience, Mélodie livre une représentation des classes spéciales et est d'avis qu'elles devraient être mieux intégrées à la vie de l'école et qu'elles devraient être encadrées de la même manière que les classes régulières. À ce sujet, elle explique son point de vue en soulignant que les élèves devraient tous avoir le même horaire pour les pauses de manière à ne pas stigmatiser et marginaliser ceux et celles qui éprouvent des difficultés. De plus, elle dit aussi ne pas pouvoir s'expliquer le choix de diriger les adolescents vers des stages qui ne débouchent pas, selon elle, sur du travail intéressant tant du point de vue du nombre d'heures que du salaire. Lorsque Mélodie aborde son expérience scolaire, elle en parle comme d'une expérience difficile : *Je me suis battue toute ma vie, à être en classe spéciale depuis que je suis toute petite... depuis que je suis rentrée à l'école que j'ai de la difficulté. [...] Quand je suis sortie à 17 ans, 18 ans, là... j'en avais mon voyage, j'avais mon ras le top puis je voulais m'en aller... je voulais faire ma vie puis je voulais... je voulais plus retourner à l'école.*

### 2.1.6 *Quatrième entretien avec Mélodie*

Au quatrième entretien, Mélodie vit une nouvelle relation amoureuse avec Olivier chez qui elle a emménagé. Avant l'arrivée de Mélodie, Olivier vivait seul dans sa maison. Elle souligne que le fait de vivre dans la maison d'Olivier lui permet de rendre service à des amies et des amis en gardant leurs enfants. Se basant sur cette expérience, Mélodie se dit que, même avec une scolarité de niveau primaire, c'est possible de réussir, de faire « quelque chose de bien ». Depuis qu'elle a emménagé avec Olivier, Mélodie dit vivre des moments heureux même si elle demeure préoccupée par la situation de ses parents. Elle mentionne qu'elle visite ses parents une fois par semaine.

Elle raconte qu'Olivier, avant de la connaître, consommait de l'alcool et de la drogue. Quand ils ont commencé à se fréquenter, il a tout arrêté. Mélodie exprime sa fierté par rapport à l'influence qu'elle a eue sur Olivier pour qu'il arrête de consommer. Olivier et elle, vivant tous les deux avec un handicap intellectuel, sont accompagnés dans leur quotidien par la mère d'Olivier, Johanne, de qui Mélodie a l'impression de beaucoup apprendre. Elle a l'impression de trouver dans cette femme une mère qui s'occupe d'elle. Mélodie dit avoir échangé avec Johanne, qui est infirmière, au sujet des difficultés d'Olivier, de leur relation et du quotidien, Mélodie explique qu'elle a appris à tenir compte de ce qu'Olivier peut ou ne peut pas faire. Elle dit qu'elle a aussi retenu de ses échanges avec Johanne que, dans un couple, il faut se parler pour se comprendre. À la fête des Mères, Mélodie rapporte qu'elle a décidé d'organiser un souper familial sans consulter personne, le jour même de la fête des Mères et son initiative n'a pas fonctionné. À partir de cet événement, Mélodie a pris conscience qu'elle est devenue, avec le temps, contrôlante, habituée à tout organiser, à prendre en charge la vie des autres. Elle a reparlé de cet événement avec Johanne qui lui a fait comprendre qu'elle devait apprendre à tenir compte des autres en demandant et non en imposant ses idées.

Un jour, alors qu'elle était en visite chez Johanne, Mélodie raconte qu'elle a vu son jardin de fleurs et elle a désiré avoir le sien. Johanne l'a aidée ; elle lui a expliqué comment faire. Mélodie se sert de cet apprentissage pour expliquer qu'elle est capable d'apprendre et

de mettre en pratique ce qu'elle apprend. Mélodie dit qu'elle a aussi appris de Johanne à cuisiner des tartes, des marinades et des confitures.

Au quatrième entretien, Mélodie souligne ne pas envisager faire de retour aux études, car ce serait, dit-elle, *se remettre les deux pieds dans les plats ... pour me faire encore ridiculiser* et se faire rappeler ses limites intellectuelles. Mélodie considère que son expérience scolaire a été *un échec total. Ça ne changera pas*. Considérant cette expérience, Mélodie souligne aussi qu'il faut « foncer » dans la vie et chercher « des ressources nouvelles » pour travailler et faire dans la vie ce qu'on est capable de faire. Mélodie se perçoit comme une personne qui est capable d'apprendre ; elle se considère d'ailleurs comme faisant partie de ce « tout le monde apprend » qui n'a pas de limite à ce qu'il peut apprendre à l'extérieur de l'école.

#### 2.1.7 Cinquième entretien avec Mélodie

Au cinquième et dernier entretien, Mélodie choisit de parler du placement de Laurent dans une résidence pouvant lui prodiguer les soins dont il a besoin. Dans cet entretien, Mélodie relate la succession des événements ayant conduit au placement de son beau-père. Après une dispute entre Laurent et Claire, Mélodie rapporte qu'elle a pris chez elle sa mère laissant Laurent seul à leur appartement. La vie au quotidien avec sa mère et Olivier a été difficile. De plus, même si elle dit avoir été aidée par Olivier, il est devenu difficile d'assurer une qualité de vie à Laurent. Mélodie rapporte avoir discuté de cette situation avec Johanne. Elle mentionne lui avoir expliqué que ce qu'elle vivait avec ses parents n'était pas un choix, qu'elle n'avait jamais voulu cette « vie-là ». Elle mentionne avoir réalisé qu'elle a toujours eu trop de responsabilités vis-à-vis de ses parents. Elle dit avoir retenu de ses échanges avec Johanne qu'elle ne pouvait pas tout faire seule, qu'elle devait demander de l'aide, apprendre à dire non, à déléguer. Elle dit avoir pris conscience qu'elle devait prendre une distance d'avec ce que vivent ses parents et se concentrer sur sa vie personnelle et amoureuse notamment sur ce qu'elle veut pour elle-même : être « une fille normale », perdre du poids pour avoir des enfants, ouvrir un jour sa garderie en milieu familial.

Mélodie décide de contacter les services sociaux. Une travailleuse sociale lui explique alors les démarches qu'elle doit entreprendre, notamment pour que Laurent puisse aller vivre dans une résidence. Aidée par cette travailleuse sociale, Mélodie se dit fière d'avoir été capable de gérer la situation difficile de ses parents, ce qui signifie dans le propos de Mélodie : trouver de l'information sur Internet, se familiariser et faire les démarches auprès des services gouvernementaux, notamment quant aux finances de ses parents considérant qu'ils ne vivaient plus ensemble. Après avoir trouvé le financement nécessaire, Mélodie a, par la suite, installé sa mère dans un nouvel appartement. Au moment de l'entretien, Mélodie dit continuer à avoir recours à une travailleuse sociale au besoin pour aider son père. Tous les vendredis, elle rapporte qu'elle continue, accompagnée de Johanne, de visiter Laurent pour lui prodiguer des soins d'hygiène qui lui permettent d'économiser des frais. Elle visite aussi sa mère, fait son épicerie et vérifie son budget.

Dans un autre ordre d'idées, Mélodie rapporte qu'elle a appris d'une amie à faire du *scrapbooking*. Elle précise qu'elle a acheté le matériel nécessaire pour ce faire. Elle ajoute qu'elle fait du *scrapbooking*, une page pour chaque membre de sa famille avec des photos d'elle-même et de chacun des membres de sa famille. Elle souligne qu'elle fait une carte lorsqu'elle vit des émotions intenses. Elle se sert du *scrapbooking* pour communiquer avec ses proches.

À ce cinquième entretien, la question concernant un éventuel retour à l'école stimule une réflexion chez Mélodie intégrant plusieurs aspects de sa vie : son expérience scolaire douloureuse, sa représentation des classes spéciales, le support inexistant de sa mère, son obésité, sa déficience intellectuelle et ce qu'elle souhaiterait que les enfants, qu'elle voudrait mettre au monde, vivent de manière différente à l'école. De fait, après avoir qualifié son expérience scolaire de « douloureuse », Mélodie fait le constat que ses expériences de vie en aidant ses parents, ce qu'elle nomme ses « valeurs », ont plus de valeur que ce qu'elle pourrait apprendre en faisant un retour aux études et que, dans la vie, il faut faire de son mieux en tenant compte de ses limites. Mélodie commente son propos avec l'exemple des démarches qu'elle a été capable de faire pour régulariser la situation de ses parents. Pour Mélodie, *tout être humain est capable d'apprendre sans aller à l'école*.

### 2.1.8 *Mise en perspective du parcours d'apprentissage de Mélodie*

Au cours de la période couverte par les trois premiers entretiens, Mélodie a fait des apprentissages transversaux à ses expériences de vie amoureuse et professionnelle qui ont en commun la prise en charge de personnes ayant des problèmes de santé et des handicaps, ce qui représente une particularité de ce parcours d'apprentissage. Il ressort aussi de l'analyse de l'ensemble du parcours d'apprentissage de Mélodie que, si les apprentissages réalisés sont d'abord associés, dans les trois premiers entretiens, à la prise en charge au quotidien de proches éprouvant des problèmes de santé, ils deviennent, par la suite, des apprentissages moins réactifs, plus centrés sur le développement personnel de Mélodie dans un rapport aux autres plus réciproques. En effet, dans cette nouvelle relation amoureuse, au quatrième entretien, les apprentissages faits par Mélodie sont moins teintés de difficultés à surmonter. Avec la rencontre de Johanne de qui elle a l'impression de beaucoup apprendre, Mélodie apprend davantage à se connaître, à interagir avec Olivier et ses proches en dehors d'une relation d'aidante. De fait, à partir du quatrième entretien, Mélodie fait des apprentissages qui reflètent une certaine émancipation : comprendre qu'elle doit demander de l'aide et prendre une distance avec ses parents ; apprendre à cuisiner et à faire un jardin, etc.

Au sujet de son expérience scolaire, Mélodie, qui a toujours été intégrée dans des classes spéciales pour les troubles d'apprentissage, a quitté le secteur des jeunes à l'âge de 17 ou 18 ans. Elle estime avoir une scolarité de niveau primaire. Elle livre une représentation des classes spéciales comme d'un lieu qui isole et stigmatise ceux et celles qui les fréquentent. Mélodie ne donne pas de motif précis quant à l'interruption de ses études, sinon qu'elle ne voulait plus continuer cette expérience « douloureuse ». Elle considère que son expérience scolaire au secteur des jeunes a été « un échec total » et que l'école *Non, c'est pas fait pour moi*. Même si elle souligne au passage avoir voulu fréquenter l'éducation des adultes dans le cadre des activités d'un CJE, dans les faits, elle n'a pas fait de retour aux études durant la période de l'enquête et elle ne l'envisageait pas au terme de l'enquête.



## 1.2 Le parcours d'apprentissage d'Olivia

### 1.2.1 *Éléments rétrospectifs avant les entretiens*

Olivia a connu une vie de famille marquée par la pauvreté, et ce depuis l'enfance. Dans son propos, cet aspect de sa vie est souligné à plusieurs reprises et de différentes manières. À titre d'exemples, elle mentionne qu'elle a dû se débrouiller à l'école pour se trouver à manger ; elle parle aussi du rejet et du mépris qu'elle vivait au primaire en raison de son habillement et de son apparence physique ou encore des conditions matérielles dans lesquelles elle vivait avec sa famille (avoir froid dans sa chambre l'hiver, plafond qui coule, plancher brisé, logement toujours en réparation) qui lui ont fait envisager de partir du domicile familial pour aller vivre en appartement. Olivia mentionne que son père a toujours fait un peu de commerce dans l'informel et que sa mère restait à la maison et s'occupait de la famille. Durant la période de l'enquête, son père fait toujours du commerce, ce qui l'occupe à temps partiel et sa mère n'est pas en emploi<sup>39</sup>. Aucun membre de sa famille n'a terminé d'études secondaires. Olivia estime que son père aurait une scolarité primaire et que sa mère n'aurait pas terminé ses études secondaires.

La grand-mère maternelle d'Olivia a été très présente pour elle et sa famille. Plus à l'aise financièrement, elle aidait sa famille et gâtait ses petits-enfants. Sa grand-mère est décédée à l'hôpital six ans avant la première participation d'Olivia à l'enquête, ce qui a été un moment marquant dans sa vie. À l'époque, la mère d'Olivia n'a pas voulu qu'elle aille la visiter à l'hôpital ; elle n'a donc pas eu l'occasion de lui faire ses adieux et de lui dire qu'elle l'aimait. C'est la perte de sa grand-mère qui l'a amené à abandonner la gymnastique rythmique, une discipline qu'elle a pratiquée de 5 à 13 ans. Sa grand-mère assistait à toutes ses prestations. À la suite de son décès, Olivia perçoit qu'elle est passée de celle qu'on applaudissait en spectacle à une adolescente qui n'avait plus l'admiration de ses proches. Dans un autre ordre d'idées, en relatant des épisodes de son enfance où elle a été malmenée

---

<sup>39</sup> Olivia rapporte, au troisième entretien, un changement dans la situation de ses parents. Son père aurait démarré une petite entreprise dans laquelle sa mère travaille, une situation temporaire puisqu'au quatrième entretien, Olivia rapporte à nouveau qu'il fait un peu de commerce dans l'informel et que sa mère n'est pas en emploi.

physiquement par un de ses frères, Olivia se dit que cette méchanceté finira un jour par lui revenir.

Lorsqu'elle aborde son expérience scolaire au secteur des jeunes, Olivia précise qu'elle s'est retrouvée dans une classe spéciale pour les troubles graves d'apprentissage à partir de sa quatrième année. Elle évoque qu'elle avait tout près de 18 ans quand elle a dû quitter l'école secondaire, quand elle s'est vue, dit-elle, « exclue » de l'école à sa grande surprise à cause de son âge. Olivia parle à quelques reprises de l'aide professionnelle qu'elle aurait souhaité avoir en milieu scolaire et qui aurait pu faire une différence dans sa vie. Elle explique qu'elle n'a pas eu le support d'une personne intervenante sociale au primaire parce que ses parents n'ont pas accepté qu'elle se fasse aider. Selon elle, sa mère considérait qu'elle n'était pas une délinquante et, de ce fait, n'avait pas besoin d'aide, alors que son père refusait l'aide offerte, car il ne voulait pas qu'elle parle de leurs problèmes à l'extérieur de la famille. Durant ses études secondaires, elle souligne ne pas avoir pu profiter de l'aide en individuel d'un orthopédagogue, comme au primaire, parce qu'elle était en classe spéciale. Enfin, elle dit qu'elle ne savait pas que le psychologue scolaire, à l'école secondaire qu'elle fréquentait, aurait pu l'aider à traverser le deuil de sa grand-mère. Quand elle l'a appris d'une amie, elle était sur le point de quitter l'école. De plus, Olivia fait ressortir un événement ayant marqué son expérience scolaire ; elle relate alors qu'elle a souvent demandé de la nourriture à ses amies et ses amis parce qu'elle avait faim et il lui est arrivé de voler des lunchs. Au secondaire, un intervenant constatant le problème lui a fourni des cartes pour déjeuner une année durant. Il l'a, par la suite, dirigée vers d'autres ressources. De fait, elle a accepté de travailler à la cafétéria de son école en échange de repas chauds. Olivia mentionne alors qu'elle a dû apprendre à se débrouiller pour se trouver à manger.

### *1.2.2 Premier entretien avec Olivia*

Quand elle est rencontrée pour la première fois, Olivia est une jeune femme de 19 ans. Elle habite toujours chez ses parents avec ses trois frères. Elle participe à un programme offert dans un CJE. Elle choisit d'approfondir cet épisode de vie difficile qui a

suivi le décès de sa grand-mère et qui s'est étendu sur une période de trois ans. À ce sujet, Olivia souligne qu'elle n'était plus la même après le décès de sa grand-mère parce qu'elle lui manquait. Elle souligne qu'elle était très triste, voire dépressive. Elle explique que personne, dans son entourage familial, n'était capable de la consoler, sa mère étant aux prises avec son propre chagrin et son père refusant d'en parler. Trois ans après le décès de sa grand-mère, à l'invitation de sa mère, Olivia rapporte avoir fait un geste symbolique qui lui a finalement permis de faire le deuil de sa grand-mère. Accompagnée de sa mère, Olivia a écrit un message à sa grand-mère pour lui faire ses adieux, une lettre qu'elles ont, par la suite, jetée dans un cours d'eau. Olivia tire de cette expérience une manière de faire le deuil d'un proche qui supposerait, selon elle, de demander l'aide d'un psychologue, de refaire le rituel de la lettre jetée à l'eau, de se donner la permission de pleurer, de ne pas s'isoler, de ne pas abandonner des activités importantes comme elle l'a fait en abandonnant sa pratique de la gymnastique. Cet apprentissage semble avoir permis à Olivia de tourner la page sur cet épisode de sa vie.

Au premier entretien, Olivia rapporte aussi qu'elle s'est achetée un harmonica même si elle ne sait pas en jouer, ce qui l'amène à dire qu'elle a appris « à l'oreille », par elle-même, à jouer de la musique. Elle aimerait pousser plus loin sa pratique de la musique en apprenant, de l'amie de son frère, à lire des partitions musicales. Au passage, Olivia souligne que son apprentissage de la gymnastique rythmique lui sert toujours lorsqu'elle danse.

À ce premier entretien, Olivia livre sa compréhension de son cheminement scolaire. Elle considère qu'elle s'est retrouvée en classe spéciale au primaire parce qu'elle n'a pas réussi sa troisième année et qu'on l'a quand même dirigée dans une classe de quatrième année. Selon elle, si on avait accepté qu'elle reprenne sa troisième année, elle ne se serait pas retrouvée dans une classe spéciale et elle aurait pu poursuivre un cheminement régulier. Se basant sur cette expérience, Olivia se dit qu'être en classe spéciale, c'est être « comme dans une prison » du fait qu'on ne réussit pas à en sortir une fois qu'on y est intégré. Dans sa famille, Olivia considère être celle qui se débrouille le mieux avec la lecture et l'écriture. En lien avec son expérience scolaire, Olivia relate aussi avoir vécu une rupture amoureuse

avec un élève de son école dont elle était amoureuse et qui ne supportait plus être ridiculisé et harcelé par les autres quand il était avec elle. Elle tire, de cet événement, une représentation de l'amour qui devrait, selon elle, résister à la moquerie et au regard des autres et même à l'éloignement géographique ; Olivia s'inspire alors de l'expérience d'un de ses frères dont la copine demeure à une distance importante. Elle constate que l'éloignement ne les empêche pas de s'aimer.

### *1.2.3 Deuxième entretien avec Olivia*

Au deuxième entretien, Olivia précise qu'elle vit toujours chez ses parents. Elle souligne qu'elle a vingt ans ; cet âge apparaît comme un repère dans la vie d'Olivia qui marque l'entrée dans la vie adulte et qui la pousse à prendre conscience qu'elle devient une adulte. Outre le fait qu'elle a 20 ans, au moment de l'entretien, Olivia vit aussi un ensemble d'événements (achat d'une voiture, réussite de l'examen théorique en conduite automobile, gardiennage d'un enfant, stage dans un magasin) qui la conduisent à prendre conscience qu'elle est plus mature. Cette prise de conscience est associée notamment à l'achat d'une voiture et au fait qu'elle peut se déplacer de manière autonome. Elle comprend que le fait d'avoir une voiture lui permet de se détacher de ses parents. Pour commenter son gain en maturité, Olivia relève différents aspects de sa vie à travers lesquels elle se voit en changement. Elle explique qu'elle achète « des jeux plus matures » ; elle s'est achetée des consoles de jeux qui lui semblent plus adaptées à son âge. Elle souhaite se distancier d'une amie parce qu'elle ressent un écart entre elles du point de vue des activités qui l'intéressent maintenant. Elle conseille le père de l'enfant qu'elle garde, ce qu'elle n'aurait pas fait avant. Elle perçoit qu'elle participe à des conversations avec des adultes de manière différente. Elle souligne que ces changements sont perçus comme positifs par sa mère.

Dans le cadre d'un programme offert dans un CJE, Olivia a fait un stage dans un magasin. Elle explique qu'elle a été remerciée parce qu'elle manquait d'initiative. Ce manque d'initiative, elle l'a depuis qu'elle est « toute petite ». Elle le considère comme un « défaut » qu'elle ne se sent pas capable de corriger. À travers ce stage, Olivia a notamment pris conscience de ce problème qu'elle perçoit comme une limite personnelle difficile à

surmonter : *Je ne suis pas capable, c'est comme quelqu'un qui apprend à marcher, il n'est pas capable de marcher. Tu sais... C'est la même chose.* Une intervenante du CJE travaille avec elle pour qu'elle développe son sens de l'initiative. Elle souligne que sa mère essaie aussi de l'aider à travers des tâches domestiques qu'elle lui confie, des situations domestiques qu'elle provoque.

Olivia mentionne, au deuxième entretien, avoir fait un retour aux études dans un centre de formation générale pour adultes. Elle a pris la décision de retourner aux études après en avoir parlé à sa mère et avoir épargné l'argent nécessaire pour payer son inscription et son matériel. Au moment du second entretien, elle a l'impression de progresser, de comprendre ce qu'elle n'avait pas réussi à apprendre auparavant. Elle fait référence à certaines notions de mathématiques qui semblent être plus faciles à comprendre tout en soulignant aussi qu'elle éprouve toujours des difficultés en français écrit. Elle attribue ce changement à la maturation de son cerveau. Même si l'expérience de ce retour aux études lui apparaît prometteuse, Olivia souligne que son manque d'initiative lui cause aussi des problèmes dans ses études. Elle donne l'exemple de sa manière de ne pas prendre d'initiative dans la réalisation notamment de ses travaux de français. Elle attend de sa professeure qu'elle lui précise ce qu'elle a à faire.

Olivia souligne avoir appris à conduire dans une école de conduite. Elle a éprouvé des difficultés dans ses cours : *j'en arrachais beaucoup.* Elle a dû reprendre l'examen théorique de conduite automobile deux ou trois fois avant de le réussir. L'examen pratique a été facile, dit-elle. Elle a aussi fait l'achat d'une automobile usagée accompagnée de son père qui l'a aidée à en négocier le prix. Olivia mentionne qu'elle a appris de lui à « *dealer* » l'achat de sa voiture et à « *dealer* » des prix de manière générale. Savoir « *dealer* » est associé par Olivia au fait d'avoir appris, de son père, à se débrouiller dans la vie : *J'ai appris beaucoup avec mon père aussi, là. ... Mon père m'a appris à me débrouiller dans la vie, ... Il m'a appris à dealer les choses.* Se débrouiller est un apprentissage qui était aussi présent dans le premier entretien ; il était alors associé à la situation de pauvreté qu'elle connaissait.

#### 1.2.4 Troisième entretien avec Olivia

Au troisième entretien, Olivia est toujours aux études dans un centre de formation générale pour adultes où elle suit des cours de soir. Elle relate être en train de terminer son présecondaire en français et des mathématiques de première secondaire. Entre le deuxième et le troisième entretien, Olivia a vécu plusieurs événements difficiles : un accident de voiture et une hospitalisation, une rupture amoureuse, un conflit ouvert avec ses parents, la maladie de son père, la perte d'un emploi. À ce troisième entretien, elle vit toujours chez ses parents même si elle se dit que cela ne peut plus durer, qu'elle n'est plus capable de vivre dans les conditions de vie matérielle qu'elle a avec sa famille. Elle fait ressortir deux événements qu'elle met en relation : son accident de voiture et sa rupture amoureuse avec Dave. De fait, elle explique qu'après un épisode tendu avec Dave, elle a essayé de s'affirmer et d'exprimer ce qu'elle n'acceptait plus. Après son accident de voiture, alors qu'elle recherchait du réconfort, Dave lui annonce qu'il veut la laisser. Elle comprend alors qu'il a profité d'elle. Elle dit alors être devenue dépressive (idées suicidaires), avoir cessé de prendre soin d'elle (la manucure, se coiffer notamment) et s'être isolée. En réaction à l'accumulation d'événements difficiles et à ses conditions de vie matérielle et familiale qu'elle n'accepte plus, Olivia explique qu'elle a décidé, après un certain temps, de réagir et de se faire confiance. Elle prend conscience de sa manière propre de réagir, de sa dynamique personnelle. Elle accumule sans rien dire jusqu'au moment où elle décide de réagir et de s'affirmer. Avant cette série d'événements difficiles, elle mentionne qu'elle n'aurait pas dit ce qu'elle pensait, elle ne se serait pas affirmée pour dire ce qu'elle voulait. Elle constate qu'elle a appris à s'exprimer, à s'affirmer : *C'est ça qu'j'suis fière. J'suis capable de vraiment clairement dire [...] c'que j'pense. Avant je n'étais pas capable. J'me renfermais. J'me laissais faire.* Pour illustrer concrètement cette manière de s'affirmer, de décider et de réagir, Olivia mentionne qu'elle a modifié son curriculum vitae, sans rechercher l'assentiment de l'intervenante du CJE qui l'avait aidée à le faire. Avec son nouveau curriculum vitae, elle relate s'être rendue dans un magasin, avoir fait une demande d'emploi et avoir décroché un travail de vendeuse qu'elle a perdu après deux mois. Olivia souligne quand même un apprentissage qu'elle a fait dans le cadre de cet emploi. En effet,

dès les premières journées de travail, elle a appris à « entrer des bons de commande » dans la banque de données informatisée du magasin. Elle considère avoir appris de cette expérience en vente, notamment en observant le travail de ses collègues.

### 1.2.5 Quatrième entretien avec Olivia

Lors du quatrième entretien, Olivia vit en appartement. Elle est en pleine réflexion ; elle s'interroge au sujet d'une nouvelle relation qu'elle a entreprise avec un jeune homme dont le nom est Steve. Elle précise que Steve et elle se sont connus au CJE. Elle dit qu'à ce moment, il la harcelait et qu'elle ne l'aimait pas. Elle a même pensé à abandonner le programme à cause de lui. Ils ont repris contact par le biais d'un site de rencontre. Au début, elle ne voulait pas entendre parler de lui. Steve s'est finalement fait pardonner. Ils se sont revus d'abord en tant qu'amis. Deux mois après avoir repris contact, Olivia dit être « tombée complètement en amour » avec lui. Olivia mentionne qu'elle a dû quitter la maison familiale quand ses parents ont appris qu'elle sortait avec Steve : *c'était la guerre dans la maison*. Elle souligne aussi avoir laissé les études qu'elle avait commencées dans un centre de formation générale pour adultes. Quand elle a interrompu ses études, elle avait l'impression de ne pas progresser ; elle explique qu'elle n'était pas capable de terminer son premier secondaire et qu'elle ne voyait plus l'intérêt de poursuivre : *Moi, j'ai tellement de misère à l'école que j'ai pas le goût... de retourner, là. Je trouve ça trop dur, j'en arrache...Je finis même pas un cahier en un an, tellement j'ai de la misère, fait que je vois pas l'intérêt que je peux porter à aller à l'école*. Elle dit qu'elle a préféré se tourner vers le travail. Même si elle n'est plus aux études, Olivia a l'impression d'apprendre de la vie et notamment de ses erreurs.

Au moment du quatrième entretien, Steve vit chez Olivia la plupart du temps même s'il a un appartement qu'il partage en colocation et où il retourne toutes les fins de semaine. Outre leurs rapports sexuels, c'est avec lui « froid » et « distant ». Olivia a l'impression d'être la dernière des priorités de Steve, après ses chums et ses jeux à l'ordinateur. Elle rapporte qu'il a été violent avec elle et qu'il contrôle ses allées et venues. Elle le soupçonne de la tromper. Olivia a une amie qui vit quelque chose de semblable amoureusement, cette

amie lui conseille d'essayer de parler, d'échanger pour trouver des solutions avec Steve tout en fixant ses limites. Lorsqu'elle est triste, elle se confie à cette amie qui est, dit-elle, comme la sœur qu'elle n'a pas eue.

Dans ce quatrième entretien, Olivia fait le point sur ses relations amoureuses et reconnaît, en référence à sa relation avec Steve et à deux relations qui l'ont précédée, une dynamique amoureuse qui se répète dans sa vie et dans laquelle elle se sent prise. Ainsi, quand elle entre en relation intime avec quelqu'un qui ne la frappe pas, elle considère alors que la personne est gentille et douce. Le début de la relation amoureuse est toujours une belle période. Après quatre mois, elle considérerait comme normal de vivre tranquillement, de vivre du bonheur, c'est alors, observe-t-elle, qu'apparaissent les comportements violents, de contrôle ou d'indifférence. Outre cette dynamique, elle souligne aussi avoir appris de ses expériences amoureuses à s'écouter, à être plus proche de ce qu'elle ressent. Par rapport à Steve, Olivia dit avoir développé sa capacité à s'affirmer. Sur ce point, elle considère qu'elle s'est améliorée. Avant lui, elle aurait attendu que son copain la laisse et elle n'aurait pas parlé. Au moment de l'entretien, même si elle est ambivalente quant à l'idée de laisser Steve, Olivia dit qu'elle se sent capable d'exprimer sa pensée et de lui dire de partir. Avant elle en aurait été incapable. Olivia retient de cette expérience avec Steve qu'elle doit se donner le temps d'apprendre à connaître l'autre avant de s'engager. Olivia, toujours au quatrième entretien, laisse entendre qu'elle envisagerait peut-être de démarrer sous peu une nouvelle relation avec quelqu'un qu'elle fait passer pour un cousin auprès de Steve. Au moment de l'entretien, ils se fréquentent « en amis ».

### *1.2.6 Cinquième entretien avec Olivia*

Au cinquième et dernier entretien, Olivia a mis fin à sa relation avec Steve en le trompant avec un autre homme. La relation avec Steve était devenue difficile. Il ne s'occupait pas d'elle. Il la méprisait ; il pouvait être violent verbalement. Elle avait l'impression d'être avec lui pour le servir et avoir des rapports sexuels sur demande. Elle a été enceinte de lui, ce qui les a rapprochés un moment. Après sa fausse couche, elle avait besoin d'affection, ce qu'elle n'a pas trouvé chez Steve. Elle est donc allée chercher cette



affection chez quelqu'un d'autre. Elle regrette cet épisode. Par la suite, elle dit avoir souffert de la séparation et avoir beaucoup pleuré, « des jours, des mois ». Une amie l'a encouragée lorsqu'elle vivait cette peine, elle lui disait : « t'es belle, t'es bonne, t'es capable » ; elle lui disait aussi : « À chaque fois que tu sors, arrange-toi, fais-le pas pour personne, fais-le pour toi ». Constatant que Steve était engagé dans une nouvelle relation, Olivia s'est dit qu'il fallait qu'elle recommence à vivre elle aussi. L'expérience de tromper Steve a provoqué une prise de conscience, « un déclic » quant aux conséquences émotives de ce comportement. À la suite de cette expérience de rupture avec Steve, Olivia dit comprendre qu'elle ne doit plus se laisser absorber et désorganiser émotivement par ce qu'elle ressent ; elle doit choisir de continuer à vivre<sup>40</sup> : *On apprend à tasser nos sentiments, à les laisser tomber ces sentiments-là. Essayer de faire, de vivre avec, pis de dire que toi aussi tu as une vie, là.* Olivia souligne aussi qu'elle n'est pas « une fille qu'on peut traiter n'importe comment » ; elle n'endurerait plus d'être méprisée ou insultée. Elle dit avoir changé sa manière de voir, de penser les relations homme-femme, ce qui implique pour Olivia d'avoir pris conscience de l'importance de se respecter : *Ton respect de toi-même. J'ai tout vu ça pis j'ai remarqué c'est quoi, pis je ne suis plus capable aujourd'hui. [...] C'est tellement une... une nouvelle pensée de vie.*

Au moment de l'entretien, Olivia dit être retombée en amour depuis deux semaines avec Charles, un jeune homme qu'elle a rencontré sur un site de rencontre. Elle ne s'attendait pas à rencontrer quelqu'un qui « allait fonctionner » dans sa vie. Tout entre eux semble se dérouler rapidement. Cette nouvelle relation l'amène à reconnaître que si elle a été malheureuse dans le passé, elle veut maintenant passer à autre chose, de manière différente, avec « la tête sur les épaules puis les pieds sur terre » : *J'ai appris mes leçons de ma vie. [...] Euh, si ça finit, regarde, la vie continue, il faut pas, il faut pas s'arrêter.* Dans cette nouvelle relation, Olivia perçoit sa capacité à se respecter et à mettre ses limites comme un acquis de son expérience.

---

<sup>40</sup> Cette leçon qu'elle tire de son expérience semble pouvoir être mise en lien avec la tendance observée chez Olivia à la dépression quand elle traverse des moments de séparation (décès de sa grand-mère ou de rupture amoureuse).

Depuis le quatrième entretien, Olivia précise qu'elle a dû interrompre une formation professionnelle<sup>41</sup> parce qu'elle était enceinte. Au cinquième entretien, elle n'est ni en emploi ni aux études. Malgré tout, Olivia continue de penser que le projet d'étudier est un moyen d'évoluer vers une vie meilleure. Au cinquième entretien, elle précise avoir « quand même un niveau secondaire III »<sup>42</sup>. Elle mentionne qu'elle envisage de s'inscrire à une formation à distance (secondaire) en vue d'obtenir une attestation d'équivalence de niveau secondaire (AENS). Cette équivalence n'a pas, selon Olivia, la valeur d'un diplôme d'études secondaires qu'elle considère comme inaccessible à cause de son cheminement dans des classes spéciales au secteur des jeunes. Si elle ne réussit pas les tests pour l'obtention de cette attestation, elle envisagerait peut-être de retourner étudier dans un centre de formation générale pour adultes. Elle dit vouloir terminer, par la suite, un diplôme d'études professionnelles sans préciser la formation qu'elle voudrait suivre. Dans ce projet, elle est encouragée par l'exemple de l'ex-petite amie de son frère qui lui dit qu'elle est capable d'obtenir une AENS. Cette prise de conscience de « je suis capable » associée à son désir d'obtenir son AENS est aussi mise en relation avec son expérience de rupture amoureuse.

### *1.2.7 Mise en perspective du parcours d'apprentissage d'Olivia*

Tout au long de l'enquête, Olivia tire de ses expériences de vie, tant familiales qu'amoureuses, plusieurs apprentissages qui ont pour caractéristique d'avoir été faits en réaction à des événements et à des conditions de vie difficiles. De fait, il ressort de l'analyse de l'ensemble de son parcours d'apprentissage que la plupart de ses apprentissages ont été faits dans l'adversité. Quand Olivia, au quatrième entretien, dit qu'on apprend de nos erreurs, peut-être peut-on aussi comprendre, à la lumière de l'ensemble de son parcours d'apprentissage, qu'Olivia a appris des difficultés qu'elle a rencontrées et qu'elle a essayé de surmonter. On peut aussi constater que peu d'apprentissages ont été

---

<sup>41</sup> Les données disponibles ne permettent pas de préciser clairement la formation professionnelle qu'Olivia aurait entreprise et interrompue.

<sup>42</sup> Ici, une évaluation surprenante de son niveau de scolarité terminé considérant qu'à l'entretien précédent, elle disait ne plus être intéressée par les études parce qu'elle n'arrivait pas à réussir son français présecondaire et ses maths de première secondaire. Les données ne permettent pas de documenter ce changement dans son évaluation de son niveau de scolarité.

soutenus activement et intentionnellement par des personnes de son entourage. En effet, outre le fait d'avoir appris de son père à se débrouiller, à négocier des prix et d'être aidée par sa mère et une intervenante du CJE dans le développement de son sens de l'initiative, dans la plupart des apprentissages repérés, les personnes mentionnées par Olivia se présentent plutôt comme des prétextes à l'apprentissage ; elles n'ont pas joué un rôle de support dans les apprentissages effectués. Enfin, malgré des situations de vie qui demeurent difficiles tout au long de l'enquête, Olivia mentionne, à quelques reprises, qu'elle se voit évoluer et devenir « plus capable » de s'affirmer, de se faire respecter et de continuer à vivre.

Au sujet de son expérience scolaire, Olivia dit qu'au primaire elle était isolée, rejetée, sans amis et triste. Elle a été intégrée dans une classe spéciale pour troubles graves d'apprentissage à partir de sa quatrième année primaire. Elle regrette de n'avoir jamais pu, par la suite, réintégrer une classe régulière, ce qui représente, selon elle, un motif pouvant justifier l'interruption des études secondaires : *Pourquoi tu lâches l'école ? Bien ça, ça en est une raison pourquoi tu lâches l'école là. L'école, tu restes pris dans une classe spéciale. Ça ne tente plus d'avancer, tu es restée pris là. Tu le sais que tu n'iras pas plus loin.* Olivia tire une représentation de son cheminement en classe spéciale qui signifie, selon elle, ne plus pouvoir progresser scolairement, ne plus pouvoir reprendre un parcours scolaire régulier, ne pas avoir d'espace pour développer des intérêts, des passions, ne plus pouvoir viser un diplôme de fin d'études reconnu. Elle avait tout près de 18 ans quand elle a dû interrompre ses études secondaires au secteur des jeunes. En cours d'enquête, Olivia a effectué un retour aux études dans un centre d'éducation des adultes où elle a essayé, sans succès, de terminer un programme de français de niveau présecondaire et des mathématiques de première secondaire. Au terme de l'enquête, le projet d'étudier est toujours perçu par Olivia comme un moyen de sortir de la pauvreté et d'évoluer vers des conditions de vie meilleure.

### 1.3 Le parcours d'apprentissage de Benjamin

#### 1.3.1 *Éléments rétrospectifs avant l'entretien*

Benjamin relate qu'il a eu un parcours scolaire difficile. Au primaire, il rapporte avoir redoublé la maternelle et la première année et avoir éprouvé des difficultés d'apprentissage et de concentration. Il mentionne avoir pris une médication pour sa concentration et son hyperactivité de sa première à sa quatrième année primaire. Benjamin commente notamment ses difficultés dans les cours de français ; il n'éprouvait pas autant de difficultés avec les autres matières académiques qu'il appréciait davantage. Au secondaire, il a été intégré dans une classe spéciale. Il rapporte avoir fumé son premier joint vers l'âge de 14 ans. Sa mère et son père n'ont pas terminé leurs études secondaires. Pour sa part, il précise avoir interrompu ses études secondaires à 16 ans et s'être trouvé un emploi comme journalier dans une usine. Ce premier emploi lui a laissé l'impression d'être un moins-que-rien, de ne pas avoir été estimé à sa juste valeur, de ne pas avoir été respecté. Durant la période de l'enquête, Benjamin a indiqué que sa mère travaillait dans le domaine de la restauration et que son père était travailleur autonome dans le domaine du transport. À 16 ans, il fait la rencontre de Fred qui a 19 ans. Il a été, dit-il, comme un modèle. Il avait ce que Benjamin rêvait d'avoir : un emploi, une conjointe, un édifice à logements et une voiture. Benjamin reconnaît que Fred a eu une influence négative sur lui ; il l'a initié au commerce de la drogue. Benjamin l'a suivi dans ses activités illégales. De 16 à 18 ans, il considère être « descendu bien bas ». À 18 ans, il quitte le logement où il vivait avec sa mère pour emménager dans un premier appartement.

#### 1.3.2 *Premier entretien avec Benjamin*

Au premier entretien, Benjamin a 19 ans. Il est inscrit à un programme de formation en insertion sociale et professionnelle dans un CJE à travers lequel il s'initie à un métier du bois. À la suite des conseils d'une intervenante de cet organisme, Benjamin prend la décision d'arrêter sa consommation de méthamphétamine (*speed*). Il perçoit que sa mère est fière de lui depuis qu'il a arrêté cette consommation et que son entourage lui fait davantage confiance.

Au moment de l'entretien, Benjamin rapporte qu'il vit en appartement avec des colocataires depuis environ une année. Son départ du domicile familial où il vivait avec sa mère a été un moment marquant. Les premiers temps après son déménagement, il mentionne qu'il vivait sans se soucier de ses nouvelles responsabilités. De fait, au début de sa vie en appartement, il décrit sa situation en ces termes : *Je ne mangeais pas. Je mangeais au resto, tu sais. J'étais en appartement, mais tu sais là, je ne faisais rien, autrement dit, là. J'étais en appartement, mais, tu sais là, je ne faisais rien.* Il explique que la réalité l'a rattrapé. Il a pris conscience qu'il devait assumer son quotidien, prendre ses responsabilités de manière autonome. Il estime avoir peu à peu développé son autonomie, avoir découvert ce qu'il fallait faire au quotidien en vivant en appartement ce qui lui fait dire : *J'apprends que... Comment je pourrais dire ça... savoir quoi faire. Être autonome.* Il reconnaît avoir mis presque une année avant de prêter attention à ce que son entourage lui avait dit au sujet de la vie en appartement. Quand il vivait avec sa mère, il souligne qu'elle s'occupait de tout. Il rappelle qu'elle lui avait déjà parlé de ce que représentait la vie en appartement sans qu'il ne la prenne vraiment au sérieux. Peu à peu, il dit avoir compris ce qu'elle avait tenté de lui expliquer. Benjamin mentionne aussi que des « chums » et ses colocataires ont essayé de lui donner des conseils et que cela n'a pas suffi. Il mentionne qu'il fallait qu'il réfléchisse par lui-même et qu'il prenne conscience de ses responsabilités au quotidien, de « la vraie vie », ce que les jeunes, selon lui, ignorent. Il a notamment compris qu'il devait s'investir et apprendre à faire de manière autonome ce que la vie en appartement suppose : *J'ai appris à me tenir tout seul, tu sais. Faire mes choses tout seul. Parce que je n'étais pas capable avant de faire mes choses tout seul.* Au regard de son déménagement et de ses premiers mois en appartement, Benjamin considère qu'il aurait pu faire mieux ; il reconnaît avoir dû faire plusieurs ajustements. Il a notamment pris conscience qu'il était devenu capable de prendre ses responsabilités, de payer ses factures et de réfléchir avant d'agir plutôt que de réagir de manière impulsive. Durant cette première année en appartement, Benjamin dit avoir notamment arrêté de s'acheter de la drogue et il a commencé à payer ses factures. De manière générale, Benjamin considère qu'il se débrouille assez bien dans la vie.

Benjamin pense que s'il n'avait pas interrompu ses études secondaires, il ne serait pas là où il en est. Il explique que son expérience scolaire a été difficile en raison de ses problèmes de comportement, de son hyperactivité et du trop grand nombre d'élèves par classe.

### *1.3.3 Deuxième entretien avec Benjamin*

Au deuxième entretien, Benjamin partage un appartement avec Marie, sa nouvelle « blonde ». Benjamin a rencontré Marie au moment où il commençait un nouvel emploi. De fait, après son passage au Carrefour jeunesse-emploi, Benjamin relate qu'il a trouvé un emploi dans un entrepôt. Au moment de l'entretien, il vient d'apprendre qu'il a été congédié.

Dans le cadre de cet emploi, il mentionne avoir travaillé les fins de semaine, ce qu'il n'avait jamais fait auparavant. Benjamin considère que cet emploi a été sa première vraie « job ». Il dit l'avoir considéré avec sérieux. Dans ce cadre, Benjamin mentionne qu'il a travaillé avec du « bon monde ». Parmi eux, il y a eu une personne « bien normale » comme lui, qui savait bien travailler et qui lui a montré à travailler. Il s'est identifié à elle en se disant qu'il pouvait lui aussi réussir. Après un certain temps, il rapporte que cet employé a eu des difficultés et qu'il s'est absenté de plus en plus du travail. Benjamin relate qu'il l'a alors remplacé sur son poste de travail. Cette expérience de travail lui a donné le courage de foncer ; elle l'a aidé à augmenter sa confiance en lui. À la lumière de cette expérience, Benjamin se dit que ses pertes d'emplois se justifient peut-être parce qu'il ne les prenait pas au sérieux. Benjamin perçoit qu'il a changé ; il a appris à être plus « professionnel », ce qui semble vouloir dire, selon lui, être plus organisé, plus sérieux, plus engagé et prendre son travail « à cœur ». En soulignant que des employés se présentaient au travail en ayant consommé, Benjamin dit considérer qu'un employé doit être « professionnel », assidu et ponctuel.

Quand il commente son milieu de travail, Benjamin précise que l'organisation y était mauvaise et que le matériel n'était pas toujours en bon état. Selon lui, c'était un

environnement qui incitait à la négligence. Après deux ou trois mois, il dit qu'il était fatigué de ce travail, notamment du roulement de personnel et du fait que certains employés se présentaient au travail en ayant consommé. Il rapporte également les événements qui auraient conduit à son congédiement. À un certain moment, il relate qu'il aurait endommagé de la marchandise parce qu'il avait omis de faire des vérifications nécessaires. Ce jour-là, il a quitté le travail sans signaler le problème à son patron. En réaction au mécontentement de son patron, Benjamin se serait adressé à lui pour lui faire des reproches devant dix autres employés, ce que son patron n'aurait pas apprécié. Benjamin lui a dit notamment qu'il lui manquait de respect. Après son congédiement, Benjamin souligne qu'il a ressenti un sentiment de frustration qu'il a réussi à contrôler. De cette expérience de travail et de congédiement, Benjamin retient qu'il doit être moins impulsif, qu'il doit prendre le temps de penser avant d'agir. Il souligne que Marie l'influence positivement à cet égard. Elle l'aide à penser, à réfléchir avant de passer à l'action ; elle lui fait voir le côté positif des événements. Benjamin considère que Marie et sa famille l'ont notamment influencé positivement lorsqu'il a appris qu'il était congédié. Ils lui ont conseillé de prendre le temps de se calmer et de prendre un moment de recul. Ils lui ont aussi permis de mettre en perspective cette perte d'emploi en lui faisant voir qu'il y a plusieurs autres emplois disponibles dans ce domaine. Au moment de l'entretien, il envisage de retourner rencontrer son patron pour clarifier la situation en vue de mieux comprendre les motifs de son congédiement. Après son congédiement, Benjamin note aussi que son père a voulu l'encourager en lui proposant de travailler avec lui.

Dans cet entretien, Benjamin fait le point sur la période de sa vie qui s'est déroulée de 16 à 18 ans. Benjamin considère qu'il s'est sorti de cet épisode de vie en acceptant de regarder la réalité en face et de prendre les conseils de son entourage. Dans cet entretien, Benjamin constate que sa vie s'améliore depuis. En référence à quelques-uns de ses « chums » qui, comme lui, ont laissé des activités illégales pour aller vers un travail légal, Benjamin perçoit qu'il a été capable de s'en sortir, ce qui l'amène à se dire aussi : *Tu peux passer plein d'obstacles dans la vie, là. Ça c'est clair, là.* Benjamin précise ce qu'il entend

par « choisir le bon chemin de la vie », il explique que c'est prendre sa vie en main, avoir un bon travail, un appartement, une « blonde » et des enfants.

Dans ce deuxième entretien, Benjamin n'aborde pas l'aspect scolaire sinon pour expliquer au passage qu'il a de la difficulté à s'exprimer en raison du fait qu'il estime être peu scolarisé.

#### 1.3.4 Troisième entretien avec Benjamin

Au troisième entretien, Benjamin a 21 ans. Il explique qu'il a trompé Marie avec une autre jeune femme. À la suite de cet événement, il relate que cette autre jeune femme l'a quitté et que, par la suite, Marie est revenue vers lui. À son retour, il mentionne qu'ils se sont parlé, qu'ils ont mis « des choses au point ». Au moment de l'entretien, Benjamin considère vivre un nouveau départ ; il a l'impression qu'ils s'aiment davantage et que leur vie est meilleure. Il dit regretter ce qu'il a fait. Il conseillera à quelqu'un dans une situation similaire d'être moins impulsif et réfléchir avant d'agir. À travers cette expérience amoureuse de rupture et de réconciliation, Benjamin dit qu'il a pris conscience qu'il doit être fidèle et s'engager envers l'autre à long terme pour que ça fonctionne : *Ça je l'ai compris*. Il a aussi réalisé que le dialogue dans le couple permet de se comprendre, de clarifier les situations et de régler pacifiquement les conflits. En commentant son expérience avec Marie, Benjamin rappelle que sa propre mère et son conjoint se sont laissés trois fois en une vingtaine d'années. Il dit avoir échangé avec sa mère au sujet de sa rupture amoureuse avec Marie et avoir réalisé que Marie était une « bonne fille ».

À ce troisième entretien, Benjamin mentionne qu'il suit une formation qualifiante<sup>43</sup> en entreprise. Il est en apprentissage de techniques spécifiques à un métier. En référence à son expérience scolaire passée au secteur des jeunes, il a l'impression d'avoir moins de problèmes d'apprentissage ; il dit faire des efforts pour demeurer attentif. Dans ce cours, il apprend dans la pratique, il « touche », il est actif. Il comprend que sa manière d'apprendre

<sup>43</sup> Au regard des propos de Benjamin recueillis au troisième et quatrième entretien, il est probable qu'il fasse ici allusion, sans l'identifier précisément, au Programme apprentissage en milieu de travail (PAMT) offert par Emploi-Québec qui propose d'effectuer une formation qualifiante en milieu de travail dans une petite entreprise. Les données disponibles ne permettent toutefois pas d'identifier clairement ce programme.



passe par la pratique : *Si tu veux me faire apprendre [...] c'est que tu me le montres pour de vrai.*

Il note qu'il lui arrive de se décourager et que c'est, selon lui, un trait de caractère sur lequel il doit travailler. Il rapporte que ses parents lui disent de ne pas se décourager et qu'ils lui rappellent qu'il est capable. Du même souffle, Benjamin dit aussi que sa mère paiera pour son permis de conduire dont il estime avoir vraiment besoin pour continuer dans la vie et travailler.

De plus, au moment de l'entretien, Benjamin mentionne que lui et son beau-père sont en train de réparer la voiture de Marie. Benjamin dit apprendre avec son beau-père à faire de la mécanique. Benjamin, en parlant de ses apprentissages à l'extérieur du cadre scolaire, dit qu'il est toujours en train d'apprendre. Il donne l'exemple de l'apprentissage de la mécanique. Benjamin a l'impression d'être toujours en train d'apprendre en « quelque part » et de « quelqu'un ».

Benjamin parle à nouveau de cette période de sa vie entre 16 et 18 ans en marquant le changement qu'il a fait en passant d'une vie dans l'illégalité en marge de la société à une vie dans la légalité. Il perçoit son évolution personnelle à partir de stades qu'il associe à l'âge. Pour Benjamin, de 16 à 18 ans, on est jeune et il peut être normal de mener des activités illégales. La « vraie vie », dit-il, commence à 18 ans. Au moment de l'entretien, il a 21 ans et il a l'impression d'avoir développé confiance en lui et acquis de la sagesse. Être sage signifie pour Benjamin être « moins délinquant », « marcher droit », faire « comme il le faut ».

Benjamin commente son parcours scolaire au secteur des jeunes en soulignant que l'école, pour lui, c'était « très moyen ». La période qu'il a trouvée la plus difficile a été celle du primaire. Au secondaire, il dit avoir voulu et essayé de se « remettre sur la *track* ». Il lui a semblé avoir fait des efforts en vain à partir du moment où il a été intégré dans une classe spéciale. Dans cette classe, il estime qu'il a terminé des matières « à peu près » du deuxième secondaire. Il perçoit son expérience de formation qualifiante en entreprise

comme différente et distincte de ce qu'il a connu au secteur des jeunes. De fait, cette formation, dit-il, n'était pas *l'école*, [...], *parce que j'y aurais jamais été*.

### 1.3.5 Quatrième entretien avec Benjamin

Dans ce quatrième et dernier entretien, Benjamin aborde la formation qualifiante en entreprise qu'il vient de terminer. Il commente cette formation en expliquant qu'elle a eu lieu dans une entreprise et qu'elle était subventionnée par l'État (Emploi-Québec). Au départ, Benjamin explique qu'il a fait des démarches auprès d'une agente d'Emploi-Québec pour obtenir une subvention lui permettant de suivre sa formation. Il souligne que sur plus d'une centaine de candidats, seulement dix jeunes adultes étaient choisis. Benjamin dit avoir pris au sérieux les exigences de cette agente et avoir compris qu'il n'aurait pas de seconde chance. Benjamin l'a rencontrée trois fois. Quand elle l'a finalement accepté, il s'est ensuite inscrit. Benjamin se dit très fier des démarches qu'il a su faire avec cette intervenante et de sa sélection parmi plusieurs jeunes adultes.

Cette formation a duré six mois. Au début, il considère qu'il aurait pu prendre sa formation avec plus de sérieux. Il note qu'il devait être très attentif et à l'écoute et qu'il avait de la difficulté à prendre des notes. Dès le début de sa formation, il a rencontré son formateur qui lui a fait voir les « cinq diplômes<sup>44</sup> » qu'il pourrait obtenir au terme de sa formation. Benjamin a constaté que si, au début de sa formation, d'autres personnes étudiantes avaient déjà une base, il a été capable de les rattraper en cours de formation. Benjamin souligne avoir appris le métier, « des choses professionnelles », des techniques spécifiques. Il a découvert qu'il était capable de travailler manuellement et qu'il était habile manuellement. Dans un autre ordre d'idées, Benjamin a aussi compris qu'il ne devait pas se laisser envahir par sa vie personnelle quand il était au travail ou en formation, ce qui a été difficile à faire au début de sa formation. À ce sujet, il dit avoir été aidé par la conjointe de son formateur qui lui aurait communiqué plusieurs trucs qui l'ont aidé à persévérer.

---

<sup>44</sup> Ce que Benjamin désigne comme des diplômes pourraient correspondre, dans le cadre du Programme d'apprentissage en milieu de travail, à des attestations de compétences qui peuvent être obtenues dans ce cadre.

Benjamin explique qu'avant cette formation, il était ambivalent quant à l'idée de se former. Au terme de sa formation de six mois, Benjamin souligne qu'il a obtenu les cinq « diplômes » qui y étaient associés, les premiers « diplômes » de sa vie, précise-t-il. Benjamin a pris conscience qu'il était capable de suivre une formation et de la réussir. Il souligne que par le passé, il a souvent eu l'impression d'être sous-estimé par les autres. Après avoir réussi sa formation, il dit se sentir « égal à tout le monde ». Il a parlé avec ses parents de ses réussites et des « diplômes » qu'il a obtenus ; il mentionne que sa mère était fière de lui. Il précise qu'elle avait des doutes quant à sa capacité de réussir. Benjamin perçoit qu'il a réussi cette formation avec de la volonté et qu'il devient possible pour lui d'évoluer vers une vie meilleure. En commentant l'idée qu'avec de la volonté tout devient possible, Benjamin parle d'un de ses « chums » qui, après avoir échoué à un test, a laissé tomber la formation professionnelle qu'il avait à peine commencée. Benjamin pense qu'il pouvait réussir, mais qu'il ne voulait pas. Il aurait dû, selon lui, étudier, recommencer et continuer. En parlant d'un « autre lâcheur », il relate que celui-ci a d'abord obtenu une équivalence d'études secondaires dont il était fier. Il voulait lui aussi suivre une formation qualifiante en entreprise, mais il ne s'est jamais présenté à Emploi-Québec pour avoir la subvention qui lui aurait permis de la suivre. Une fois sa formation terminée, Benjamin a l'impression que sa vie a vraiment changé. En ce sens, outre sa formation, Benjamin souligne qu'il a réussi à mener à terme d'autres projets. Il identifie notamment les remboursements qu'il a réussi à faire sur trois ans pour un achat. Ce sentiment de réussite signifie aussi, pour lui, être capable de se donner et de relever des défis, de former des projets par lui-même et de les réaliser.

À ce quatrième entretien, Benjamin rappelle qu'il n'a jamais aimé l'école. Son expérience de formation qualifiante en entreprise n'est pas assimilable, selon lui, à « la vraie école » même si la formation a été plus théorique durant le premier mois, lui rappelant son expérience scolaire passée. La « vraie école » correspond essentiellement à son expérience scolaire passée au secteur des jeunes dans laquelle il dit s'être senti incompetent. Benjamin considère qu'il continue d'apprendre de la vie ; il a l'impression d'apprendre plus que s'il était aux études. Même s'il dit : *L'école, moi, je n'aime pas ça.*

*Ça représente rien pour moi*, il souligne rester ouvert à un éventuel retour aux études si une formation professionnelle le justifiait.

### *1.3.6 Mise en perspective du parcours d'apprentissage de Benjamin*

Une première particularité du parcours d'apprentissage de Benjamin réside dans cet apprendre à être moins impulsif, caractéristique transversale à plus d'un contexte de sa vie et présente tout au long de l'enquête. Dès le premier entretien, en parlant de son parcours scolaire au secteur des jeunes, Benjamin soulignait qu'il était hyperactif et qu'il avait des problèmes de concentration. En ce sens, réfléchir avant d'agir est un objet d'apprentissage dans la vie de Benjamin, qui représente un réel défi au regard de cet aspect de sa personne. Cet apprentissage est, de fait, omniprésent dans son parcours d'apprentissage. Il a d'abord été repéré, lors du premier entretien, relativement à son aménagement dans un premier appartement. Il a été aussi présent, lors du deuxième entretien, dans les propos de Benjamin au sujet de son expérience de travail dans un entrepôt. Il revient au troisième entretien à travers une expérience de rupture amoureuse. Au quatrième entretien, Benjamin comprend qu'il ne doit pas se laisser envahir par sa vie personnelle lorsqu'il est au travail ou en formation, ce qui pourrait vraisemblablement vouloir dire, dans la vie de Benjamin, se donner des moyens pour ne pas réagir impulsivement. Il comprend alors qu'il doit persévérer, garder le cap sur ses objectifs (les cinq « diplômes ») et prendre des moyens pour persévérer (les trucs reçus qui semblent lui avoir permis de persévérer). Réfléchir avant d'agir – apprendre à être moins impulsif – devient alors synonyme de persévérance et de réussite dans le cadre d'une formation qualifiante en entreprise. Cette expérience de la réussite lui permet alors de reprendre confiance en lui, en sa capacité d'apprendre ; elle l'amène à se projeter, à vouloir relever des défis, et même, à envisager un retour aux études. Tout au long de l'enquête, cet apprentissage fondamental dans la vie de Benjamin est encouragé, supporté, renforcé par ses proches (père, mère, amoureuse et parents). De plus, les répercussions de cet apprentissage (prendre du recul, se maintenir en formation, réussir une formation, le sentiment de pouvoir mener à terme des projets et de pouvoir relever des défis, etc.) sur la vie de Benjamin sont reconnues par son entourage et deviennent des sources de fierté.

Une deuxième particularité caractérise le parcours d'apprentissage de Benjamin ; il s'agit de cet apprentissage à travers lequel il retrace, à partir de stades qu'il associe à l'âge, son évolution personnelle. En effet, Benjamin aborde, au deuxième et au troisième entretien, ses dernières années de vie en marquant le changement de cap qu'il a fait, son passage d'une vie dans l'illégalité en marge de la société, à une vie légale « sur le bon chemin ». Un fil conducteur ressort du parcours d'apprentissage de Benjamin, celui de son évolution vers une vie meilleure qu'il traduit notamment par l'expression « pouvoir s'en sortir ». Le fait de pouvoir s'en sortir est une expression utilisée par Benjamin à quelques reprises dans le deuxième et le quatrième entretien. « Pouvoir s'en sortir », dans le propos de Benjamin, s'accompagne encore ici de l'idée de la volonté avec laquelle on devient capable. Pour Benjamin, avoir été capable de « s'en sortir » semble traduire non seulement son expérience, mais une expérience pour laquelle il éprouve un sentiment de fierté.

Au sujet de son expérience scolaire, Benjamin estime qu'elle a été difficile, et ce, depuis le tout début de ses études primaires. Au secondaire, il a été intégré dans une classe spéciale ; il y faisait « à peu près » du deuxième secondaire. Il ne précise pas les motifs de l'interruption de ses études secondaires au secteur des jeunes à l'âge de 16 ans. Tout au long de l'enquête, Benjamin souligne, de différentes manières, sa résistance vis-à-vis les apprentissages de type scolaire qui ont été, pour lui, synonymes d'échecs ; Benjamin a une expérience de l'échec scolaire au secteur des jeunes qui l'amène à dire : *Non, j'aime pas ça, l'école*. Pour Benjamin, c'est l'expérience de la réussite d'un programme d'apprentissage en milieu de travail (PAMT) qui crée chez lui une certaine ouverture à la possibilité d'effectuer un retour aux études si cela devenait nécessaire au regard d'ambitions professionnelles qu'il se découvrirait. Il s'agit d'une projection qui, tout en demeurant floue et lointaine, pourrait, selon lui, être envisageable.

## 1.4 Le parcours d'apprentissage de Christopher

### 1.4.1 Éléments rétrospectifs avant l'entretien

Dans sa famille, Christopher souligne qu'ils ont dû vivre plusieurs deuils, notamment celui de sa mère. Il commente ces deuils et se dit qu'il y a des événements pour lesquels on ne peut rien et que ces derniers ne représentent pas une raison pour arrêter de progresser, ce qui lui fait dire : *Il y a des événements dans la vie que tu ne peux rien faire. Puis c'est... Puis il ne faut pas que tu arrêtes.* Son père est une source d'inspiration parce qu'il garde le moral malgré les coups durs qu'il a vécus, notamment la perte de sa conjointe, les décès de sa mère et du parrain de Christopher durant la même période. Le père de Christopher est un ouvrier spécialisé alors que sa mère a travaillé dans le domaine de la restauration.

Durant son adolescence, Christopher mentionne qu'il a fait partie d'une association pour les jeunes de 12 à 17 ans. Au sujet de son parcours scolaire, il relate avoir fréquenté le secteur des jeunes jusqu'à sa quatrième secondaire qu'il n'a pas été capable de terminer. Il a, par la suite, poursuivi ses études dans une école pour les jeunes de 16 à 18 ans, dits décrocheurs. Il mentionne avoir doublé sa quatrième secondaire. Parmi les matières étudiées, il aimait l'histoire et la géographie. Christopher précise que ses parents ont tous les deux terminé leurs études secondaires.

Christopher mentionne qu'il apprend qu'il est atteint d'un trouble du spectre de l'autisme lors d'une hospitalisation en pédopsychiatrie à l'âge 17 ans. Jusqu'à cette hospitalisation, Christopher avait toujours pensé qu'il était normal, même s'il avait, par moments, l'impression d'être différent. Cette hospitalisation en pédopsychiatrie a constitué un événement important ; le diagnostic qui lui a été communiqué lui a fait vivre « un choc » : *Quand j'ai appris que j'étais autiste, [...], je me suis senti comme abandonné de Dieu, tu comprends. Pourquoi moi ? Tu sais, je n'ai rien fait pour ça.* Depuis qu'il a reçu son diagnostic, il est en contact avec une travailleuse sociale qu'il appelle lorsqu'il ne se sent pas bien et qui l'accompagne s'il doit être hospitalisé. En milieu hospitalier, il est suivi

par des professionnels : médecins généralistes, infirmières, préposés et « tout le baratin psychiatrique ». Christopher dit qu'il a une mémoire « phénoménale », comme c'est le cas, selon lui, de tous les autistes pour des champs d'intérêt particuliers. En ce qui le concerne, Christopher est passionné par l'astrologie.

#### 1.4.2 Premier entretien avec Christopher

Au premier entretien, Christopher a 24 ans. Il vit en appartement. Il rapporte qu'il vient d'être hospitalisé parce qu'il entendait une voix qui lui venait de l'intérieur<sup>45</sup>. Durant son hospitalisation, il en a parlé avec un psychiatre qui lui a expliqué que cette voix était la sienne. Christopher parle de cet Autre à l'intérieur de lui qui lui explique que l'autisme ce n'est pas grave et qu'il demeure une personne capable de se réaliser. Il précise aussi que cet Autre en lui déteste quand il y a trop de monde. Christopher mentionne qu'il doit prendre des médicaments à des heures précises durant la journée et qu'il trouve difficile de le faire. Il sait qu'il devra prendre cette médication toute sa vie pour éviter de refaire des psychoses, ce qu'il accepte difficilement. Son père semble comprendre ce qu'il a vécu ; il l'a visité et l'a aidé lorsqu'il était hospitalisé.

Au moment de l'entretien, Christopher est de retour aux études en formation générale au secteur de l'éducation des adultes dans le cadre des activités d'un CJE depuis près d'une année. Sa fréquentation scolaire est une source de fierté ; il a réussi des examens et il perçoit qu'il évolue vers l'obtention d'un diplôme du secondaire. Il mentionne avoir reçu une bourse pour son assiduité aux études, ce qui l'amène à se dire : *Travaille fort, puis tu vas être récompensé*. Christopher dit vouloir une « vie normale » : un meilleur appartement, un emploi, ne plus avoir à recourir au soutien financier de l'État pour ne plus être « au crochet de la société », être capable de se payer ce qu'il veut. Après ses études secondaires, il envisage de demander l'aide d'un organisme pour se trouver du travail.

---

<sup>45</sup> Il semble ici que Christopher ait vécu un épisode psychotique qui justifie une prise de médicaments. Il ne semble pas que cet épisode psychotique découle de sa condition d'autiste au regard des critères diagnostiques du DSM-5 associés au trouble du spectre de l'autisme. Christopher ne met d'ailleurs pas en lien ces deux conditions de santé sinon que pour dire que cette voix qu'il entend lui parle de l'autisme.

Durant cet entretien, Christopher aborde aussi sa vie en appartement. Il estime avoir « appris beaucoup de choses » depuis qu'il vit en appartement : *J'ai appris comment faire la bouffe, comment faire du ménage, comment faire du lavage, comment gérer des repas, comment cuisiner*. Au sujet de l'autisme, Christopher explique qu'il s'agit d'une « maladie incurable ». Il sait que l'autisme suppose des difficultés à socialiser. Les autistes, selon lui, ont pour caractéristiques d'être intelligents, d'avoir une grande capacité à mémoriser et de généralement se spécialiser pour un champ d'intérêt.

### 1.4.3 Deuxième entretien avec Christopher

Au deuxième entretien, Christopher vit toujours en appartement. Il n'est ni aux études ni en emploi. Il a été hospitalisé de nouveau la fin de semaine précédant l'entretien. Il explique que sa médication a dû être modifiée et que ce type de changement est toujours difficile à vivre et à « accepter ». Cette hospitalisation a été de courte durée et « décisive » parce qu'il a fait une demande pour aller vivre en famille d'accueil. Il souhaiterait aller vivre dans une famille d'accueil pour avoir plus de stabilité (repas, sommeil, médication) et être aidé au quotidien. En commentant sa dernière hospitalisation, il se dit que l'esprit est comme un jardin qu'on doit entretenir avec de l'eau et de l'engrais. Il s'agit d'une image qui signifie, pour lui, qu'il faut vouloir, arrêter de s'apitoyer sur son sort et se mettre en action pour s'en sortir : *Si tu [...] n'arrêtes pas de te morfondre sur tes problèmes, tu vas rester longtemps. Si jamais tu... tu es là puis tu veux t'en sortir, tu t'aides, puis tu vas en sortir rapidement*. À la suite de cette hospitalisation, Christopher comprend mieux l'importance de « faire plus attention » à lui, l'importance d'avoir une routine, de faire attention à ce qu'il consomme. Il veut devenir plus « raisonnable » et se défaire de ses mauvaises habitudes. Il doit notamment manger à des heures précises, prendre sa médication avec régularité, éviter le café et l'alcool. Au moment de l'entretien, il dit se sentir mieux, « plus stable ». Christopher identifie deux amis qui l'auraient soutenu et aidé durant son hospitalisation. Outre ces amis, son père est toujours un modèle pour lui dans sa manière de traverser des moments difficiles, de demeurer positif et d'avoir réussi à force d'efforts et de travail.



À l'occasion, Christopher mentionne qu'il garde des enfants dans une famille où il se sent apprécié. Il s'agit d'une famille de cinq enfants. Il considère que garder des enfants est une source de bonheur. En les gardant, il a appris à donner le biberon, à raconter des histoires et à être attentif à leurs besoins. Il a appris à agir et à réagir de manière adaptée à des enfants de différents âges.

Dans cet entretien, Christopher mentionne que l'astrologie occupe toujours une grande place dans sa vie et qu'il aime découvrir et approfondir ses connaissances dans ce domaine. Il apprend par la lecture de livres et sur Internet. Christopher fournit des exemples de ses nouveaux apprentissages. Il rapporte qu'une amie l'aurait corrigé dans sa manière d'interpréter des phénomènes astrologiques en lui disant qu'il devait respecter la tradition. Il est reconnaissant envers cette amie. Il s'intéresse aussi à la vie intérieure, notamment à la manière d'avancer malgré les obstacles en lisant des livres en psychologie. Enfin, considérant ses habiletés manuelles, Christopher dit qu'il aimerait suivre une formation dans un métier du bois, mais que ce projet ne lui apparaît pas possible compte tenu de ses ressources financières.

#### *1.4.4 Troisième entretien avec Christopher*

Au troisième entretien, Christopher vit toujours en appartement. Il a un travail rémunéré ; il est aide-coordonnateur au sein du CAPA<sup>46</sup> (Centre d'aide aux personnes autistes). Il a activement contribué à la mise sur pied de cet organisme. En vue de la promotion de l'organisme, Christopher a participé à une émission à la télévision communautaire et à des entrevues pour des journaux locaux. Il a l'impression de faire équipe avec Luc, le fondateur de l'organisme. Au CAPA, Christopher assume différentes tâches : classer des dossiers, faire de la rédaction, de l'informatique, rencontrer des membres d'autres organismes ou des personnes influentes, etc. Au moment de l'entretien, Christopher prépare une conférence pour présenter l'organisme. À travers cette tâche, il note qu'il apprend à utiliser l'informatique autrement que pour naviguer sur Internet, à

---

<sup>46</sup> Le CAPA est un nom fictif pour désigner l'organisme venant en aide à des personnes autistes dans lequel Christopher est engagé.

rédigier des textes pour parler en public, notamment pour donner une conférence et pour défendre une cause. De son expérience dans une association pour jeunes à l'adolescence (qu'il voit comme un organisme communautaire), Christopher tire des acquis qu'il est conscient de réinvestir dans son travail au CAPA : être dans un groupe, aider des gens, se discipliner, parler devant un groupe. Christopher estime que son travail au CAPA est exigeant, mais que « ça en vaut la peine ». Il mentionne que son implication dans la mise sur pied de l'organisme lui donne une raison de « se lever le matin » ; elle lui fournit des buts à atteindre.

En échangeant avec des membres, des intervenantes et intervenants du CAPA, Christopher perçoit que sa conception de l'autisme a changé. Par exemple, la rencontre d'une autre personne autiste l'a amené à changer sa représentation de l'autisme. Christopher a pris conscience que l'autisme n'est pas une maladie mentale : *Être autiste n'était pas une maladie mentale, mais une différence cognitive*. Avant cette rencontre, Christopher croyait que son autisme faisait de lui quelqu'un de « vraiment à part » avec des incapacités. Cette nouvelle manière de percevoir l'autisme lui permet d'envisager « plus positivement » la vie. Il découvre notamment qu'il n'est pas seul dans sa situation.

À ce troisième entretien, Christopher explique que pour réussir à l'école, il aurait eu besoin de savoir qu'il était autiste et d'avoir un encadrement qui tenait compte de ses difficultés. Christopher juge notamment qu'un accompagnement approprié lui aurait permis de suivre son rythme et de vivre une expérience scolaire plus positive. Il souligne avoir doublé sa quatrième secondaire en raison d'un retard scolaire découlant de son autisme. Son expérience scolaire a été difficile notamment du point de vue de ses relations avec les autres élèves. Il souligne qu'il a apprécié son retour aux études au secteur de l'éducation des adultes dans le cadre des activités d'un CJE où il a trouvé des personnes pour l'aider. Christopher aimerait poursuivre des études dans une forme scolaire qui s'apparenterait à l'expérience qu'il a vécue au CJE. Au moment de l'entretien, il envisage de terminer ses études secondaires pour ensuite obtenir un diplôme professionnel en horticulture et jardinerie. Par ailleurs, Christopher estime qu'il est possible d'apprendre tous les jours et que ces apprentissages, pour lui, portent notamment sur la connaissance de soi et des autres.

#### 1.4.5 Quatrième entretien avec Christopher

Christopher est toujours, au quatrième entretien, très engagé auprès du CAPA qu'il a contribué à fonder pour venir en aide aux autistes de sa région. Il souligne y travailler bénévolement. Il parle de son implication comme d'un emploi. Dans le cadre de son implication, Christopher relate qu'il a eu à vivre deux activités qui se sont déroulées simultanément et devant lesquelles il s'est senti démuni. Pour un autiste, Christopher explique que ce genre de situation constitue une source importante d'anxiété. Les autistes, commente-t-il, préfèrent la routine et le prévisible. Christopher dit avoir appris de Luc, le fondateur du CAPA, qu'il est possible de mener plus d'une activité de front et que les changements font partie de la vie : *j'ai appris [...] une chose : vis un changement à la fois. Si t'en vis deux, c'est correct, vois-le positivement s'ils sont positifs. [...] Ça doit changer, la vie.* Christopher retient que les autistes doivent apprendre à ne pas s'en faire avec les changements parce qu'il y a toujours une manière de les aborder. Il considère que Luc est capable de comprendre ce qu'il vit même s'il n'est pas autiste. Du même souffle, il souligne que Luc et lui ont appris à se connaître et à travailler ensemble dans la mise sur pied de l'organisme : *On a parti un projet ensemble, on a appris à se connaître, on a appris à travailler ensemble, on a appris à mettre nos idées ensemble.* Dans le cadre de son implication au CAPA, Christopher rapporte qu'il continue de donner des conférences dans les écoles. Cette activité lui fait découvrir ses qualités d'orateur, de communicateur. À travers ces conférences, Christopher livre sa compréhension de l'autisme qui consiste à dire qu'il s'agit d'un « handicap social » avec lequel il faut apprendre à vivre au quotidien si on veut évoluer : *L'autisme, c'était... que c'était pas une maladie, mais un handicap. ... un handicap social.* Selon Christopher, les autistes éprouvent de la difficulté à interpréter le contexte social ; pour cette raison, les autistes, souligne-t-il, ont besoin qu'on leur explique les non-dits, les doubles sens et les émotions. Christopher souligne que les autistes ne sont « pas tous des cas à problèmes ». En parlant des autistes en général et de lui-même, il explique que les autistes comprennent la vie d'une manière différente. En faisant référence à cet épisode de sa vie où il se sentait isolé et ne s'intéressait qu'à l'astrologie, Christopher explique que les autistes développent parfois de nombreuses connaissances dans un

domaine particulier ce qui contribue à les couper du monde. Au quatrième entretien, Christopher souligne qu'il se considère comme plus proche des gens qui l'entourent, plus enraciné dans la réalité.

Au CAPA, Christopher a développé une amitié avec Josée qui est devenue « sa copine ». Josée est aussi une personne autiste et, de ce fait, il perçoit qu'ils peuvent se comprendre. Seul un autiste semble pouvoir, dans la perception de Christopher, comprendre « parfaitement » un autre autiste. Il relate que Josée lui a proposé qu'ils ne vivent pas ensemble et il a accepté. Ils ont aussi choisi de ne pas avoir d'enfant. Au contact de Josée, Christopher a pris conscience qu'il était préférable de ne pas avoir d'enfants pour les raisons suivantes : il a 28 ans ; il n'a pas de travail ; leurs enfants pourraient être autistes.

Au moment de l'entretien, Christopher vit en appartement avec un colocataire. Il observe que ses voisins reçoivent des prestations de l'État pour leur subsistance. En les regardant vivre, il se dit que recevoir ces prestations ne permet pas de se projeter positivement dans l'avenir. Au quotidien, en parlant des changements qui sont difficiles à négocier dans la vie d'un autiste, Christopher parle de sa difficulté à payer des factures imprévisibles et élevées. Deux intervenants du CAPA l'ont aidé à développer une manière d'acquitter ses factures. Il dit avoir appris à économiser, à mettre de l'argent de côté pour faire face aux imprévus. Avant, il aurait paniqué et il n'en aurait pas parlé. Au moment de l'entretien, il précise comment il négocie cette source de stress dans sa vie : il en parle à un intervenant ; il répartit les paiements de manière à continuer à bien se nourrir ; il fréquente moins les bars.

À ce quatrième entretien, Christopher n'est pas retourné aux études. Pour Christopher, des études secondaires inachevées ne signifient pas un manque d'intelligence. Il dit conserver le projet de retourner aux études par le biais d'un organisme qui lui permettrait de faire un stage pour vérifier ses intérêts professionnels. Il aime les enfants et il voudrait éventuellement gagner sa vie dans un centre de la petite enfance. Au quotidien, Christopher a l'impression d'apprendre de ce qu'il appelle « l'école de la vie » qui est, pour lui, plus grande que l'école institution : *Il y a une plus grande école : l'école de la vie.*

#### 1.4.6 Cinquième entretien avec Christopher

Au cinquième entretien, Christopher relate qu'il a participé à des activités de formation offertes dans le cadre d'un programme d'insertion sociale et professionnelle adapté à des personnes autistes et offert par le CAPA. Dans le cadre de cette formation, Christopher considère que la plupart des participants ont dû se surpasser. Ils se sont côtoyés durant six mois. Christopher mentionne avoir notamment fait la rencontre de deux participants avec qui il a souvent échangé parce qu'ils se ressemblaient à plusieurs égards. Christopher reste avec l'impression d'avoir « beaucoup » appris sur lui-même (ses limites, ses capacités et ses intérêts) : *Ça m'a appris à mes... limites, ce que j'aimais, ce que je n'aimais pas [...] Oui, ça m'a appris beaucoup.* Dans le cadre de ce programme, il a pris l'habitude de respecter l'horaire de la formation comme s'il s'agissait d'une activité de travail. Il a aussi développé des relations amicales, un apprentissage qui lui fait dire qu'il est « très sociable ». Il se fie désormais à ce qu'il ressent selon qu'il éprouve de l'empathie ou non pour les gens. Il a découvert qu'il avait du leadership. Dans le cadre de cette formation, il a notamment eu l'occasion d'animer certains ateliers pour lesquels il a reçu l'équivalent du salaire minimum. À la suite de ce programme, Christopher voudrait, par le biais d'un organisme d'aide pour personnes handicapées, effectuer un stage dans un centre de la petite enfance ou dans une animalerie.

Au cinquième entretien, Christopher collabore toujours aux activités du CAPA. Son implication lui permet de faire de nombreux apprentissages ; il en identifie quelques-uns : se discipliner, connaître des ressources du milieu, s'initier à des tâches administratives, etc. Il mentionne aussi avoir appris d'une autre personne, membre de l'organisme, à faire des bijoux.

Christopher souligne également qu'il continue à s'intéresser à la psychologie à travers ses lectures. Il reconnaît être quelqu'un qui, habituellement, est influencé par sa première impression. Il apprend peu à peu, à travers ses lectures, à moins juger les personnes en fonction de leur apparence.

Au moment de l'entretien, Christopher vient de déménager. Il explique qu'il doit s'habituer, notamment au bruit. Il est passé d'une pension à un logement qu'il partage avec un colocataire. Christopher dit avoir appris de son colocataire des trucs en informatique et en cuisine. L'expérience lui apparaît positive. Avec l'aide d'intervenantes et d'intervenants du CAPA, Christopher souligne à nouveau qu'il apprend à budgéter et à économiser. En parlant plus spécifiquement de son déménagement, il mentionne qu'un intervenant l'aurait aidé à se familiariser avec son nouvel environnement et les services à proximité.

Depuis l'interruption de ses études secondaires au secteur des jeunes, Christopher souligne qu'il est retourné trois fois aux études. Au moment de l'entretien, il estime que les contextes scolaires qu'il a fréquentés n'étaient pas adaptés à sa condition. La dernière fois, à raison d'une journée par semaine, il mentionne avoir été incapable de progresser parce que l'environnement n'était pas adapté et qu'il avait d'autres occupations. Au cinquième entretien, Christopher considère que le retour aux études ne représente qu'une manière de s'éduquer parmi d'autres. S'il retournait aux études, il souhaiterait une formule adaptée à ses besoins.

#### *1.4.7 Mise en perspective du parcours d'apprentissage de Christopher*

À plusieurs reprises durant l'enquête, il est possible de retracer une attitude de Christopher qui consiste à se dire qu'il ne faut pas se laisser décourager par les difficultés et qu'il faut accepter de réagir aux épreuves de la vie pour progresser. De fait, plusieurs apprentissages repérés dans le parcours de Christopher découlent d'épreuves de la vie qu'il a dû surmonter. À ce titre, Christopher commente notamment les deuils traversés dans sa famille. Il se dit qu'il y a des événements pour lesquels on ne peut rien et que ce n'est pas une raison pour arrêter de progresser. Aussi, au deuxième entretien, lorsqu'il commente un épisode d'hospitalisation, il conclut que, pour se tirer d'affaire, il faut se prendre en main et réagir. Il dit notamment trouver dans ses lectures en psychologie des manières de surmonter les obstacles et de progresser. Enfin, des voisins, au quatrième entretien, lui inspirent une réflexion quant à la nécessité de ne pas dépendre du soutien financier de l'État si l'on veut

pouvoir se projeter dans l'avenir. Cette réflexion rejoint notamment son désir, au premier entretien, de se trouver du travail et d'avoir une vie normale.

Par ailleurs, Christopher apprend qu'il est autiste et cette condition est au cœur de la plupart des apprentissages qu'il fait. Cette particularité de son parcours d'apprentissage représente une trame de fond. En effet, tout au long de l'enquête, il apprend à mieux nommer sa condition et à l'apprivoiser. Il développe sa compréhension de l'autisme, dans les premiers entretiens, à la suite d'hospitalisations et, à partir du troisième entretien, à travers un engagement dans un organisme communautaire. À cet effet, Christopher souligne avoir appris, dès le premier entretien, qu'il était autiste. Cet apprentissage existentiel, qui a semblé donner du sens à cette différence personnelle qu'il percevait, a créé une onde de choc dans sa vie. Si Christopher percevait alors l'autisme comme une « maladie incurable », il en parle, au quatrième entretien, en termes de « handicap social » qu'il faut accepter et avec lequel il est possible d'apprendre à vivre. De fait, dès le deuxième entretien, Christopher comprend qu'il faut vouloir et prendre en main sa condition pour évoluer. À partir du troisième entretien, au contact d'une autre personne autiste, Christopher prend conscience que l'autisme n'est pas une maladie mentale, mais plutôt une différence dans la cognition, ce qui semble vouloir dire, pour lui, que, malgré ses limites, il a la capacité de « fonctionner » et d'évoluer. Au fur et à mesure qu'il développe une nouvelle représentation de l'autisme, Christopher entre en relation de manière significative avec les autres, parmi eux, le fondateur du CAPA, une copine, des personnes autistes avec qui il entre en dialogue, d'autres personnes autistes avec qui il se sent des affinités ou encore avec qui il noue des amitiés. Au cinquième entretien, Christopher se dit même qu'il est « très sociable » et qu'il aime « le contact humain ». Cette évolution de ses représentations semble redevable au contexte communautaire qu'il a fréquenté. Ce contexte a constitué une sorte de plaque tournante dans l'évolution de ses représentations, lesquelles ont évolué notamment au fil des tâches qu'il a assumées et des personnes qu'il a rencontrées dans cette organisation.

Au début de l'enquête, Christopher a atteint le deuxième cycle du secondaire. Il a redoublé sa quatrième année secondaire au secteur des jeunes. À 16 ans, il a poursuivi ses

études secondaires dans un centre pour les jeunes de 16 à 18 ans où il a terminé des unités de quatrième secondaire et quelques unités de cinquième secondaire. Au premier entretien, il poursuit ses études secondaires à l'éducation des adultes dans le cadre des activités d'un CJE sans pour autant les terminer et obtenir un diplôme d'études secondaires. Après une première interruption de ses études secondaires au secteur des jeunes, Christopher dit qu'il est retourné trois fois aux études ; il estime que chaque fois, il les a interrompues parce que le contexte n'était pas adapté à sa condition. La dernière fois, à raison d'une journée par semaine, il a été incapable de continuer parce que l'environnement, juge-t-il, n'était pas adapté et qu'il avait d'autres occupations. À la suite d'un passage à l'éducation des adultes dans le cadre des activités d'un CJE, Christopher souligne, à plusieurs reprises, envisager de terminer ses études secondaires en vue d'une formation professionnelle. Au terme de l'enquête, le projet de retour aux études est moins présent et devient conditionnel au fait de trouver un contexte éducatif adapté à ses difficultés et à sa différence.

## **1.5 Le parcours d'apprentissage de Charles**

### *1.5.1 Éléments rétrospectifs avant l'entretien*

Charles relate avoir été retiré de sa famille dès l'enfance et avoir vécu dans différentes familles d'accueil et dans un centre d'hébergement pour la jeunesse. Il souligne qu'il rêvait de vivre en appartement de manière autonome depuis l'âge de 13 ans. À 18 ans, après son départ de sa dernière famille d'accueil, il rapporte avoir vécu pendant quelques mois chez « des chums de gars », d'un appartement à l'autre, jusqu'au jour où il se rend compte, pour une raison qui demeure nébuleuse, qu'il n'a que quelques jours pour se trouver un appartement. Il dit qu'il n'a pas parlé de ce délai à sa mère et à ses copains ; il ne voulait pas, dit-il, les apeurer avec le fait qu'il pourrait se retrouver à la rue. Tout le long de l'enquête, il mentionne que sa mère travaille comme gérante dans un commerce. En ce qui concerne son père, Charles précise qu'il a eu une petite entreprise et qu'il a fait faillite ; il aurait aussi travaillé dans le domaine du transport ; à un autre moment, il dit qu'il aurait œuvré dans le marché informel. Au quatrième entretien, Charles dit ne pas savoir ce que fait son père.



Charles commente son expérience scolaire en soulignant qu'il « *skippait* » des cours au secondaire même si toutes les matières, sauf le français, pouvaient l'intéresser et qu'il réussissait. Il ajoute qu'il n'était pas capable de rester assis sur un banc d'école parce qu'il était hyperactif sans toutefois, dit-il, avoir un trouble déficitaire de l'attention (TDA). Après l'interruption de ses études secondaires au secteur des jeunes, il a fréquenté une école pour les jeunes qui ont interrompu leurs études avant l'obtention d'un diplôme du secondaire, ce qu'il nomme « l'école des lâcheurs ». Là, il avait l'impression de comprendre plus vite que les autres ; il souligne qu'il était « assez intelligent » pour prendre connaissance par lui-même de la matière dans les livres. Il relate qu'il a interrompu de nouveau ses études à cause d'un conflit en raison duquel il a été expulsé. Pour réintégrer les études, Charles rapporte qu'on lui a demandé de se soumettre à une évaluation psychiatrique et d'envisager une médication, ce qu'il a refusé. Charles souligne avoir obtenu, par la suite, une attestation d'équivalence de niveau secondaire (AENS) dans un établissement de formation générale pour adultes. Il mentionne que sa mère et son père n'ont pas terminé leurs études secondaires.

### 1.5.2 Premier entretien avec Charles

Au premier entretien, Charles n'est ni aux études ni en emploi. Il a 18 ans et il participe au programme SOJE offert dans un CJE. Son emménagement dans un premier appartement a été un moment marquant dont il choisit de parler. Il souligne que ce moment a marqué la fin de sa vie en famille d'accueil. Il mentionne qu'il s'est trouvé un appartement dans un immeuble où vivaient plusieurs autres de ses amis. Une fois dans son appartement, Charles explique qu'il a pris conscience qu'il devait peu à peu prendre en charge son quotidien ; il fait alors référence à ce qu'il a fallu qu'il achète et aux factures à payer (loyer, téléphone, etc.). Il souligne être fier d'avoir été capable de se trouver un appartement, de s'y être installé et d'avoir été capable d'assumer ses responsabilités, notamment financières. Il souligne qu'il a appris à se débrouiller, à faire des démarches en vue de trouver de l'aide (recours à une agence de location pour trouver son appartement) et à trouver les informations dont il avait besoin. Il s'est rappelé, quand est venu le moment de déménager, ce qu'on lui avait déjà dit : *Je me suis toujours fait dire que je me*

*débrouillerais, puis que jamais je ne me retrouverais dans la rue. Puis je me suis rappelé cette parole-là.* Ce souvenir est associé, dans son propos, à un moment de crise qu'il a vécu dans un centre d'hébergement pour les jeunes où un intervenant l'aurait interpellé en lui disant qu'il était plus intelligent que ne le laissait apparaître son comportement. Il souligne d'ailleurs que plusieurs intervenantes et intervenants de ce centre lui auraient souligné, à un moment ou l'autre, qu'il était un jeune intelligent et qu'il réussirait à se débrouiller dans la vie. Charles dit vouloir réussir dans la vie et cette réussite est associée au fait d'avoir des ressources financières. En ce sens aussi, dans ce premier entretien quand il aborde l'interruption de ses études secondaires, Charles considère que l'école n'est pas la seule voie pour se « faire de l'argent ». Son emménagement dans un premier appartement est, dans son propos, synonyme de réussite et de « libération ». Cette réussite, il la perçoit dans le regard que posent les autres sur ce qu'il a été capable de faire. Il souligne que sa mère a été fière de lui : *Ils sont juste contents pour moi parce que je réussis ma vie, là.*

Depuis qu'il a son appartement, Charles mentionne qu'il a appris à s'affirmer par rapport à certains jeunes qui viennent chez lui. Cette attitude représente, de son point de vue, un changement dans sa vie qui traduit son impression de devenir « maître » de sa vie. Charles tire une leçon en lien avec son aménagement dans un premier appartement, il se dit qu'avec de la volonté et des efforts, on peut arriver à ses fins, ce qu'il traduit aussi en reprenant cette expression : « Si on veut, on peut ». Au moment de l'entretien, il vit dans son appartement où il mentionne faire « une vie normale » la semaine et « une vie de *party* » la fin de semaine. Charles rapporte, au passage, qu'il joue de la guitare. Il fait référence à des partitions qui lui ont permis d'apprendre par lui-même parce qu'il a du talent. Il dit aussi avoir acquis des « bases solides » notamment en regardant son beau-père jouer de la guitare.

### *1.5.3 Deuxième entretien avec Charles*

Au deuxième entretien, Charles est engagé dans une relation amoureuse avec Kim depuis trois mois. Il a rencontré sa « blonde » chez un de ses « chums ». Deux ou trois jours plus tard, ils sortaient ensemble. Il perçoit que sa manière de s'investir dans cette relation

est nouvelle. Il dit apprendre à être en contact avec ses émotions et à les exprimer à Kim. Au moment de l'entretien, Charles souligne qu'il est fiancé depuis une semaine et demie. Pour les fiançailles, il a demandé conseil ; il voulait surprendre Kim. Il avait prévu un scénario pour l'impressionner. Il mentionne qu'ils ont le projet de vivre ensemble dans un an ; Kim habite toujours chez ses parents.

La veille de l'entretien, Kim et lui se sont disputés au sujet de ses aventures amoureuses avant de la connaître. Charles sent que Kim ne lui fait pas entièrement confiance. Il prend conscience qu'il doit changer son « mode de vie » s'il ne veut pas perdre Kim. Il identifie sa manière de sortir dans les bars et d'avoir eu des rapports sexuels avec plusieurs jeunes femmes avec qui il ne s'est jamais investi. Charles énumère aussi d'autres événements plutôt difficiles vécus avec Kim, dont une sortie dans un bar où elle a été approchée par un autre homme. Elle a également subi un avortement, une semaine avant l'entretien, et cet enfant était aussi le sien. Charles dit apprendre à « aimer », ce qui semble vouloir dire, au regard des événements qu'il rapporte, persévérer dans la relation malgré les difficultés et la « douleur » ressentie, ce qui lui fait dire : [...] *être en amour, genre, c'est aimer la douleur, [...]. Vouloir aimer c'est aimer... c'est aimer avoir mal, là*. Dans ce qu'il vit avec Kim, Charles dit développer une nouvelle manière de réagir au cœur d'une dispute, qui serait, de son point de vue, plus en cohérence avec ce qu'il considère être de l'amour. Il souligne avoir appris qu'il fallait accepter de prendre le « blâme ». Pour Charles, une dynamique gagnant-perdant n'est pas compatible avec ce qu'il considère être de l'amour, il vaut mieux, pense-t-il, accepter de ne pas riposter et reconnaître ses torts.

À ce deuxième entretien, Charles est en emploi ; c'est d'ailleurs auprès de son patron qu'il dit avoir trouvé conseil pour faire face aux événements difficiles qu'ils ont, Kim et lui, traversés, notamment au sujet de la décision de l'avortement. Il considère que son patron et sa conjointe sont une source d'inspiration.

Dans la vie, Charles dit avoir appris des épreuves qu'il a traversées à se tirer d'affaires, à se débrouiller, à persévérer et à ne pas perdre de vue ce qu'il voulait, ce qui lui fait dire : *Je me dis...Tu as tout le temps appris à te démerder, [...], bien... continue !* Cette

idée se retrouve aussi lorsqu'il veut donner la preuve qu'il se débrouille bien dans la vie en disant : *Je suis encore en vie !* Charles mentionne qu'il avait, au premier entretien, des choses à cacher, notamment qu'il ne pouvait pas parler de sa consommation de drogues et de ses tractations avec la drogue. Au deuxième entretien, il dit être devenu, aux yeux de ses « chums », une personne sérieuse qui réussit parce qu'il a, sur une période d'une année, arrêté de consommer<sup>47</sup>, il s'est engagé dans une relation amoureuse et il a un travail.

#### 1.5.4 Troisième entretien avec Charles

Au troisième entretien, Charles mentionne qu'il travaille à son compte en informatique. Il est en amour avec Julie depuis plus ou moins un mois. Quelque temps avant sa rencontre avec Julie, Charles relate qu'il traversait un moment difficile avec la perte d'un emploi et sa rupture avec Kim. Quand il repense à cette période de sa vie, il prend conscience que sa vie était centrée sur l'argent et les sorties dans les bars ce qui, juge-t-il, ne le conduisait à rien de valable. Il a l'impression que Julie ne l'aime pas pour son argent, mais pour lui-même. En référence à sa vie passée, il considère vivre un « apogée ». Charles a rencontré Julie alors qu'il apprenait d'un ami à faire de la planche à neige. Julie est étudiante ; elle complète une technique en travail social de niveau collégial. Il aime tout chez elle : sa manière de s'alimenter sainement, de voir les choses, de ne pas juger. Elle est une source de motivation à faire des changements qui lui permettent, pense-t-il, de s'épanouir. Au contact de Julie, Charles dit changer certaines de ses habitudes ; il identifie sa manière de se vêtir, de manger, de faire du sport, de fumer, de laisser son téléphone cellulaire fermé lorsqu'il est avec elle. Depuis qu'il est en relation avec Julie, ses « chums » perçoivent qu'il est passé, dans sa relation avec les femmes, du pire « *player* » au « genre ultra *sweet* ». Il dit simplement être en train d'apprendre à aimer<sup>48</sup>, ce qui semble vouloir dire, dans ce troisième entretien, être ouvert et prêt à changer des habitudes de vie pour plaire à l'autre tout en restant lui-même : *J'ai appris à aimer.*

<sup>47</sup> Ici, Charles dit avoir arrêté sa consommation et, au cinquième entretien, il dit encore : *T'sais, des fois, ma blonde elle pense que j'ai arrêté de fumer du pot pour elle*, ce qui laisse entendre, au regard de toute la période de l'enquête, qu'il ne s'agit peut-être pas d'un arrêt définitif ou pour toutes les substances consommées.

<sup>48</sup> Au deuxième entretien, Charles exprimait aussi qu'il apprenait à aimer, un apprentissage qui était plutôt associé à l'idée de persévérer dans la relation malgré les difficultés.

*C'est ça qui est pas pire, là. Fait que c'est, dans le fond, elle... Elle fait juste m'aider comme à m'épanouir avec, déjà les points de vue puis les valeurs que j'ai.*

Julie a arrêté de fumer et lui a prêté le livre qui l'a aidée. Charles voudrait lui aussi arrêter de fumer. Au moment de l'entretien, Charles est en train de faire la lecture du livre qu'elle lui a prêté à travers lequel il prend connaissance d'une méthode pour arrêter de fumer. Il dit avoir diminué sa consommation de cigarettes et être capable de ne pas fumer quand il est en présence de Julie.

Charles relate avoir appris à faire de la planche à neige sur une pente difficile, ce qui ne lui a pas laissé le choix de se débrouiller et de trouver la manière de faire. Un ami, qui l'accompagnait, lui a expliqué la technique du transfert de poids. Il dit avoir appris à l'utiliser en observant les autres planchistes. Dans un autre ordre d'idées, il mentionne qu'il écrit du rap, du *freestyle*. Il a développé sa manière d'écrire du rap au contact d'une nouvelle « gang ». Il s'agit de « chums autonomes » et « pas influençables ». Ils sont différents dans leur manière de penser, de voir les choses et ils se rejoignent dans le rap. Pour la St-Valentin, il souligne d'ailleurs qu'il prépare une chanson à travers laquelle Julie comprendra qu'il parle d'elle.

À ce troisième entretien, Charles mentionne avoir fait des démarches pour vérifier si l'attestation d'équivalence de niveau secondaire qu'il a obtenue lui permettrait de s'inscrire au collégial. Il aimerait faire des études collégiales parce qu'il découvre qu'étudier au collégial signifie se concentrer sur ce que l'on veut apprendre. Cette perception des études collégiales lui vient de nouvelles amies et de nouveaux amis qui étudient au collégial, et également de Julie. De manière générale, Charles dit comprendre que les études représentent une obligation pour réussir socialement même si, pour lui, l'institution scolaire demeure un endroit parmi d'autres pour apprendre : *c'était une manière d'apprendre quelconque, [...] Dans le fond c'était, juste une obligation d'aller pour... au niveau de la société pour pouvoir réussir.*

Durant cet entretien, Charles parle de sa vie qu'il compare à des manifestants qui se battent et qui dénoncent. Il dit qu'il est « écœuré » de « se battre contre ... ». Il juge plus pertinent de se mettre à la recherche de solutions. Il souligne avoir développé confiance en lui. Il a l'impression que les personnes qui l'entourent le perçoivent comme quelqu'un qui réussit<sup>49</sup>. Il mentionne notamment que sa mère et ses « chums » voient qu'il est « super heureux » parce qu'il ne manque de rien. Charles rapporte comment il se percevait au début de l'enquête : un jeune « tripeux » à la fin de l'adolescence qui se disait : *Je vais apprendre à découvrir c'est quoi la vie d'adulte*. Au moment du troisième entretien, il se voit comme un adulte de 20 ans qui a décidé de se calmer et de prendre sa vie en main, de prendre ses responsabilités. Il se dit qu'il ne doit pas se préoccuper de l'avenir, mais plutôt du moment présent.

#### 1.5.5 Quatrième entretien avec Charles

Au quatrième entretien, Charles est au travail dans un nouvel emploi en restauration. Il est aussi engagé dans une nouvelle relation amoureuse avec Mélanie. Mélanie a un enfant. Quand il l'a connue, elle était enceinte. Ils vivent ensemble avec l'enfant de Mélanie en appartement. Dans ce qu'il vit, Charles voudrait ressembler à Mélanie qu'il considère comme parfaite avec les enfants. Il la trouve attentionnée et capable d'interpréter les besoins des enfants. Pour sa part, il développe sa capacité à prendre soin d'un enfant : le changer de couche, le nourrir, décoder ses pleurs. Il mentionne aussi qu'un autre enfant est entré dans sa vie. Il s'agit de celui d'un ami, un enfant qu'il considère comme un filleul. Il le garde à l'occasion. Il se fait dire qu'il est bon avec les enfants et il voit que cet ami lui fait confiance. Dans ce contexte de vie au quotidien avec un enfant, Charles fait des efforts pour être plus calme, plus patient et plus doux. Malgré ses efforts pour être moins impulsif, il observe qu'il ne change pas rapidement. Charles précise que c'est la première fois qu'il se sent responsable d'un enfant ; un sentiment qu'il associe à la paternité. Cet enfant lui fait comprendre ce qu'est « une vie de famille » ce qu'il juge ne pas avoir connue. Charles prend conscience qu'il n'est plus centré que sur

---

<sup>49</sup> Cette idée de la réussite de sa vie, dans le regard des autres, était aussi présente dans le premier et le deuxième entretien.

lui-même parce qu'il se sent des responsabilités envers quelqu'un d'autre. Charles considère que sa vie avec Mélanie et son enfant est plus paisible, plus calme ce qui représente un « gros changement » s'il pense à sa vie passée qui était « assez *rough* ». Il souligne que, lors du premier entretien, il vendait de la drogue et il avait une vie instable comme plusieurs de ses amis à cette époque. D'année en année, il perçoit de plus en plus de stabilité dans sa vie. À ce quatrième entretien, il veut que sa vie continue d'évoluer en ce sens, ce qui signifie, pour lui, continuer sa vie avec Mélanie et son enfant, faire l'acquisition d'une automobile neuve et s'acheter une maison.

Depuis le troisième entretien, Charles a fait des démarches pour faire un retour aux études dans un centre de formation professionnelle. Charles dit vouloir professionnellement « se placer les pieds ». Il a d'abord été refusé dans un programme de formation professionnelle pour devenir infirmier auxiliaire. Devant ce refus, il a ressenti de la colère. Il a ensuite été accepté dans un programme de formation professionnelle en service de la restauration, mais, influencé par Mélanie, il a abandonné l'idée, notamment en raison de la faible pertinence d'une formation pour être serveur, des frais associés à la formation et des possibilités d'emploi dans la région. Au moment de l'entretien, il envisage toujours un retour aux études qu'il ferait après avoir stabilisé ses affaires en matière d'emploi et de finances personnelles. Le retour aux études est perçu par Charles, à ce quatrième entretien, comme un moyen d'obtenir un diplôme en vue d'améliorer ses conditions de travail et de vie. Hors du cadre scolaire, Charles a toujours l'impression d'apprendre tous les jours à travers ce qu'il vit et en profitant de l'expérience des autres ; il donne l'exemple de ce que lui apportent Mélanie et son enfant.

#### *1.5.6 Cinquième entretien avec Charles*

Au cinquième entretien, Charles vit trois changements qu'il perçoit interreliés dans sa vie : deux nouveaux emplois dans le domaine de la restauration, une nouvelle relation amoureuse et l'achat d'une maison. Sa volonté de changer, précise-t-il, est à l'origine de ces changements. *J'apprends à vivre* dit Charles. Il élabore cet apprentissage en expliquant que, depuis son enfance, il a vécu dans un monde où il fallait survivre. À l'âge adulte, il

explique qu'il devait se battre contre un système. Il fait notamment référence à l'aide financière gouvernementale qui ne permet pas, selon lui, de répondre convenablement à des besoins de base. En ce sens, Charles explicite sa compréhension du passage à la vie adulte lorsqu'on est dépendant du soutien financier de l'État ; il en parle comme d'un « cercle vicieux » dans lequel il s'est senti entraîné et qu'il a su briser en travaillant. Cette compréhension intègre aussi, dans ce cycle qu'il expose, l'interruption des études secondaires et les motifs, notamment le motif financier, qui expliquent la difficulté de faire un retour aux études. Il considère, au moment de l'entretien, que sa vie est plus stable et il y a pris goût. Il comprend que travailler, gagner son argent, payer son loyer, ses comptes, économiser de l'argent, être heureux en amour, *c'est ça la vie*.

À ce cinquième entretien en particulier, Charles dit ne plus vivre de stress par rapport à ses finances parce qu'il a appris à budgéter. Cette manière nouvelle de se donner du contrôle dans sa vie lui permet de faire face aux imprévus. Il donne l'exemple d'un congé du travail qu'il a dû prendre parce qu'il était malade et qui n'a pas eu trop de conséquences. Dans le même ordre d'idées, il mentionne avoir été en mesure de rembourser des dettes, notamment des amendes pour des infractions au Code de la route. Il peut répondre à ses besoins (référence à l'épicerie) et acheter neuf ; il souligne l'achat d'une voiture neuve dont il fait les paiements et pour laquelle il a payé les assurances. Il donne un autre exemple, celui de son permis de conduire qu'il a pu récupérer et payer avant le terme parce qu'il avait épargné l'argent pendant six mois. Charles dit qu'il a appris à économiser, ce qui représente un changement, une « nette amélioration » dans sa vie. Il dit être fier du cheminement qu'il a fait en ce qui a trait à sa capacité de gérer ses finances et de faire des achats. Dans la vie, il est, selon lui, important de prévoir, de structurer sa vie et de ne pas « déroger » de son « plan de base », une leçon de vie qu'il transmettrait à quelqu'un dans une situation similaire à la sienne.

Au moment de l'entretien, Charles vient de faire l'achat d'une maison et il a négocié avec une institution financière. Sa capacité à négocier, « à dealer », lui viendrait plutôt de ses antécédents dans la vente de la drogue : *Apprendre à dealer de la drogue, c'est*



*apprendre à dealer*. Avec l'achat de cette maison, il « réalise » qu'il a maintenant beaucoup à perdre et qu'il doit travailler pour conserver sa maison.

Charles vit une nouvelle relation amoureuse avec Rosalie. En relatant le choc de sa dernière rupture amoureuse (Mélanie), Charles dit qu'il a senti le besoin de s'arrêter pour clarifier ce qu'il voulait vivre et la manière d'y parvenir. Dans la vie, il comprend qu'il faut régler ses problèmes et effectuer des changements pour ne pas se retrouver avec le même genre d'amis, le même style de vie, les mêmes fréquentations ; il précise notamment les problèmes de couple. Avec Rosalie, il a voulu, dès le départ, que chacun se positionne en toute vérité quant à leurs attentes respectives.

À ce cinquième entretien, Charles rapporte qu'il travaille à deux endroits en même temps. Même s'il éprouve parfois des difficultés, il dit persévérer ce qui est, selon lui, nouveau dans sa vie puisqu'il n'a jamais gardé « ses jobs » quand ça allait mal. Il commente un événement survenu au travail avec son patron qui lui aurait demandé de suivre une formation pour apprendre à remplir des commandes « sur papier ». Cette demande lui a semblé injustifiable et non fondée. Il interprète que son patron l'a sous-estimé en le considérant incapable de remplir des bons de commande. Malgré tout, il dit qu'il a pris conscience de l'importance de persévérer. En discutant avec son beau-père, il se rend compte que travailler n'est pas un choix et tout travail, même celui qu'on aime, suppose des moments ou des aspects que l'on n'aime pas.

#### *1.5.7 Mise en perspective du parcours d'apprentissage de Charles*

Il ressort de l'analyse du parcours d'apprentissage de Charles qu'il a été marqué par plusieurs apprentissages réflexifs à travers lesquels il a notamment donné accès à sa compréhension de son passage à la vie adulte. D'abord, le « J'apprends à vivre » est cet apprentissage à travers lequel Charles a fait une relecture de sa vie marquée par la pauvreté et qui l'a amené à commenter son parcours de vie comme s'il s'agissait d'un cycle à briser. Dans cette compréhension, il a articulé les aspects de sa vie qui ont expliqué le maintien de sa situation de dépendance au soutien financier de l'État et ceux qui ont entraîné des

changements, notamment le travail. Il a intégré aussi les motifs, notamment celui financier, qui expliquent la difficulté de faire un retour aux études.

Dans le même ordre d'idées, un fil conducteur ressort du parcours d'apprentissage de Charles, celui de cette évolution personnelle vers une vie réussie qu'il perçoit et nomme à plusieurs reprises. À plus d'une reprise tout au long de l'enquête, Charles souligne que cette réussite, comme pour corroborer son existence, est reconnue par son entourage, ses amis et sa mère notamment. Cette visée de « Réussir ma vie » était présente dès le premier entretien et elle devient l'angle, au cinquième entretien, à travers lequel Charles fait une relecture de son évolution personnelle. De fait, au troisième entretien en particulier, alors que Charles fait la rencontre d'une jeune femme étudiant au CEGEP, on peut constater qu'il fait et s'ouvre à des expériences nouvelles (faire du sport, mieux manger, arrêter de fumer, étudier au CEGEP). Il insiste alors sur l'importance que revêt pour lui de faire la démonstration que la réussite est possible dans la vie d'un jeune adulte de 20 ans. Au quatrième entretien, Charles perçoit cette évolution qu'il associe au passage d'une vie instable (première vague d'entretien) à une vie qu'il estime de plus en plus stable. Au cinquième entretien, Charles réalise qu'il a évolué vers ce qu'il voulait au regard de ses dernières années de vie (période de l'enquête). Cette évolution a supposé de la patience et de ne pas « tout vouloir en même temps ». Sa détermination lui a permis de faire des choix difficiles, ce qui l'a rendu heureux. Il constate, au cinquième entretien, que sa vie se stabilise, il a établi ses priorités (travail, finances, amour). Il perçoit qu'il lui faut « voir plus loin » et préparer l'avenir ; c'est, selon lui, le temps mis à préparer ce qui vient qui lui permet « de savourer » la vie au moment présent. Quand il considère sa situation au début de l'enquête, il constate qu'il voit à plus long terme l'impact de ses choix, ce qui représente un changement.

Au sujet de son expérience scolaire, Charles a interrompu une première fois ses études secondaires parce qu'il a été expulsé de l'école qu'il fréquentait au secteur des jeunes ; il était en troisième secondaire. Par la suite, il s'est inscrit dans une école pour les jeunes de 16 à 18 ans où il a terminé les unités de quatrième secondaire et obtenu des unités de cinquième secondaire. Il a aussi été renvoyé de cette école avant de terminer ses études

secondaires à cause d'un conflit. Au début de l'enquête, Charles avait obtenu une attestation d'équivalence de niveau secondaire (AENS). Tout au long de l'enquête, il entretient une représentation des études comme étant nécessaires à la réussite sociale. En cours d'enquête, le projet de retourner aux études donne lieu à des démarches : vérifier si une AENS lui permettrait d'étudier au CEGEP ; s'inscrire dans un centre de formation professionnelle. Sa demande d'admission dans un premier programme de formation professionnelle est refusée parce qu'il n'aurait pas réussi de manière satisfaisante les tests d'admission. Il s'inscrit à nouveau dans un autre programme en formation professionnelle qui ne suscite pas vraiment son intérêt et qu'il ne peut pas commencer parce qu'il n'a pas les moyens d'acquitter les frais associés à cette formation. À la fin de l'enquête, le projet d'effectuer un retour aux études en formation professionnelle, même s'il demeure une manière de stabiliser sa vie professionnelle, est relégué dans le temps et devient conditionnel au fait d'avoir épargné l'argent nécessaire à son retour aux études et d'avoir stabilisé sa situation financière.

## **1.6 Le parcours d'apprentissage de Jade**

### *1.6.1 Éléments rétrospectifs avant l'entretien*

Jade mentionne qu'elle a interrompu ses études secondaires au secteur des jeunes à l'âge de 15 ans<sup>50</sup>. Elle explique qu'elle a laissé ses études secondaires quand on lui a enlevé ses cours de musique et d'art dramatique qui représentaient son unique raison de rester aux études. Dans la famille de son père, Jade souligne que tout le monde est musicien. À cette époque, sa mère n'était pas d'accord avec l'idée qu'elle étudie en musique ou en théâtre. Elle précise qu'avec le temps, elle a compris l'importance de la musique dans sa vie. Tout au long de l'enquête, Jade précise que sa mère travaille en coiffure. Son père, quant à lui, travaille dans le domaine du commerce et de la mécanique. Elle mentionne que ses deux parents ont terminé leurs études secondaires.

Jade rapporte qu'elle a vécu, durant un an et demi, avec Carl, un copain « assez négatif » qui changeait sa manière de vivre, de sortir, ses activités et la fréquentation de ses

---

<sup>50</sup> Les données ne permettent pas de préciser le niveau de scolarité que Jade a terminé au secteur des jeunes.

amies et de ses amis. Avec lui, elle était « comme portée vers la dépression ». Elle avait mis de côté des activités, ses « petits bonheurs de la vie ». L'influence négative qu'il exerçait sur elle « c'était plus psychologiquement » ; elle mentionne qu'elle se laissait envahir par sa manière de penser. Jade précise que Carl, qu'elle percevait comme révolté contre la société, l'était d'abord contre lui-même et projetait sa révolte sur elle. Peu de temps avant le premier entretien, Jade explique que lorsqu'elle n'a plus été capable d'accumuler, elle a explosé et elle l'a frappé.

### *1.6.2 Premier entretien avec Jade*

Au premier entretien, Jade a 18 ans. Elle participe à un programme du CJE. Elle explique qu'avant ce programme, elle essayait de s'affirmer et, si elle percevait que ça soulevait des controverses ou que ça énervait, elle s'arrêtait. Dans le cadre de ce programme, elle souligne avoir appris à s'affirmer, à « s'ajuster en cours de route » aux autres et à prendre sa place. Le programme lui a permis de « découvrir le monde de l'affirmation »<sup>51</sup>.

Elle choisit de parler de sa relation avec Carl. Elle aborde notamment ce moment où elle l'a frappé. Même si elle dit ne pas avoir regretté sa réaction, tout en soulignant qu'elle s'est blessée au poignet et à la main sans lui avoir fait de mal, cet événement lui a permis de prendre conscience de l'importance d'utiliser ce qu'elle a appris afin de mieux contrôler ses réactions, notamment en s'introspectant avant d'en venir à réagir comme elle l'a fait. À travers cet événement, Jade souligne qu'elle a découvert ses limites, ce qu'elle n'acceptait plus de vivre. Dans une prochaine relation, elle voudrait régler les problèmes avant qu'ils ne soient « trop gros ». Après cet épisode, Jade a décidé de rompre. Le détachement a été, dit-elle, « dur à faire ». Après sa rupture, elle a vécu une période difficile où elle s'est sentie triste. Peu à peu, en récupérant son autonomie, Jade souligne qu'elle a dû réapprendre à devenir maître de son temps et de ses activités en redécouvrant ses intérêts. Elle a pris conscience qu'elle devait veiller à rester elle-même en amour et à ne

---

<sup>51</sup> Des six jeunes adultes, Jade est la seule qui revient sur des apprentissages faits dans le cadre du programme qu'elle a suivi dans un CJE.

pas perdre de vue ses valeurs, ses intérêts : *J'ai réalisé que dans le fond, il ne faut pas tout laisser tomber à cause de l'amour. Il faut, il faut que j'apprenne à rester moi-même.* Elle réalise qu'elle doit s'affirmer, un apprentissage qu'elle reconnaît avoir fait et qu'elle voudrait généraliser à d'autres sphères de sa vie dont celle du travail : *Autant en business qu'en amour, si je m'associe à quelqu'un de ne pas, dans le fond, de rester moi-même puis de faire valoir mon opinion quand même, puis garder mes valeurs au lieu de prendre toutes celles des autres là.* D'ailleurs, s'affirmer, être positive, tenir compte d'elle sont des attitudes qui font partie de sa vie depuis son enfance. Elle souligne qu'elles lui viennent de ce que sa mère lui a enseigné et correspondent à ce qu'elle avait perdu de vue dans sa relation avec Carl. Elle perçoit qu'elle et sa mère ont en commun le courage et la détermination dans leur manière de faire face aux difficultés de la vie.

Après sa rupture avec Carl, Jade relate qu'elle est partie pratiquement un mois rejoindre des amies et des amis. Elle mentionne alors avoir vécu dans une cabane en bois rond, rudimentaire, sans électricité. Jade dit qu'elle voulait reprendre des forces, se changer les idées, se donner du plaisir et profiter de la nature. En vivant cette expérience, elle estime avoir retrouvé son courage et son goût de vivre ; elle reconnaît avoir été capable de chasser le stress qu'elle éprouvait. Par la suite, elle rapporte qu'elle est revenue en ville et qu'elle a réaménagé son appartement en y ajoutant notamment des plantes comme pour repartir « à zéro », faire du changement et se retrouver dans un espace qui lui ressemble. Au moment de ce premier entretien, Jade dit qu'elle se sent libérée d'une relation dans laquelle elle sentait Carl « très possessif ».

### *1.6.3 Deuxième entretien avec Jade*

Au deuxième entretien, Jade travaille à temps partiel dans le domaine de la restauration. Elle mentionne avoir terminé le programme du CJE dans lequel elle était inscrite au premier entretien. Elle souligne que cette formation lui a notamment permis de prendre conscience qu'elle aime écouter, qu'elle a un côté un peu « psychologue », ce dont témoignent également des personnes de son entourage. Elle précise avoir appris, dans ce cadre, à mieux se connaître, à s'ouvrir aux autres et à s'affirmer.

Après avoir terminé son programme au CJE, Jade est partie en voyage dans l'Ouest canadien ; elle voulait, dit-elle, changer d'environnement. Elle est partie en compagnie d'amies et d'amis québécois et de Mike, son nouveau chum. En voyage, elle a fait la rencontre de deux Colombiens. Ces derniers l'ont invitée à se joindre à leur groupe pour poursuivre le voyage avec eux, ce qu'elle a accepté. Pour le reste du voyage, elle et Mike ne se sont plus revus qu'à l'occasion. À partir de ce moment, Jade a eu l'impression que le voyage devenait l'aventure qu'elle avait désiré vivre ; elle dit avoir toujours rêvé partir dans *une caravane avec une bande ... de gitans, genre !* Au regard de ce choix qu'elle a fait pour elle-même, elle prend conscience que sa vie est meilleure quand elle fait ce qu'elle veut vraiment, ce qui lui procure un sentiment de fierté : *Ce que j'ai appris le plus... .. c'est que... c'est que dans le fond, ça va bien mieux quand je fais les choses que je veux vraiment !* Jade s'est déplacée alors constamment durant trois mois. Elle a partagé le quotidien avec ses camarades de voyage et elle dit avoir apprécié le respect qui existait entre eux malgré leurs différences. Elle a découvert qu'elle pouvait « se sentir bien en équipe » même si, avant le voyage, elle considérait plutôt être une « fille solitaire ». Ils fêtaient et chantaient souvent ensemble. Au contact de ce groupe, elle s'est découvert de l'intérêt pour des cultures différentes, pour les voyages et l'apprentissage des langues. À leur contact, elle s'est initiée à l'espagnol et au folklore colombien.

Durant son voyage, elle mentionne avoir travaillé durant une semaine sur une ferme ; elle se rappelle des conditions de travail difficiles qu'elle a réussi à surmonter. Ce travail lui a permis de découvrir qu'elle était endurante, qu'elle pouvait être « extrêmement tolérante ». Elle se souvient avoir eu froid alors qu'elle dormait sous la tente. Ils étaient constamment à essayer de décrocher de petits boulots. Chaque soir, il leur fallait trouver un endroit où dormir. Relatant ces conditions de voyage difficiles, elle rappelle qu'elle a fait durant l'enfance des activités de plein air avec la conjointe de son père de qui elle a notamment appris des techniques de survie et la manière de voyager léger. Malgré ces conditions, Jade dit que ce voyage a été une expérience « magique et intense ».

À son retour au Québec, elle a eu l'impression de régresser, de revenir en arrière, à son point de départ. Elle mentionne être revenue de voyage à cause de Mike qu'elle voulait

retrouver et qu'elle aimait. Elle a parlé de son voyage avec sa mère. Sa mère est toujours un modèle pour elle. Elle est « bohème ». Elle souligne qu'elle admire sa mère qui est sur le point de déménager pour aller vivre à l'écart, en milieu rural, avec son conjoint.

Au moment de l'entretien, Jade dit avoir davantage confiance en elle, avoir pris conscience que les valeurs d'authenticité, de respect et de courage qui ont marqué son expérience de voyage sont importantes pour elle. Elle ne croyait pas un jour rencontrer des personnes authentiques ; ces rencontres lui ont redonné du courage, « une grosse lueur d'espoir ! ». Elle considère que son voyage et l'expérience de travail qu'elle fait avec le public lui confirment la valeur de certains apprentissages qu'elle a faits (apprendre à se connaître, à s'ouvrir aux autres et à s'affirmer) dans le programme du CJE qu'elle a terminé. Elle partage une réflexion quant à ses préférences pour apprendre qui consiste à se dire qu'elle a aimé apprendre des personnes qu'elle a rencontrées au fil des événements qui ont marqué sa vie : *Ça m'a juste montré que dans le fond, c'était important pour moi [...] d'en apprendre plus, mais pas dans des livres. Vraiment en regardant, en parlant avec d'autre monde, ou en regardant d'autre monde.* Jade mentionne qu'elle a, à quelques reprises, relu le livre *L'Alchimiste* de Paulo Coelho. Elle souligne que cette lecture l'a encouragée à faire confiance malgré les difficultés de la vie. Elle fait un parallèle entre ses expériences de voyage et ce récit. Elle retient que la vie nous fait des signes et qu'il faut être attentif, notamment aux personnes rencontrées.

#### 1.6.4 Troisième entretien avec Jade

Au troisième entretien<sup>52</sup>, Jade est toujours en emploi dans le domaine de la restauration. Depuis le deuxième entretien, elle a fréquenté une école privée de formation professionnelle où elle a obtenu un certificat professionnel. Elle voulait se perfectionner professionnellement et améliorer ses conditions de travail du point de vue du salaire tout en gardant un emploi à pourboires. Au moment de l'entretien, elle souligne avoir appris, au contact des clients, à composer avec différents types de personnalité, à « se discipliner » et

---

<sup>52</sup> À la troisième vague de collecte de données, Jade n'a pas été rencontrée parce qu'elle était en voyage. Le troisième entretien a donc eu lieu lors de la quatrième vague de collecte de données.

à garder son calme pour bien faire son service. Elle mentionne aussi qu'elle fait de la musique dans trois *bands* dont l'un est composé de membres de sa famille.

Jade rapporte qu'elle est partie en Colombie après avoir rompu avec Mike, ce qui a représenté un événement marquant dont elle choisit de parler. Avant de partir en voyage, Jade mentionne que, dans sa relation à Mike, elle avait l'impression de n'exister que pour les autres, avec pour conséquence de « sentir un vide », d'avoir l'impression qu'il manquait quelque chose dans sa vie. Elle précise que la rupture avec Mike a été en partie provoquée par l'idée de partir pour la Colombie pour rejoindre des amies et amis rencontrés lors de son voyage dans l'Ouest canadien (deuxième entretien). Ce voyage de quatre mois en Colombie lui a notamment permis de s'éloigner de Mike avec qui elle était en couple et d'un groupe de « gars alcooliques qui prenaient beaucoup de drogues ». Il lui a donné l'occasion de réfléchir sur elle-même sans pression. De jeunes adultes rencontrés en voyage lui ont rappelé les gars qu'elle fréquentait au Québec. Ces rencontres lui ont permis de faire « le point » sur le genre de monde qu'elle voulait fréquenter. À travers cette décision de partir pour la Colombie, Jade tire une leçon qu'elle généralise à l'ensemble de sa vie et qui consiste à se dire qu'il ne faut pas qu'elle s'empêche de faire ce qu'elle a envie de faire, qu'il ne faut pas juste agir en fonction des autres et oublier ce qu'elle veut pour elle-même. Elle a aussi pris conscience qu'elle avait besoin d'un but dans la vie qu'elle a identifié durant son voyage : *J'ai réalisé que je voulais vraiment jouer de la musique*. Jade a apprécié l'alimentation en Colombie, beaucoup de fruits et de légumes, une alimentation qu'elle distingue du *fastfood* québécois. À son retour, elle a cuisiné pour sa mère et sa sœur : *Je leur faisais des recettes que j'avais apprises*.

En Colombie, Jade a rencontré trois jeunes Colombiens qui sont devenus des amis. Elle a amélioré son espagnol avec l'un d'eux, chaque jour pendant trois semaines avec du matériel et des livres qu'elle a achetés. Elle faisait des exercices, les devoirs demandés par cet ami qui les corrigeait par la suite. Jade percevait alors qu'elle a toujours eu de l'intérêt pour l'apprentissage des langues secondes et elle découvre qu'elle a de la facilité pour ce type d'apprentissage. Il s'agit d'un intérêt qu'elle avait mis de côté et qu'elle a redécouvert au contact de cet ami qui était « comme mon professeur ». Au quotidien, cette immersion



en langue espagnole l'a obligée à faire des efforts pour *essayer de comprendre le monde tout le temps, essayer de leur parler aussi, de me faire comprendre*, une expérience qu'elle qualifie de dure et épuisante. Elle nuance que ce n'était « pas fatigant plate ». Elle donne un exemple des efforts qu'elle a dû mettre pour apprendre à s'exprimer en espagnol en relatant un épisode de son voyage où elle est tombée malade et où elle a dû essayer d'expliquer ses symptômes. Elle a eu recours à toutes sortes de moyens pour se faire comprendre : des gestes, l'Internet, la traduction. Cette détermination à communiquer, dont elle a fait preuve, lui confirme qu'elle est courageuse, persévérante, déterminée et débrouillarde. Les deux derniers mois de son voyage, elle estime qu'elle parlait « super bien espagnol ».

Jade dit avoir apprivoisé l'endroit où elle s'est retrouvée au contact de ses nouveaux amis qui, en l'initiant à une forme d'artisanat, lui ont permis de travailler. Parmi eux, elle a pu compter en particulier sur Julio qui a veillé sur elle. De retour au Québec, elle mentionne qu'elle entretient encore ce lien d'amitié. Elle a appris de lui de nouvelles techniques artisanales : *J'ai appris des nouvelles techniques, fait que ça me donnait plus de choix dans mes créations, si on veut. Il m'a appris beaucoup de choses sur les pierres puis plein de trucs.*

Avant son départ, Jade mentionne qu'elle était « comme en dépression ». Elle n'était plus « capable de supporter la vie ». Tout comme son voyage dans l'Ouest canadien, le voyage en Colombie « a été merveilleux ». Au retour, Jade souligne que sa mère était contente de la sentir heureuse. Ce voyage lui a permis de « reprendre le dessus », de reprendre confiance en elle et de faire le point sur sa vie quant aux personnes qu'elle voulait fréquenter et quant à ce qu'elle souhaitait vivre : *Ça m'a fait réaliser où j'étais rendue dans ma vie, là, partout en général, [...], ça m'a fait réaliser aussi vraiment qu'est-ce que je voulais faire pis qu'est-ce que je voulais pu faire, pis quel genre de monde que je voulais fréquenter.*

Au moment de ce troisième entretien, Jade dit avoir terminé un cours de chant et continuer de suivre des cours de musique au privé. Elle mentionne qu'elle n'avait pas les préalables du secondaire pour étudier en musique au collégial. De plus, elle ajoute qu'elle

ne voulait pas étudier autre chose que la musique ; elle ne se voyait pas faire des matières de base comme du français, des mathématiques, de l'éducation physique. Elle a d'abord envisagé la possibilité de suivre des cours dans un conservatoire pour ensuite se tourner vers une formule de cours au privé. Il ressort de son propos que, faute de pouvoir étudier la musique au collégial, Jade s'est aménagé une formation musicale qui tenait compte de son horaire de travail sans qu'elle ait à demander une aide gouvernementale : *J'essaie de me bâtir mon école avec tout ça*. Jade dit que sa mère l'encourage à faire de la musique. Des musiciens avec qui elle joue l'amènent en voyage, lui font voir des spectacles. Avec eux, elle apprend notamment à faire de la technique de son et à monter une scène.

Au troisième entretien, Jade a vraiment l'impression d'apprendre, même si elle ne fréquente pas une institution scolaire. Elle dit qu'elle retournerait aux études si elle en avait absolument besoin pour faire ce qu'elle veut faire. Elle souligne préférer apprendre par l'expérience. Elle estime notamment apprendre des autres musiciens avec qui elle joue. Elle considère, de manière générale, beaucoup apprendre des gens qu'elle rencontre : *J'aime mieux apprendre dans la vraie vie. Je trouve qu'on apprend plus, pis on apprend les vraies choses au lieu d'apprendre en général*.

#### 1.6.5 Quatrième entretien avec Jade

Au quatrième et dernier entretien, Jade rapporte qu'elle a commencé des études universitaires en musique depuis trois mois. Elle explique qu'elle s'est consacrée à la musique, après son retour de la Colombie, durant deux ans, période durant laquelle elle a peu à peu pris conscience qu'elle aurait besoin de professeurs et de formation pour aller plus loin. De fait, c'est un musicien, d'un des *bands* dans lequel elle jouait, qui lui aurait suggéré l'idée d'étudier la musique à l'université.

Jade parle de son retour aux études comme d'un « processus » qui a débuté avant les auditions où on lui a indiqué comment se préparer, notamment parce qu'elle n'avait pas fait d'études collégiales. Elle estime avoir bien performé aux auditions, ce qui lui a permis de commencer ses études quelques mois plus tard. De fait, elle mentionne qu'elle est passée

d'une attestation d'équivalence de niveau secondaire (AENS) obtenue à la suite de la réussite du TENS (Test d'équivalence de niveau secondaire) à des études universitaires. Au départ, elle souligne qu'elle ne soupçonnait pas le niveau de difficulté qu'elle allait devoir affronter. Elle perçoit que « la barre était haute » et qu'il fallait qu'elle y investisse beaucoup de temps. Ces quelques mois à l'université lui ont donné l'impression d'apprendre en accéléré comme pour compenser les études secondaires qu'elle n'a pas terminées, les études collégiales qu'elle n'a pas faites et le fait qu'elle n'ait pas commencé à apprendre la musique à un jeune âge, comme la plupart des personnes qui étudient en musique, ce qui l'amène à dire : *J'ai appris tellement d'affaires*. Dans le cadre de ses études universitaires, Jade a fait des apprentissages théoriques (lecture des partitions, solfège) et elle a acquis des connaissances nouvelles. Elle donne l'exemple des différents styles musicaux. Ces connaissances lui permettent notamment de reconnaître ces styles quand ils sont joués par des musiciens. Pour réussir, elle a dû apprendre à gérer son temps de manière à répondre à ses besoins de base et à concilier le travail, la musique et les études. Au sujet de la gestion de ses priorités et de son temps, elle dit avoir été aidée par ses parents, sa sœur et un ami musicien. Elle a aussi pris conscience qu'elle devait prioriser les études à sa vie amoureuse. Jade a dû compléter son horaire, à sa première session universitaire, par des cours complémentaires parce qu'elle n'était pas prête à suivre certains cours de musique. Elle rapporte y avoir notamment poursuivi son apprentissage de l'espagnol.

Un peu après la mi-session, Jade a vécu une période difficile, une période de découragement. Au moment de l'entretien, elle note qu'elle a été capable de « passer au travers d'une session ». Elle a l'impression d'avoir donné « son max » et d'avoir rattrapé l'écart qu'elle percevait entre elle et les autres personnes étudiantes. Elle retient, de cet épisode, avoir appris à être encore plus déterminée, persévérante et positive. La détermination, la persévérance et le positivisme sont des qualités qu'elle se reconnaissait et que son expérience du retour aux études lui a permis de consolider. Elle considère que son retour aux études lui a fait vivre « énormément de changements » quand elle pense aux six années qui ont précédé son retour aux études. Plusieurs personnes proches l'ont encouragé

à continuer malgré les difficultés ; elle parle notamment des membres de son *band* qu'elle considère comme étant très positifs.

Avant ses études à l'université, Jade était « extrêmement anti-école », elle critiquait l'institution scolaire. Elle était révoltée contre le monde scolaire qu'elle voyait comme un « moule de la société », un cheminement normal que tout le monde suit pour se conformer. Elle dit avoir dû reconnaître que ce qu'elle pensait n'était pas tout à fait juste et avoir arrêté de dénigrer les études. Compte tenu de son expérience de retour aux études, elle dit avoir réalisé qu'elle pouvait profiter d'une plus grande liberté à l'université au sens où elle pouvait se concentrer uniquement sur ce qu'elle voulait apprendre. Dans le cas particulier de l'apprentissage de la musique, elle considère qu'il lui fallait faire un retour aux études pour apprendre ce qu'elle n'arrivait pas à apprendre par elle-même et des musiciens avec qui elle jouait. Elle donne l'exemple des gammes comme d'un des aspects plus théoriques de la musique : *Tout qu'est-ce qui est plus théorique, c'est... ça prend vraiment l'école, tu sais, tu ne l'apprendras pas dans la vraie, dans la vie de tous les jours.* Elle perçoit aussi que son apprentissage de la musique est transférable en dehors de ses études universitaires. Elle donne l'exemple de la lecture de la musique qui lui permet d'interpréter n'importe quelle partition et ainsi de jouer de plusieurs instruments. Une fois cette constatation faite, elle ajoute qu'elle continue de penser qu'on peut parfois apprendre autant, sinon plus, de la vie. Au moment de l'entretien, elle croit toujours qu'on ne doit pas retourner aux études si on ne sait pas ce que l'on veut ou pour se conformer aux attentes de quelqu'un d'autre comme celles des parents. Elle a l'impression d'être en train d'atteindre le but qu'elle se fixait, celui de devenir une musicienne professionnelle.

#### 1.6.6 *Mise en perspective du parcours d'apprentissage de Jade*

Trois particularités ressortent de cette mise en perspective des apprentissages repérés dans le parcours de Jade. D'abord, Jade fait des apprentissages sur elle-même, transversaux à plusieurs expériences de vie, des apprentissages qu'elle mobilise, réinvestit et consolide. De ces apprentissages actifs dans la vie de Jade, certains sont hérités d'expériences antérieures à celles qu'elle livre tout au long de l'enquête. Ils constituent

comme une réserve latente qui lui permet de se remémorer des apprentissages qui donnent du sens à ce qu'elle vit, confirment ce qu'elle avait appris ou encore consolident et approfondissent ce qu'elle est en train d'apprendre. Autre particularité, les apprentissages repérés dans le parcours de Jade sont généralement influencés et activement supportés par son entourage ; il arrive même qu'ils découlent d'un enseignement dispensé par des personnes de son entourage. Enfin, Jade est la seule jeune adulte dans la présente étude qui a choisi d'approfondir une expérience d'apprentissage en contexte scolaire.

Au sujet de son expérience scolaire, on sait de Jade qu'elle a interrompu ses études secondaires au secteur des jeunes à l'âge de 15 ans parce qu'elle n'avait plus la possibilité de faire de cours de musique et d'art dramatique. Ces cours représentaient ses seules motivations à poursuivre ses études secondaires. Jade n'a jamais fait allusion, au cours de l'enquête, à des problèmes d'apprentissage ou de comportement. Au début de l'enquête, Jade mentionne qu'elle a une attestation d'équivalence de niveau secondaire (AENS). Au dernier entretien, elle aborde son retour aux études en musique à l'université. Dans ce cadre, elle souligne avoir réalisé des apprentissages scolaires qui viennent en quelque sorte compenser ce que ses expériences de vie ne lui ont pas permis d'apprendre. Par exemple, l'apprentissage « plus théorique » de la musique qui est, dans le propos de Jade, complémentaire à cet apprentissage de la musique qu'elle a fait par le biais d'un ensemble d'expériences de vie hors du cadre scolaire. Au terme de l'enquête, même si elle demeure très critique quant au monde scolaire, Jade vit une expérience de retour aux études en contexte universitaire somme toute positive qui provoque plusieurs changements dans sa vie et qui lui laisse l'impression de faire un retour « à la société normale ».

## 2. UNE CATÉGORISATION DES APPRENTISSAGES REPÉRÉS

Dans la visée du second objectif poursuivi dans la présente thèse, une catégorisation en deux volets<sup>53</sup> a été élaborée pour rendre compte de la teneur, de la diversité et de la complexité des apprentissages repérés dans chacun des parcours d'apprentissage qui ont été

---

<sup>53</sup> Rendre compte d'apprentissages s'inscrivant tout au long de l'ELJASP et embrassant tous les aspects de la vie des jeunes adultes de la présente étude et tenter de les catégoriser a représenté un défi méthodologique. Ce défi sera abordé dans la conclusion de la présente thèse.

reconstitués dans la section précédente. Dans un premier volet, les apprentissages ont été considérés du point de vue de leur nature à l'intérieur des quatre catégories suivantes : apprentissages biographiques, apprentissages relationnels, apprentissages de savoir-faire et apprentissages de savoir-objets. Ce volet a comme particularité de regrouper des apprentissages qui sont apparus comme étant transversaux à plusieurs contextes de vie. Le second volet a regroupé des apprentissages particulièrement imbriqués dans les expériences qui les ont suscités. Dans ce volet, les apprentissages ont donc été considérés, au regard de deux contextes d'émergence prégnants dans la vie des jeunes adultes, celui de la vie domestique et celui du travail. L'ordre de présentation de cette catégorisation en deux volets a été déterminé par le caractère saillant des apprentissages repérés.

## **2.1 Premier volet : Apprentissages transversaux**

Le premier volet regroupe des apprentissages transversaux à plusieurs contextes de vie en quatre catégories : apprentissages biographiques, apprentissages relationnels, apprentissages de savoir-faire et apprentissages de savoir-objets. Chaque catégorie de ce volet est introduite par une définition fondée empiriquement qui est, par la suite, commentée à la lumière de la reconstitution de chacun des parcours d'apprentissage. Elle se termine par un tableau récapitulatif des apprentissages repérés pour chacune d'elle.

### *2.1.1 Apprentissages biographiques*

*C'est impossible que tu apprennes rien sur ta vie !*  
Mélodie

Les apprentissages biographiques portent sur la connaissance de soi (découverte d'un potentiel ignoré ou de caractéristiques personnelles) et sur le sens donné à ce qui est ou a été vécu en référence à des événements ou à des expériences spécifiques. Ils peuvent aussi avoir été suscités à la suite d'une relecture de l'histoire personnelle dans sa globalité à partir d'un de ses aspects mis en lumière par le jeune adulte (vie familiale difficile, handicap, pauvreté, expérience scolaire, etc.).

Les apprentissages biographiques ont porté sur la connaissance de soi. D'une part, ce type d'apprentissage a pu porter sur la découverte du potentiel ou des caractéristiques personnelles du jeune adulte. D'autre part, il a pu correspondre à ce que celui-ci a retenu, pour lui-même, de ce qu'il avait vécu. Ce type d'apprentissage a été très présent dans l'ensemble des parcours d'apprentissage analysés.

Les apprentissages que les jeunes adultes ont faits de leur potentiel et de leurs caractéristiques personnelles ont consisté essentiellement à se découvrir ou à se reconnaître des qualités personnelles, des capacités, des valeurs, des intérêts, des limites personnelles ou des incapacités. Ces apprentissages ont souvent fait partie de ceux qui ont été rappelés et approfondis par les jeunes adultes tout au long de l'enquête. Certains apprentissages biographiques se sont même approfondis avec le temps, en particulier, lorsqu'ils ont découlé d'une difficulté récurrente ou d'une incapacité. Ces derniers ont renvoyé à une différence perçue que les jeunes adultes ont essayé d'apprivoiser ou de surmonter. Il s'agit d'apprentissages qui ont émané d'expériences, souvent douloureuses, à travers lesquelles se sont manifestées les difficultés ou l'incapacité. On trouve un exemple de cet approfondissement chez Christopher. Alors qu'au premier entretien, Christopher percevait sa condition d'autiste comme une « maladie incurable », au quatrième entretien, il en parlait en termes de « handicap social » qu'il faut accepter et avec lequel il est possible d'apprendre à vivre.

Les apprentissages biographiques repérés ont pu découler d'un événement ou d'une expérience spécifique. Dans ce cas, ils ont renvoyé à ce que le jeune adulte avait retenu pour lui-même de ce qu'il avait vécu. Sous cette forme, les apprentissages repérés ont laissé voir une distanciation prise par le jeune adulte par rapport à son expérience. Cette prise de distance s'est accompagnée d'une réflexion sur l'expérience. Par exemple, apprendre à dialoguer dans le couple et en comprendre l'importance pour bien communiquer, clarifier les situations et régler pacifiquement les conflits. Dans le premier cas, l'apprentissage est clairement relationnel alors que, dans le second, il consiste plutôt à avoir pris conscience de l'importance du dialogue et, de ce fait, se retrouve dans la catégorie des apprentissages biographiques. Ces apprentissages ont été le plus souvent introduits par des expressions

telles que : « J'ai réalisé dans le fond, ... » ; « Ça m'a juste montré que dans le fond, ... » ; « Ça m'a fait réaliser que ... » ; « J'ai eu un déclic dans ma tête, ... ».

Certains apprentissages biographiques ont découlé d'une relecture de l'histoire de vie dans sa globalité à partir d'un de ses aspects mis en lumière par le jeune adulte (vie familiale difficile, handicap, pauvreté, expérience scolaire, etc.) au regard d'épreuves de la vie traversées, de conditions de vie matérielle et familiale difficiles ou encore d'une somme de relations interpersonnelles marquées par les difficultés, l'instabilité, voire même la violence. Dans la même ligne de pensée, certains jeunes adultes ont réalisé des apprentissages biographiques découlant spécifiquement d'une relecture de leur passage à la vie adulte. Ce passage a alors été perçu comme une succession de stades traversés avec, notamment, l'âge comme point de repère. Outre l'âge, d'autres points de repère du passage à la vie adulte ont été repérés : l'obtention d'un permis de conduire, l'achat d'une voiture, le développement d'intérêts adaptés à l'âge, une nouvelle manière d'interagir avec des adultes, le fait d'être en emploi ou encore, des choix ayant conduit à éliminer des habitudes jugées comme nuisibles. Dans cette relecture qu'ils ont faite, les jeunes adultes ont mis en évidence des aspects de leur passage à la vie adulte avec lesquels ils ont marqué leur évolution personnelle tels que le passage à une vie dans la légalité, avoir éloigné des personnes, vivre une réussite synonyme de stabilité financière et amoureuse, avoir atteint un but, etc. Tous ces apprentissages, qui ont découlé d'une relecture de l'histoire de vie dans sa globalité à partir d'un de ses aspects, ont eu pour caractéristique d'avoir été faits dans l'adversité et de devenir des apprentissages stimulant ou soutenant parfois des passages vers des réalités moins adverses. Ils ont parfois été, dans les propos des jeunes adultes, associés à des changements jugés positifs et à des projections dans l'avenir.

Enfin, les apprentissages biographiques ont souvent pris la forme d'une leçon que le jeune adulte a tenté de généraliser à toute sa vie ou à la vie de tous les jeunes ayant vécu une situation similaire. Dans leur formulation, il est régulièrement arrivé, chez tous les jeunes adultes, que des apprentissages de cette catégorie soient énoncés en recourant au « tu » ou encore à un principe. Par exemple, en référence aux épreuves qu'ils ont traversées, une jeune adulte dit : *Tu prends de la maturité dans chaque expérience que tu*



vis et un autre dit encore : *Tu es là puis tu veux t'en sortir, tu t'aides, puis tu vas en sortir rapidement*. Cette distanciation est parfois transmise sous la forme d'un principe : *Vouloir aimer, c'est aimer... c'est aimer avoir mal*. Sous la forme d'un principe ou avec le recours au « tu », on peut voir apparaître un effort de mise à distance de l'expérience et une tentative de généralisation qui permet d'extrapoler à toutes les dimensions de la vie ce qu'une expérience spécifique peut avoir permis d'apprendre ou encore d'interpréter plus largement la vie, le monde environnant et la société. Afin de donner une vue d'ensemble des apprentissages biographiques repérés, le tableau 2<sup>54</sup> les présente selon qu'ils renvoient à la découverte d'un potentiel ignoré ou de caractéristiques personnelles, au sens donné à ce qui est ou a été vécu en référence à des événements ou à des expériences spécifiques ou encore en référence à l'histoire personnelle considérée dans sa globalité à partir d'un de ses aspects.

Tableau 2  
Apprentissages biographiques

<b>Catégorie des apprentissages biographiques</b>		
<b>Potentiel ou caractéristiques personnelles</b>	<b>Le sens d'un événement ou d'une expérience spécifique</b>	<b>Le sens de l'histoire personnelle dans sa globalité à partir d'un de ses aspects</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Attitudes (douceur, calme, patience, etc.)</li> <li>• Talents (travail manuel, musique, etc.)</li> <li>• Valeurs (authenticité, positivisme, etc.)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Reconnaître avoir besoin d'un but dans la vie.</li> <li>• Comprendre ce qu'il faut faire pour atteindre un but personnel ou professionnel (retour aux études, demander de l'aide, etc.)</li> <li>• Prendre conscience qu'une vie centrée sur le plaisir immédiat ne conduit à rien de valable.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Réaliser que ce qui a été vécu n'a pas été un choix.</li> <li>• Prendre conscience de ce qui a été difficile et de ce qu'on est devenu avec le temps.</li> <li>• Se dire que persévérer dans l'épreuve rend plus fort, plus confiant et plus mature.</li> </ul>

<sup>54</sup> Bien que fortement inspirée des propos des jeunes adultes, la désignation des apprentissages, dans les tableaux qui complètent la présentation de chacune des catégories d'apprentissage, renvoie à des formules englobantes permettant de regrouper plusieurs apprentissages spécifiques qui s'apparentaient.

<ul style="list-style-type: none"> <li>• Intérêts (musique, langues secondes, voyages, travail manuel, etc.)</li> <li>• Limites personnelles (ne plus accepter la violence, certaines conditions de vie matérielles, etc.)</li> <li>• Capacités et incapacités (difficulté à lire, capable de réussir, capable de s'affirmer, difficulté à prendre des initiatives, etc.)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Réaliser qu'il faut ne pas se laisser envahir par les difficultés de la vie personnelle.</li> <li>• Percevoir l'importance de se respecter et de s'affirmer.</li> <li>• Prendre conscience des conséquences d'un comportement ou d'un événement difficile sur sa vie.</li> <li>• Faire le constat qu'une relation amoureuse devrait idéalement résister au regard des autres, à la distance géographique.</li> <li>• Concevoir qu'une relation amoureuse suppose la fidélité, des moments difficiles et l'engagement à long terme.</li> <li>• Reconnaître que le dialogue dans le couple permet de se comprendre, de clarifier les situations et de régler pacifiquement les conflits.</li> <li>• Réaliser qu'il faut persévérer malgré les difficultés parce que la vie continue et que c'est possible de réussir, de faire « quelque chose de bien ».</li> <li>• Prendre conscience qu'il faut vouloir, décider et s'engager activement pour se tirer d'affaire, atteindre des buts, réussir et relever des défis.</li> <li>• Prendre conscience que les changements font partie de la vie.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Se dire qu'il est possible de surmonter les obstacles de la vie et de « s'en sortir »</li> <li>• Prendre conscience de son pouvoir de décision et de changement.</li> <li>• Réaliser la nécessité de se responsabiliser, de régler ses problèmes et d'effectuer des changements pour évoluer vers une vie meilleure (retour au travail, retour aux études, changer son réseau, etc.).</li> <li>• Réaliser que les études primaires et secondaires sont une obligation pour réussir socialement.</li> <li>• Se dire que l'école est un lieu pour apprendre parmi d'autres.</li> <li>• Concevoir qu'être en classe spéciale signifie être stigmatisé, « se faire mettre de côté », ne plus progresser, ne plus pouvoir reprendre un parcours scolaire régulier, ne pas avoir d'espace pour développer des intérêts, des passions, ne plus pouvoir viser un diplôme reconnu.</li> </ul>
--	---	---

### 2.1.2 *Apprentissages relationnels*

Les apprentissages relationnels portent sur des manières d'agir, de réagir ou de s'exprimer, avec une personne en particulier ou en groupe, découlant d'une expérience relationnelle interpersonnelle (vie de couple, prise en charge d'un proche, conflit, gardiennage, formation, travail, etc.).

Les apprentissages relationnels ont porté sur des manières d'agir, d'interagir et de s'exprimer. À ce titre, certains jeunes adultes ont dit, à partir d'expériences de la vie amoureuse, qu'ils ont appris à exprimer des émotions positives, à communiquer de manière appropriée en situation de conflit ; ils ont appris à être moins impulsifs et à contrôler leurs réactions en portant un regard rétrospectif sur eux-mêmes, en réfléchissant avant de réagir, en se donnant du temps ou en développant des attitudes appropriées ; ils ont aussi appris à s'affirmer de manière à exprimer à l'autre ce qui n'est plus toléré. La plupart des apprentissages relationnels repérés dans les parcours d'apprentissage des jeunes adultes découlent d'expériences de la vie amoureuse (premiers moments, rupture ou réconciliation). Tout au long de l'enquête, tous les jeunes adultes ont rapporté, à des degrés divers, des expériences relevant de la vie amoureuse. De fait, les expériences amoureuses ont été omniprésentes dans le parcours d'apprentissage de trois jeunes adultes (Mélodie, Olivia et Charles).

Dans la vie des jeunes adultes, les apprentissages relationnels ont aussi relevé d'autres types d'expériences de vie : prise en charge d'un proche ou d'un enfant, voyage, entrée en ménage dans un premier appartement, formation ou suivi dans un CJE, engagement communautaire, deuil d'un proche. À partir de ces expériences, les jeunes adultes ont alors appris à s'affirmer en tenant compte de leurs valeurs et de leurs intérêts ; ils ont appris à nouer des liens d'amitié, à tenir compte de l'autre (point de vue, besoins, incapacités, etc.), à s'adapter ou encore à réagir de manière appropriée à des événements relationnels particuliers ou à des personnes. Toujours relevant de la catégorie des apprentissages relationnels, les jeunes adultes ont appris à devenir autonome. Souvent lié à l'apprentissage du sens des responsabilités (catégorie des apprentissages de la vie domestique), cet apprentissage a renvoyé au fait de prendre l'initiative de démarches ou

d'actions en s'affranchissant d'un rapport de dépendance à quelqu'un (intervenantes ou intervenants, parent, amoureux ou amoureuse) ou sans être sous l'influence, souvent jugée négative par les jeunes adultes, de proches (amies ou amis, amoureux ou amoureuse, etc.). À l'occasion, les jeunes adultes peuvent aussi avoir clarifié de qui ils voulaient s'entourer ou s'éloigner. Cette mise en lumière de ce qui apparaissait souhaitable a été liée à la clarification de ce que le jeune adulte disait vouloir vivre ou ne plus vouloir vivre. Enfin, toujours dans cette catégorie d'apprentissage, les jeunes adultes ont appris à être en contact avec leurs émotions et à en tenir compte dans leur rapport à l'autre. À ce sujet, l'exemple de Christopher est éloquent lorsqu'il mentionne avoir appris à décoder s'il ressent de l'empathie ou de l'antipathie pour quelqu'un et à en tenir compte dans ses relations.

Enfin, dans la vie des jeunes adultes, les apprentissages relevant de la catégorie des apprentissages relationnels et de celle des apprentissages biographiques ont été, pour la plupart, interreliés et se sont influencés mutuellement. À titre d'exemple, reprendre contact avec ses valeurs et ses intérêts (catégorie des apprentissages biographiques) conduit Jade à développer sa capacité à s'affirmer en groupe ou encore dans une relation de couple où elle avait l'impression de s'être oubliée (ses intérêts et ses valeurs). C'est l'exemple aussi de Christopher qui, en apprenant à nouer et à entretenir des relations amicales (catégorie des apprentissages relationnels) dans le cadre d'une formation adaptée à des personnes autistes, découvre qu'il est une personne « très sociable » (catégorie des apprentissages biographiques). Le tableau 3 présente les apprentissages relationnels repérés de manière à en donner une vue d'ensemble.

Tableau 3  
Apprentissages relationnels

<b>Catégorie des apprentissages relationnels</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• S'affirmer</li> <li>• Être moins impulsif et contrôler ses réactions dans une relation amoureuse</li> <li>• Être en contact avec ses émotions</li> <li>• Exprimer des émotions positives (ce que l'on ressent pour l'autre)</li> <li>• Nouer et entretenir des liens d'amitié</li> </ul>

- Ne pas juger à partir de l'apparence
- Connaître et comprendre l'autre (ses difficultés, ses problèmes de santé, etc.)
- Être attentif et tenir compte de l'autre (point de vue, besoins, incapacités, etc.)
- Communiquer en adaptant son discours à une personne ou à un événement relationnel
- Réagir de façon appropriée et sécuritaire en situation de crise
- Régler des conflits interpersonnels
- Faire le deuil d'un proche
- Développer son autonomie
- Clarifier ce que l'on veut ou que l'on n'accepte plus de vivre dans une relation amoureuse
- Clarifier de qui on veut s'entourer et de qui on veut s'éloigner

### 2.1.3 *Apprentissages de savoir-faire*

Les apprentissages de savoir-faire portent sur des capacités à faire ou sur la compréhension, ce qu'il faut savoir faire pour assumer des tâches ou utiliser des techniques spécifiques en référence à des activités domestiques, de travail ou de loisir.

Les apprentissages de savoir-faire ont porté sur des capacités à faire ou sur la compréhension de ce qu'il faut savoir faire pour assumer des tâches ou utiliser des techniques ; ils sont de nature pratique. Dans les parcours d'apprentissage analysés, ils ont été associés à des activités de la vie domestique ou de travail, à la pratique d'un sport ou d'un loisir. Au regard de ce type d'apprentissage, les jeunes adultes ont parfois marqué une préférence pour ce type d'apprentissage dans un rapport aux apprentissages scolaires, comme c'est le cas de Benjamin qui, à la suite d'une formation professionnelle hors du cadre scolaire, dit que pour lui, « *the best* », c'est d'apprendre par la pratique.

Les apprentissages de savoir-faire ont découlé d'une variété d'expériences de la vie domestique : l'entrée en ménage dans un premier appartement ou la vie autonome dans un logis, la prise en charge d'un proche, etc. Parmi toutes les tâches domestiques, les apprentissages visant à s'alimenter ont occupé une place particulièrement importante ; ils ont notamment fait partie du « savoir quoi faire » pour vivre de manière autonome en appartement. Au sujet des apprentissages entourant l'alimentation, les jeunes adultes

apprennent à planifier des repas, des recettes simples, des « trucs » culinaires, des manières nouvelles de cuisiner, etc. Ces apprentissages ont toujours supposé, dans le propos des jeunes adultes, une volonté de se prendre en main et un engagement personnel. Avec une importance moindre, au sujet de la prise en charge du quotidien, on a aussi retrouvé, au passage, l'idée d'avoir appris à faire du ménage et du lavage. Tous ces apprentissages représentent des enjeux importants puisqu'ils se sont inscrits le plus souvent dans une quête d'autonomie associée au développement du sens des responsabilités au quotidien. Ces apprentissages, pour la plupart reconnus par l'entourage, traduisent ce besoin, pour les jeunes adultes, de faire la démonstration qu'ils sont capables de prendre en main leur vie personnelle. Comme explicité par les jeunes adultes, ils ont souvent représenté des sources de fierté.

Les apprentissages de savoir-faire associés à une expérience de travail ont été plus présents dans le propos de deux des six jeunes adultes (Benjamin et Christopher). Ces apprentissages de savoir-faire ont porté sur des techniques de travail spécifiques à un métier ou à une tâche. Ils ont eu la particularité de renvoyer à une variété de contextes et d'activités au-delà du monde du travail rémunéré. De fait, les jeunes adultes ont développé des techniques particulières dans le cadre d'une formation en entreprise de courte durée, de stages sur des plateaux de travail organisés par des CJE, d'un engagement communautaire, d'une activité réalisée avec un proche, etc.

Dans tous les parcours d'apprentissage, les jeunes adultes ont appris ou amélioré des savoir-faire découlant d'activités de loisirs ou de sport : jouer d'un instrument de musique, écrire des chansons, faire de l'artisanat, maîtriser les techniques nécessaires à la pratique d'un sport, jardiner, etc. Ces apprentissages se distinguent de l'ensemble des apprentissages repérés du fait qu'aucun n'a découlé d'une expérience difficile ou n'a été réalisé dans l'adversité. Ils traduisent plutôt des intérêts et des découvertes faites par les jeunes adultes sur eux-mêmes : des capacités, des forces et des qualités. Ils ont été associés, à l'occasion, à des changements dans la vie des jeunes adultes, jugés positifs par ces derniers. Dans le parcours d'apprentissage de Mélodie, par exemple, les apprentissages du *scrapbooking* et du jardinage ont traduit une certaine forme d'émancipation. Dans cet autre parcours,

l'apprentissage de la musique chez Jade, comme un loisir, s'est peu à peu transformé en visée professionnelle justifiant un retour à des études universitaires en musique. Le tableau 4 présente les apprentissages de savoir-faire repérés de manière à en donner une vue d'ensemble.

Tableau 4  
Apprentissages de savoir-faire

<b>Catégorie des apprentissages de savoir-faire</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Faire des tâches domestiques (cuisiner, jardiner, faire le ménage, le lavage, etc.)</li> <li>• Conduire une automobile</li> <li>• Jouer d'un instrument de musique</li> <li>• Composer de chansons</li> <li>• Maîtriser des techniques artisanales</li> <li>• Utiliser l'informatique</li> <li>• Maîtriser des techniques nécessaires à la pratique d'un sport</li> <li>• Utiliser les techniques nécessaires à l'exercice d'un métier (carrosserie, mécanique, ébénisterie, vente, technique de scène, etc.)</li> </ul>

#### 2.1.4 *Apprentissages de savoir-objet*

Les apprentissages de savoir-objet portent sur des savoirs théoriques, des méthodes ou un champ de connaissances qui suscitent de l'intérêt. Ce type d'apprentissage a pu découler de la lecture de livres, de la consultation d'Internet, d'une rencontre avec une intervenante ou un intervenant, d'une formation structurée dans et hors du cadre scolaire.

Les apprentissages de savoir-objets ont porté sur des savoirs théoriques, des méthodes ou un champ de connaissances qui suscitait de l'intérêt. Il en ressort que, s'ils sont normalement attribués au contexte scolaire, comme c'est le cas pour Jade pour qui l'enseignement « plus théorique » de la musique relève du monde scolaire, ils ont été, dans la présente étude, très souvent associés à des contextes hors du cadre scolaire, tant structurés (cours privé, école de conduite, formation en entreprise) que non structurés (voyages, lectures, consultation d'Internet). De plus, dans les propos des jeunes adultes, la

mention d'avoir éprouvé des difficultés au regard de ce type d'apprentissage hors du cadre scolaire les a régulièrement conduits à rappeler leur expérience scolaire difficile au secteur des jeunes.

Lorsqu'ils sont effectués dans le cadre scolaire, ces apprentissages ont été, le plus souvent, synonymes de difficultés, d'échecs ou de désintérêt. Dans les apprentissages repérés de ce type relevant du cadre scolaire, on a retrouvé peu d'évocation à des contenus spécifiques à l'exception de la situation singulière de Jade qui fait un retour aux études en contexte universitaire. Ils ont plutôt été désignés par l'énoncé d'une discipline scolaire, d'un programme de formation, d'apprentissages de base comme lire, compter et écrire. L'évocation plutôt générique de ce type d'apprentissage relevant du contexte scolaire s'est accompagnée le plus souvent de commentaires entourant les difficultés éprouvées par les jeunes adultes dans ce contexte. Il a aussi été associé, notamment dans le cas de certaines matières (français, mathématiques et éducation physique) à une obligation d'apprendre qui n'a pas suscité l'intérêt des jeunes adultes et les a parfois rendus rébarbatifs à se réinscrire dans un processus de formation au secteur des adultes ou des études collégiales. De fait, pour certains jeunes adultes, l'intérêt pour les apprentissages scolaires ne peut se justifier que dans la mesure où le cadre scolaire répond à ce qu'ils aspirent à apprendre. Exceptionnellement, la mention de ce type d'apprentissage a renvoyé à une préférence marquée pour certaines matières scolaires (histoire, menuiserie, cuisine, couture) souvent soulignée en relation à d'autres matières qui n'ont pas eu la cote chez les jeunes adultes.

Hors du cadre scolaire, les apprentissages de savoir-objets repérés sont plus spécifiques (prendre connaissance d'une méthode pour arrêter de fumer, apprentissage de l'espagnol, les aspects théoriques d'un cours de conduite, lire des partitions musicales, etc.). Les contenus évoqués ont la particularité de susciter de l'intérêt ou sont reconnus, pour le moins, comme nécessaires ou utiles par les jeunes adultes. Ces apprentissages ont souvent la propriété d'avoir été stimulés ou enseignés par des proches de l'entourage et, à l'occasion, par des formatrices ou des formateurs en contexte non formel. Les jeunes adultes ont fait, à l'occasion, une référence explicite à des formes scolaires pour montrer le sérieux de certains apprentissages de savoir-objets réalisés hors du cadre



scolaire. En ce sens, Jade a mentionné avoir fait, en voyage, l'apprentissage de l'espagnol à l'aide de matériel, de livres qu'elle a achetés, en faisant des exercices, des devoirs demandés et corrigés par un ami dont elle dit qu'il était « comme mon professeur ». C'est aussi le cas de Benjamin, qui fait référence à l'obtention des cinq premiers « diplômes » de sa vie obtenus dans une formation professionnelle en entreprise (hors du cadre scolaire) et qui ont marqué une réussite jamais obtenue en contexte scolaire. Dans les parcours d'apprentissage des jeunes adultes, il a même été possible d'observer que certains apprentissages, normalement associés au contexte scolaire, ont été réalisés hors du cadre scolaire. C'est le cas de Mélodie qui souligne avoir appris à lire à l'âge de 14 ou 15 ans et qui précise qu'elle a fait cet apprentissage grâce à une amie qui l'aidait à l'extérieur du cadre scolaire alors qu'elle était toujours dans un programme particulier au secteur des jeunes. Afin de donner une vue d'ensemble des apprentissages de savoir-objets repérés, le tableau 5 les présente selon qu'ils aient été effectués dans ou hors du cadre scolaire.

Tableau 5  
Apprentissages de savoir-objets

<b>Catégorie des apprentissages de savoir-objets</b>	
<b>Cadre scolaire</b>	<b>Hors du cadre scolaire</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Programme de formation professionnelle</li> <li>• Disciplines prévues au curriculum de la formation générale au secteur des adultes ou à celui du secteur des jeunes</li> <li>• Connaissances et développement des compétences prévus dans un programme particulier au secteur des jeunes comprenant des stages</li> <li>• Musique (lecture de partitions, solfège, styles musicaux, histoire de la musique, etc.)</li> <li>• Langues secondes</li> <li>• Lire, écrire, compter</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Aspects théoriques d'une formation professionnelle en milieu de travail</li> <li>• Méthode pour arrêter de fumer</li> <li>• Intérêts particuliers approfondis par la lecture de livres et sur Internet (psychologie populaire, astrologie, etc.)</li> <li>• Communiquer en langues secondes</li> <li>• Musique (lecture de partitions)</li> <li>• Aspects théoriques de la conduite automobile.</li> </ul>

## 2.2 Deuxième volet : Apprentissages imbriqués

Le second volet regroupe des apprentissages qui sont apparus imbriqués dans leur contexte d'émergence en deux catégories : apprentissages relevant de la vie domestique, apprentissages relevant d'une activité de travail. De fait, ces apprentissages ont découlé de deux enjeux importants dans la vie des jeunes adultes, celui de l'autonomie résidentielle et du travail rémunéré ou non. Outre le contexte domestique et celui du travail, un autre contexte prégnant aurait pu s'imposer dans l'analyse, celui du relationnel (vie amoureuse, conflit interpersonnel, deuil, ...); celui-ci a plutôt été traité en tenant compte de la nature des apprentissages qu'il a suscités puisque ceux-ci avaient cette caractéristique d'être transversaux à plusieurs contextes de vie. Par ailleurs, les apprentissages imbriqués sont aussi apparus particulièrement complexes sous la forme d'apprentissages amalgamés. À ce titre, un jeune adulte qui dit avoir appris à s'adapter à une clientèle, outre le fait d'avoir appris à réagir et à communiquer adéquatement, peut aussi avoir suivi une formation quant aux besoins de cette clientèle qui a supposé l'apprentissage de savoir-objets et de tâches particulières. Il pourrait aussi avoir pris conscience de sa manière d'interagir avec un type de clientèle ou encore de ses préférences en emploi, etc. Chacun de ces apprentissages pourrait, de ce fait, se retrouver aussi dans une ou l'autre des catégories de la section des apprentissages transversaux. Dans la catégorisation proposée, un certain chevauchement des catégories reste donc présent. Toutefois, la référence à une catégorie plus contextuelle a été préférée chaque fois que les apprentissages sont apparus particulièrement imbriqués dans les expériences des jeunes adultes. Comme pour celles du premier volet, chaque catégorie est introduite par une définition fondée empiriquement qui est, par la suite, commentée au regard de l'analyse des parcours d'apprentissage. Elle se termine par un tableau récapitulatif des apprentissages repérés pour chacune d'elle.

### 2.2.1 *Apprentissages relevant de la vie domestique*

Les apprentissages relevant de la vie domestique portent sur la gestion des finances personnelles, la prise en charge de sa santé ou de celle d'un proche, la manière de réagir à des situations difficiles ou urgentes, la conduite automobile ou la gestion du temps et des priorités. Ils sont complexes (amalgame d'apprentissages). Ces apprentissages sont imbriqués dans le contexte d'acquisition et de mobilisation de la vie domestique.

Les apprentissages relevant de la vie domestique ont porté sur la gestion des finances personnelles, la prise en charge de sa santé ou de celle d'un proche, la manière de réagir à des situations difficiles ou urgentes, la gestion du temps et des priorités ou la conduite automobile. Tous les apprentissages de cette catégorie ont eu comme particularités d'être complexes et ancrés dans les expériences qui les ont suscités.

Parmi ces apprentissages, l'analyse des données permet de faire ressortir que, pour tous les jeunes adultes, leurs conditions de vie et leurs obligations financières ont donné lieu à plusieurs apprentissages relevant de la vie domestique. En effet, les jeunes adultes ont souvent parlé de difficultés financières qu'ils ont dû surmonter, ce qui a supposé d'apprendre à se responsabiliser par rapport à leurs finances personnelles. En ce sens, ils ont appris à payer des comptes, à faire face à des obligations financières, à rembourser des dettes, à économiser pour faire face à des imprévus financiers ou des factures élevées, à budgéter, à prioriser des achats, à négocier un achat. Dans le parcours d'apprentissage des jeunes adultes, ces apprentissages ont été complexes puisque, au-delà de l'apprentissage d'un savoir-faire, ils ont pu impliquer aussi la prise de conscience de leur manière de dépenser, d'économiser et de faire face à leurs obligations, l'apprentissage d'un savoir se comporter et d'un savoir gérer leurs dépenses et leur impulsivité dans la plupart des cas (apprentissage relationnel et biographique). Au cours de la période de l'enquête, deux jeunes adultes (Christopher et Charles) ont même exprimé l'impression d'avoir stabilisé leur situation financière par une meilleure prise en charge de leurs dépenses et de leurs revenus qu'ils ont dit avoir appris à mieux gérer.

Toujours dans cette catégorie d'apprentissage se retrouve celui associé au fait d'avoir su se débrouiller dans des situations difficiles ou urgentes. Présent dans tous les parcours d'apprentissage exposés, il a consisté à avoir appris à réagir à des situations difficiles ou urgentes telles que se procurer de la nourriture, se loger, faire des démarches auprès d'une instance en vue de trouver de l'aide, des informations ou de régulariser une situation, etc. Encore ici, cet apprentissage, lié à des défis rencontrés au quotidien, est complexe puisqu'il a toujours supposé un amalgame d'apprentissages. À titre d'exemple, avoir appris à se débrouiller a pu découler d'une stratégie personnelle d'action intégrant

une collecte d'informations sur Internet ou auprès de personnes et d'organismes, des contacts interpersonnels avec des intervenantes et intervenants, la connaissance de ressources du milieu, l'apprentissage de modalités, etc.

Quelques apprentissages de cette catégorie ont été plus spécifiques à la situation de certains jeunes adultes. Parmi eux, il y a cet apprentissage de ce qu'il faut savoir faire pour prendre soin de soi ou d'un proche en lien avec un problème de santé physique ou mentale. Prendre soin d'un proche ou de soi a pu supposer de s'être documenté et informé sur Internet, auprès de membres de la famille, de professionnelles et professionnels ou d'intervenantes et intervenants afin de mieux comprendre un problème de santé. Il a pu renvoyer aussi à l'apprentissage d'une routine ou de manières de réagir de manière sécuritaire à des situations de crise. Il a aussi souvent stimulé des prises de conscience qui ont conduit les jeunes adultes à mieux connaître leurs besoins, à se positionner ou encore à clarifier ce qu'ils pouvaient réalistement attendre de l'autre. Toujours en ce qui concerne les apprentissages plus spécifiques à la situation de certains jeunes, deux autres apprentissages complexes ont été repérés, celui qui consistait à avoir appris à gérer son temps et ses priorités en fonction d'occupations et de besoins perçus (apprentissage d'un savoir-faire et apprentissage biographique) et cet autre qui renvoyait à l'apprentissage théorique et pratique de la conduite automobile (apprentissage de savoir-faire et de savoir-objets). Le tableau 6 présente les apprentissages repérés relevant de la vie domestique de manière à en donner une vue d'ensemble.

Tableau 6

Apprentissages relevant de la vie domestique

<b>Catégorie des apprentissages relevant de la vie domestique</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Se responsabiliser en ce qui a trait à ses finances personnelles</li> <li>• Se débrouiller dans des situations difficiles ou urgentes</li> <li>• Prendre soin de soi et d'un proche malade ou handicapé</li> <li>• Gérer son temps et son horaire en fonction de ses engagements et de ses besoins (manger, dormir, etc.)</li> </ul>

### 2.2.2 *Les apprentissages relevant d'une activité de travail*

Les apprentissages relevant d'une activité de travail portent sur le développement d'attitudes adaptées au monde du travail et de certaines habiletés ne relevant pas uniquement de savoir-faire. Ils sont complexes (amalgame d'apprentissages). Ils sont spécifiquement ancrés dans une activité de travail.

Dans le parcours d'apprentissage des jeunes adultes, les activités de travail ont suscité des apprentissages complexes et fortement teintés par leur contexte d'émergence. Outre l'apprentissage de techniques de travail spécifiques à un métier ou à une tâche se retrouvant dans la catégorie des apprentissages de savoir-faire, ces apprentissages imbriqués dans une activité de travail ont plutôt porté sur le développement d'attitudes adaptées au monde du travail et de certaines habiletés complexes ne relevant pas uniquement de savoir-faire.

En effet, il a été possible de repérer le développement d'attitudes à travers lesquels les jeunes adultes ont tenté de s'adapter au monde du travail où ils se sont retrouvés. Au cœur de différentes expériences de travail, ils ont notamment appris à devenir plus professionnels (ponctualité, pas de consommation de drogue, organisation de la tâche, prendre au sérieux le travail), à se discipliner, à adopter des attitudes appropriées dans l'intervention, à s'adapter à une clientèle ou aux besoins de personnes dont ils avaient la charge.

Outre les attitudes, les jeunes adultes ont aussi développé des habiletés complexes en contexte de travail. Ils ont réalisé ces apprentissages par le biais d'activités telles que la vente de produits illicites, le gardiennage d'enfants dans une famille amie, une expérience de stage auprès d'enfants handicapés ou une implication dans un organisme communautaire. Parmi ces habiletés, on retrouve celle qui consiste à avoir appris à prendre soin d'une personne handicapée ou d'un enfant. Cet apprentissage, en particulier, a supposé tout à la fois des apprentissages de savoir-faire, de savoir-objets (formation sur la trisomie) et d'un savoir interagir adapté au regard d'un handicap ou des besoins d'un enfant. Les

jeunes adultes ont aussi appris à négocier des prix et à faire du commerce (apprentissage de savoir-objet et apprentissage relationnel). Enfin, ils ont pu faire aussi des apprentissages ayant découlé d'un engagement dans un organisme et, plus spécifiquement, de tâches qu'il fallait apprendre à assumer. À ce titre, on a retrouvé des apprentissages tels que : apprendre à rédiger des textes pour donner une conférence ou pour défendre une cause ; apprendre à utiliser l'informatique autrement que pour naviguer sur Internet ; découvrir et apprendre à entrer en contact avec les ressources du milieu ; effectuer des tâches administratives ; etc. Le tableau 7 présente les apprentissages repérés relevant d'une activité de travail de manière à en donner une vue d'ensemble.

Tableau 7  
Apprentissages relevant d'une activité de travail

<b>Catégorie des apprentissages relevant d'une activité de travail</b>	
<b>Attitudes</b>	<b>Habilités</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Être plus « professionnel »</li> <li>• S'adapter à une clientèle</li> <li>• Adopter une attitude de douceur et retenue dans l'intervention</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Répondre aux besoins de personnes dont on a la charge</li> <li>• Faire du commerce et négocier des prix</li> <li>• Assumer des responsabilités découlant d'une activité de travail</li> </ul>

### 3. LE RAPPORT AU SAVOIR ET SES MARQUEURS D'ÉVOLUTION

Dans la visée du troisième objectif poursuivi dans la présente thèse, la présentation des résultats, dans cette section, porte essentiellement sur le rapport au savoir de chacun des jeunes adultes au regard notamment de marqueurs qui ont permis d'en caractériser tant la construction que l'évolution. Pour ce faire, la reconstitution des parcours d'apprentissage a notamment permis de faire ressortir que chacun d'eux avait la particularité de s'être élaboré autour d'un aspect particulier de la vie des jeunes adultes tout au long de l'enquête. De ce fait, il a été possible de dégager une thématique dominante pouvant être associée à chacun des parcours. Cette thématique (le soin de proches malades, le rêve de devenir musicienne,

la condition d'autiste, etc.), tel un leitmotiv, a eu pour caractéristique de marquer une trame sur laquelle se sont greffés plusieurs des apprentissages repérés. C'est à partir de cette thématique et des apprentissages qui lui sont associés qu'il est devenu possible de caractériser le rapport au savoir des jeunes adultes sur les quatre ou cinq ans de l'enquête. D'entrée de jeu, il importe donc de souligner que cet exposé ne tient pas compte de tous les apprentissages repérés dans chacun des parcours. Dans ce cadre, les marqueurs retenus pour soutenir cette partie de l'analyse, *Dynamique de l'apprentissage* (réactivité-proactivité) et *Lieu et directionnalité de l'apprentissage* (privé-public) sont d'abord présentés. Dans un second temps, le rapport au savoir de chacun des jeunes adultes est exposé du point de vue notamment des marqueurs préalablement identifiés. Dans un troisième temps, deux éléments d'influence dans l'évolution constatée du rapport au savoir des jeunes adultes sont mis en perspective, soit le caractère adverse qui caractérise plusieurs expériences de vie des jeunes adultes et l'influence des autres. Pour conclure cette section, une attention particulière est portée aux données permettant d'aborder spécifiquement le rapport à l'école des jeunes adultes.

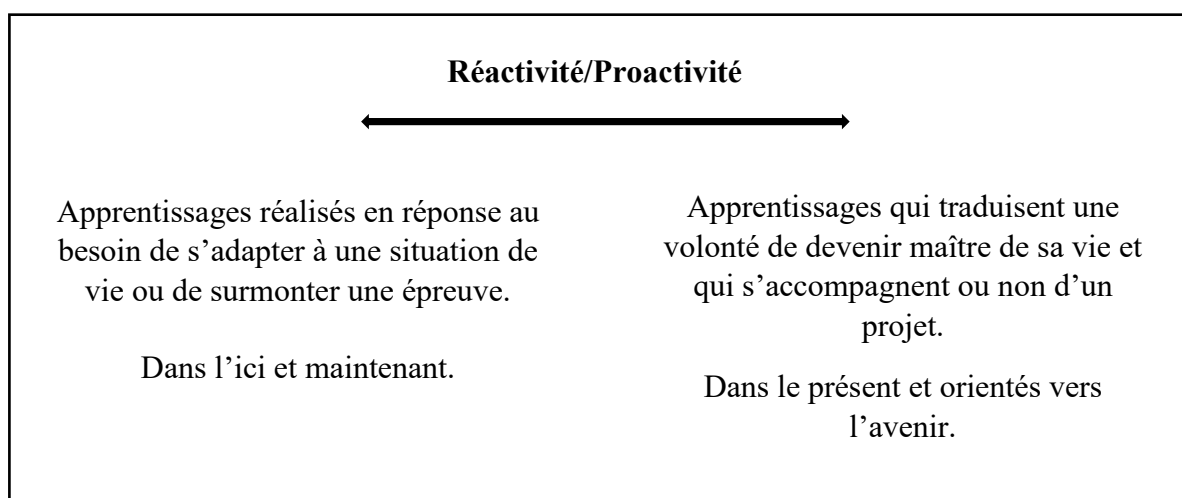
### **3.1 Des marqueurs du rapport au savoir et de son évolution**

La perspective longitudinale de l'ELJASP permet de constater que le rapport au savoir de chacun des jeunes adultes a connu une évolution. Au regard de sa dimension épistémique, deux marqueurs ont pu soutenir cette part de l'analyse : le marqueur *Dynamique des apprentissages* et le marqueur *Lieu et directionnalité des apprentissages*. De fait, l'évolution du rapport au savoir de chacun des jeunes adultes a notamment été réalisée autour de ces deux axes : l'axe réactivité-proactivité (dynamique des apprentissages) et l'axe privé/public (lieu et directionnalité des apprentissages).

L'axe réactivité/proactivité caractérise la dynamique particulière des apprentissages selon qu'ils soient tributaires d'un événement ou qu'ils traduisent plutôt une prise de contrôle sur la vie et, parfois même, qu'ils soient assortis d'une projection dans l'avenir. Le pôle réactivité cible les apprentissages suscités par des expériences de vie qui ont été, le plus souvent, marquées par l'adversité. Les apprentissages apparaissent alors comme des

réponses possibles à des changements ou à des difficultés en vue de s'adapter, de surmonter et, parfois même, de survivre à une épreuve. Ces apprentissages ont aussi comme caractéristique d'être situés dans l'immédiateté. Le pôle proactivité cible les apprentissages selon qu'ils traduisent une volonté de se responsabiliser en vue de progresser, de poursuivre des objectifs ou de se projeter dans l'avenir. Ils s'inscrivent dans le moment présent (se responsabiliser au quotidien, développer des intérêts et des aptitudes, clarifier des attentes, prendre une initiative, etc.) et ouvrent parfois sur l'avenir (planifier un agir, élaborer un projet, etc.). Cet axe est repris et illustré dans le tableau 8.

Tableau 8  
Axe réactivité/proactivité



L'axe privé/public<sup>55</sup> concerne le lieu et la directionnalité des apprentissages ; il met en perspective le lieu des apprentissages selon que ces derniers relèvent de l'univers de la vie privée des jeunes adultes ou qu'ils soient plutôt orientés vers un monde extérieur, la sphère de la vie publique. Sous le pôle privé se retrouve l'apprentissage de MA vie ; il recouvre des apprentissages de la vie amoureuse, domestique ou familiale (apprendre à faire un achat, à exprimer mes émotions, à prendre soin d'un proche ou d'un enfant, etc.).

<sup>55</sup> La dénomination de cet axe s'inspire d'une proposition de Besse (1995, dans Bélisle 2006) quant au positionnement des pratiques de l'écrit selon qu'elles relèvent de la sphère de la vie publique ou de la sphère de la vie privée.





Tableau 10  
 Axes d'évolution du rapport au savoir

<i>Public</i>	
Réactif et situé dans le monde public	Proactif et situé dans le monde public
<i>Réactivité</i>	<i>Proactivité</i>
Réactif et situé dans l'univers de la vie privée	Proactif et situé dans l'univers de la vie privée
<i>Privé</i>	

### 3.2 Le rapport au savoir des jeunes adultes et son évolution

Par le biais des apprentissages qu'elle a faits, Olivia a tenté de réagir et de s'adapter tout au long de l'enquête aux défis de sa vie : conditions de vie matérielles difficiles, deuil, expériences de la vie amoureuse marquées par la violence et les ruptures, pertes d'emploi, etc. Olivia reste aux prises avec des expériences de la vie personnelle qui demeurent difficiles ; elle fait, pour la plupart, des apprentissages qui sont tributaires des événements et des situations de vie dans lesquels elle se retrouve. Dans ce cadre, elle a tenté de développer sa capacité à s'exprimer et à s'affirmer ou encore à se relever après avoir traversé des épreuves. La plupart de ses apprentissages sont concentrés dans l'univers de sa vie privée (familiale et amoureuse). Aussi, son rapport au savoir est dominé par des apprentissages relationnels. De ce fait, son rapport au savoir est demeuré tout au long de l'enquête réactif et situé dans l'univers de sa vie privée. Malgré tout, il connaît quand même une évolution, identifiable notamment à travers cette impression explicitée de se

sentir davantage capable de s'exprimer, de s'affirmer, ce qu'elle perçoit comme un changement.

Tout au long de l'enquête, Charles et Mélodie ont d'abord fait la plupart de leurs apprentissages à la suite d'expériences de la vie personnelle qui ont représenté des défis : prise en charge de proches malades, emménagement dans un premier appartement, relations amoureuses intenses, etc. À partir de ces expériences, ils ont notamment appris à réagir, à s'adapter, à « vivre avec » et « à aimer » malgré des difficultés relationnelles, etc. La plupart de leurs apprentissages ont été de nature relationnelle. De réactif, leur rapport au savoir devient peu à peu plus proactif tout en demeurant ancré dans l'univers de leur vie privée (famille, vie amoureuse et domestique). Il se distingue toutefois de celui d'Olivia quant à son évolution vers des apprentissages plus proactifs. En effet, le parcours d'apprentissage de Mélodie est particulier en ce sens qu'il est marqué par le passage d'apprentissages réalisés en réaction aux défis qui ont été les siens vers des apprentissages qui sont devenus peu à peu, à partir du quatrième entretien, moins réactifs et plus centrés sur ses intérêts et ses projets personnels : cuisiner, jardiner, dialoguer dans le couple, faire du *scrapbooking*, etc. Pour Charles, on peut constater qu'il se perçoit, à partir du troisième entretien, comme un adulte de 20 ans qui a décidé de se calmer, de prendre sa vie en main et de prendre ses responsabilités. De fait, à partir de cet entretien, Charles fait plusieurs apprentissages qui traduisent alors une volonté de se responsabiliser associée à des projections dans l'avenir.

Benjamin, Christopher et Jade sont passés d'apprentissages réalisés en réaction aux situations dans lesquelles ils se trouvaient en début d'enquête (hospitalisation, relations amoureuses difficiles, emménagement dans un premier appartement, expérience de travail, perte d'emploi, etc.), pour en arriver peu à peu à intégrer, respectivement, des apprentissages qui se sont inscrits dans le monde scolaire, le monde du travail ou de l'engagement communautaire. Pour chacun d'eux, quelque chose s'est enclenché et a entraîné un rapport au savoir plus actif et situé dans le monde public; ce dernier suppose alors de nouvelles expériences moins teintées par l'adversité et des apprentissages qui permettent de s'approprier un monde à l'extérieur de soi. De plus, leur rapport au savoir a

aussi la particularité d'avoir été marqué par plusieurs apprentissages biographiques à travers lesquels ils ont appris à mieux se connaître. Dans le cas de Jade, cette reconnaissance de ce qu'elle voulait vraiment, de ses intérêts et de ses valeurs l'a conduite à des études universitaires en musique. Pour Christopher, cette connaissance de soi, qui a progressivement soutenu l'intégration de sa différence, a rendu possible des apprentissages lui permettant de mieux s'ouvrir aux autres et d'assumer des tâches découlant d'un engagement communautaire. Pour Benjamin, plusieurs apprentissages sur lui-même de concert avec des apprentissages techniques lui ont permis de se projeter dans l'avenir, notamment comme travailleur. Dans ces trois cas, on peut constater que les jeunes adultes ont, chacun à leur façon, saisi des opportunités d'apprendre qui se sont présentées à eux : programme SOJE, programme d'apprentissage en milieu de travail, programme d'intégration sociale et professionnelle pour personnes autistes, etc. Tout au long de l'enquête, Jade, en particulier, a choisi d'apprendre dans des cadres de formation structurée : cours privés en musique, programme de formation professionnelle et programme universitaire. Ces contextes diversifiés de formation ont représenté, notamment pour Jade et Benjamin, des occasions de se réconcilier avec le monde scolaire ou la formation structurée.

### **3.3 Des éléments d'influence**

Il ressort de cette analyse que la construction et l'évolution du rapport au savoir des jeunes adultes ont été influencées, parfois même précipitées, principalement par deux éléments : la nature des expériences de vie des jeunes adultes dont la plupart, au début de l'enquête, étaient marquées par l'adversité et la rencontre de personnes au contact de qui les jeunes adultes ont appris.

#### *3.3.1 Apprendre dans, et de, l'adversité*

Un premier élément d'influence est celui de la nature des expériences que les jeunes adultes ont fait. En effet, il est ressorti qu'ils ont souvent appris dans l'adversité ; plus encore, ils ont appris de l'adversité, c'est-à-dire à même les difficultés qu'ils ont rencontrées et qu'ils ont tenté de surmonter. Plus précisément, les données laissent voir

notamment que tous les jeunes adultes, quel que soit leur niveau de scolarité, ont fait des apprentissages à travers lesquels ils ont cherché et trouvé des explications aux épreuves qu'ils avaient traversées ou qu'ils traversaient au moment de l'enquête. En effet, les données permettent de faire ressortir qu'ils ont réalisé plusieurs apprentissages de nature biographique qui leur ont permis tantôt de donner un sens aux événements, tantôt de mieux se connaître (qualité, trait de personnalité, limites, valeur, etc.). Plus encore, les jeunes adultes ont régulièrement tiré des leçons de l'expérience auxquelles ils ont parfois fait référence pour justifier des décisions, réajuster une manière de faire ou de réagir ou encore pour provoquer des changements.

Au cours de l'enquête, on a pu constater que la plupart des jeunes adultes<sup>56</sup> ont été peu à peu plongés dans des expériences moins teintées par l'adversité. Ces occasions d'apprendre relèvent alors d'expériences de vie qui se diversifient, telles que de partir en tournée avec un groupe de musique et la pratique de la musique dans un *band*, la préparation de conférences, le contact avec des associations communautaires, l'inscription dans un programme de formation, etc. Parmi ces opportunités d'apprentissage, certaines ont relevé de programmations sociales qui étaient explicitement dédiées à de jeunes adultes et, à l'occasion, d'un contexte structuré de formation (cours privés, formation professionnelle, etc.) relevant ou non du cadre scolaire. Au cœur de ces expériences de vie plus positives, les jeunes adultes ont notamment fait des apprentissages qui leur ont permis d'envisager ou de supporter un projet personnel, professionnel ou d'engagement citoyen.

### 3.3.2 *Des personnes avec qui, et de qui, on apprend*

Un second élément d'influence dans la construction et l'évolution du rapport au savoir des jeunes adultes est celui des personnes présentes dans chacun des parcours d'apprentissage. En effet, il est ressorti de la reconstitution de chacun des parcours d'apprentissage que plusieurs personnes ont été impliquées, voire même parfois activement engagées dans les apprentissages effectués par les jeunes adultes.

---

<sup>56</sup> Au regard des événements qu'elle a rapportés, Olivia est la seule à être demeurée confrontée à des situations de vie difficiles tout au long de l'enquête.

Plusieurs visages de cette altérité ont pu être repérés. Dans tous les parcours d'apprentissage, des membres de la famille proche (père, mère et leur conjoint ; frère et sœur et leur conjoint) ou élargie (grands-parents ; tante, oncle et leur conjoint) ont été associés aux apprentissages effectués. Dans tous les cas, les jeunes adultes ont appris au contact d'un partenaire amoureux et, parfois, de ses proches (enfant, père, mère, frère, sœur). Des personnes de l'entourage ont aussi influencé des apprentissages (voisine et voisin, colocataire, cliente et client, employeuse et employeur ou personnes dont on a la charge, etc.). Parmi les personnes de l'entourage se retrouvent les amies et les amis ou des pairs parfois nommés « chums » ; elles sont ces personnes côtoyées au quotidien auxquelles les jeunes adultes ont été liés affectivement ou parce qu'ils avaient en commun une activité (voyage, musique, activités illégales, activité de loisir, etc.) ou un milieu de vie (milieu scolaire ou de travail, appartement, organisme communautaire, etc.). Enfin, se retrouvent aussi dans les parcours d'apprentissage des jeunes adultes des intervenantes et intervenants associés à une institution ou un organisme communautaire responsable d'accompagner, de soigner, d'enseigner ou de former. Parmi eux, les jeunes adultes ont identifié des professionnelles et professionnels du milieu scolaire (personnel enseignant, personnel de direction, psychologue, etc.), des formatrices et formateurs en milieu de travail, une conseillère d'Emploi-Québec, des professionnelles et professionnels de la santé et des services sociaux (médecin, infirmière et infirmier, travailleuse sociale et travailleur social, etc.) et des intervenantes et intervenants associés à des organismes communautaires dont les carrefours jeunesse-emploi (CJE).

Ces personnes ont influencé les apprentissages des jeunes adultes de manière plus ou moins intentionnelle et de manière plus ou moins active. De fait, à travers les propos des jeunes adultes, il est possible de marquer une gradation de cette influence exercée par autrui. Aussi, certains apprentissages ont été stimulés ou influencés par le simple contact avec des personnes sans que ces dernières n'aient pris une part active et intentionnelle dans les processus d'apprentissage engagés par les jeunes adultes. Les partenaires amoureux ont eu, la plupart du temps, ce type d'influence. Certaines personnes rencontrées en contexte de travail ont aussi représenté des prétextes à apprendre (clients, enfants dont on avait la

charge, etc.). Parmi ces personnes au contact desquelles les jeunes adultes ont appris, certaines ont, à l'occasion, représenté des sources d'inspiration en agissant comme modèles (influence positive) ; parmi elles se retrouvent des membres de la famille proche (père, mère ou frère), des partenaires amoureux, des employeurs ou des collègues. D'autres personnes ont plutôt représenté des contre-exemples qui ont inspiré des apprentissages à travers lesquels les jeunes adultes ont essayé de se dissocier ou de se distinguer. Parmi ces personnes de l'entourage se retrouvent des « chums », des colocataires, des voisines et des voisins ou encore des collègues de travail.

Certaines personnes dans l'entourage des jeunes adultes ont pris une part plus intentionnelle et active dans les apprentissages effectués. En ce sens, il est régulièrement arrivé que les apprentissages faits par ces jeunes adultes soient reconnus par des membres de la famille proche notamment le père ou la mère. Cette reconnaissance est venue aussi, à l'occasion, de la part d'une amie, d'un ami, d'un partenaire amoureux ou de membres de sa famille. Ces personnes, qui ont reconnu les apprentissages des jeunes adultes, ont alors joué un rôle intentionnel de support et souvent d'encouragement en intervenant ou en s'exprimant. Il est aussi ressorti que des apprentissages ont découlé ou ont été associés à une intervention dont l'intention était de susciter des apprentissages. Parmi les personnes qui sont intervenues de cette manière se retrouvent les professionnelles et professionnels associés à une institution ou un organisme. Dans les propos des jeunes adultes, elles sont parfois intervenues de manière à refléter des améliorations ; elles sont aussi intervenues en expliquant, en entrant en dialogue, en informant ; elles ont, à l'occasion, apporté une aide concrète dans l'exécution d'une tâche ; elles ont aussi transmis des conseils et des manières de faire (faire un budget, prendre des médicaments, entreprendre des démarches administratives, se procurer de la nourriture, etc.). Parfois, les jeunes adultes parlent des intervenantes et des intervenants pour préciser qu'ils ont été ou non aidants. Parmi eux, il ressort que les enseignantes et les enseignants ont eu une influence mitigée. Ils sont parfois reconnus, par les jeunes adultes, comme ayant suscité et encouragé des apprentissages ; ils font aussi partie de ces personnes qui ont découragé les jeunes adultes à apprendre en contexte scolaire. Si cette forme d'intervention dans les parcours d'apprentissage renvoie à

des professionnelles et professionnels qui avaient notamment pour rôle de dispenser, sous diverses formes, un enseignement ou une formation, elle a aussi été associée à différentes personnes de l'entourage des jeunes adultes. Par exemple, de jeunes adultes ont appris à jouer de la musique tantôt avec un membre de la famille ou avec des amis ou encore avec des musiciens dans un groupe professionnel. Les apprentissages de savoir-faire associés à la vie domestique ont découlé le plus souvent de l'intervention d'un membre de la famille, d'une amie, d'un ami et, à l'occasion, d'une intervenante ou d'un intervenant. Les jeunes adultes ont, à plusieurs reprises, manifesté leur préférence pour cette manière d'apprendre impliquant intentionnellement et activement des proches.

Dans l'environnement humain des jeunes adultes, il est aussi ressorti de l'analyse de cinq<sup>57</sup> des six parcours d'apprentissage que certaines personnes ont non seulement intentionnellement et activement influencé les apprentissages, mais qu'elles ont aussi agi tel un pivot ou un point tournant dans l'évolution du rapport au savoir. Ces personnes ont eu la particularité de stimuler des apprentissages qui ont accompagné ou soutenu des changements. Il s'agit, dans la situation de Mélodie, de la rencontre de la mère de son partenaire amoureux, une infirmière, qui, au cinquième entretien, l'amène à réfléchir sur sa vie familiale, à faire des remises en question et qui l'appuie dans des apprentissages qui contribuent à son épanouissement personnel. Pour Benjamin, il s'agit de la rencontre d'une agente d'Emploi-Québec qui lui ouvre la possibilité de se former en milieu de travail. Il fait alors une expérience de formation couronnée par des réussites qui s'accompagnent de l'impression d'avoir été capable, de pouvoir mener à terme des projets et de pouvoir relever à nouveau des défis. Dans le parcours d'apprentissage de Christopher, il s'agit de la rencontre, au troisième entretien, d'un intervenant qui lui a permis d'intégrer une organisation et de prendre une part active dans son développement. Dans ce contexte, ce jeune adulte entre en relation de manière significative avec d'autres personnes qui l'incitent peu à peu à mieux se connaître (limites et forces) et à envisager « plus positivement » sa

---

<sup>57</sup> Dans un seul des six parcours d'apprentissage (Olivia), il n'a pas été possible de repérer l'influence d'une ou de personnes dans les apprentissages repérés ayant pu stimuler un changement et l'évolution du rapport au savoir. Cette jeune adulte était alors aux prises avec des situations d'abus et de violence dans ses relations familiales et amoureuses, des problématiques complexes dont le dénouement peut s'étendre sur plusieurs années.



vie. Pour Charles, c'est la rencontre d'une jeune femme étudiant au CEGEP. À travers des apprentissages du type *Je me dis que...* on peut constater que ce jeune adulte s'est perçu, à partir de cette rencontre, comme un adulte de 20 ans qui « a décidé de se calmer », de prendre sa vie en main et ses responsabilités. Jade, pour sa part, fait la rencontre de jeunes adultes lors d'un voyage. Au contact de certains, elle identifie ce qu'elle veut vraiment pour elle-même, notamment devenir une musicienne professionnelle. Au contact d'autres jeunes adultes, elle fait « le point » sur le genre de monde qu'elle ne veut plus fréquenter. À son retour au Québec, elle élabore le projet de retourner aux études, influencée par un ami musicien de son *band*, projet qu'elle concrétisera.

Enfin, une dernière particularité de ce phénomène des influences a attiré l'attention ; en effet, il a été possible d'observer qu'une influence d'autrui dans l'évolution du rapport au savoir des jeunes adultes était toujours supportée, voire même renforcée, par l'influence d'autres personnes aussi présentes dans le parcours d'apprentissage des jeunes adultes. Dans l'encadré suivant, un exemple est rapporté de ce jeu des influences multiples tant sur le rapport au savoir que sur son évolution.

Benjamin rencontre, au quatrième entretien, une **agente d'Emploi-Québec**. Il dit d'elle qu'elle est « gentille » et « stricte ». Elle lui offre la possibilité de suivre un programme de formation en entreprise. Pour ce faire, sa candidature doit être retenue parmi toutes celles reçues. Benjamin explique qu'il a compris qu'il devait répondre sérieusement aux attentes de cette agente et qu'il voulait se démarquer parmi **les autres jeunes adultes** qui avaient manifesté leur intérêt pour ce programme. Il la rencontre à quelques reprises ; sa candidature est finalement retenue et il s'inscrit dans le programme proposé. Il y fait la rencontre d'un **formateur** qui intervient notamment, dans un moment difficile, sur sa motivation pour le maintenir en formation. Benjamin souligne aussi que **la conjointe de ce formateur** lui a prodigué des conseils qui l'ont aidé à se maintenir en formation. Benjamin se compare **aux autres jeunes de sa formation** pour constater qu'il a été capable de compenser la base qu'il n'avait pas au début de sa formation. Benjamin mentionne, pour marquer la différence entre ce qu'il vit et d'autres expériences passées, qu'il a souvent eu l'impression d'être sous-estimé par **ses pairs en milieu scolaire et au travail**. Il rapporte, pour s'en distinguer, **deux exemples de jeunes adultes** qu'il connaît qui n'ont pas persévéré dans leur projet de formation professionnelle. Une fois sa formation achevée et réussie, Benjamin a l'impression que sa vie a vraiment changé. Ce sentiment de réussite est associé par Benjamin au fait d'être capable de « s'en sortir » et de relever des défis. Il souligne que **ses parents** ont reconnu ses efforts et sa réussite ; il souligne que **sa mère** avait des doutes quant à sa capacité de réussir.

### 3.4 L'évolution du rapport à l'école

Tous les jeunes adultes de la présente étude ont interrompu leurs études secondaires avant l'obtention d'un diplôme du secondaire. Ils ont en commun d'avoir vécu une première expérience scolaire marquée par des difficultés, personnelles ou scolaires, qui, dans leur propos, ont justifié ces interruptions. Toutefois, l'évolution de leur rapport à l'école marque une différence entre ces jeunes adultes selon qu'ils aient été plus ou moins scolarisés.

Mélo die, Benjamin et Olivia ont une scolarité ne dépassant pas le premier cycle du secondaire<sup>58</sup>. Ces jeunes adultes, qui ont en commun d'avoir été inscrits dans un cheminement particulier de formation à un moment ou l'autre de leur parcours scolaire, ont tous éprouvé de la difficulté à parler de leur niveau de scolarisation. Ils n'ont pas semblé pouvoir s'appuyer sur des repères précis pour juger de ce qu'ils avaient appris et réussi, pour se situer par rapport aux différents cheminements de formation proposés au secteur des jeunes. D'ailleurs leurs propos montrent qu'ils arrivent difficilement à identifier leur niveau de scolarité. Ils ont parlé de leur scolarité en référence à la fois au curriculum primaire et à celui du premier cycle du secondaire ; ils peuvent aussi en avoir parlé globalement en disant qu'elle était de niveau primaire ou encore qu'elle n'était pas suffisante. Tous les trois ont fait l'expérience des classes spéciales au secteur des jeunes ; Mélo die et Olivia, en particulier, se représentent ce type de classe comme une prison de laquelle on ne peut pas sortir ou d'un lieu qui isole et stigmatise ceux et celles qui les fréquentent. Même si Mélo die, Olivia et Benjamin reconnaissent à l'occasion avoir eu de l'intérêt pour certains aspects de la vie scolaire ou de la facilité pour certaines matières, leur expérience a été somme toute difficile et ardue : avoir été mis à part, avoir été ridiculisé, avoir eu le sentiment d'être incapable d'apprendre et de réussir ou l'impression de ne pas avoir progressé, etc. Pour ces trois jeunes adultes, le rapport à l'école et le rapport au savoir de type scolaire au secteur des jeunes peuvent être, en ce sens, qualifiés de douloureux. « Douloureux », adjectif utilisé par Mélo die pour qualifier son expérience scolaire, est ici repris parce qu'il marque bien l'intensité qui a caractérisé le rapport de ces trois jeunes adultes à l'école, décelable à travers des expressions telles que « Non, j'aime pas ça, l'école ! » ; « Ah ça c'est douloureux ça, l'école ! » ou encore « Moi, j'ai tellement de misère à l'école que j'ai pas le goût... de retourner, là ». Si leur rapport à l'école est douloureux, ces trois jeunes adultes ont aussi hérité, de cette expérience scolaire difficile, d'un rapport à l'école ambivalent. Cette ambivalence se répercute sur le projet de retourner

---

<sup>58</sup> Dans cette analyse, les jeunes adultes les moins scolarisés ont déclaré avoir accumulé une scolarité de niveau primaire et/ou avoir suivi certains cours de premier ou de deuxième secondaire sans qu'aucun d'eux n'ait terminé le premier cycle du secondaire. Les jeunes adultes considérés comme les plus scolarisés ont atteint le deuxième cycle du secondaire. Ils ont tous précisé, à un moment ou l'autre de l'enquête, qu'ils avaient été inscrits dans des cours de quatrième et de cinquième secondaire sans toutefois qu'aucun d'entre eux n'ait obtenu le diplôme d'études secondaires (DES).

aux études qu'ils ont tous envisagé, qu'ils ont parfois concrétisé durant la période de l'enquête, tout en remettant régulièrement en question leurs capacités à apprendre et à réussir dans ce cadre et leur intérêt pour les études. De fait, au terme de l'enquête, la fréquentation scolaire a représenté, pour ces trois jeunes adultes, une projection somme toute floue et lointaine et, pour Mélodie en particulier, qui ne semblait plus envisageable.

Au début de l'enquête, Christopher, Charles et Jade ont atteint le deuxième cycle du secondaire et, dans le cas des deux derniers, ils ont obtenu une attestation d'équivalence de niveau secondaire (AENS). Charles et Jade, en particulier, mentionnent concevoir les études comme une obligation pour réussir socialement ou un cheminement normal que tout le monde fait pour se conformer. Au secteur des jeunes, l'expérience scolaire de Christopher, Charles et Jade, qui a donné lieu à des réussites, a aussi été une source de frustrations (se voir retirer des cours, vivre du stress, se faire manipuler ou exclure, etc.) qui ont laissé chez ces jeunes adultes une impression d'injustice et d'inadaptation du système scolaire à leurs besoins ou à leurs aspirations. De fait, ces trois jeunes adultes entretiennent, tout au long de l'enquête, un rapport à l'école fluctuant et critique. Au terme de l'enquête, pour ces trois jeunes adultes, la fréquentation scolaire a été, ou pourrait être, envisagée une fois certaines conditions réunies.

Dans la présente étude, il a été possible d'observer un phénomène de réconciliation avec le monde scolaire qui s'est actualisé précisément là où l'expérience du scolaire avait blessé, avait laissé ses traces. C'est le cas de Benjamin pour qui l'expérience scolaire en avait, avant tout, été un échec scolaire. En cours d'enquête, ce dernier saisit une opportunité d'apprendre en milieu de travail qui devient synonyme de réussite. Tel qu'explicité par ce jeune adulte, il s'agit d'une expérience d'apprendre qui marque une rupture par rapport à l'expérience scolaire passée. Dans la vie de ce jeune adulte, cette expérience de la réussite ouvre sur la possibilité de faire des projets, de relever des défis et, même, d'envisager un retour aux études. Dans le cas de Jade, le phénomène de la réconciliation avec le monde scolaire passe par la médiation d'une formation universitaire qui lui permet de se projeter dans l'avenir. Cette jeune adulte, brimée dans son désir d'apprendre la musique durant ses études secondaires au secteur des jeunes, se réconcilie

avec le cadre scolaire à l'université. Cette institution lui permet alors de se concentrer sur l'apprentissage de la musique ; un apprentissage qui lui permet de réaliser son rêve de devenir une musicienne professionnelle. Pour tous les jeunes adultes de la présente étude, il appert enfin que les expériences d'apprentissage en milieu scolaire, après l'interruption des études secondaires au secteur des jeunes, ne se sont pas imposées comme prégnantes dans leur parcours d'apprentissage respectifs<sup>59</sup>. De fait, outre Jade qui choisit d'approfondir, au cinquième entretien, son retour aux études en musique à l'université, aucun des cinq autres jeunes adultes, à quelque moment que ce soit durant l'enquête, n'a choisi d'approfondir une expérience d'apprentissage dans le cadre scolaire même si cinq des six jeunes adultes ont signalé y avoir eu recours durant la période de l'enquête.

Plus encore, dans les propos des jeunes adultes, une mise en relation entre l'école-institution et « l'école de la vie<sup>60</sup> » a été maintes fois explicitée pour traduire une préférence pour l'école de la vie telle que Jade l'exprime : *J'aime mieux apprendre dans la vraie vie. Je trouve qu'on apprend plus pis on apprend les vraies choses au lieu d'apprendre en général.* Dans les propos des jeunes adultes, cette préférence pour l'école de la vie est le plus souvent affirmée dans un rapport qui oppose cet apprentissage dans, et par, la vie et l'école-institution. En ce sens, Benjamin dit : *Je te dirais même que j'apprends plus qu'à l'école<sup>61</sup>.* Mélodie s'exprime aussi en ce sens : *Tout être humain est capable d'apprendre sans aller à l'école.* Pour sa part, Jade, qui est également d'avis que l'on apprend davantage de la vie que dans le cadre scolaire, introduit l'idée d'un rapport de complémentarité qu'elle exprime en ces termes : *Tout qu'est-ce qui est plus théorique, c'est... ça prend vraiment l'école, tu sais, tu ne l'apprendras pas [...] dans la vie de tous les jours.* Dans tous les cas, le discours sur l'institution scolaire laisse apparaître un rapport à l'école-institution subordonné à l'école de la vie reconnue par les jeunes adultes comme la « plus grande », la plus englobante tel que l'exprime Christopher : *C'est une place<sup>62</sup> où on apprend des choses, c'est vrai, mais il y en a une plus grande école : l'école de la vie.*

<sup>59</sup> Il paraît ici important de rappeler que l'ELJASP portait sur des événements marquants et des transitions, ce qui peut expliquer, en partie, ce résultat.

<sup>60</sup> Expression empruntée à Christopher.

<sup>61</sup> En référence à ce que Benjamin estime apprendre par et dans la vie.

<sup>62</sup> Dans le propos de Christopher, « une place » désigne ici l'institution scolaire.

De fait, les jeunes adultes considèrent le retour aux études comme une voie possible d'apprentissage et un moyen parmi d'autres d'améliorer leurs conditions de vie. À ce titre, Christopher dit que c'est « une manière de s'éduquer » et qu'il a découvert qu'il y en avait d'autres. Cette idée est aussi explicitement reprise par Charles quand il dit : *C'était une manière d'apprendre quelconque*<sup>63</sup>, [...] *que je sois à l'école ou que je ne sois pas à l'école, je vais apprendre quand même, là.*

#### 4. LE RAPPORT AU SAVOIR DES JEUNES ADULTES ET SES FIGURES

Au regard de l'objectif général de la présente recherche doctorale, qui visait à mieux comprendre le rapport au savoir des jeunes adultes non diplômés du secondaire et son évolution, sur une période de quatre ou cinq ans, dans le cadre de différentes expériences de vie personnelle, professionnelle, scolaire ou citoyenne, l'ensemble des résultats exposés dans la présente thèse permettent d'approfondir davantage l'analyse du rapport au savoir des jeunes adultes dans sa dimension épistémique. Cette dimension du rapport au savoir a fait l'objet d'une attention spéciale de la part de Charlot (2001a, 2005) à travers l'élaboration d'un modèle qui regroupait, tel qu'exposé dans le chapitre présentant le cadre conceptuel, quatre figures de l'apprendre. Les résultats de la présente étude ont fait ressortir, qu'au-delà des apprentissages de type scolaire, les jeunes adultes ont surtout effectué des apprentissages hors du cadre scolaire qui leur ont permis de s'adapter aux événements, de réagir aux difficultés qu'ils rencontraient et de développer des savoir-faire au cœur d'expériences qui ont été marquantes et qu'ils ont reconnues comme porteuses d'apprentissages. Ce constat rejoint la conception anthropologique de l'activité d'apprendre mise de l'avant par Charlot (2005). En ce sens, l'activité d'apprendre et les apprentissages repérés qui ont constitué l'univers de l'apprendre<sup>64</sup> des jeunes adultes, durant la période de l'ELJASP, correspondent globalement à ce que proposait Charlot (2001a, 2005) dans son modèle épistémique avec, toutefois, quelques différences. En effet, l'analyse des apprentissages des jeunes adultes et la catégorisation qui en a découlé permettent de définir

<sup>63</sup> En référence à ce que représente l'institution scolaire pour Charles.

<sup>64</sup> « L'univers de l'apprendre » est une expression empruntée à Charlot (2001a, p.15) pour désigner tout ce qui s'apprend au-delà du savoir entendu dans un sens restreint. Dans la présente thèse, elle renvoie globalement à l'ensemble des apprentissages catégorisés.

des figures de l'apprendre qui, tout en s'inspirant de Charlot (2001a, 2005), sont découpées de manière un peu différente afin de les faire mieux correspondre aux réalités documentées dans la présente thèse.

Aussi, il ressort de la présente analyse que deux figures ont dominé l'univers de l'apprendre des jeunes adultes. La première est celle qui consiste « à réfléchir MA vie et à m'approprier qui je suis » et la seconde renvoie au fait de « devenir capable » d'interagir avec une autre personne ou dans un groupe.

La première figure en importance, qui a été souvent liée à la seconde, est celle qui a consisté à réfléchir MA vie et à m'approprier qui je suis. Cet apprendre à se connaître a donné lieu à une figure de l'apprendre particulière. Cette figure de l'apprendre intègre l'idée de s'assurer « un certain contrôle de son développement personnel » et de « construire de façon réflexive une image de soi » qui était présente dans la première figure de l'apprendre concernant la maîtrise de formes de comportement et de subjectivité chez Charlot (2005, p. 82). Elle prend également en compte toutes ces tentatives d'explication mises en œuvre par les jeunes adultes pour donner du sens aux événements qui ont marqué leur parcours de vie. Si les jeunes adultes ont beaucoup appris sur eux-mêmes (leurs capacités, leurs intérêts, leurs valeurs, leurs incapacités et leurs limites), ils ont aussi très souvent essayé de donner du sens à ce qu'ils vivaient. En effet, cette connaissance de soi, au-delà de la maîtrise de comportements et de formes de subjectivité, a aussi renvoyé à une activité biographique qui s'est caractérisée par une distance réflexive empruntée par les jeunes adultes pour tirer des leçons de leurs expériences de vie. En ce sens, cette première figure, si elle rejoint celle de la maîtrise de comportements et des formes de subjectivité dans un rapport à soi-même, entretient aussi de grandes similarités avec cette autre figure de l'apprendre de Charlot (2001a) qui consiste à observer et à réfléchir, à mettre en relation des faits et des principes et ainsi à se « doter d'un ensemble de repères qui permettent d'interpréter "LA vie" et "MA vie", de comprendre "les gens" et de se connaître soi-même » (*Ibid.*, p. 111). Pour Charlot (*Ibid.*), ce qui est alors appris associe d'une part des principes inculqués ou induits de l'expérience et, d'autre part, des faits, des événements, ou des expériences vécues. Cette mise en relation produit des repères qui ont été décelables,

dans le discours des jeunes adultes, sous la forme d'énoncés et, plus spécifiquement, de leçons tirées de l'expérience. Essentiellement, cette figure de l'apprendre, telle qu'elle prend forme dans la présente étude, met en perspective ce double processus cognitif à travers lequel les jeunes adultes tentent de développer leur compréhension du monde, de leur monde et de se positionner singulièrement dans ce monde.

La seconde figure en importance renvoie au fait de « devenir capable » d'interagir avec une autre personne ou dans un groupe. Cette figure de l'apprendre a été considérée par Charlot (*Ibid.*) comme dominante dans l'univers de l'apprendre des jeunes auxquels il s'est intéressé. Dans la présente étude, elle a supposé de pouvoir décoder et interpréter les attentes de l'autre, d'adopter des attitudes et des comportements jugés comme étant appropriés et de communiquer (s'affirmer, confronter l'autre, dialoguer). Cette figure ainsi nommée peut sans aucun doute être associée, en partie du moins, à cette figure de l'apprendre qui considère qu'apprendre, dans un rapport à l'autre, « c'est entrer dans des formes et des dispositifs relationnels et ainsi se rendre capable de maîtriser des comportements et des formes de subjectivité » (*Ibid.*, p. 109).

Une troisième figure de l'apprendre a été rencontrée, celle de la « maîtrise d'une activité engagée dans le monde ». Cette figure, qui est notamment associée à la catégorie des apprentissages de savoir-faire, renvoie principalement à la maîtrise de tâches ou de techniques spécifiques en référence à des activités domestiques, de travail ou de loisir. Cette figure a aussi été au cœur des apprentissages de la catégorie des apprentissages imbriqués relevant de la vie domestique ou d'une activité de travail. Elle est particulière du fait qu'elle suppose, par rapport aux deux précédentes, un rapport au savoir moins teinté par l'adversité. Cette figure de l'apprendre à travers laquelle les jeunes adultes ont reconnu « devenir capables de » ... a représenté une puissante source de fierté et de reconnaissance. De fait, les jeunes adultes ont marqué à quelques reprises leur préférence pour les apprentissages par la pratique que cette figure recouvre. Cette figure de l'apprendre décelée chez les jeunes adultes rejoint celle de Charlot (2001a) qui considère qu'apprendre, c'est « se rendre capable de maîtriser une opération ou un ensemble d'opérations » (p. 106). Elle s'en distingue toutefois en ne portant que très peu sur des opérations considérées comme



symboliques par Charlot (*Ibid.*) telles que lire, écrire, etc. De manière générale, elle a plutôt porté sur des objets concrets (conduite automobile, techniques artisanales, etc.). Dans le cas des apprentissages imbriqués relevant de la vie domestique ou d'une activité de travail, cette figure de l'apprendre a pu porter, à l'occasion, sur une forme particulière impliquant une dimension temporelle et réflexive, associée par Charlot (*Ibid.*) à une opération symbolique. C'est le cas, par exemple, de cette activité d'« apprendre à gérer mon temps et mes occupations en tenant compte de mes besoins (dormir, manger, etc.) ».

Enfin, bien que dans une moindre mesure, une dernière figure a été repérée ; elle correspond, dans sa définition, à cette figure de l'apprendre qui considère qu'apprendre, « C'est s'approprier un savoir posé comme objet, sans référence aux situations et aux activités à travers lesquelles cet objet a été constitué » (*Ibid.*, p. 105). Elle se distingue toutefois de celle exposée par Charlot dans sa correspondance aux situations rapportées par les jeunes adultes. En effet, alors que cette figure, dans l'analyse de Charlot (*Ibid.*), est essentiellement associée au savoir de type scolaire, elle relève aussi plus largement, dans la présente étude, d'activités de la vie quotidienne telles que la lecture d'un livre ou la rencontre d'un spécialiste.

Afin d'en donner une vue d'ensemble, les figures de l'apprendre définies, dans le cadre de la présente thèse, sont reprises dans le tableau suivant :

Tableau 11  
Rapport au savoir de jeunes adultes et ses figures

	PROCESSUS ÉPISTÉMIQUE		EXEMPLES
	Nature de l'activité	Nature du savoir	
<b>1<sup>re</sup> figure de l'apprendre</b>	Apprendre, c'est réfléchir MA vie et m'approprier qui je suis. Cette activité d'apprendre suppose une mise à distance d'une expérience de vie qui permet de tirer des leçons et/ou de se découvrir un potentiel ignoré ou des caractéristiques personnelles.	Une leçon tirée de l'expérience.  Une caractéristique personnelle (valeur, incapacité, intérêt, talent, etc.) ou un potentiel ignoré (forces et capacités).	Apprendre à me faire confiance.  Clarifier ce que l'on veut ou n'acceptent plus de vivre dans une relation amoureuse.  Se dire qu'il est possible de surmonter les obstacles de la vie et de « s'en sortir »  Se découvrir des capacités et nommer des incapacités (difficulté à lire, capable de réussir, capable de s'affirmer, difficulté à prendre des initiatives, etc.)
<b>2<sup>e</sup> figure de l'apprendre</b>	Apprendre, c'est entrer dans des formes et des dispositifs relationnels et ainsi se rendre capable de maîtriser des comportements et des formes de subjectivité dans ses rapports aux autres.	Un comportement ou une forme de subjectivité	S'affirmer  Être moins impulsif et contrôler ses réactions  Exprimer des émotions positives (ce que l'on ressent pour l'autre)  Être attentif et tenir compte de l'autre (point de vue, besoins, incapacités, etc.)
<b>3<sup>e</sup> figure de l'apprendre</b>	« Apprendre, c'est faire au sens le plus général du terme et ainsi se rendre capable de maîtriser une opération ou un ensemble d'opérations » (Charlot, 2001a, p. 106).	Une opération ou un ensemble d'opérations portant le plus souvent sur un objet matériel et, à l'occasion, sur un objet symbolique.	Faire des tâches domestiques (cuisiner, jardiner, faire le ménage, le lavage, ...)  Maîtriser une technique artisanale  Organiser un agenda

<b>4<sup>e</sup> figure de l'apprendre</b>	« Apprendre, c'est s'approprier un savoir posé comme objet, sans référence aux situations et aux activités à travers lesquelles cet objet a été constitué » (Charlot, 2001a, p. 105).	Savoirs théoriques, un champ de connaissances qui suscitent de l'intérêt ou des méthodes.  Des savoir-objets qui sont approfondis par la lecture de livres, sur Internet, dans le cadre d'une rencontre avec une intervenante ou un intervenant, une formation structurée dans et hors du cadre scolaire.	Acquérir des connaissances théoriques en musique.  Prendre connaissance d'une méthode pour arrêter de fumer.  Étudier les aspects théoriques de la conduite automobile.  Découvrir les particularités de la trisomie.
--	---	---	---

En outre, la présente analyse conduit à constater que l'univers de l'apprendre des jeunes adultes, dominé par certaines figures, en est un complexe qui ne peut pas être compartimenté. D'une part, cette complexité renvoie à un enchevêtrement des apprentissages entre eux. En ce sens, un même apprentissage désigné par un jeune adulte a pu renvoyer à plus d'une figure de l'apprendre et même parfois à une certaine organisation des figures en présence. Les apprentissages relevant spécifiquement de la vie domestique ou d'une activité de travail ont eu cette particularité de mettre en scène différentes figures de l'apprendre. Par exemple, avoir appris à gérer ses finances personnelles n'a pas seulement renvoyé à la maîtrise d'une opération, mais a également entraîné, dans sa mise en œuvre, un apprendre à se comporter, à contrôler sa manière de dépenser et ses comportements impulsifs dans la plupart des cas analysés. Cet apprentissage, en particulier, a donné lieu à des apprentissages biographiques du type leçon tirée de l'expérience à travers lesquels des jeunes adultes ont reconnu l'importance de planifier financièrement, de ce fait, d'avoir et de respecter un « plan de match » pour leur vie en général. D'autre part, cette complexité est aussi apparue sous la forme d'un chevauchement des apprentissages découlant de différents contextes d'apprentissage. De fait, la perspective longitudinale de l'ELJASP, qui a permis d'entrer dans des pans de l'histoire de vie des jeunes adultes, laisse apparaître ce phénomène de chevauchement des apprentissages relevant de différents contextes (informel, non formel et formel) et, parfois même, leur complémentarité dans l'expérience d'apprendre des jeunes adultes. En effet, il en est ressorti que les apprentissages des jeunes adultes sont interreliés et articulés au regard de leurs expériences de vie et, plus largement, de leur histoire de vie. De ce point de vue, les apprentissages sont

organisés et cette organisation découle du sens attribué par les jeunes adultes à ces apprentissages. À titre d'exemple, l'expérience d'apprendre la musique, dans le cas particulier de Jade, a donné lieu à un alliage d'apprentissages relevant du non formel (effectués dans le cadre de cours privés) et de l'informel (effectués dans le cadre de tournées avec un *band*). Au terme de l'enquête, cette expérience d'apprendre a aussi été supportée par des apprentissages en contexte formel (effectués dans le cadre universitaire). D'ailleurs, à elle seule, l'expérience d'apprendre la musique en milieu universitaire suscite une gamme d'apprentissages où s'entrecroisent ce qui relève tant du formel que de l'informel puisque tout en reconnaissant faire de nombreux apprentissages théoriques, la jeune adulte concernée fait aussi des apprentissages biographiques qui lui permettent notamment de donner du sens à sa fréquentation scolaire et de se reconnaître des qualités qui lui permettent de persévérer malgré les difficultés. Plus encore, dans ce cas particulier, cette expérience d'apprendre a supposé une somme d'apprentissages interreliés qui ont été jugés, par cette jeune adulte, complémentaires au regard d'une certaine maîtrise de la pratique musicale.

## **CINQUIÈME CHAPITRE**

### **DISCUSSION DES RÉSULTATS**

Ce chapitre propose d'entrer dans la discussion des résultats de la présente étude en mettant en perspective un ensemble de constats pouvant éclairer tant le rapport au savoir de jeunes adultes non diplômés du secondaire que son évolution. Essentiellement, la présente discussion se propose d'entrer en dialogue avec Charlot (2001*a*, 2001*b* et 2005), au regard de son effort de conceptualisation et de son analyse du rapport au savoir chez des jeunes en milieu populaire fréquentant un lycée professionnel. Elle puise aussi à différents résultats exposés dans les textes de la recension des écrits qui ont permis de problématiser le phénomène à l'étude ; elle mobilisera enfin des résultats issus de recherches empiriques permettant d'éclairer certains aspects du phénomène dont l'importance n'avait pas été pressentie dans l'exposé initial du problème de recherche tels celui de l'adversité dans l'apprentissage et celui des apprentissages biographiques. Pour ce faire, la discussion traite d'abord des parcours d'apprentissage reconstitués et des expériences de vie qui ont suscité des apprentissages. Elle s'attarde ensuite à deux constats découlant de la catégorisation des apprentissages qui ont été repérés dans le cadre de ces parcours, soit celui de l'importance des apprentissages biographiques et celui de la complexité de certains autres apprentissages relevant notamment de la vie domestique ou d'une activité de travail. Au cœur de la discussion se retrouve ce qui a caractérisé le rapport au savoir des jeunes adultes et son évolution. Le rapport à l'école est ensuite abordé au regard de l'expérience scolaire passée et de son évolution observée durant l'enquête. Enfin, la discussion s'achève en faisant ressortir l'issue de la présente analyse au regard de l'objectif général de recherche qu'elle poursuivait. Rappelons que celui-ci visait à mieux comprendre le rapport au savoir des jeunes adultes non diplômés du secondaire et son évolution sur une période de quatre ou cinq ans dans le cadre de différentes expériences de vie personnelle, professionnelle, scolaire ou citoyenne.

## 1. DES PARCOURS D'APPRENTISSAGE TOUT AU LONG DE LA VIE ET QUI EN EMBRASSENT TOUS LES ASPECTS

*Tu deviens plus mature que les autres. Tu veux tout apprendre tout de suite. Tu veux grandir plus vite. [...] Je pense que tu prends de la maturité dans chaque expérience que tu vis.*

Mélodie

Le premier objectif de la présente thèse était de repérer et de décrire les parcours d'apprentissage de jeunes adultes non diplômés du secondaire dans le cadre de différentes expériences de vie personnelle, professionnelle, scolaire ou citoyenne. À cet effet, la reconstitution d'un ensemble de parcours d'apprentissage intégrant une diversité d'expériences relevant de plusieurs sphères de vie dans le cadre d'un suivi longitudinal représente un apport original de la présente étude. De fait, l'approche biographique, qui a supporté la reconstitution des parcours d'apprentissage, s'est avérée, comme le proposent Alheit et Dausien (2005), un cadre intégrateur qui a su rassembler, en une « figure de sens » (*Ibid.* p. 10), les différentes expériences d'apprentissage des jeunes adultes. Aussi, cette démarche a permis de proposer une définition de la notion de parcours d'apprentissage fondée empiriquement, qui consiste à considérer un parcours d'apprentissage comme un construit qui rassemble, de manière englobante, toutes les expériences d'apprentissage formelles, non formelles et informelles qui mettent en scène chaque jeune adulte dans son rapport à lui-même, aux autres et au monde sur une durée de vie. Dans la présente analyse, l'opérationnalisation de la notion a consisté à livrer différentes expériences de vie jugées comme significatives par les jeunes adultes (personnelle, professionnelle, scolaire, citoyenne), en respectant leur chronologie, de manière à rendre compte de l'enchaînement et de l'enchevêtrement des apprentissages dans ces expériences et à mettre en scène chaque jeune adulte dans son rapport à lui-même, aux autres et au monde sur la durée de l'ELJASP.

Plus spécifiquement, le suivi longitudinal de l'ELJASP s'est avéré fécond en permettant de reconstituer, au-delà du scolaire, six parcours d'apprentissage non pas à partir d'une réflexion distante sur les expériences de la vie qui les ont marqués, mais plutôt d'une

réflexion s'inscrivant dans une temporalité plus proche des événements significatifs que les jeunes adultes ont rapportés. Cette particularité méthodologique constitue un apport qui distingue cette étude de celles mobilisées dans la problématique de la présente thèse ; ces dernières, tout en mettant aussi en perspective des apprentissages effectués par de jeunes adultes, ont plutôt procédé de manière rétrospective et au regard d'expériences de formation s'inscrivant dans des espaces-temps spécifiques.

Aussi, les données recueillies dans le cadre du suivi longitudinal de l'ELJASP, qui ont permis la reconstitution de six parcours d'apprentissage, laissent apparaître un premier constat. En effet, on a été en mesure d'observer qu'une diversité d'expériences de vie tout au long de l'ELJASP a donné lieu à des apprentissages. On ne peut alors que reconnaître que les expériences de vie des jeunes adultes, y compris celles marquées par l'adversité, ont été des occasions riches et diversifiées d'apprendre ou encore des « expériences formatrices » au sens de Josso (2011) qui considère que l'expérience devient formatrice lorsqu'elle suscite des apprentissages qu'elle articule dans « un espace-temps qui offre à chacun l'opportunité d'une présence à soi et à la situation à travers la mobilisation d'une pluralité de registres » (p. 19).

Au regard de cette diversité des expériences de vie, les résultats montrent qu'apprendre dans, et par, la vie a d'abord découlé, pour la quasi-totalité des jeunes adultes, de leur passage à la vie adulte. Ils ont alors appris à partir d'expériences de la vie amoureuse (premiers moments, rupture ou réconciliation) ou d'expériences de la vie résidentielle (emménagement dans un premier appartement ou vie au quotidien dans un premier appartement). Plusieurs expériences de la vie personnelle ont aussi constitué des sources notables d'apprentissages ; parmi elles, on retrouve la prise en charge d'un proche malade, des hospitalisations, des voyages, des achats significatifs (voiture, maison, etc.), des deuils, la pratique d'un sport ou d'un loisir, etc. Dans une moindre mesure, les jeunes adultes ont relevé avoir appris à partir d'expériences de travail ou de stage ou encore d'une implication dans un organisme communautaire. À celles-ci s'ajoutent certaines expériences de formation ayant donné lieu à des apprentissages structurés qui ont relevé de différents cadres de formation : organisme d'insertion sociale et professionnelle, organisme

communautaire, centre d'éducation des adultes, centre de formation professionnelle, stages subventionnés par l'État (Emploi-Québec) en milieu de travail, école de conduite automobile et différentes formules de cours privés (musique ou gymnastique). Les jeunes adultes ont donc été engagés dans une grande diversité d'expériences de vie qui se sont inscrites, le plus souvent, hors du cadre scolaire et, la plupart du temps, hors du cadre familial. De ce fait, ils<sup>65</sup> ont fait l'expérience d'une réalité qui les distingue des jeunes fréquentant un lycée professionnel auxquels Charlot (2001a) s'est intéressé. En effet, ce dernier a constaté, chez de jeunes Français, que les apprentissages hors du cadre scolaire s'effectuaient principalement dans la famille et à l'école, avec une importance moindre dans la cité<sup>66</sup> ou ailleurs<sup>67</sup>.

Un second constat émerge de l'analyse des parcours d'apprentissage des jeunes adultes, les expériences de vie rapportées par les jeunes adultes ont été, le plus souvent, marquées par l'adversité du fait des situations de précarité dans lesquelles les jeunes adultes se sont retrouvés dans plusieurs sphères de leur vie. Les jeunes adultes, à cette période de la vie, font face à de nombreux changements associés notamment à la vie résidentielle, aux relations amoureuses, à l'emploi, au monde scolaire et à la formation (Supeno et Bourdon, 2015). Le passage à la vie adulte a particulièrement présenté, pour les jeunes adultes ayant participé à l'ELJASP, un ensemble de défis spécifiques découlant de la précarité des situations dans lesquelles ils se sont retrouvés (*Ibid.*). Parmi eux, Supeno et Bourdon (*Ibid.*), analysant eux aussi des données de l'ELJASP, relevaient ceux découlant de l'instabilité des relations interpersonnelles (amoureuses et autres) et de la situation en emploi ainsi que du passage à l'autonomie résidentielle. Même si ce constat ne constitue pas une nouveauté en soi, il inscrit bien la présente analyse dans la lignée de plusieurs autres recherches empiriques portant sur des populations pouvant s'apparenter à celle de

<sup>65</sup> Les jeunes adultes de l'ELJASP n'étaient plus soumis à l'obligation de la fréquentation scolaire. Au Québec, la période de la fréquentation scolaire obligatoire prend fin à l'âge de 16 ans.

<sup>66</sup> Pour Charlot (2001a), la cité correspond à cet espace où le jeune apprend l'harmonie, la solidarité, à ne pas transgresser les règles et à être autonome tout en étant le lieu de la camaraderie.

<sup>67</sup> Dans l'analyse de Charlot (2001a), l'ailleurs est « cette étiquette résiduelle » utilisée pour désigner des lieux qui peuvent être très différents tels que « un club, un lieu de vacances, un terrain de stage, ... ». « Ailleurs apparaît surtout comme un espace de liberté, de découverte du monde, d'autonomisation. Ce n'est pas un lieu de tension (le poids de se défendre et de ne pas transgresser est faible) mais plutôt de détente (rire, s'éclater) » (p. 40).



l'ELJASP qui mettent en perspective ce phénomène. D'ailleurs, la plupart des recherches mobilisées dans la problématique de la présente thèse soulignent, pour le moins, ce phénomène ; à ce titre, relevons celles d'Aït-Abdessalam (2003), Desmarais (2003), Desmarais et Lamoureux (2012), Ghodbane (2006, 2008, 2009), Goyette *et al.* (2006), Hubner *et al.* (2001), Malenfant *et al.* (2006), Pereira Laranjeira (2004), Vultur (2003), Yergeau *et al.* (2009).

## 2. UNE CATÉGORISATION DES APPRENTISSAGES

Le second objectif de la présente thèse visait à développer une catégorisation des apprentissages de manière à mieux appréhender la teneur, la diversité et la complexité des apprentissages effectués par les jeunes adultes tout au long de leur vie et dans tous les aspects. Dans la présente analyse, rendre compte d'apprentissages s'inscrivant tout au long de la vie et sous tous ses aspects a représenté un défi méthodologique. Si les apprentissages formels obéissent à une mise en forme et, de ce fait, laissent des traces qui permettent de les repérer, il en va autrement des apprentissages informels qui sont plus diffus et dispersés (Cristol et Muller, 2013), apprentissages qui ont, dans la présente étude, constitué une large part du corpus étudié. Aussi, une catégorisation en deux volets a été élaborée de manière à rendre compte des apprentissages des jeunes adultes du point de vue de leur nature (biographique, relationnelle, savoir-faire ou savoir-objet) ou de leur contexte d'émergence. À cet égard, l'identification des apprentissages effectués dans la présente étude ou, pour reprendre les termes de Charlot (2001a, p. 97), « cet inventaire empirique » de ce que les jeunes adultes disent avoir appris, montre d'abord, qu'au-delà des apprentissages scolaires, les jeunes adultes ont réalisé, pour la plupart, des apprentissages transversaux à leur contexte d'émergence qui leur ont permis de mieux se connaître et d'interagir avec les autres, de faire ou encore de s'approprier des savoirs-objets. Cet effort de catégorisation a aussi conduit à considérer l'imbrication de certains apprentissages dans leur contexte d'émergence.

L'exercice de catégorisation mis en œuvre dans la présente thèse permet aussi de faire ressortir deux autres constats : celui de l'importance d'apprendre à se connaître dans la vie des jeunes adultes et celui de la complexité qui caractérise plusieurs apprentissages.

Au regard de la catégorie des apprentissages biographiques, la présente analyse ajoute à la connaissance des apprentissages hors du cadre scolaire en soulignant que tout apprentissage relevant de la connaissance de soi se réalise aussi et autrement, au-delà d'activités structurées spécifiquement conçues pour apprendre à se connaître, dans le cadre d'un parcours d'apprentissage marqué par une diversité d'expériences de vie. Tel qu'exposé dans la problématique de la présente étude, plusieurs travaux de recherche ont fait la démonstration que de jeunes adultes non diplômés du secondaire apprennent hors du cadre scolaire à l'intérieur de programmations qui leur sont spécifiquement dédiées. Certaines ont fait ressortir en particulier l'importance, dans ces cadres, des apprentissages favorisant une meilleure connaissance de soi. Parmi elles, la recherche de Pereira Laranjeira (2004) permet de constater que l'apprentissage du « savoir-être », que cette chercheuse associe au développement personnel, est perçu comme « le principal apprentissage de l'expérience à l'éducation non formelle » (p. 169). Par ailleurs, de l'avis de Perrow (2000), pour des jeunes adultes participants à un programme d'insertion sociale et professionnelle, apprendre n'a pas d'abord été synonyme de maîtrise de compétences techniques, mais plutôt d'un processus réflexif permettant de donner du sens à leur parcours de vie au regard de cette transition vers l'emploi qu'ils vivaient.

Si les résultats conduisent à constater plus largement l'importance que revêt le fait d'apprendre à se connaître au regard d'une diversité d'expériences de vie, ils permettent aussi de préciser que les apprentissages biographiques, qui ont porté sur une meilleure connaissance de soi, sont souvent rappelés et approfondis, en particulier, lorsqu'ils découlent de difficultés récurrentes ou d'une incapacité. À cet égard, l'éclairage apporté par Alheit et Dausien (2005) semble ici pertinent. En effet, lorsque réinvesti, un apprentissage de ce type pourrait faire partie de ce que Alheit et Dausien (*Ibid.*) nomment la « réserve de savoirs biographiques ». Pour ces auteurs, cette réserve est notamment constituée, dans le cadre d'expériences quotidiennes, des moments de transition et de crise qui jalonnent la vie.

Elle renvoie à un ensemble de processus d'apprentissage qui se déroulent de manière implicite et prennent forme au sein d'expériences de la vie sans que celles-ci soient à chaque fois réfléchies de façon explicite. À la lumière de ces propos, les résultats permettent de faire ressortir que tous les jeunes adultes de la présente étude ont constitué une réserve de savoirs biographiques, notamment associés à la connaissance de soi, qu'ils ont souvent réinvestis et approfondis tout au long de l'enquête de manière à donner du sens et à agir sur leur réalité.

De plus, l'exercice de catégorisation des apprentissages a conduit à constater que plusieurs des apprentissages, qu'ils ont fait ressortir, ont recelé une certaine complexité. Celle-ci s'est présentée, d'une part, sous la forme d'apprentissages amalgamés tel qu'observé dans le volet des apprentissages imbriqués relevant notamment de la vie domestique ou d'une activité de travail. D'autre part, cette complexité a aussi renvoyé à un certain chevauchement des apprentissages découlant de différents contextes d'apprentissage. En effet, la perspective longitudinale de l'ELJASP, qui a permis d'entrer dans des pans de l'histoire de vie des jeunes adultes, a souvent laissé apparaître un chevauchement des apprentissages découlant de contextes informels, non formels et formels, et parfois même leur complémentarité dans l'expérience d'apprendre des jeunes adultes. De manière similaire, ce phénomène a aussi été observé par Ghodbane (2009) qui constate que de jeunes adultes ont fait des apprentissages diversifiés au cours d'une activité collective informelle qui ont conduit certains d'entre eux à poursuivre leurs apprentissages dans d'autres contextes de formation. En outre, même s'il en fait le constat, Charlot (2005) n'approfondit pas ce phénomène de la complexité des apprentissages hors du scolaire. Il s'applique plutôt à distinguer, en les circonscrivant, des figures de l'apprendre tout en soulignant l'intérêt, pour d'éventuelles recherches, d'approcher les relations entre les diverses figures de l'apprendre constitutives du rapport au savoir d'un sujet.

La catégorisation mise en œuvre dans la présente analyse, qui a permis de rendre compte de la teneur, de la diversité et de la complexité des apprentissages effectués par les jeunes adultes tout au long de l'ELJASP et dans tous les aspects de leur vie, ouvre à la considération du rapport au savoir qu'ils supposent, étant entendu que, comme le propose

Charlot (2001b), « entrer dans un savoir, c'est entrer dans certaines formes de rapport au savoir, dans certaines formes de rapport au monde, aux autres et à soi-même » (p. 13).

### 3. LE RAPPORT AU SAVOIR DES JEUNES ADULTES ET SON ÉVOLUTION

Au cœur de l'analyse, le troisième objectif de la présente thèse portait spécifiquement sur le rapport au savoir des jeunes adultes, un rapport au savoir découlant d'apprentissages s'inscrivant tout au long de l'ELJASP et qui en embrassent tous les aspects. Aussi, il proposait de retracer le rapport au savoir de jeunes adultes et d'identifier des marqueurs de son évolution. À l'issue de cette analyse, cinq constats sont mis en perspective quant au rapport au savoir des jeunes adultes ; chacun d'eux sera repris et discuté dans les sous-sections suivantes. Le premier constat consiste à reconnaître que, dans tous les cas analysés, le rapport au savoir des jeunes adultes a d'abord été très personnalisé et teinté par des défis au quotidien s'inscrivant dans l'univers de la vie privée. Le second met en perspective que tant le rapport au savoir des jeunes adultes que son évolution ont été marqués par le caractère adverse de plusieurs expériences de vie. Le troisième constat fait ressortir que, sur la période de l'enquête, le rapport au savoir des jeunes adultes a évolué tantôt vers une forme s'inscrivant sur un ailleurs plus distant, tantôt vers une forme plus proactive. Le quatrième constat attire l'attention sur une dimension constitutive du rapport au savoir, celle du rapport aux autres, notamment engagé dans l'évolution du rapport au savoir des jeunes adultes, un rapport aux autres qui est apparu plus ou moins actif et plus ou moins intentionnel. Enfin, le dernier constat porte sur la préférence des jeunes adultes pour l'école de la vie en positionnant l'école-institution dans un rapport subordonné à l'école de la vie qui a été considérée comme la plus englobante.

#### 3.1 D'abord un rapport à ce monde qui m'entoure

Parmi les apprentissages repérés, les résultats montrent que les jeunes adultes ont fait, pour une large part, des apprentissages supportant leur passage à la vie adulte et relevant de leur vie privée. Ils ont appris à se débrouiller au quotidien, à devenir autonomes, à communiquer avec une amoureuse ou un amoureux, etc. À la suite de Charlot (1999), ce constat rejoint, précisément, cette conception anthropologique de l'activité d'apprendre qui

suppose, comme décelé chez les jeunes adultes de la présente étude, un double processus, celui qui consiste à s'appropriier le monde et à se construire comme personne dans ce monde. Cette conception de l'apprendre a pris tout son sens au regard notamment de ce passage à la vie adulte dans lequel tous les jeunes adultes étaient engagés. Pour Charlot (2001b), une problématique posée en termes de rapport au savoir suppose toujours une dialectique entre l'intériorité et l'extériorité : « apprendre est un mouvement intérieur qui ne peut exister sans l'extérieur » (*Ibid.*, p. 20). Les résultats, au regard du marqueur lieu et directionnalité qui caractérise tant le rapport au savoir des jeunes adultes que son évolution, permettent de faire ressortir cette dialectique ou encore ces processus d'appropriation du monde et de construction de soi qui ont été présents dans les parcours d'apprentissage des jeunes adultes. En effet, la présente étude met en lumière que les jeunes adultes se sont avant tout approprié leur monde, celui dans lequel ils ont évolué durant la période de l'enquête, un monde qui leur était proche, celui de leur vie privée. De ce point de vue, les processus d'appropriation du monde et de construction de soi, bien qu'ils soient apparus de manière concomitante, se sont aussi positionnés l'un par rapport à l'autre, plaçant tantôt au premier plan le processus de construction de soi, tantôt celui de l'appropriation du monde. Il semble que tous les jeunes adultes de la présente étude aient été confrontés à la nécessité d'apprendre au quotidien à surmonter les épreuves, à relever des défis, à réagir à des impératifs, à s'adapter, etc. Pour chaque jeune adulte, ces rudiments de « MA vie » a supposé d'apprendre à clarifier ce que je veux, qui je suis, tout en apprivoisant notamment les exigences associées à l'autonomie résidentielle et à la vie amoureuse. Dans cet univers de la vie privée, leur rapport au savoir a donc été très personnalisé et teinté par des défis relevant de la vie adulte (emploi, autonomie résidentielle, vie amoureuse, etc.) qu'ils apprivoisaient non sans difficulté.

Au-delà de la sphère de la vie privée, les résultats montrent aussi que certains jeunes adultes, au cours de l'enquête, ont effectué des apprentissages qui ont débordé cet univers privé pour ouvrir sur des espaces de la vie publique au regard d'un projet scolaire, professionnel ou d'une implication sociale. Ce phénomène d'ouverture des apprentissages vers des univers de la vie publique a introduit des changements dans la nature même des

apprentissages effectués, ce qui a entraîné aussi une certaine forme d'évolution du rapport des jeunes adultes au savoir. Cette forme d'évolution se traduit par le passage d'un rapport au savoir centré sur soi dans l'univers de la vie personnelle – où l'activité d'apprendre MA vie a essentiellement consisté à apprendre à réagir et à m'adapter au quotidien – à un rapport au savoir s'inscrivant sur un ailleurs plus distant, porté par des projections dans l'avenir (but à atteindre, projet professionnel, etc.) et constitué notamment de savoir-faire techniques, d'acquisition d'attitudes professionnelles ou encore d'apprentissages relationnels en vue de s'adapter à une clientèle, à des collègues de travail ou à un patron.

### **3.2 Un rapport au savoir dans l'adversité**

Les jeunes adultes de la présente étude ont été engagés dans ce monde qui a été le leur, dans lequel ils ont occupé une position, étant entendu qu'occuper une place dans le monde « c'est être autorisé, incité et parfois obligé à s'investir dans certaines formes de savoirs, d'activités ou de relations » (Charlot, 2005, p. 99). Ce monde qu'ils ont tenté de s'approprier en apprenant est socialement organisé. Le rapport au savoir des jeunes adultes s'est donc construit et a évolué dans le cadre de rapports sociaux au savoir (*Ibid.*, p. 100). Cette inscription dans le social contribue sans aucun doute à donner « une forme particulière » (*Ibid.*, p. 87) au rapport des jeunes adultes au savoir. Dans la présente étude, les jeunes adultes avaient comme particularité de ne pas détenir de diplôme d'études secondaires (DES ou DEP) au début de l'enquête et de s'être trouvés en situation de précarité (faible revenu, instabilité, etc.). De fait, les expériences de vie difficiles qui ont marqué leur parcours d'apprentissage et qu'ils ont choisi d'approfondir montrent notamment que ces derniers vivaient non sans difficulté leur passage à la vie adulte. Ces derniers ont relevé des défis qui, tout en étant propres à leur groupe d'âge, ont découlé aussi de certaines caractéristiques propres à ce groupe social de jeunes adultes pour qui la sortie de la précarité constitue un enjeu (Supeno et Bourdon, 2013). Ce résultat rejoint le propos de Charlot (2001*b*) qui, tout en soulignant que le rapport au savoir n'est pas déterminé par l'origine sociale même s'il en porte la marque, mentionne que « pour tous, apprendre la vie, c'est entrer dans la vie humaine, mais pour les jeunes de milieu populaire c'est aussi apprendre à se défendre et à lutter pour survivre » (p. 160). À cet effet, les résultats

touchant les expériences de vie des jeunes adultes présentent d'ailleurs des similarités avec l'étude de Gauthier, Lacasse et Girard (2011, dans Gauthier 2015) s'intéressant spécifiquement à faire le portrait de « jeunes adultes aux difficultés multiples et complexes » qui avaient en commun « de ne pas parvenir à s'insérer socialement et professionnellement de façon harmonieuse à l'âge où l'on s'attend qu'ils y arrivent [...] » (Gauthier 2015, p. 51). À leur sujet, Gauthier (*Ibid.*) précise que « ce qui caractérise ces jeunes, c'est une longue histoire de relations difficiles avec les institutions, à commencer par l'école, une identité souvent construite sur des diagnostics médicaux et comportementaux, des échecs en emploi et un faible réseau de relations » (p. 67). Ces caractéristiques sont également rencontrées chez les jeunes adultes de la présente étude qui pourraient être considérés, de ce fait, en situation de précarités dans plusieurs sphères de leur vie (Bourdon et Bélisle, 2015).

Au cœur des expériences de vie qu'ils ont réalisées, les résultats montrent que tous les jeunes adultes ont appris à partir des épreuves qu'ils ont traversées ; ils ont appris dans, et de, l'adversité. L'importance de ce constat, qui n'avait pas été appréhendée dans la formulation de la problématique de la présente thèse, s'est imposée lors de l'analyse. De manière générale, les travaux de recherches qui visent à mieux comprendre le rapport au savoir s'intéressent le plus souvent, en contexte scolaire, à des groupes de jeunes susceptibles d'éprouver des difficultés. À titre d'exemples, notons ces quelques recherches récentes se préoccupant du rapport au savoir de jeunes d'origine haïtienne en contexte scolaire défavorisé (Lafortune, 2012), d'élèves en classe d'accueil qui ont été victimes de la guerre (Durand, 2012), de jeunes autochtones (Schrager, 2011) ou encore d'élèves ayant fait l'expérience du redoublement scolaire (Thériault, Bader et Lapointe, 2011). Charlot (2001a) a d'ailleurs développé le concept de rapport au savoir en étudiant la situation de jeunes de lycée professionnel en milieu populaire. Chez ces jeunes en particulier, l'analyse de Charlot (*Ibid.*) montre que l'adversité a été le thème dominant leur bilan de savoir ; il apparaît même pour Charlot (*Ibid.*) qu'il constitue une forme dominante de rapport au monde. Chez ces derniers, l'adversité renvoie à des réalités telles que le chômage, la

drogue, la maladie, la guerre, les « conneries » (terme utilisé par Charlot) que font les jeunes (*Ibid.*).

La présente étude amène ce constat des apprentissages suscités par des expériences de vie difficiles, au-delà du cadre scolaire. De fait, les jeunes adultes de la présente étude ont réalisé des apprentissages qui leur ont permis tantôt de réagir à ce qu'ils vivaient, tantôt de donner du sens à ce qu'ils vivaient. Ce phénomène a conduit à considérer qu'au cœur du monde dans lesquels ils ont évolué, les jeunes adultes ont eu, avant tout, un rapport au savoir réactif traduisant une forme de rapport au monde parfois combattif et très souvent résilient. Pour certains jeunes adultes, ce rapport au savoir a évolué, pour certains, vers une forme plus proactive. Le rapport au savoir a alors peu à peu inclus des apprentissages qui traduisaient une certaine forme d'émancipation (développer des intérêts au quotidien, faire des projets, etc.) face à des événements qui ne commandaient plus, en premier lieu, d'apprendre à réagir et à s'adapter.

### **3.3 Un rapport au savoir qui évolue**

Un apport original de la présente étude est notamment d'avoir jeté un éclairage sur l'évolution du rapport au savoir de jeunes adultes dans le cadre d'un suivi longitudinal (4 ou 5 ans). Au regard de cette particularité méthodologique, les résultats montrent que le rapport au savoir des jeunes adultes s'est transformé ; il a évolué. Cette évolution a été saisie par la mise en perspective de deux marqueurs qui ont soutenu l'analyse, celui de la dynamique et celui du lieu et de la directionnalité qui ont caractérisé le rapport au savoir des jeunes adultes durant la période de l'enquête. En effet, ceux-ci ont tous expérimenté un rapport dynamique au savoir. De réactif, il est devenu, chez certains jeunes, plus proactif ou, pour le moins, il s'est caractérisé par une activité d'apprendre au quotidien graduellement plus centrée sur des apprentissages synonymes d'émancipation et d'une certaine reprise de contrôle sur la vie. Ce rapport au savoir a aussi été très personnel, touchant plusieurs aspects de la vie privée pour devenir, pour certains, un rapport moins centré sur l'appropriation de MA vie, plus distant et ouvert sur LA vie, sur cette part particulière du monde public que chaque jeune adulte aspirait singulièrement à intégrer.



Bien qu'il soit reconnu que le rapport au savoir d'un sujet ne soit pas une réalité statique (Caillot, 2014), peu de travaux empiriques en ont fait un objet de recherche. Tant théoriquement et qu'empiriquement, Charlot (2001*b*) lui-même ne traite que très peu de l'évolution du rapport au savoir sinon que pour souligner, au sujet des relations qui constituent le rapport au savoir, qu'elles « varient avec le type de savoir, avec les circonstances (y compris institutionnelles) et elles ne présentent pas une parfaite stabilité dans le temps » (p. 15). Cette préoccupation en recherche pour l'évolution du rapport au savoir a notamment été portée par Beaucher (2013) qui constate, chez des enseignantes et des enseignants étudiant en formation professionnelle, que le retour aux études universitaires provoque des changements dans la nature de leur rapport au savoir et que ces changements demeurent en cohérence avec le rapport au savoir issu de la scolarisation passée. À ce titre aussi, plus près de la réalité des jeunes adultes de la présente étude, la recherche d'Aït-Abdessalam (2003) et celle de Baldelli (2013) attirent l'attention. Sans toutefois en faire un objet principal de recherche, ces deux chercheuses constatent notamment, en contexte d'éducation non formelle, l'empreinte laissée par le rapport au savoir associé à la scolarisation passée chez des adultes et de jeunes adultes considérés, dans ces deux études, en situation d'illettrisme. Ces recherches empiriques, qui permettent de constater, de manière rétrospective, que le rapport au savoir d'un sujet n'est pas statique, mettent en perspective, chacune à leur manière, le poids de l'expérience scolaire passée sur l'évolution du rapport au savoir. La présente étude se distingue notamment de ces dernières en s'intéressant, au-delà de contextes éducatifs non formels, à l'évolution du rapport au savoir de jeunes adultes dans le cadre d'un suivi longitudinal.

Le constat de l'évolution du rapport au savoir a conduit à pousser plus loin la compréhension de ce phénomène en se demandant ce qui l'avait influencé. Dans les limites de la présente étude, les résultats ont permis de faire ressortir deux éléments d'influence : le caractère adverse des expériences de vie qui ont suscité des apprentissages et la présence des autres<sup>68</sup> en tant que médiateurs des apprentissages effectués. Ces éléments d'influence,

---

<sup>68</sup> Dans cette discussion, cet élément d'influence, l'autrui comme médiateur des apprentissages s'inscrivant tout au long et de la vie et en embrassant tous les aspects, sera traité dans la section suivante *Dans un rapport aux autres*.

au-delà de la question du rapport au savoir, semblent aussi renvoyer plus largement à des éléments déclencheurs de transformations dans les parcours de vie de jeunes adultes en situation de précarité (Supeno et Bourdon, 2013).

Un facteur d'influence a donc été celui de l'adversité, les jeunes adultes ayant tous appris dans ce contexte. Apprendre, dans ce cadre, a notamment signifié pour tous « réfléchir Ma vie et m'approprier qui je suis ». Outrepasant l'expérience de l'adversité, cette figure de l'apprendre omniprésente et hautement réflexive pourrait-elle avoir été un moteur de cette évolution constatée du rapport au savoir chez les jeunes adultes de la présente étude ? Si les résultats conduisent à soulever cette hypothèse, ils ne permettent malheureusement pas de la documenter. Toutefois, l'éclairage apporté par l'analyse de Bergier (2009) semble ici supporter la pertinence de cette hypothèse qui pourrait orienter d'éventuelles recherches sur l'évolution du rapport au savoir.

Bergier (*Ibid.*) constate qu'un travail de réflexivité peut notamment être provoqué par l'expérience de « l'épreuve du fond »<sup>69</sup>. Ces événements ou ces situations ont cette propriété d'ébranler « la signification donnée à son mode de vie, voire à sa vie elle-même » (*Ibid.*, p. 78). La réflexivité suscitée peut se présenter comme une remise en question qui permet de tirer un enseignement pratique de l'expérience et d'orienter des agirs au quotidien. Cette forme de réflexivité porte sur des faits et un faire, sur des conditions concrètes et sur des conduites de gestion (*Ibid.*, p. 74). Chez les jeunes adultes de la présente étude, cette forme de réflexivité pourrait s'apparenter à certains apprentissages biographiques repérés. En effet, elle pourrait notamment être associée à la relecture d'un événement marquant ou d'une situation difficile à partir de laquelle les jeunes adultes ont pris conscience de ce qu'il fallait faire et savoir faire « pour s'en sortir », pour « réussir » (se maintenir en emploi, se loger, se réconcilier, régler un conflit, etc.). Cette forme d'apprentissage réflexif a conduit les jeunes adultes à corriger ou à orienter des manières de faire ou de réagir. La réflexivité provoquée par des événements et des situations adverses

---

<sup>69</sup> L'analyse de Bergier (2009) porte sur la réflexivité existentielle qui a supporté un processus d'affranchissement chez des « personnes qui sont sorties de la rue ». Dans ce cadre, Bergier (*Ibid.*) précise que l'épreuve du fond « est d'abord une épreuve de soi dans son rapport au monde, à autrui et à soi-même qui ouvre à une déconstruction dans le désordre, sans mode d'emploi » (p. 79).

peuvent aussi stimuler une autre forme de réflexivité que Bergier (2009) qualifie d'existentielle. Cette forme ...

n'est plus la réflexivité de gestion, une réflexivité d'acteur centré sur les arrangements du quotidien, sur les connaissances et les compétences indigènes que réclament ces arrangements. Elle porte sur l'univers de référence de l'individu à partir desquelles il juge les situations, s'oriente, agit ..., sur la confrontation de cet univers à d'autres univers de références, sur les conflits de normes et les antagonismes des modes de vie. (p. 75)

Cette réflexivité existentielle supporte un « travail de déconstruction-reconstruction du mode d'existence » (*Ibid.*, p. 74). Plus spécifiquement, Bergier (*Ibid.*) constate qu'elle porte sur le « pourquoi » de l'histoire de vie ; sur le sens donné au passé. Elle porte aussi sur le « pour quoi » de son existence, de sa finalité qui ouvre sur un autre mode d'existence. Certains apprentissages biographiques repérés dans la présente étude pourraient s'apparenter à cette seconde forme de réflexivité. En effet, tous les jeunes adultes ont fait des relectures qui ont porté sur des épisodes ou des aspects particuliers de leur vie. Certains ont même abordé spécifiquement leur passage à la vie adulte. Ils ont alors mené une réflexion à travers laquelle ils ont tenté de donner du sens à ce qu'ils avaient vécu, à ce qu'ils vivaient, une réflexion qui les a parfois conduits à clarifier ce qu'ils n'acceptaient plus de vivre et ce qu'ils voudraient vivre. Cette forme de réflexivité, qui pourrait s'apparenter à ce que Bergier (*Ibid.*) nomme la réflexivité existentielle, a ouvert le plus souvent, dans le discours des jeunes adultes, sur des projections dans l'avenir ou, pour le moins, à la manifestation du désir de « réussir », « d'avoir une vie normale », « de relever des défis », etc.

### **3.4 Dans un rapport aux autres**

Les résultats de la présente étude, notamment quant à la reconstitution des parcours d'apprentissage, attirent l'attention sur une dimension constitutive du rapport au savoir, celle du rapport aux autres. En effet, les résultats montrent que l'activité d'apprendre des jeunes adultes s'est inscrite dans le cadre d'expériences de la vie qui ont mis en scène, dans tous les cas, des personnes qui ont tantôt inspiré, reconnu ou stimulé des apprentissages.

Au-delà de ce qu'ils ont appris, le rapport au savoir des jeunes adultes a donc impliqué un rapport à ceux et celles de qui et avec qui ils ont appris et, plus largement, un rapport à ceux et celles qui ont inspiré, encouragé et soutenu des apprentissages et qui peuvent aussi avoir, à certains moments, découragé l'apprentissage. Ce résultat empirique rejoint ce fondement anthropologique du concept tel que développé théoriquement par Charlot (2001*b*) qui souligne que « tout rapport au savoir est aussi un rapport à l'autre » (p. 21). Aussi, dans la présente analyse, le rapport au savoir des jeunes adultes et son évolution conduit à transcender le seul rapport épistémique au savoir pour s'intéresser aussi à ce rapport aux autres et au monde qui a donné une forme particulière au rapport au savoir des jeunes adultes.

Hors du cadre scolaire, plusieurs recherches en contexte d'éducation non formelle ont démontré le rôle déterminant des relations interpersonnelles et des interactions entre pairs et avec des intervenantes et des intervenants dans les apprentissages effectués par de jeunes adultes. D'ailleurs, la plupart des analyses mobilisées dans la problématique<sup>70</sup> de la présente thèse ont souligné comment ces contextes ont représenté des univers relationnels riches dans lesquels des personnes ont su stimuler et influencer positivement des apprentissages et des transformations identitaires. L'analyse de Desmarais (2006) fait notamment ressortir comment, dans un organisme d'alphabétisation pour de jeunes adultes, les relations interpersonnelles ont supporté et stimulé des apprentissages et comment les apprentissages ont soutenu et enrichi des « activités de sociabilité » (p. 135). Une autre analyse, celle de Papen et Thériault (2016), met spécifiquement en perspective le rôle de médiateur assumé par de jeunes professionnels au regard de pratiques institutionnelles de l'écrit dans le cadre des activités de deux organismes communautaires œuvrant auprès de jeunes adultes en situation de précarité. Il ressort notamment de l'analyse de Papen et

---

<sup>70</sup> À ce titre, celles de Aït-Abdessalam (2003), Cieslik et Simpson (2006), Desmarais (2003, 2006), Desmarais et Lamoureux (2012), Ghodbane (2009), Goyette *et al.* (2006), Hubner *et al.* (2001), Malenfant *et al.* (2006), Pereira Laranjeira (2004), Perrow (2000) Shiohata et Pryor (2008), Vultur (2003), Yergeau *et al.* (2009).

Thériault (*Ibid.*) la manière dont une interaction empreinte d'empathie suscite et soutient des apprentissages essentiels au fonctionnement social de jeunes adultes.

Certes, les personnes engagées dans le rapport des jeunes adultes au savoir peuvent avoir eu une influence intentionnelle et active, voire même positive et constructive comme celle mise en perspective dans les analyses concernant les milieux d'éducation non formelle fréquentés par de jeunes adultes. Cependant, les résultats montrent que le rapport aux autres, quand il s'agit plus largement d'apprentissages s'inscrivant tout au long de la vie sous tous ses aspects, ne se limite pas à ce type d'influence. Il serait plus juste de parler d'un ensemble d'influences à travers lesquelles différentes personnes sont intervenues de manière plus ou moins intentionnelle et active dans les apprentissages des jeunes adultes. En effet, les données montrent que les jeunes adultes ont pu apprendre dans un rapport aux autres, de leur famille proche ou élargie, au contact d'une ou d'un partenaire amoureux et de ses proches, de personnes de l'entourage dont font partie les amies et les amis ou les pairs et en relation avec des intervenantes et des intervenants associés à une institution ou à un organisme communautaire. Tous ces autres ont pu influencer de manière plus ou moins intentionnelle et active le rapport au savoir des jeunes adultes.

Dans cet univers relationnel, les jeunes adultes ont souvent appris par la seule observation des personnes qui les entouraient et en tirant des leçons d'expériences relationnelles qui les engageaient. Ils ont aussi appris des personnes qu'ils ont côtoyées et qui sont intervenues de manière à soutenir et à susciter intentionnellement et activement des apprentissages. De fait, les apprentissages des jeunes adultes de la présente étude ont toujours impliqué la médiation de personnes qui n'avaient pas, le plus souvent, de responsabilité explicite de former, d'éduquer ou d'instruire.

Dans la présente analyse, une particularité de ce rapport aux autres a attiré l'attention ; les jeunes adultes ont, à plusieurs reprises, souligné qu'ils avaient évolué en marquant leur rapport à des pairs de qui ils voulaient se distinguer. Même si ces autres ont alors eu une influence qui n'était ni intentionnelle ni active ; il n'en demeure pas moins qu'ils ont représenté des sources importantes d'apprentissages biographiques. Il a même été

possible d'associer, dans certains parcours d'apprentissage, cette manière de dire « qui je suis » et de marquer son évolution personnelle à la mise en œuvre d'une « stratégie de grand ménage » (Bourdon, 2009) visant à s'éloigner de pairs ayant eu une influence négative et auxquels les jeunes adultes ne voulaient plus s'identifier. Cette manière d'apprendre au contact des autres a, le plus souvent, permis aux jeunes adultes de marquer des transformations identitaires dont ils prenaient conscience et, en ce sens, elle donne une teinte particulière au propos de Charlot (2005) qui souligne que « Tout rapport au savoir comporte donc une dimension relationnelle qui est partie intégrante de sa dimension identitaire » (p. 85).

Plus encore, la présente analyse fait ressortir que le rapport aux autres s'est parfois présenté comme un élément d'influence dans l'évolution du rapport au savoir des jeunes adultes. Ce phénomène a été mis en perspective du fait qu'il a été repéré dans la quasi-totalité des cas analysés. Parmi tous ceux et celles qui influencent l'activité d'apprendre des jeunes adultes, certains ont donc joué un rôle déterminant dans l'évolution du rapport au savoir des jeunes adultes. Cette forme particulière de rapport aux autres pourrait s'apparenter à cette présence d'autrui constatée par Bergier (2009) qui a parfois le pouvoir de stimuler un processus de réflexivité existentielle pouvant soutenir des changements dans le mode de vie. L'analyse de Bergier (*Ibid.*) montre que cet autrui intervient pour interpeler, encourager, conseiller, mettre en garde ou interdire, mais aussi pour inviter à marquer une pause et à s'interroger sur sa vie. Dans la présente étude, ces personnes ont eu la particularité de stimuler des apprentissages qui ont accompagné ou soutenu des changements jugés significatifs par les jeunes adultes dans leur parcours de vie : prendre une distance avec sa famille, se former en milieu de travail, s'impliquer dans un organisme communautaire, reprendre un certain contrôle sur sa vie relationnelle et financière, faire un retour aux études, etc. Au-delà des apprentissages qu'elles ont influencés le plus souvent intentionnellement et activement, ces personnes ont su entrer en dialogue, accompagner, conseiller et, parfois, proposer des avenues nouvelles aux jeunes adultes.

#### 4. L'ÉCOLE DE LA VIE ET L'ÉCOLE-INSTITUTION

Les jeunes adultes ont appris et préféré apprendre à l'école de la vie. Cette préférence pour cet apprendre de la vie et par la vie a aussi été constaté par Hubner et ses collègues (2001) qui observaient que rarement les apprentissages jugés significatifs étaient associés, dans le discours de jeunes issus de milieux populaires, à l'école ou à des contenus disciplinaires. Dans la présente étude, le rapport à l'école est apparu comme étant critique et fluctuant tout au long de l'enquête. Les résultats montrent, en effet, que les jeunes adultes ont maintenu une distance critique avec l'institution scolaire ; une attitude héritée, pour une large part, d'une première expérience scolaire difficile au secteur des jeunes.

Ce constat quant à l'expérience scolaire au secteur des jeunes fait écho aux résultats des différentes études mobilisées dans la problématique de la présente thèse concernant les principaux motifs d'interruption des études secondaires découlant le plus souvent d'une expérience scolaire difficile (Malenfant *et al.*, 2006 ; Marcotte, *et al.*, 2011 ; Rousseau *et al.*, 2010 ; Vultur, 2009). La présente recherche contribue au raffinement des connaissances en marquant une différence entre les jeunes adultes selon qu'ils aient été plus ou moins scolarisés, ce qui rejoint, d'une certaine manière, l'analyse de Malenfant *et al.* (2006) qui soulignait des différences significatives dans l'expérience du scolaire selon le cheminement scolaire effectué (classe spéciale ou régulière). En effet, les jeunes adultes les moins scolarisés de la présente étude sont restés particulièrement meurtris par leur expérience des classes spéciales au secteur des jeunes (rejet, stigmatisation, isolement, mépris, échecs répétés, l'impression d'être empêché de progresser, etc.), ce qui a entraîné un rapport à l'école qui a été qualifié de douloureux, un qualificatif qui semble traduire la réalité d'adultes et de jeunes adultes, au-delà de la présente étude, pour qui l'école a été un lieu où ils ont eu un « statut d'échoués », de perdants, un lieu où ils ont connu de nombreux échecs (Aït-Abdessalam, 2004). Les jeunes adultes les moins scolarisés ont en commun d'avoir souligné, dans ce contexte, avoir éprouvé de graves difficultés d'apprentissage, ce qui rejoint le constat de Marcotte et ses collègues (2011) au sujet des « rapports laborieux avec le savoir et les apprentissages » de type scolaire ayant constitué un des « éléments clés » (p. 146) dans la décision d'interrompre les études secondaires au secteur des jeunes.

Les résultats montrent également que les jeunes adultes les moins scolarisés ne parviennent pas clairement à se situer par rapport à une trajectoire de formation menant à une qualification ou à un diplôme du secondaire. En effet, ils ont de la difficulté à identifier leur niveau de scolarité. Ils semblent ne pas pouvoir s'appuyer sur des points de repère institutionnels pour évaluer ce qu'ils ont appris et réussi dans le cadre scolaire ; ils parlent de leur niveau de scolarité en termes généraux et approximatifs. Ce constat rejoint celui de Bélisle (2003) au sujet du parcours scolaire de certains jeunes adultes qu'elle qualifie d'atypique, de complexe et de multiniveaux, ce qui rend le niveau de scolarité difficile à établir. Dans le cadre de la présente étude, il s'agit d'une difficulté éprouvée, en premier lieu, par les jeunes adultes eux-mêmes. Plus encore, la présente analyse va dans le sens de la littérature consultée (Malenfant *et al.*, 2006; Marcotte *et al.*, 2011; Rousseau *et al.*, 2010) quant à cette tension ressentie par de jeunes adultes, partageant sensiblement les mêmes caractéristiques que les jeunes adultes de la présente étude. Cette tension prendrait sa source, d'une part, dans la perception des avantages associés à l'obtention d'un DES ou un DEP et, d'autre part, dans le souvenir d'une expérience scolaire difficile au secteur des jeunes. Elle s'est notamment exprimée à travers l'ambivalence observée chez les jeunes adultes les moins scolarisés durant la période de l'enquête à propos d'une éventuelle fréquentation scolaire.

Chez les jeunes adultes les plus scolarisés, l'expérience scolaire au secteur des jeunes apparaît différemment. Les résultats montrent, en effet, qu'ils ont en mémoire que le monde éducatif n'a pas été un monde juste et adapté à leurs besoins ou à leurs aspirations. Le souvenir de l'expérience scolaire au secteur des jeunes s'accompagne, chez ces jeunes adultes, d'un sentiment d'injustice. Ce sentiment associé à l'expérience scolaire a aussi été observé par Baldelli (2013) qui s'intéressait à de jeunes adultes sans qualifications, intégrés dans des dispositifs d'insertion sociale. Badelli (*Ibid.*) observait que « l'injustice ressentie met[tait] en cause la relation pédagogique et le système décisionnel de l'institution » (p. 87). Pour les jeunes adultes de la présente étude, ce sentiment d'avoir été traités injustement, durant leurs études au secteur des jeunes, a plutôt porté sur un mauvais classement, un encadrement inapproprié, l'obligation de suivre des cours dont ils ne



percevaient pas la pertinence, l'exclusion d'un programme ou de l'institution elle-même. Bergier et Francequin (2005) commentent aussi le sentiment d'injustice vis-à-vis du cadre scolaire en proposant que le processus de la « revanche scolaire » de certains élèves puisse avoir eu pour origine ce sentiment d'injustice. Dans leur analyse, Bergier et Francequin (*Ibid.*) se sont intéressés aux parcours scolaires atypiques d'anciens élèves qui avaient été aux prises avec des difficultés scolaires importantes et qui, malgré tout, avaient quand même poursuivi des études à l'enseignement supérieur. La présente analyse permet de faire ressortir que Jade, l'une des jeunes adultes parmi les plus scolarisés, est entrée en quelque sorte dans ce processus en remettant en cause la légitimité des normes et du jugement scolaire qui l'ont poussée à interrompre ses études secondaires.

Après une première interruption au secteur des jeunes, les résultats montrent également que, pour la plupart des jeunes adultes, l'expérience scolaire ne s'est pas arrêtée. Elle s'est poursuivie sous différentes formes (école pour raccrocheurs, centre de formation générale pour adultes, formation générale pour adultes dispensée dans un CJE, centre de formation professionnelle). De fait, malgré une expérience scolaire ardue au secteur des jeunes, il ressort des données que les jeunes adultes n'ont ni exprimé ni manifesté de fermeture complète vis-à-vis l'institution scolaire et les apprentissages de type scolaire. Le constat est plutôt celui d'une certaine méfiance et d'un rapport à l'école prudent et critique en raison des mauvaises expériences vécues. Aït-Abdessalam (2004) fait un constat similaire au sujet d'adultes et de jeunes adultes de retour en formation dans un organisme d'alphabétisation. Elle note « qu'il n'existe pas de relation directe entre le fait d'avoir bien ou mal vécu l'école (et plus généralement l'institution scolaire) et l'intérêt ou le désintérêt vis-à-vis des activités scolaires en générale » (*Ibid.*, p. 64). Comme le constate l'auteure, malgré un passé scolaire douloureux, la fréquentation scolaire est demeurée malgré tout, pour les jeunes adultes de la présente étude, le moyen d'obtenir un diplôme et « d'espérer enfin accéder à une vie normale » (*Ibid.*, p. 71).

Plus encore, la présente analyse met en perspective que le rapport à l'école des jeunes adultes s'est transformé ; une évolution qui a pu supposer, tout au long de l'enquête, tantôt un rapprochement tantôt un éloignement du système scolaire. Chez une population

similaire de jeunes adultes inscrits dans un programme de formation au sein d'un organisme jeunesse d'aide à l'insertion sociale, Vultur (2003) constate que la valeur accordée aux études et aux diplômes du secondaire peut fluctuer et évoluer soit en gagnant ou en perdant en intérêt. Les résultats montrent que les jeunes adultes sont plutôt demeurés ambivalents quant au projet de retourner aux études, parfois en le laissant dans l'ombre, en l'écartant ou en le reportant dans le temps, parfois en l'envisageant et, même en le concrétisant. De fait, s'ils reconnaissent tous qu'ils peuvent apprendre dans le cadre scolaire et que ces apprentissages peuvent être utiles au regard de certains aspects de leur vie, pour aucun des jeunes adultes de la présente étude la fréquentation scolaire n'est apparue comme une panacée.

Du point de vue de l'évolution du rapport à l'école, deux cas ont attiré l'attention, celui de Benjamin et Jade. Les parcours d'apprentissage de ces deux jeunes adultes ont eu la particularité de présenter un rapport à l'école en reconstruction. Ce phénomène peut être apparenté à ceux de plusieurs autres études montrant qu'il arrive parfois que, dans des contextes d'éducation non formelle, des adultes et des jeunes adultes reprennent confiance, se redécouvrent un désir d'apprendre et renouent avec l'apprentissage scolaire (Bélisle, 2003 ; Cieslik et Simpson, 2006; Desmarais, 2003). Ce phénomène pourrait s'apparenter à celui de la « redynamisation du rapport à l'écrit » observé par Desmarais (2003) chez de jeunes adultes dont le parcours de vie est constitué « d'un cumul de difficultés et d'échecs scolaires » (Desmarais, 2003, p. 91) ou encore à celui de la transformation identitaire constaté par Cieslik et Simpson (2006) chez des adultes qui, dans le cadre d'activités d'alphabétisation, cessent de se percevoir comme de faibles apprenants. Si la fréquentation de contextes d'éducation non formelle induit parfois des changements dans le rapport au savoir de jeunes adultes et d'adultes, deux recherches récentes (Assude *et al.*, 2015; Villemagne, 2011) montrent que certaines expériences innovantes en contexte scolaire peuvent aussi entraîner ce type de changement. Ce phénomène de déblocage a également été associé à des contextes informels. En effet, Ghodbane (2009) constate que, par le biais d'apprentissages découlant d'une activité culturelle informelle, des jeunes parviennent à acquérir davantage confiance en eux-mêmes et apprennent à nouveau à croire

en leurs possibilités d'apprendre. Dans les deux cas retracés dans la présente étude, le phénomène de la réconciliation avec le monde scolaire passe par la médiation d'un programme spécifique de formation qui permet de se projeter dans l'avenir. Ces conclusions rejoignent le propos de Charlot (2001a) qui souligne que, pour entrer symboliquement à l'école, il faut que le savoir proposé apparaisse comme la clef d'un avenir désirable : « c'est alors le savoir lui-même qui assure la médiation entre le présent et l'avenir » (*Ibid.*, p. 84). Plus encore, ce processus de réconciliation avec le monde scolaire a impliqué, dans le cas de Jade, un retour à des études universitaires improbables, ce qui pourrait aussi être assimilé au processus de « revanche scolaire » documenté par Bergier et Francequin (2005).

Somme toute, les résultats de la présente analyse montrent que la fréquentation scolaire ne peut trouver de sens qu'au regard de parcours d'apprentissage tels qu'ils prennent forme tout au long de la vie et sous tous ses aspects. En outre, ils imposent de se départir d'une perspective « scolarocentrique » (Millet et Thin, 2005, p. 297), consistant à faire comme si l'école n'était en soi composée que de problèmes scolaires auxquels il suffirait d'apporter des réponses scolaires pour adopter une perspective plus large invitant à considérer que « le savoir de l'école prend sens dans les expériences de la vie » (Dominicé, 1999, p. 14).

De fait, le rapport entre l'école de la vie et l'école-institution a été maintes fois explicité par les jeunes adultes. Il a renvoyé, le plus souvent, à un rapport d'opposition. Ce rapport d'opposition a été documenté à plus d'une reprise, notamment dans le cadre des analyses de Hubner *et al.* (2001) et de Baldelli (2013) tantôt pour marquer la préférence des jeunes adultes pour l'école de la vie, tantôt pour souligner que lorsque s'efface la forme scolaire, dont ils ont fait l'expérience, le rapport au savoir des jeunes adultes apparaît « plus constructif et plus coopérant » (Baldelli, 2013). Dans la présente étude, les résultats permettent aussi d'avancer que, du point de vue des jeunes adultes, l'école de la vie entraîne aussi un rapport de complémentarité à l'école-institution. Il peut donc être à propos de considérer à l'instar de Charlot (2001b), qu'on ne va pas à l'école pour apprendre « mais pour continuer à apprendre » (p. 161).

L'analyse des parcours d'apprentissage conduit donc à concevoir que l'école de la vie pourrait constituer le fondement du processus d'apprentissage tout au long de la vie mis en œuvre par de jeunes adultes non diplômés du secondaire. Cette interprétation rejoint, d'une certaine manière, l'analyse de Charlot (2001*a*), au regard des jeunes de milieux populaires auxquels il s'intéressait, lorsqu'il souligne que : « apprendre, c'est pour eux, fondamentalement, apprendre la vie et l'école ne fait sens que lorsqu'elle apparaît liée à la vie d'une façon ou d'une autre » (p. 333). Elle trouve aussi un écho dans les résultats d'Aït-Abdessalam (2004) qui observait que, chez des adultes et des jeunes adultes de retour en formation, « le sens donné à l'apprendre découle d'un choix personnel qui se construit en rapport avec les événements marquants de la vie et les circonstances de son existence » (p. 68). La reconstitution des parcours d'apprentissage a notamment permis de faire ressortir que, pour de jeunes adultes non diplômés du secondaire et en situation de précarité dans plus d'une sphère de leur vie, l'école et ses savoirs prennent place et prennent sens sur « une scène biographique » (Delory-Momberger, 2003, p. 126).

##### 5. MIEUX COMPRENDRE LE RAPPORT AU SAVOIR DES JEUNES ADULTES ET SON ÉVOLUTION

Adoptant la perspective de l'apprentissage tout au long de la vie, la présente recherche doctorale proposait de mieux comprendre le rapport au savoir de jeunes adultes non diplômés du secondaire et son évolution sur une période de quatre ou cinq ans dans le cadre de différentes expériences de vie personnelle, professionnelle, scolaire ou citoyenne. À l'issue de l'analyse qui a été réalisée, force est de constater que les jeunes adultes non diplômés du secondaire apprennent dans, et par, la vie. Dans le cadre des expériences de vie qui sont venues marquer leur parcours d'apprentissage, leur rapport au savoir a d'abord été un rapport à un monde adverse qu'ils ont tenté d'appriivoiser et auquel ils ont voulu s'adapter en apprenant. Ce rapport au savoir n'a pas été statique ; il a évolué au gré des expériences de vie qu'ils ont réalisées et au contact de personnes qui ont influencé son évolution. C'est dans ce cadre que les jeunes adultes ont tous positionné l'école de la vie à la base de leur parcours d'apprentissage. En ce sens, l'école-institution a été considérée, dans tous les cas analysés, comme étant subordonnée à l'école de la vie.

L'issue de cette analyse, qui fait ressortir les traits dynamique et évolutif du rapport au savoir des jeunes adultes, contraste notamment avec ce constat d'un rapport instrumental, parfois qualifié aussi d'utilitaire, au savoir et à l'école souvent documenté au sujet d'élèves réfractaires au cadre scolaire. En effet, dans la perspective sociologique, les travaux précurseurs sur le rapport au savoir (Bautier et Rochex, 1998; Charlot, 1999; Charlot *et al.*, 1992) proposaient d'apporter une explication aux inégalités sociales en contexte scolaire, au-delà de l'appartenance à un groupe social et en s'attardant plutôt au sens accordé par les élèves au savoir scolaire et à l'école. Dès lors, deux figures d'élèves (idéaux types) émergent de ces analyses, celui de l'élève qui réussit et celui de l'élève qui éprouve des difficultés, ce dernier se distinguant notamment au regard de son rapport instrumental au savoir et à l'école. Tel que le présente Charlot (2005), ce rapport suppose alors qu'apprendre ne consiste pas d'abord à s'approprier activement des savoirs ; apprendre, c'est plutôt retenir ce qui a été enseigné ou inculqué, faire des tâches et adopter des comportements dans un souci de conformité. Il s'agit là d'un constat fondamental représentant un « invariant » (Bernardin, 2013) où se rencontrent encore la plupart des travaux de recherche s'intéressant au rapport au savoir et au rapport à l'école d'élèves de milieux populaires ou, plus largement, d'élèves en difficulté avec le cadre scolaire. La présente analyse du rapport au savoir, en empruntant la perspective de l'apprentissage tout au long de la vie, introduit donc une compréhension différente et originale du rapport au savoir en même temps qu'elle rejoint l'intention de Charlot (2005) de s'intéresser largement au savoir, à l'apprendre de la vie et par la vie.

En effet, la perspective adoptée dans la présente étude représente un renversement de la perspective traditionnellement associée aux recherches empiriques mobilisant le concept de rapport au savoir qui invite à déborder du cadre scolaire pour mieux comprendre ce qui s'y trame. Charlot (2001*b*) souligne lui-même cette nécessité de dépasser le cadre scolaire, en particulier, quand il s'agit de jeunes de milieu populaire. La présente étude a plutôt proposé de s'intéresser d'abord au rapport au savoir associé à des apprentissages s'inscrivant tout au long de la vie et sous tous ses aspects, ce qui lui a notamment permis d'éclairer certaines particularités du rapport à l'école dans ce cadre. De fait, même si le

développement théorique du concept de rapport au savoir ouvre à la considération de l'activité d'apprendre et des savoirs au-delà du cadre scolaire, la plupart des recherches empiriques mobilisant le concept portent essentiellement sur l'expérience scolaire. Ce détour vers les savoirs hors du cadre scolaire se justifie le plus souvent au regard d'un aspect ou l'autre de l'expérience scolaire que les chercheuses ou les chercheurs tentent de mieux comprendre. À ce titre, commentant l'analyse de Jellab (2001, dans Beaucher, 2013), Beaucher (*Ibid.*), tout en précisant que l'étude du rapport au savoir ne peut pas se limiter au contexte scolaire, souligne qu'il « implique de tenir compte d'un ensemble de dimensions d'où émanent également des bribes d'informations permettant de mieux appréhender le sens de l'expérience scolaire pour les élèves » (p. 15). Charlot (2005) positionne d'ailleurs lui-même le concept de rapport au savoir qu'il a développé dans l'optique de mieux comprendre l'échec scolaire ou plus précisément la situation des élèves en échec scolaire. Il appert que la question du rapport au savoir continue d'être principalement soulevée au regard de l'expérience scolaire, celle des élèves, des enseignantes ou des enseignants (Caillot, 2014). À l'instar des quelques recherches empiriques qui ont retenu notre attention dans la présente thèse en raison du fait qu'elles s'intéressent spécifiquement au rapport au savoir d'adultes et de jeunes adultes dans des contextes d'éducation non formelle (Aït-Abdessalam, 2003 ; Baldelli, 2013; Hubner *et al.*, 2001), notre étude apporte un éclairage nouveau et complémentaire sur le phénomène hors du cadre scolaire.

Au-delà de ce qui distingue empiriquement cette étude, il importe finalement de souligner que ses résultats l'inscrivent clairement dans le sillage du développement théorique de Charlot (2005), notamment en ce qui concerne la conception du sujet associée à l'étude du rapport au savoir. En effet, les résultats quant au dynamisme du rapport au savoir des jeunes adultes donnent une couleur particulière au propos de Charlot (*Ibid.*) pour qui le sujet est « un être humain porté par le désir et ouvert sur un monde social dans lequel il occupe une position et est actif » (*Ibid.*, p. 65). En effet, au terme de la présente analyse, il appert que les jeunes adultes ne se sont pas d'abord présentés en tant que sujets passifs, socioculturellement handicapés ou tributaires de leur contexte social malgré les situations

de précarité dans lesquelles ils se sont retrouvés ; ils sont plutôt apparus comme des sujets actifs à travers la construction et l'évolution de leur rapport au savoir. Aussi, il convient de mentionner, en paraphrasant Charlot (*Ibid.*), que les jeunes adultes, rencontrés dans le cadre de l'ELJASP, se sont présentés comme des sujets actifs qui ont su interpréter le monde, résister à la domination, affirmer positivement leurs désirs et leurs intérêts et qui ont essayé tant bien que mal de transformer l'ordre du monde à leur avantage.

## CONCLUSION

Dans une perspective d'apprentissage tout au long de la vie, la présente thèse a poursuivi l'objectif général de mieux comprendre le rapport au savoir de jeunes adultes non diplômés du secondaire et son évolution, sur une période de quatre ou cinq ans, dans le cadre de différentes expériences de vie personnelle, professionnelle, scolaire ou citoyenne. La présente étude s'est dotée d'outils conceptuels et méthodologiques qui lui ont permis d'atteindre cet objectif. Aussi, la conclusion présente d'abord un retour réflexif abordant le processus de recherche mis en œuvre, ses résultats et certaines limites de l'analyse. Tout en l'enracinant dans notre propre expérience de praticienne au secteur de l'éducation des adultes et de doctorante en éducation, la réflexion se poursuit en abordant, par la suite, le positionnement de la présente thèse par rapport à la thématique du doctorat en éducation à l'Université de Sherbrooke : recherche, formation et pratique. Elle s'achève en mettant en relief la contribution de la présente thèse à l'actualisation des connaissances et, éventuellement, à l'adaptation des pratiques éducatives auprès de jeunes adultes non diplômés du secondaire dans une perspective d'apprentissage tout au long de la vie et qui en embrasse tous les aspects.

### *Retour réflexif sur le processus de recherche et ses résultats*

Dès la problématisation de l'objet de recherche, il a été montré que, dans une société valorisant l'apprentissage et l'éducation sous toutes ses formes, les adultes et les jeunes adultes se retrouvent en situation d'apprentissage à différents moments et dans plusieurs circonstances de leur vie. Pour les jeunes en particulier, cette incitation à apprendre va de pair avec de fortes attentes sociales et politiques au regard de l'obtention d'un premier diplôme du secondaire. Outre le contexte scolaire, un certain nombre de recherches empiriques ont permis de faire la démonstration que les jeunes adultes continuent d'apprendre, après l'interruption des études secondaires au secteur des jeunes, dans des contextes d'éducation non formelle et informelle. Ces travaux de recherche ont notamment permis de mettre en perspective la nature et la diversité des apprentissages effectués par de jeunes adultes dans un certain nombre d'organismes jeunesse visant



l'insertion sociale et professionnelle ou l'alphabétisation. Prenant initialement appui sur la problématique soulevée ainsi que sur un certain nombre de recherches empiriques permettant de documenter des contextes et des apprentissages hors du cadre scolaire, la présente recherche doctorale a poursuivi l'objectif de mieux comprendre le rapport au savoir de jeunes adultes non diplômés du secondaire et son évolution, sur une période de quatre ou cinq ans, dans le cadre de différentes expériences personnelle, professionnelle, scolaire ou citoyenne. De fait, aucune des analyses recensées, dans la présente thèse, ne s'est intéressée, de façon spécifique, au rapport au savoir de jeunes adultes et à son évolution à partir d'apprentissages découlant d'une diversité d'expériences qui marquent les parcours de vie, après une première interruption des études secondaires. Pour ce faire, le recours à la sociologie de l'éducation et, plus particulièrement, au concept de rapport au savoir s'est avéré pertinent en raison du fait qu'il proposait de mener une lecture en positif, selon les termes de Charlot (2005), de l'expérience d'apprendre des jeunes adultes. Il ouvrait également, au-delà du cadre scolaire, à la considération d'un large éventail de savoirs permettant de transcender le seul rapport au savoir en contexte scolaire.

En outre, la présente étude a profité des données recueillies dans le cadre de l'Enquête longitudinale auprès de jeunes adultes en situation de précarité (ELJASP). Dans ce cadre, une sélection de six cas a pu être effectuée au sein d'un corpus riche. De fait, la sélection a pu réunir une variété de cas quant au genre (homme/femme) et au niveau de scolarité atteint aux études secondaires (premier cycle du secondaire/deuxième cycle du secondaire). Il importe ici de préciser deux particularités du cadre méthodologique de cette analyse qui en circonscrivent les résultats. En effet, si l'inscription de la présente thèse, dans une recherche plus large, a comporté de nombreux avantages (données riches et nombreuses, soutien et ressources techniques, équipe de recherche, etc.), elle a aussi entraîné une première limite quant à son objet spécifique. En effet, l'ELJASP (Bourdon et Bélisle, 2008) proposait d'aborder les apprentissages effectués par de jeunes adultes à partir de situations de vie ou d'événements ayant représenté des transitions dans leur vie. Une recherche qui aurait plutôt emprunté les apprentissages, comme porte d'entrée, aurait pu conduire à identifier d'autres événements ou situations de vie. C'est dans ce cadre précis

que la présente analyse a traité du rapport au savoir de jeunes adultes et de son évolution. De plus, la présente analyse s'est appuyée sur des données recueillies par le biais d'entrevues, ce qui conduit à identifier une seconde limite découlant de la mobilisation de données de ce type. En effet, les données de type déclaratif mobilisées dans la présente analyse n'ont pas toujours permis d'identifier aisément ce qui aurait pu être effectivement appris. De fait, le repérage des apprentissages a représenté un défi méthodologique important. Parfois, les apprentissages étaient introduits par des expressions qui les rendaient facilement décelables telles que : « J'ai appris à ... », « J'ai compris les choses différemment », etc. À d'autres moments, ils sont apparus plus diffus, indirects et moins explicites. En cours d'analyse, il a quand même été possible d'observer certaines constantes dans l'expression de ces derniers. Les apprentissages pouvaient, à certains moments, prendre la forme d'un énoncé, d'un principe et, à d'autres moments, être introduits par de courtes expressions traduisant un processus réflexif telles que : « j'me dis que c'est sûr, là ... », « J'ai r'marqué ça. », « J'étais en train de découvrir ... », « Je réalise que ... », etc. À ce titre, le suivi longitudinal a constitué un apport intéressant en permettant notamment de retracer des manières récurrentes de communiquer des apprentissages et de confirmer plusieurs apprentissages effectués, en cours d'enquête, notamment quand les jeunes adultes mentionnaient avoir réinvesti ou approfondi ce qu'ils avaient appris.

Si les jeunes adultes apprennent dans le cadre scolaire, la reconstitution de leur parcours d'apprentissage (premier objectif spécifique) sur la durée de l'enquête a montré qu'ils réalisent aussi de nombreux apprentissages hors du cadre scolaire à partir d'une diversité d'expériences de vie dont plusieurs étaient marquées par l'adversité et qui ont très souvent découlé du passage à la vie adulte. La taille réduite de l'échantillon de jeunes adultes rejoints dans l'ELJASP et, en outre, la présentation des parcours d'apprentissage singuliers de six d'entre eux, ne peuvent évidemment pas soutenir la prétention de représenter toutes les formes de parcours d'apprentissage empruntés par les jeunes adultes non diplômés du secondaire. Toutefois, la présente analyse demeure à même d'éclairer des situations qui pourraient s'apparenter à celles approfondies dans la présente analyse. En effet, la variété des cas sélectionnés et la mise en lumière d'un certain nombre de

particularités associées aux situations de vie rapportées par les jeunes adultes rendent possible des rapprochements avec d'autres situations qui pourraient s'apparenter à celles approfondies dans la présente analyse (description des expériences et des apprentissages effectués, changements associés aux apprentissages, relations aux autres qui sont intervenus dans les apprentissages, etc.).

L'analyse découlant du second objectif spécifique de la présente thèse a notamment permis de faire ressortir que les apprentissages qui façonnent la vie des jeunes adultes, qu'ils soient plus ou moins scolarisés, sont diversifiés, complexes et, fréquemment, réflexifs. L'analyse effectuée a permis de faire ressortir que la plupart des apprentissages repérés étaient transversaux à différents contextes de vie ; dans leur catégorisation, ils ont alors été considérés du point de vue de leur nature : biographique, relationnelle, savoir-faire ou savoir-objet. Certains autres apprentissages sont plutôt apparus particulièrement imbriqués dans leur contexte d'émergence, celui de l'autonomie résidentielle et du travail. Ces derniers ont alors été catégorisés au regard de leur contexte d'émergence. Cette partie de l'analyse contribue à l'avancement des connaissances sur les apprentissages effectués tout au long de la vie et qui en embrassent tous les aspects, notamment en proposant des catégories d'apprentissages empiriquement fondées. En effet, dans la présente analyse, rendre compte d'apprentissages s'inscrivant tout au long de la vie et sous tous ses aspects, en faire un inventaire empirique, a représenté un autre défi méthodologique. De fait, il est rapidement apparu qu'il n'y avait pas d'évidence ou encore de catégories naturelles qui s'imposaient pour saisir et livrer la spécificité des apprentissages relevant d'expériences de la vie tant personnelle, professionnelle, scolaire que citoyenne. Aussi, il apparaît ici pertinent d'explicitier brièvement ce défi du point de vue de la stratégie mise en œuvre pour le relever.

Pour le travail de catégorisation des apprentissages, la possibilité de mobiliser directement le modèle épistémique développé par Charlot (2001a, 2005) a d'abord été explorée afin de repérer et de décrire les figures de l'apprendre présentes dans les parcours d'apprentissage des jeunes adultes. Une fois transposée dans le travail d'analyse, cette construction théorique, ouvrant à la considération des apprentissages au-delà du cadre

scolaire, ne s'est pas avérée efficace au regard du repérage des apprentissages effectués par les jeunes adultes. De fait, plusieurs apprentissages pouvaient renvoyer à plus d'une figure de l'apprendre. Le repérage et la description des apprentissages ne pouvaient donc pas s'effectuer par la mobilisation de ce construit théorique que sont les figures de l'apprendre. Par la suite, nous avons plutôt procédé à la mobilisation d'une catégorisation des apprentissages, que Charlot avait contribué à élaborer dans l'une des premières recherches de l'équipe ESCOL; cette dernière, rappelons-le, avait supporté l'analyse du rapport au savoir et à l'école dans les collèges de banlieue (Charlot *et al.*, 1992). Cette catégorisation considérait les apprentissages du point de vue de leur nature ou de leur contexte d'émergence – selon qu'il s'agisse d'apprentissages relationnels et affectifs ou liés au développement personnel, d'apprentissages liés à la vie quotidienne, d'apprentissages intellectuels et scolaires et d'apprentissages professionnels. En procédant par itération et de manière inductive, cette catégorisation a été peu à peu revue et complétée en vue de devenir plus opérationnelle, plus fidèle aux données et en mesure de rendre compte de l'ensemble des apprentissages repérés. Cette démarche a conduit à élaborer une catégorisation en deux volets distincts permettant de livrer, dans un premier temps, la teneur de la plupart des apprentissages du point de vue de leur nature (biographique, relationnelle, savoir-faire ou savoir-objet) et, dans un second temps, certains autres apprentissages complexes, représentant des enjeux importants dans la vie des jeunes adultes (autonomie résidentielle et travail) en tenant compte de leur ancrage dans leur contexte d'émergence. Bien que la catégorisation élaborée soit apparue plus ajustée et opérationnelle au regard des apprentissages repérés, elle a quand même présenté certaines limites en cours d'analyse. En effet, les catégories définies ne sont pas toujours apparues mutuellement exclusives. Un certain chevauchement des catégories est demeuré. De plus, cette manière de catégoriser n'a pas permis de faire ressortir en profondeur, au-delà de l'apprentissage premier, l'organisation de certains apprentissages interreliés dans la vie des jeunes adultes. À ce titre, l'exemple de Christopher qui, dans ses lectures en psychologie, apprend à ne pas juger les autres sur les apparences. Cet apprentissage classé dans la catégorie des apprentissages de savoir-objet est aussi, dans la vie de Christopher, un apprentissage relationnel dans sa

mise en pratique et, dans ce cas particulier, fortement biographique en raison du rapport particulier au monde qui lui est propre.

Au regard du troisième objectif abordant spécifiquement le rapport au savoir des jeunes adultes et son évolution, l'analyse a fait ressortir que les apprentissages s'inscrivent tout au long de la vie et qui en embrassent tous les aspects confère une forme particulière au rapport au savoir des jeunes adultes ; ce dernier est apparu dynamique et évolutif. Pour tous les jeunes adultes, il a évolué au gré d'expériences souvent marquées par l'adversité et dans un certain rapport aux autres. De réactif, il est devenu de plus en plus proactif, mais à différentes mesures pour chacun. Pour certains jeunes adultes, il s'est ouvert sur cette part du monde public que chacun d'eux aspirait à intégrer ; pour d'autres, tout en restant ancré dans l'univers de la vie privée, il est devenu plus proactif traduisant ainsi une reprise de contrôle sur la vie, une certaine forme d'émancipation.

Au regard des formes d'évolution constatées, il importe ici d'attirer l'attention sur le choix de traiter de l'évolution du rapport au savoir des jeunes adultes à partir d'une thématique dominante associée à chacun des parcours d'apprentissage. En effet, c'est à partir d'une thématique particulière à chacun des parcours d'apprentissage (le soin de proches malades, le rêve de devenir musicienne, la condition d'autiste, etc.) et des apprentissages qui y sont associés qu'il est devenu possible de caractériser le rapport au savoir des jeunes adultes sur les quatre ou cinq ans de l'enquête. Cette manière de faire a eu pour effet de laisser parfois dans l'ombre certains des apprentissages repérés. À ce titre, même si Mélodie et Olivia ont réalisé des apprentissages professionnels, l'évolution de leur rapport au savoir, au regard des apprentissages suscités par les événements qu'elles ont choisi d'approfondir, ne s'est pas traduite sur l'axe privé-public à partir duquel aurait pu être constatée une certaine forme d'évolution.

#### *Positionnement dans la thématique du doctorat : recherche, formation et pratique*

Le programme de doctorat de l'Université de Sherbrooke requiert des étudiantes et des étudiants qu'ils inscrivent leur recherche dans une dynamique d'interrelation entre la

recherche, la formation et la pratique. Dans une conception traditionnelle, la recherche générerait normalement des principes et des modèles qui seraient idéalement enseignés ; ils transigeraient alors par la formation vers les praticiens afin que ces derniers puissent les mettre en œuvre (Serre et Viens, 1993). Anadón (2000) souligne comment, depuis le début des années 1990, la recherche en éducation s'est donnée de nouveaux axes de développement qui positionnent autrement la pratique éducative, reconnaissant, par le fait même, l'apport et l'intérêt d'engager plus activement des praticiens dans des activités de recherche en éducation afin de viser la production d'un savoir le plus significatif possible. Cette optique de l'interrelation interpelle, au premier plan, ma propre expérience<sup>71</sup>, celle d'une praticienne au secteur de l'éducation des adultes depuis plus de 20 ans (enseignement en milieu carcéral ; élaboration et rédaction de programmes d'études ; développement pédagogique et direction adjointe d'un centre) et de mon expérience de formation universitaire et de recherche dans le cadre d'un programme d'études doctorales. Quand la pratique devient une porte d'entrée sur la recherche, comment se présente la dynamique de l'interrelation entre la recherche, la pratique et la formation ? Aussi, si je participais moi-même à une étude longitudinale dans le cadre d'un suivi biographique, je soulignerais que les études doctorales ont été une expérience significative marquée notamment par ma pratique dans le monde de l'éducation, la formation universitaire que je me suis donnée et la recherche que j'ai menée. Aussi, conduire une recherche doctorale dans le champ de l'éducation des adultes a d'abord été, pour moi, une manière de prendre une distance par rapport à ma pratique au quotidien pour objectiver, analyser et mieux comprendre l'activité d'apprendre des jeunes adultes non diplômés du secondaire.

C'est la rencontre régulière de jeunes adultes non diplômés du secondaire, dans le cadre d'une pratique d'enseignement en milieu carcéral, qui m'a amenée à entreprendre des études doctorales. Tout au long de mes études doctorales, ma pratique d'enseignement est demeurée une source d'inspiration. Dans cette expérience d'études doctorales, la recherche et la formation m'ont d'abord permis de prendre une distance par rapport à la pratique afin d'en extraire et d'explicitier une préoccupation de recherche. D'une préoccupation issue de

---

<sup>71</sup> J'ai recours au JE dans la section Positionnement dans la thématique du doctorat puisque j'ai choisi d'y mobiliser des aspects de ma propre expérience de recherche, de formation et de pratique.

la pratique à la formulation d'un problème de recherche, j'ai pu valider l'intérêt et la pertinence de mon questionnement par le biais de lectures et au contact de l'équipe de recherche que j'ai intégrée, le CERTA. Pour sa part, la formation, par le biais des cours prévus au programme d'études, a agi, surtout en début de processus, comme un support à la démarche de recherche ; elle m'a notamment permis de me familiariser avec des manières de faire de la recherche et des outils méthodologiques. Enfin, la recherche a été ce cadre dans lequel j'ai approfondi et fait progresser ma compréhension, soutenue par des chercheuses et des chercheurs qui m'ont supportée et dirigée.

En parlant de « tout projet de recherche » en sciences humaines, Dominicé (1999) propose que « le chercheur [soit] tenu de préciser, à l'occasion d'un projet de recherche, son rapport à la recherche, et, par conséquent, la signification qu'il attribue au travail de recherche qu'il a effectué » (p. 1). En ce sens, au cœur de cette dynamique entre la pratique, la formation et la recherche, je reconnais avoir eu un rapport au savoir qui a évolué sur la durée, plus de dix ans entre la problématisation et le dépôt de la thèse, une évolution du sens perceptible à travers notamment une posture de recherche de moins en moins centrée sur le milieu scolaire. En effet, d'une posture enseignante très prégnante au début du processus (problématisation autour du scolaire, ajout de questions sur l'expérience scolaire insérées dans l'ELJASP, etc.), je me suis peu à peu ouverte, au contact des données, à la perspective des jeunes adultes qui ont tous traduit l'idée qu'apprendre à l'école-institution était une manière d'apprendre parmi d'autres. Je ne me doutais pas que cette analyse renverserait cette perspective de départ que j'avais adopté (vouloir sortir de ma classe pour comprendre ce qui s'y passe) en me conduisant peu à peu à considérer que le rapport à l'école-institution ne trouve de sens que dans un rapport plus large au savoir s'inscrivant tout au long de la vie et qui en embrassent tous les aspects.

### *Retombées de la thèse*

Si la réalisation d'une recherche doctorale dans le champ de l'éducation des adultes, entendu dans son sens large comme désignant toutes les opportunités d'apprendre à l'âge adulte (Bélisle, 2008), a d'abord été une manière de mieux comprendre le rapport au savoir

des jeunes adultes non diplômés du secondaire, elle a aussi représenté la voie choisie pour contribuer à l'actualisation des connaissances et, éventuellement, à l'adaptation des pratiques éducatives auprès de jeunes adultes non diplômés dans une perspective d'apprentissage tout au long de la vie.

Au plan du développement des connaissances, la présente analyse, en empruntant la perspective de l'apprentissage tout au long de la vie, introduit une compréhension différente et originale du rapport au savoir. Tout en contribuant à une meilleure connaissance du rapport au savoir et de son évolution à partir d'une diversité d'expériences de vie, la présente thèse ouvre aussi sur de nouvelles avenues de recherche dont celle de l'influence des apprentissages biographiques dans l'évolution du rapport au savoir des jeunes adultes. En effet, les résultats ont conduit à se demander si les apprentissages biographiques omniprésents et hautement réflexifs pouvaient avoir été un moteur de l'évolution constatée du rapport au savoir chez les jeunes adultes de la présente étude. Il s'agit d'une question que la présente thèse a pu soulever sans pouvoir la documenter et qui est à même d'orienter d'éventuelles recherches portant sur l'évolution du rapport au savoir. Par ailleurs, les résultats mettent également en lumière un phénomène de réconciliation avec le monde scolaire et la formation, retracé chez deux des six cas analysés. Ce phénomène observé, à partir de contextes d'éducation non formelle et informelle, pourrait aussi faire l'objet d'une attention particulière en recherche afin de mieux documenter ce qui, dans certaines expériences d'apprentissage en milieu scolaire, pourrait aussi induire des changements dans le rapport au savoir de jeunes adultes en contexte scolaire, voire même des réconciliations avec l'institution scolaire. Enfin, bien que modeste, la proposition de catégorisation des apprentissages est aussi un apport de la présente thèse permettant de faire ressortir la nécessité d'approfondir, dans d'éventuels travaux de recherche, ce défi méthodologique associé aux apprentissages s'inscrivant tout au long de la vie et qui embrassent tous les aspects.

Sur le plan de la formation initiale et continue des intervenantes et des intervenants auprès de jeunes adultes non diplômés du secondaire – dont font partie les enseignantes et les enseignants –, les résultats suggèrent qu'il pourrait être avantageux qu'ils soient



sensibilisés à l'expérience scolaire particulièrement douloureuse de certains jeunes, parmi les moins scolarisés, au secteur des jeunes ainsi qu'aux retombées de cette expérience sur le rapport au savoir et le rapport à l'école. En ce sens, il pourrait être bénéfique de les amener à se préoccuper du rapport au savoir des jeunes, compris au-delà du seul rapport à la connaissance, comme un rapport au monde, à soi et aux autres. Peut-être est-il intéressant de rappeler ici les propos de Charlot (2003) qui souligne que « les jeunes en échec, avec un rapport négatif à l'école, entrent à nouveau dans un processus d'apprentissage lorsqu'ils pensent que celui-ci leur offre la vraie possibilité de "devenir quelqu'un" » (p. 5). Par ailleurs, les résultats de la présente thèse quant aux capacités réflexives des jeunes adultes, quel que soit leur niveau de scolarité, pourraient aussi être portés à l'attention des intervenantes et des intervenants. De fait, cette thèse a mis en lumière que les jeunes adultes saisissent les opportunités d'apprendre que leur offre la vie, qu'ils font preuve de réflexivité par rapport aux expériences qu'ils font de la vie souvent dans l'adversité. Il s'agit là d'un phénomène qui montre notamment que de jeunes adultes, considérés en difficulté d'apprentissage dans le cadre scolaire, font parfois la démonstration, hors du cadre scolaire, qu'ils sont capables d'apprendre, qu'ils apprennent et qu'ils ont de l'intérêt pour apprendre.

Dans ces retombées sur les pratiques d'intervention et d'enseignement auprès de jeunes adultes non diplômés du secondaire, cette thèse souligne l'importance de reconnaître et de solliciter les apprentissages s'inscrivant tout au long de la vie et en embrassant tous les aspects de même que de les concevoir comme des apprentissages fondateurs conférant toute leur pertinence aux apprentissages structurés relevant de contextes d'éducation tant formelle que non formelle. Plus encore, la présente thèse permet de réaffirmer le bien-fondé de tenir compte et de tirer profit des expériences de vie des adultes et des jeunes adultes en leur fournissant notamment des occasions de les partager et de les approfondir. Elle met enfin en lumière que tout apprentissage relevant de la connaissance de soi se développe, au-delà d'activités spécifiquement conçues pour apprendre à se connaître, dans un parcours d'apprentissage qui transcende le monde du travail et le monde scolaire. Ce parcours est apparu, de fait, comme le point de rencontre d'une somme d'expériences de la vie personnelle, professionnelle, scolaire ou citoyenne, souvent marquées par l'adversité, à

travers lesquelles les jeunes adultes apprennent, tant bien que mal, à se définir et à définir leur être au monde.

## RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- Aït-Abdessalam, N. (2003). *Le rapport au(x) savoir(s) des adultes en situation d'illettrisme*. Thèse de doctorat en sciences de l'Éducation, Université de Paris VIII, Paris.
- Aït-Abdessalam, N. (2004). Le rapport au(x) savoir(s) des adultes en situation d'illettrisme. *VEI Enjeux*, (136), 61-71.
- Alheit, P. et Dausien, B. (2005). Processus de formation et apprentissage tout au long de la vie. *Orientation scolaire et professionnelle*, 34(1), 57-83.
- Anadón, M. (2000) Quelques repères sociaux et épistémologiques de la recherche en éducation au Québec, In T. Karsenty et L. Savoie-Zajc (dir.), *Introduction à la recherche en éducation*. (p. 15-32). Sherbrooke : Éditions du CRP. (2004).
- Association des centres jeunesse du Québec, *Site de l'Association des centres jeunesse du Québec*. Site téléaccessible à l'adresse <<http://www.acjq.qc.ca>>. Consulté le 13 novembre 2013.
- Assude, T. Feuilladiou, S. et Dunand, C. (2015). Conditions d'évolution du rapport au savoir mathématique de jeunes « décrocheurs ». *Carrefours de l'éducation*, 40, 167-182. Document téléaccessible à l'adresse <<http://www.cairn.info/revue-carrefours-de-l-education-2015-2-page-167.htm>>.
- Baldelli, B. (2013). *Comprendre l'illettrisme des jeunes. Rapport au savoir et interactions sociales*. Paris : L'Harmattan.
- Baudoin, J.-M. et Türkal, L. (2000). Formations au singulier. *Éducation permanente*, 142, 45-61.
- Bautier, E. et Rochex, J.-Y. (1998). *L'Expérience scolaire des nouveaux lycéens. Démocratisation ou massification ?* Paris : Colin.
- Beaucher, C. (2013). Le rapport au savoir d'enseignants de formation professionnelle au Québec : traces et distance de l'histoire scolaire. In M.-C. Bernard, A. Savard et C. Beaucher (dir.), *Le rapport aux savoirs : une clé pour analyser les épistémologies enseignantes et les pratiques de classe*. (p. 64-77). Québec : Livres en ligne du Centre de recherche et d'intervention sur la réussite scolaire. Document téléaccessible à l'adresse <[http://lel.crires.ulaval.ca/public/le\\_rapport\\_aux\\_savoirs.pdf](http://lel.crires.ulaval.ca/public/le_rapport_aux_savoirs.pdf)>.

- Bélanger, P., Carignan, P. et Staiculescu, R. (2007). *La diversité des trajectoires et la réussite éducative des adultes en formation de base*. Fonds québécois de la recherche sur la société et la culture. Montréal : Université du Québec à Montréal, Centre interdisciplinaire de recherche/développement sur l'éducation permanente. Document téléaccessible à l'adresse <[http://www.uquebec.ca/capres/Dossiers/Profil-etudiant/Documents/PE-RF-PaulBelanger\(1\).pdf](http://www.uquebec.ca/capres/Dossiers/Profil-etudiant/Documents/PE-RF-PaulBelanger(1).pdf)>.
- Bélanger, R., Doray, P., Motte, A. et Labonté, A. (2004). La participation à la formation des adultes: contexte québécois et international. In P. Bélanger, P. Doray, A. Labonté et M. Levesque, *Les adultes en formation: les logiques de participation (fascicule 1)*. Montréal, Québec: Centre interuniversitaire de recherche sur la science et la technologie (CIRST), Centre interdisciplinaire de recherche et développement sur l'éducation permanente (CIRDEP-UQAM) (Québec, Canada) et Ministère de l'emploi, de la solidarité sociale et de la famille.
- Bélisle, R. (2003). *Pluralité du rapport à l'écrit d'acteurs œuvrant en milieux communautaires auprès de jeunes adultes peu scolarisés*. Thèse de doctorat en éducation, Université de Sherbrooke, Sherbrooke (Québec, Canada).
- Bélisle, R. (2004). Éducation non formelle et contribution à l'alphabétisme. *Ethnologies*, 26(1), 165-184. Document téléaccessible à l'adresse <<http://id.erudit.org/iderudit/013345ar>>.
- Bélisle, R. (2006). *Compétences et pratiques de lecture d'adultes non diplômés : conditions et principes d'un environnement écrit participatif* (avec la collaboration de O. Dezutter). Québec : Direction de la formation générale des adultes, ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport. Document téléaccessible à l'adresse <[http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site\\_web/documents/dpse/educ\\_adulte\\_action\\_comm/competences\\_principes.pdf](http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/dpse/educ_adulte_action_comm/competences_principes.pdf)>.
- Bélisle, R. (2008). Éducation des adultes et culture de l'écrit. In I. Clerc et C. Beaudet (dir.), *Langue, médiation et efficacité communicationnelle* (p. 33-55). Québec: Presses de l'Université Laval.
- Bélisle, R., Yergeau, E., Bourdon, S., Dion, M. et Thériault, V. (2011). Défis de la programmation ouverte dans l'insertion sociale et professionnelle de jeunes en difficulté. *Société et jeunesse en difficulté*, printemps. Document téléaccessible à l'adresse <<http://sejed.revues.org/index7093.html>>.
- Beillerot, J. (2000). Le rapport au savoir. In N. Mosconi, J. Beillerot et C. Blanchard-Laville (dir.), *Formes et formation du rapport au savoir* (p. 40-58). Paris : L'Harmattan.

- Bergier, B. (2009). Affranchissement et réflexivité. In B. Bergier et S. Bourdon (dir.), *Ruptures de parcours, éducation et formation des adultes* (p. 63-85). Paris : L'Harmattan.
- Bergier, B. et Francequin, G. (2005). *La revanche scolaire des élèves multiredoublants, relégués, devenus superdiplômés*. Ramonville Saint-Agne (France) : Érès.
- Bergier, B. et Bourdon, S. (dir.) (2009). *Ruptures de parcours, éducation et formation des adultes*. Paris: L'Harmattan.
- Bernardin, J. (2013). *Le rapport à l'école des élèves de milieux populaires*. Bruxelles : De Boeck.
- Boivin, M.-D. (2003). Les jeunes adultes québécois décrocheurs. Le non-recours à l'école: mode d'adaptation ou troubles de l'adaptation? *Enfances et psy*, 4, 131-138. Document téléaccessible à l'adresse <[http://www.cairn.info/resume.php?ID\\_ARTICLE=EP\\_024\\_0131](http://www.cairn.info/resume.php?ID_ARTICLE=EP_024_0131)>.
- Bourdon, S. (2006). Formation, apprentissage et compétences en littératie. In F. Bernèche et B. Perron (dir.), *Développer nos compétences en littératie: un défi porteur d'avenir. Rapport québécois de l'enquête internationale sur l'alphabétisation et les compétences des adultes* (p.143-172). Québec: Institut de la statistique du Québec. Document téléaccessible à l'adresse <[http://www.stat.gouv.qc.ca/publications/conditions/pdf2005/ESSIL\\_section1.pdf](http://www.stat.gouv.qc.ca/publications/conditions/pdf2005/ESSIL_section1.pdf)>.
- Bourdon, S. (2009). La poule et l'œuf : environnement social et parcours éducatifs des jeunes adultes. In B. Bergier et S. Bourdon (dir.), *Ruptures de parcours, éducation et formation des adultes* (p. 87-115). Paris : L'Harmattan.
- Bourdon, S. et Bélisle, R. (2005). Suivre les activités éducatives tout au long de la vie. In P. Bernard (dir.), *ESSIL Connaître, débattre et décider: la contribution d'une enquête socioéconomique et de santé intégrée et longitudinale* (p. 207-251). Montréal : Institut de la statistique du Québec.
- Bourdon, S. et Bélisle, R. (2008). *Note méthodologique pour une enquête longitudinale sur les transitions et l'apprentissage de jeunes adultes en situation de précarité* (avec la collaboration de Garon, S., Michaud, G., van Caloen, B., Gosselin, M. et Yergeau, E.). Sherbrooke : Équipe de recherche sur les transitions et l'apprentissage.
- Bourdon, S. et Bélisle, R. (2011). *Le plaisir d'apprendre. J'embarque quand ça me ressemble. Études de cas visant à inspirer de nouveaux environnements éducatifs*. Québec : Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport.

- Bourdon, S. et Bélisle, R. (2015). Passage à l'âge adulte et précarités dans un monde incertain. In S. Bourdon et R. Bélisle (dir.), *Les précarités dans le passage à l'âge adulte* (p. 9-26). Québec : Presses de l'Université Laval.
- Bourdon, S., Bélisle, R., Garon, S., Michaud, G., van Caloen, B., Gosselin, M., Yergeau, É. et Chanoux, P. (2009a). *Transitions, soutien aux transitions et apprentissage de jeunes adultes non diplômés en situation de précarité. Note de recherche 1*. Sherbrooke: Équipe de recherche sur les transitions et l'apprentissage. Document téléaccessible à l'adresse: <<http://www.erta.ca/publications.html>>.
- Bourdon, S., Bélisle, R., Garon, S., Michaud, G., van Caloen, B., Gosselin, M., Yergeau, É. et Chanoux, J. (2009b). *Questionnaire, guide et documents annexes. Vague 3*. Manuscrit non publié, Université de Sherbrooke, Équipe de recherche sur les transitions et l'apprentissage, Québec (Canada).
- Charbonneau, J. (2003). *Adolescentes et mères. Histoires de maternité précoce et soutien du réseau social*. Québec : Presses de l'Université Laval.
- Caillot, M. (2014). Les rapports aux savoirs des élèves et des enseignants. In M.-C. Bernard, A. Savard et C. Beaucher (dir.), *Le rapport aux savoirs : une clé pour analyser les épistémologies enseignantes et les pratiques en classe*. (p. 7-18). Québec : Livres en ligne du CRIRES. Document téléaccessible à l'adresse <[http://lel.crires.ulaval.ca/public/le\\_rapport\\_aux\\_savoirs.pdf](http://lel.crires.ulaval.ca/public/le_rapport_aux_savoirs.pdf)>.
- Charlot, B. (2001a). *Le rapport au savoir en milieu populaire. Une recherche dans les lycées professionnels de banlieue*. Paris: Anthropos (1<sup>re</sup> éd. 1999).
- Charlot, B. (2001b). La notion de rapport au savoir: Points d'ancrage théorique et fondements anthropologiques. In B. Charlot (dir.), *Les jeunes et le savoir* (p. 5-24). Paris: Anthropos.
- Charlot, B. (2003). Apprendre, c'est ressentir le plaisir d'être. *Résonnances*, septembre, p. 4-5.
- Charlot, B. (2005). *Du rapport au savoir: éléments pour une théorie* (3<sup>e</sup> éd.). Paris : Anthropos (1<sup>re</sup> éd. 1997).
- Charlot, B., Bautier, E et Rochex, J.-Y. (1992). *École et savoir dans les banlieues... et ailleurs*, Paris : Armand Colin.
- Charlot, B. et Rochex, J.-Y. (1996). L'enfant-élève: dynamiques familiales et expérience scolaire. *Lien Social et Politiques RIAC*, 35, printemps, 137-151.

- Chevallard, Y. (1989). *Le concept de rapport au savoir. Rapport personnel, rapport institutionnel, rapport officiel*. Aix-Marseille : IREM.
- Cieslik, M. et Simpson, D. (2006). Skills for life? Basic skills and marginal transitions from school to work. *Journal of Youth Studies*, 9(2), 213-229.
- Conseil supérieur de l'éducation (2010). *Conjuguer équité et performance en éducation, un défi de société*. Québec: Gouvernement du Québec. Document téléaccessible à l'adresse <<http://www.cse.gouv.qc.ca/fichiers/documents/publications/CEBE/50-0192.pdf>>.
- Conseil supérieur de l'éducation (2016). *Remettre le cap sur l'équité. Rapport sur les besoins de l'éducation 2014-2016*. Québec : Gouvernement du Québec. Document téléaccessible à l'adresse <<http://www.cse.gouv.qc.ca/fichiers/documents/publications/CEBE/50-0494Sommaire.pdf>>.
- Cristol, D. et Muller, A. (2013). Les apprentissages informels dans la formation pour adultes. *Savoirs*, 2 (32), 11-59. Document téléaccessible à l'adresse <<http://www.cairn.info/revue-savoirs-2013-2-page-11.htm>>.
- De Léonardis, M., Laterrasse, C. et Hermet, I. (2002). Le rapport au savoir: concepts et opérationnalisations. In C. Laterrasse (dir.), *Du rapport au savoir à l'école et à l'université* (p. 13-42). Paris: L'Harmattan.
- Delory-Momberger, C. (2003). *Biographie et éducation*. Paris : Anthropos.
- Delors, J. (dir.) (1999). *L'éducation: un trésor est caché dedans*. Rapport à l'UNESCO de la Commission internationale sur l'éducation pour le 21<sup>e</sup> siècle. Paris : Éditions UNESCO. (2<sup>e</sup> édition version française). Document téléaccessible à l'adresse : <<http://unesdoc.unesco.org/images/0011/001159/115930f.pdf>>.
- Desmarais, D. (avec la collaboration de L. Audet, S. Daneau, M. Dupont et F. Lefebvre) (2003). *L'alphabétisation en question*. Outremont : Éditions Québecor.
- Desmarais, D. (2006). Parcours biographiques dans l'univers de l'écrit. In R. Bélisle et S. Bourdon (dir.), *Pratiques et apprentissage de l'écrit dans les sociétés éducatives* (p. 115-143). Presses de l'Université Laval : Saint-Nicolas (Québec).
- Desmarais, D et Lamoureux (2012). L'apprentissage expérientiel de jeunes adultes en processus de réinsertion sociale. In R. Bélisle (dir.), *Écrire, lire et apprendre à l'âge adulte* (p. 91-110). Presses de l'Université Laval : Saint-Nicolas (Québec).

- Dominicé, P. (1999). La compétence d'apprendre à l'âge adulte : lectures biographiques des acquis de la scolarité. In P. Dominicé, M.-C. Josso, R. Müller, M. Pfister, F. Ruedin Equey, A. Stahl-Thuriaux et L. Türkal (dir.), *Les origines biographiques de la compétence d'apprendre*, Cahiers de la section des sciences de l'éducation, (87), 1-23. Université de Genève : Carouge (France). Document téléaccessible à l'adresse <[https://www.unige.ch/fapse/publicationsssed/files/8214/1572/5506/Origines\\_biographiques.pdf](https://www.unige.ch/fapse/publicationsssed/files/8214/1572/5506/Origines_biographiques.pdf)>.
- Durand, C. (2012). *Rapport au savoir et expérience scolaire d'adolescents et d'adolescentes victimes de la guerre inscrits en classe d'accueil à Montréal*. Thèse de doctorat en éducation, Université du Québec à Montréal, Québec.
- Faure, E. (1972). *Apprendre à être*. Paris: Fayard-UNESCO. Document téléaccessible à l'adresse <[http://www.unesco.org/education/pdf/15\\_60\\_f.pdf](http://www.unesco.org/education/pdf/15_60_f.pdf)>.
- Gauthier, M.-A. (2014). *Regard sur deux décennies d'évolution du niveau de scolarité de la population québécoise à partir de l'Enquête sur la population active*. Québec : Gouvernement du Québec, Institut de la statistique du Québec. Document téléaccessible à l'adresse <<http://www.stat.gouv.qc.ca/statistiques/population-demographie/bulletins/coupdoeil-no30.pdf>>.
- Gauthier, M. (2015). Le paradoxe des transitions vers la vie adulte de jeunes aux multiples difficultés en période de prospérité. In S. Bourdon et R. Bélisle (dir.), *Les précarités dans le passage à l'âge adulte* (p. 49-70). Québec : Presses de l'Université Laval.
- Garon, S. et Bélisle, R. (2009). La valorisation des acquis d'adultes sans diplôme du secondaire: entre proposition de reconnaissance et risque de mépris. In R. Bélisle et J.-P. Boutinet (dir.), *Demandes de reconnaissance et validation des acquis de l'expérience. Pour qui? Pour quoi* (p. 103-131). Québec : Presses de l'Université Laval.
- Ghodbane, I. (2006). *Le sound system: un laboratoire de métiers*. Communication présentée au 7<sup>e</sup> colloque européen sur l'autoformation, Faciliter les apprentissages autonomes, ENFA, Auzeville, 18-19-20 mai. Document téléaccessible à l'adresse <<http://www.enfa.fr/autoformation/rub-comm/pdf/ghodbane.pdf>>.
- Ghodbane, I. (2008). Rave d'insertion. In M.-O. Gonseth; Y. Laville, et G. Mayor, *La marque jeune* (p. 234-239). Neuchâtel : Musée d'ethnographie.
- Ghodbane, I. (2009). Des jeunes entre école et travail. In G. Brougère et A.-L. Ulmann (dir.), *Apprendre de la vie quotidienne* (p. 105-116). Paris: Presses universitaires de France.



- Gilmore, J. (2010). Tendances du taux de décrochage et des résultats sur le marché du travail des jeunes décrocheurs. Questions d'éducation, *Le point sur l'éducation, l'apprentissage et la formation au Canada*, 7(4). Ottawa: Statistique Canada. Document téléaccessible à l'adresse <<http://www.statcan.gc.ca/pub/81-004-x/81-004-x2010004-fra.htm>>.
- Gouvernement du Québec (2002). *Politique gouvernementale d'éducation des adultes et de formation continue*, Québec : Ministère de l'Éducation du Québec. Document téléaccessible à l'adresse <[http://www.mels.gouv.qc.ca/REFORME/formation\\_con/index.htm](http://www.mels.gouv.qc.ca/REFORME/formation_con/index.htm)>.
- Gouvernement du Québec, Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (2006). *Classe ordinaire et cheminement particulier de formation temporaire*. Québec: MELS. Document téléaccessible à l'adresse <[http://www.mels.gouv.qc.ca/stat/recherche/doc06/edaa\\_tireapart.pdf](http://www.mels.gouv.qc.ca/stat/recherche/doc06/edaa_tireapart.pdf)>.
- Gouvernement du Québec, Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (2009). *L'école, j'y tiens ! Tous ensemble pour la réussite scolaire*. Québec: MELS. Document téléaccessible à l'adresse <[http://www.mels.gouv.qc.ca/sections/publications/publications/EPEPS/Formation\\_jeunes/LEcoleJyTiens\\_TousEnsemblePourLaReussiteScolaire.pdf](http://www.mels.gouv.qc.ca/sections/publications/publications/EPEPS/Formation_jeunes/LEcoleJyTiens_TousEnsemblePourLaReussiteScolaire.pdf)>.
- Gouvernement du Québec, Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (2012). *Indicateurs de l'éducation—édition 2012*. Québec: MELS, Direction de la recherche, des statistiques et de l'information. Document téléaccessible à l'adresse <[http://www.mels.gouv.qc.ca/fileadmin/site\\_web/documents/publications/SICA/DRSI/Indicateurs\\_educ\\_2012\\_webP.pdf](http://www.mels.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/publications/SICA/DRSI/Indicateurs_educ_2012_webP.pdf)>.
- Samson, M. (2014). Réussite scolaire des jeunes de moins de 20 ans. In *Vérification de l'optimisation des ressources – Rapport du Vérificateur général du Québec à l'Assemblée nationale pour l'année 2014-2015*, automne 2014. Québec. Document téléaccessible à l'adresse <[http://www.vgq.gouv.qc.ca/fr/fr\\_publications/fr\\_rapport-annuel/fr\\_2014-2015-VOR-Automne/fr\\_Rapport2014-2015-VOR-Chap03.pdf](http://www.vgq.gouv.qc.ca/fr/fr_publications/fr_rapport-annuel/fr_2014-2015-VOR-Automne/fr_Rapport2014-2015-VOR-Chap03.pdf)>.
- Gouvernement du Québec, Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (2015a). *Indicateurs de l'éducation—édition 2014*. Québec : MELS, Direction de la recherche, des statistiques et de l'information. Document téléaccessible à l'adresse <<http://www.education.gouv.qc.ca/references/publications/resultats-de-la-recherche/detail/article/indicateurs-de-leducation/>>.

- Gouvernement du Québec, Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (2015b). *Les décrocheurs annuels des écoles secondaires du Québec. Qui sont les décrocheurs en fin de parcours ? Que leur manque-t-il pour obtenir un diplôme ?* In Bulletin statistique de l'éducation, 43, mai. Document téléaccessible à l'adresse <<http://www.education.gouv.qc.ca/references/statistiques/bulletin-statistique-de-leducation/>>.
- Goyette, M., Bellot, C. et Panet-Raymond, J. (2006). *Le Projet solidarité jeunesse: dynamiques partenariales et insertion des jeunes en difficulté*. Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Hubner, R.-M., Padilha, M., Marinho, A. et Rangel, E. (2001). Le jeune, l'école et le savoir: un souci social au Brésil. In B. Charlot (dir.), *Les jeunes et le savoir* (p. 25-46) (trad. par D. Lotito). Paris: Anthropos.
- Institut de l'UNESCO pour l'apprentissage tout au long de la vie (2010). *Rapport mondial de l'apprentissage et l'éducation des adultes. Résumé analytique*. Hambourg: Institut de l'Unesco pour l'apprentissage tout au long de la vie. Document téléaccessible à l'adresse <<http://www.unesco.org/fr/confinteavi/grale/>>.
- Institut de l'UNESCO pour l'apprentissage tout au long de la vie (2015). *Recognition, Validation and Accreditation of Non-formal and Informal Learning*. Hambourg : IUL. Document téléaccessible à l'adresse <<http://unesdoc.unesco.org/images/0023/002326/232656e.pdf>>.
- Institut de statistique de l'UNESCO (2013). *Classification Internationale Type de l'Éducation CITE 2011*. Montréal (Québec) : Institut de statistique de l'Unesco. Document téléaccessible à l'adresse <<http://www.uis.unesco.org/Education/Documents/iscled-2011-fr.pdf>>.
- Josso, M.-C. (2011). *Expériences de vie et formation*. Paris : L'Harmattan
- Karsenti, T. et Savoie-Zajc, L. (2004). *Recherche en éducation : ses étapes, ses approches*. Sherbrooke : Édition du CRP.
- Knighton, T., Hujaleh, F., Iacampo, J et Werkneh, G. (2009). *L'apprentissage à vie chez les Canadiens de 18 à 64 ans: premiers résultats de l'Enquête sur l'accès et le soutien à l'éducation et à la formation de 2008*. Ottawa: Statistique Canada et ressources humaines et développement des compétences Canada. Document téléaccessible à l'adresse <http://www.statcan.gc.ca/pub/81-595-m/81-595-m2009079-fra.pdf>.
- Lafortune, G. (2012). *Rapport à l'école et aux savoirs scolaires de jeunes d'origine haïtienne en contexte scolaire défavorisé à Montréal*. Thèse de doctorat en éducation, Université de Montréal, Québec.

- Laterrasse, C. et Brossais, E. (2014). Le rapport au savoir. In J. Beillerot et N. Mosconi (dir.), *Traité des sciences et des pratiques de l'éducation* (p. 381-393). Paris :Dunod. Document téléaccessible à l'adresse <<http://www.cairn.info/Traite-des-sciences-et-despratiques--9782100717019-page-381.htm>>.
- Looker, E.D. et Thiessen, V. (2008). *Le système de la seconde chance: résultats des trois cycles de l'Enquête auprès des jeunes en transition*. Rapport. Ottawa: Ressources humaines et Développement social Canada. Document téléaccessible à l'adresse [http://www.hrsdc.gc.ca/fra/publications\\_ressources/politique\\_sur\\_apprentissage/sp-836-04-08f/sp\\_836\\_04\\_08f.pdf](http://www.hrsdc.gc.ca/fra/publications_ressources/politique_sur_apprentissage/sp-836-04-08f/sp_836_04_08f.pdf).
- Maisterrena, A. (2015). *Les interactions vécues au sein des relations amoureuses chez les jeunes adultes en situation de précarité*. Mémoire de maîtrise en éducation, Université de Sherbrooke, Sherbrooke (Québec, Canada).
- Malenfant, R., LaRue, A., Jetté M. et Côté N. (2006). *La dynamique de la création et de la consolidation d'un lien d'emploi chez les jeunes non diplômés*. Rapport de recherche. Québec : Université du Québec en Outaouais, Équipe RIPOST.
- Marcotte, J., Lachance, M.-H. et Lévesque, G. (2011). Pleins feux sur la persévérance et le raccrochage. *Revue canadienne de l'éducation*, 34(4), 135-157. Document téléaccessible à l'adresse <<http://ojs.vre.upei.ca/index.php/cjerce/article/view/1092>>.
- Melin, V. (2009). Que nous apprend le raccrochage scolaire sur le décrochage scolaire? Une mise en perspective biographique. In C. Delory-Momberger et E. Clementino de Souza (dir.), *Parcours de vie, apprentissage biographique et formation* (p. 89-102). Paris: Téraèdre.
- Millet, M. et Thin, D. (2005). *Rupture scolaire, l'école à l'épreuve de la question sociale*. Paris : Presses universitaires de France.
- Mukamurera, J., Lacourse, F. et Couturier, Y (2006). Des avancées en analyse qualitative : pour une transparence et une systématisation des pratiques. *Recherches qualitatives*, 26(1), 110-138. Document téléaccessible à l'adresse <[http://www.recherche-qualitative.qc.ca/numero26\(1\)/mukamurera\\_al\\_ch.pdf](http://www.recherche-qualitative.qc.ca/numero26(1)/mukamurera_al_ch.pdf)>.
- Organisation de coopération et de développement économiques (OCDE) (2009). *Regard sur l'éducation 2009. Les indicateurs de l'OCDE*. Paris : OCDE. Document téléaccessible à l'adresse <[www.oecd.org/editions/corrigenda](http://www.oecd.org/editions/corrigenda)>.

- Organisation de coopération et de développement économiques (OCDE) (2015). *Quels avantages offre aujourd'hui un diplôme du deuxième cycle du secondaire ? Les indicateurs de l'éducation à la loupe*. Paris : OCDE. Document téléaccessible à l'adresse <<http://dx.doi.org/10.1787/5jrts3mv6llp-fr>>.
- Organisation des Nations Unies pour l'éducation, la science et la culture (UNESCO) (2005). *Vers les sociétés du savoir*. Paris : Éditions UNESCO. Document téléaccessible à l'adresse <<http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001419/141907f.pdf>>.
- Paillé, P. et Mucchielli, A. (2005). *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales*. Paris: Armand Colin.
- Papen, U. et Thériault, V. (2016). Youth Workers as Literacy Mediators : Supporting Young People's Learning About Institutional Literacy Practices. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 60(2), 185-193.
- Pereira Laranjeira, D.H. (2004). *S'exprimer, être écouté, s'engager: Contribution d'une initiative d'éducation non formelle à l'insertion socioprofessionnelle de jeunes adultes dans un quartier défavorisé au Brésil*. Thèse de doctorat en éducation, Université de Sherbrooke, Sherbrooke (Québec, Canada).
- Perrow, M.E. (2000). *Learning in transition: Youth-development in post-apartheid south africa*. Doctoral thesis, University of California, Berkeley (Californie).
- Rochex, J.-Y. (2002). *Entre apprentissages et socialisation: le rapport au savoir*. Communication présentée dans le cadre du symposium *De la famille aux savoirs: dynamiques éducatives dans les sociétés complexes actuelles. Enjeux conceptuels interdisciplinaires*. Timimoun, Algérie, novembre. Document téléaccessible à l'adresse <<http://escol.univ-paris8.fr>>.
- Rochex, J.-Y. (2004). La notion de rapport au savoir: Convergences et débats théoriques. *Pratiques Psychologiques*, 10(2), 93-106.
- Rousseau, N., Théberge, N., Bergevin, S., Samson, G., Dumont, M. et Myre-Bisaillon, J. (2010). L'éducation des adultes chez les 16 à 18 ans La volonté de réussir à l'école ... et la vie! *Éducation et francophonie*, XXXVIII(1), 154-177. Document téléaccessible à l'adresse <[http://www.bdaa.ca/biblio/recherche/acelf/ef\\_38\\_1\\_154/ef\\_38\\_1\\_154.pdf](http://www.bdaa.ca/biblio/recherche/acelf/ef_38_1_154/ef_38_1_154.pdf)>.
- Savoie-Zajc, L. (2004a). L'entrevue semi-dirigée. In B. Gauthier (dir.), *Recherche sociale. De la problématique à la collecte des données* (p. 293-316). Sainte-Foy : Presses de l'Université du Québec.

- Savoie-Zajc, L. (2004b). La recherche qualitative/interprétative en éducation. In T. Karsenti et L. Savoie (dir.), *La recherche en éducation: étapes et approches*(p. 123-150). Sherbrooke: Éditions du CRP.
- Saysset, V. (2007). *Décrochage et retard scolaires Caractéristiques des élèves à l'âge de 15 ans. Analyse des données québécoises recueillies dans le cadre du projet PISA/EJET*. Québec : MELS, Direction de la recherche, des statistiques et des indicateurs. Document téléaccessible à l'adresse <<http://www.mels.gouv.qc.ca/stat/recherche/doc07/DecroRetardScolRapport.pdf>>.
- Secrétariat à la jeunesse (2006). *Stratégie d'action jeunesse*. Québec: Gouvernement du Québec. Document téléaccessible à l'adresse <<http://www.jeunes.gouv.qc.ca/strategie/>>.
- Secrétariat à la jeunesse (2016). *Stratégie d'action jeunesse 2016-2020*. Québec: Gouvernement du Québec. Document téléaccessible à l'adresse <<https://www.jeunes.gouv.qc.ca/strategie/index.asp>>.
- Serre, F. et Viens, C. (1993). La praxis, une source importante de savoirs pour la recherche et la formation. In F. Serre (dir.), *Recherche, formation et pratiques en éducation*. (p. 283-338) Sherbrooke : Éditions du CRP.
- Shiohata, M. et Pryor, J. (2008). Literacy and vocational learning: A process of becoming. *Compare: A Journal of Comparative Education*, 38(2), 189-203.
- Spielhofer, T., Marson-Smith, H. et Evans, K. (2009). *Non-formal learning: good practice in re-engaging young People you are NEET*. Slough: NFER.
- Statistique Canada (2010). *Abandonner l'école et y retourner. Indicateurs de l'éducation au Canada, Feuillet d'information (5)*. Ottawa : Statistique Canada. Document téléaccessible à l'adresse <<http://www.cmec.ca/Publications/Lists/Publications/Attachments/224/81-599-x2010005-fra.pdf>>.
- Schrager, M. (2011). *Le rapport au savoir scientifique d'élèves autochtones : vers une compréhension de l'expérience scolaire en sciences*. Doctorat en éducation, Université du Québec à Montréal, Montréal (Québec, Canada).
- Supeno, E. (2013). *Étude des bifurcations biographiques dans les parcours de vie de jeunes adultes non diplômés et en situation de précarité*. Thèse de doctorat en éducation, Université de Sherbrooke, Sherbrooke (Québec, Canada).
- Supeno, E. et Bourdon, S. (2013). Bifurcations, temporalités et contamination des sphères de vie. *Parcours de jeunes adultes non diplômés et en situation de précarité au Québec. Agora débats/jeunesses*, 3(65), 109-123.

- Supeno, E. et Bourdon, S. (2015). Sphères de vie et variété dans le passage à la vie adulte : une analyse comparative de jeunes adultes en situation de précarité et de cégépiens. In S. Bourdon et R. Bélisle (dir.), *Les précarités dans le passage à l'âge adulte au Québec*, (p. 27-48). Québec : Presses de l'Université Laval.
- Tawil, S. et Cougoureux, M. (2013). *L'éducation: un trésor est caché dedans. Quelle a été l'influence du Rapport Delors de 1996?* Paris: Éditions UNESCO. Document téléaccessible à l'adresse <<http://unesdoc.unesco.org/images/0022/002200/220050f.pdf>>.
- Thériault, V. (2008). *La présence de l'écrit dans la vie de jeunes adultes non diplômés en situation de précarité*. Mémoire de maîtrise en éducation, Université de Sherbrooke, Sherbrooke (Québec, Canada).
- Therriault, G., Bader, B. et Lapointe, C. (2011). Redoublement et réussite scolaire : une analyse du rapport au Savoir. *Revue des sciences de l'éducation*, 37(1), 155-180. Document téléaccessible à l'adresse <<http://id.erudit.org/iderudit/1007670ar>>.
- Tuijnman, A. et Boström, A.-K. (2002). Changing notions of lifelong education and lifelong learning. *International review of education*, 48(1/2), 93-110.
- Turmel, H., Maisterrena, A. et Supeno, E. (2011). *Communication à trois voix : une recherche source, trois projets de recherche*. Communication présentée au Colloque étudiant de l'ÉRTA. Faculté d'éducation, Université de Sherbrooke, Sherbrooke, Québec, février.
- Université de Sherbrooke (2003). *Politique en matière d'éthique de la recherche avec des êtres humains*. Sherbrooke : Université de Sherbrooke. Document téléaccessible à l'adresse <<http://www.usherbrooke.ca/gestion-recherche/ethique-sante-et-securite/recherche-avec-les-etres-humains/cer-lettres-et-sciences-humaines>>.
- Vercellino, S. (2015). Literature review on “relationship to knowledge”. Theoretical movements and possibilities of the psychopedagogical analysis in school learning. *Revista Electrónica Educare*, 19(2), 53-82. Document téléaccessible à l'adresse : <<http://www.revistas.una.ac.cr/index.php/EDUCARE/article/view/6579>>.
- Villemagne, C. (2011). La réussite scolaire en contexte d'éducation des adultes. Résultats et réflexions émergeant d'une recherche exploratoire. *Éducation et francophonie*, 39(1), 201–217. Document téléaccessible à l'adresse <<http://id.erudit.org/iderudit/1004337ar>>.
- Vultur, M. (2003). *L'insertion sociale et professionnelle des jeunes «désengagés»*. Analyse du programme d'intervention de la Réplique. Rapport de recherche. Québec : Observatoire Jeunes et société. Document téléaccessible à l'adresse <<http://www.obsjeunes.qc.ca/pdf/replique.pdf>>.

- Vultur, M. (2005). Aux marges de l'insertion sociale et professionnelle: étude sur les jeunes «désengagés». *Nouvelles pratiques sociales*, 17(2), 95-108. Document téléaccessible à l'adresse <<http://id.erudit.org/iderudit/011228ar>>.
- Vultur, M. (2009). Les jeunes qui abandonnent les études secondaires ou collégiales: rapport à l'école et aux programmes d'aide à l'insertion socioprofessionnelle. *Revue des sciences de l'éducation*, 35(1), 55-67. Document téléaccessible à l'adresse <<http://id.erudit.org/iderudit/029923ar>>.
- Yergeau, E., Bourdon, S., Bélisle, R. et Thériault, V. (2009). *Mise en œuvre, atteinte des objectifs et premiers effets de la mesure d'accompagnement IDÉO 16-17*. Rapport d'évaluation présenté au Secrétariat à la jeunesse. Sherbrooke: Équipe de recherche sur les transitions et l'apprentissage. Document téléaccessible à l'adresse <<http://www.saj.gouv.qc.ca/publications/etude-ideo-16-17.pdf>>.

ANNEXE A  
EXTRAITS DU GUIDE D'ENTRETIEN

Questions abordant spécifiquement les apprentissages et l'expérience scolaire dans l'ELJASP<sup>72</sup>

---

### ÉVÉNEMENTS SIGNIFICATIFS

*Si plusieurs événements significatifs*

**Est-ce qu'il y a un événement parmi ceux-là dans lequel tu as fait des choses dont tu es particulièrement fier, dans lequel tu sens que tu as utilisé tes capacités ou dans lequel tu as appris des choses importantes pour toi.**

Si plus d'un événement, choisir avec la personne (on peut proposer) celui où elle a le plus utilisé ses capacités ou celui où elle a le plus appris.

### TRANSITION ET APPRENTISSAGE

Autour de cet événement, as-tu appris des choses, des nouvelles manières d'agir, de faire les choses ou de te débrouiller ? (*En référence à la transition ciblée*)

- *Faire décrire*
- *Est-ce qu'il y a des personnes qui t'ont montré ces choses ou ces façons de faire ?*

Est-ce que tu connais des personnes qui ont vécu des événements semblables ?

- En as-tu déjà parlé avec eux ? Quels étaient les contenus de ces discussions ?
- Est-ce qu'il y a eu quelque chose qui t'a touché, qui t'a appris quelque chose, qui t'a influencé ?

Est-ce qu'il y a des choses que tu as apprises dans cette autre expérience qui t'ont servi dans l'événement dont on parle ? (*En référence à la question 6.11*)

- Tenter de cerner apprentissages transférés/mobilisés  
[Connaissances, savoir-faire, savoir-être]

Est-ce que cette expérience t'a appris des choses importantes qui te servent encore aujourd'hui ? [*Apprentissages effectués*]

---

<sup>72</sup> Les questions sont tirées du document *Questionnaire, guide et documents annexes Vague 3* (Bourdon *et al.*, 2009b).



Si un événement ou une situation semblable se présentait encore, qu'est-ce que tu ferais de pareil ? De différent ? [*Apprentissages effectués*]

## **EXPÉRIENCE SCOLAIRE**

**Transition : l'école est un lieu censé aider les gens à apprendre. Tu as une expérience de l'école qu'on aimerait un peu mieux connaître. Ça va ?**

En général, avant d'arriver au CJE où on t'a rencontré la première fois [il y a deux ans], ça se passait comment pour toi à l'école ? [Expérience générale de l'école avant le programme de recrutement au CJE]

- Est-ce qu'il y a une matière ou une activité qui t'intéressait particulièrement ?
- Est-ce qu'il y a des personnes dont tu te souviens et qui t'ont aidé à apprendre ?
- Et d'autres qui t'ont découragé d'apprendre ?
- [Si pas déjà abordé] As-tu doublé des années ou eu des difficultés d'apprentissage ?
- [Si expérience pénible/négative] Qu'est-ce qui aurait pu faire que ça aille mieux pour toi à l'école ?
- Est-ce qu'après avoir arrêté une première fois d'aller à l'école, tu as essayé d'y retourner ? Comment ça s'est passé pour toi ?

### **Si pas de fréquentation scolaire connue depuis V1**

As-tu essayé de retourner à l'école pendant ou après ta participation au programme du CJE où on t'a rencontré ?

- [Si oui] Comment ça s'est passé ? [Faire raconter ; Quand ? Programme ? Établissement ? Complété ?]
- [Si oui] Avais-tu un objectif, un projet avec ce retour à l'école ?
- [Si pas pu retourner] Qu'est-ce qui t'aurait aidé à retourner ?

### **Si fréquentation scolaire documentée depuis V1**

Tu es retourné à l'école depuis le début de ta participation au programme du CJE où on t'a rencontré, c'est bien ça ?

- Comment ça s'est passé ? [Faire raconter ; Quand ? Programme ? Établissement ? Complété ?]
- Avais-tu un objectif, un projet avec ce retour à l'école ?

Vois-tu l'école autrement aujourd'hui ?

- Peux-tu me parler de ce qui a changé ?
- Dirais-tu que c'est toi qui as changé, l'école qui est différente, les personnes qui sont différentes ?

Est-ce qu'il t'arrive de penser retourner [poursuivre] aux études ?

- [Si oui] Peux-tu me parler un peu de tes réflexions là-dessus ?
- As-tu déjà pris de l'information là-dessus ?
- En as-tu déjà parlé à quelqu'un ? [Verbaliser numéro liste de noms]

Comment ça s'est passé ? Quelle était leur opinion ?

- [Si non] Qu'est-ce qui pourrait faire que tu y retournes quand même ?

### **QUESTIONS GÉNÉRALES ET BILAN**

Dirais-tu que tu continues à apprendre [même si tu ne vas pas à l'école/ou en dehors de l'école] ?

- Quoi particulièrement ?

En dehors de l'école, dirais-tu qu'il y a des personnes qui t'aident à apprendre ? Qui te découragent d'apprendre ? Peux-tu m'en parler ?

## ANNEXE B

### Attestation de conformité



*Comité d'éthique de la recherche  
Éducation et sciences sociales*

### Attestation de conformité

Le comité d'éthique de la recherche Éducation et sciences sociales de l'Université de Sherbrooke certifie avoir examiné la proposition de recherche suivante :

**Transitions, soutien aux transitions et apprentissage des jeunes adultes non diplômés en situation de précarité**

**Sylvain Bourdon**  
Professeur, Faculté d'éducation, Université de Sherbrooke

Subvention CRSH Ordinaire

Le comité estime que la recherche proposée est conforme aux principes éthiques énoncés dans la *Politique institutionnelle en matière d'éthique de la recherche avec les êtres humains*.

#### *Membres du comité*

**André Balleux**, président du comité, professeur à la Faculté d'éducation, département de pédagogie.

**Hélène Larouche**, professeure à la Faculté d'éducation, Département de l'enseignement au préscolaire et au primaire

**Michèle Venet**, professeure à la Faculté d'éducation, Département d'adaptation scolaire et sociale

**Serge Striganuk**, professeur à la Faculté d'éducation, Département de gestion de l'éducation et de la formation

**Carlo Spallanzani**, professeur de la Faculté d'éducation physique et sportive

**Eric Yergeau**, professeur à la Faculté d'éducation, Département d'orientation professionnelle

**Monelle Parent**, experte en éthique

Le président du comité,

\_\_\_\_\_  
André Balleux

\_\_\_\_\_  
Date

