

**Parcours de jeunes en difficulté et liens sociaux**  
**The trajectory of young people in difficulty and social connections**  
**Trayectoria de jóvenes con dificultades y vínculos sociales**

Danielle Desmarais and Johanne Cauvier

Volume 47, Number 1, Spring 2019

Entre décrochage(s) et rattrapage(s) scolaires : paroles de jeunes et mises en récit

URI: <https://id.erudit.org/iderudit/1060850ar>

DOI: <https://doi.org/10.7202/1060850ar>

[See table of contents](#)

Publisher(s)

Association canadienne d'éducation de langue française

ISSN

1916-8659 (digital)

[Explore this journal](#)

Cite this article

Desmarais, D. & Cauvier, J. (2019). Parcours de jeunes en difficulté et liens sociaux. *Éducation et francophonie*, 47(1), 115–130.  
<https://doi.org/10.7202/1060850ar>

Article abstract

Dropping out is currently a social problem. We would like to shed light on this phenomenon by examining social connections in line with a global perspective of human development at each stage of life. Working with biographical interviews, we look at a sub-group of six young adults from the greater Montreal area who were all abandoned by their parents and either sent to foster care or a family youth center before attending a community organization. Before dropping out, these young people had encountered serious difficulties and many disruptions in their living environments and at school. The analysis of the biographical interviews revealed links between the affective, cognitive and socio-relational problems the individuals experienced porosity in the social spaces of relational experience. These young people are marked by psychological wounds caused by denial of recognition. Conversely, in their current stage of life, some experiences give these young students a sense that they are being recognized. These include attending a self-directed community organization, which affects their development in many ways, such as through building new friendships, creating relationships with peers, participation in interesting activities, empowerment, care, etc.

# Parcours de jeunes en difficulté et liens sociaux

**Danielle DESMARAIS**

Université du Québec à Montréal, Québec, Canada

**Johanne CAUVIER**

Université du Québec à Rimouski, Québec, Canada

## RÉSUMÉ

### Note des auteures:

La recherche à l'origine de cette contribution a été financée par la Fondation Lucie et André Chagnon.

La rupture avec l'école constitue aujourd'hui un problème social que nous proposons d'éclairer par un examen des liens sociaux inscrits dans une perspective globale du développement humain, à chaque étape de vie. À partir d'entretiens biographiques, nous nous intéressons à un sous-groupe de six jeunes adultes de la grande région de Montréal qui ont en commun d'avoir été abandonnés par leurs parents et pris en charge par des familles d'accueil ou par un centre jeunesse avant de fréquenter un organisme communautaire. Avant leur rupture avec l'école, ces jeunes ont accumulé de graves difficultés et de multiples ruptures dans leur milieu de vie ainsi que dans l'espace scolaire. L'analyse des entretiens biographiques a montré les liens entre les difficultés affectives, cognitives et sociorelationnelles vécues par les jeunes ainsi que la porosité des espaces sociaux dans l'expérience relationnelle. Ces jeunes sont marqués par des blessures morales infligées par un déni de reconnaissance. *A contrario*, dans l'étape de vie actuelle, certaines expériences font apparaître des signes de reconnaissance vécus par les jeunes adultes, notamment la fréquentation d'un organisme communautaire autonome. Cette fréquentation comporte plusieurs facettes participant à leur développement: construction de nouvelles amitiés, création de liens avec les pairs grâce à la participation à des activités intéressantes, autonomisation, sollicitude, etc.

## ABSTRACT

### Author's note:

This study was funded by the Lucie and André Chagnon Foundation.

## The trajectory of young people in difficulty and social connections

Dropping out is currently a social problem. We would like to shed light on this phenomenon by examining social connections in line with a global perspective of human development at each stage of life. Working with biographical interviews, we look at a sub-group of six young adults from the greater Montreal area who were all abandoned by their parents and either sent to foster care or a family youth center before attending a community organization. Before dropping out, these young people had encountered serious difficulties and many disruptions in their living environments and at school. The analysis of the biographical interviews revealed links between the affective, cognitive and socio-relational problems the individuals experienced porosity in the social spaces of relational experience. These young people are marked by psychological wounds caused by denial of recognition. Conversely, in their current stage of life, some experiences give these young students a sense that they are being recognized. These include attending a self-directed community organization, which affects their development in many ways, such as through building new friendships, creating relationships with peers, participation in interesting activities, empowerment, care, etc.

## RESUMEN

### Nota de las autoras:

La investigación en la que se basa esta contribución fue financiada por la Fondation Lucie et André Chagnon.

## Trayectoria de jóvenes con dificultades y vínculos sociales

La ruptura con la escuela constituye actualmente un problema social que trataremos de aclarar a través del examen de los vínculos sociales inscritos en una perspectiva global del desarrollo humano, en cada etapa de la vida. A partir de entrevistas biográficas, nos interesamos a un sub-grupo de seis jóvenes adultos de la gran región de Montreal que tenían en común el hecho de haber sido abandonados por sus padres y haber estado bajo la tutela de familias adoptivas o en un centro para jóvenes, antes de frecuentar un organismo comunitario. Antes de su ruptura con la escuela, esos jóvenes acumularon graves dificultades y múltiples rupturas con su medio de vida, así como con el espacio escolar. El análisis de las entrevistas biográficas muestra los vínculos entre las dificultades afectivas, cognitivas y socio-relacionales experimentadas por los jóvenes así como la porosidad de los espacios sociales en la experiencia relacional. Dichos jóvenes fueron marcados por las heridas morales causadas por la negación del reconocimiento. Al contrario, en la etapa actual de sus vidas, ciertas experiencias provocan el resurgimiento de signos de reconocimiento experimentado por los jóvenes adultos, particularmente la frecuentación de un organismo comunitario autónomo. Dicha frecuentación comporta varias facetas que contribuyen a su desarrollo: construcción de nuevas amistades, creación de vínculos con los pares gracias a la participación en actividades interesantes, autonomización, dedicación, etc.

## INTRODUCTION

La rupture avec l'école avant l'obtention d'un (premier) diplôme est aujourd'hui considérée, d'un point de vue social, comme un problème. Nous pensons pour notre part qu'un tel événement marquant se donnera à comprendre s'il est replacé dans l'ensemble du parcours de vie, et notamment dans l'univers relationnel, concrétisé dans les espaces de vie qui façonnent la personne humaine. La rupture avec l'école s'inscrit dans une succession d'événements, de situations qui se déroulent certes dans l'espace social de l'école, mais qui rejoignent aussi les autres espaces sociaux que sont notamment la famille et le réseau social.

Dans cette foulée, une perspective développementale globale des jeunes adultes – incluant la composante sociorelationnelle de la personne humaine – permet de cerner la totalité des ressources personnelles et sociales acquises par le jeune dans l'un ou l'autre de ses espaces de vie pour s'approprier sa vie, son devenir, y compris, le cas échéant, un éventuel retour à l'école.

Dans ce qui suit, nous dresserons d'abord les grandes lignes d'un cadre théorique qui s'inscrit dans un paradigme du développement humain. Dans un deuxième temps, nous indiquerons très brièvement les principaux éléments méthodologiques de la recherche qui sous-tend cette contribution. En troisième partie, nous présenterons les matériaux empiriques concernant les liens sociaux chez des jeunes ayant été abandonnés par leurs parents et pris en charge par des familles d'accueil ou en milieu fermé. Enfin, en quatrième partie, nous proposerons quelques pistes d'interprétation.

## CADRE THÉORIQUE

Pour comprendre l'importance des liens sociaux dans le développement humain de jeunes en difficulté, nous nous sommes appuyées sur des théories issues de disciplines complémentaires, lesquelles proposent une appréhension globale de l'humain structurée selon les étapes de vie : en psychologie, les théories de l'attachement ; en philosophie, la théorie de la reconnaissance et les éthiques de la sollicitude ; en éducation, la théorie des capacités. Ces théories s'articulent ici dans ce qu'il est maintenant convenu d'appeler la théorie des parcours de vie (Gaudet, 2013; Lalive d'Épinay, Bickel, Cavalli et Spini, 2005) qui, de notre point de vue, permet de cerner le développement de l'humain comme un processus inscrit dans une temporalité biographique, en articulant les pratiques (Bertaux, 1976) des sujets-acteurs dans la totalité des espaces sociaux investis, des situations vécues et des rapports sociaux qui les traversent. Pratiques et espaces sociaux sont structurés temporellement, notamment autour d'événements marquants, de bifurcations, de ruptures et de transitions dans le parcours de vie (Desmarais, 2016).

Avec Nussbaum, nous définissons le paradigme du développement humain comme «les chances ou “capabilités” dont chaque personne dispose dans des domaines essentiels qui vont de la vie, de la santé et de l’intégrité corporelle à la liberté et à la participation politique et à l’éducation» (Nussbaum, 2011, p. 36). Les capabilités interactionnelles composent la première grande catégorie de capabilités dans la proposition théorique de Nussbaum (2011).

La petite enfance et l’enfance constituent des étapes cruciales d’acquisition de ressources développementales, ou capabilités. Ces apprentissages formeront l’infrastructure des compétences sociales et intellectuelles, la régulation des affects et le sens de soi (Cozolino, 2012), mais aussi le sens de l’autre. Comme le rappelle Nussbaum (2011), les êtres humains naissent sans défense. Ici, Nussbaum rejoint les éthiques de la sollicitude (Brugères, 2006, 2009; Tronto, 2009) qui postulent que nous sommes tous et toutes vulnérables et interdépendants. «Les premières expériences du nouveau-né sont faites d’une alternance irrégulière de moments d’épanouissement total, où le monde entier semble tourner autour de la satisfaction de ses besoins, [...] et d’une conscience déchirante de sa propre vulnérabilité» (Nussbaum, 2011, p. 43). Le narcissisme infantile et la tendance à dominer, caractéristiques du développement de l’enfant, seront d’autant mieux canalisés que le petit d’humain pourra expérimenter la réciprocité et l’aide mutuelle (Nussbaum, 2011) à la fois comme disposition et comme pratique (Tronto, 2009), mais aussi comme «politique de la relation» (Snauwaert, 2015, p. 23), et ce, dès l’enfance ainsi qu’à toutes les étapes ultérieures de développement. En tant que perspective du développement humain, les éthiques de la sollicitude sont inscrites dans l’action et affirment l’importance de la responsabilité (Noddings, 1984), ce qui prendra une connotation toute spécifique à l’adolescence.

Les théories de l’attachement, pour leur part, mettent de l’avant l’hypothèse de la construction chez l’enfant d’un modèle interne opérant, constitué de modèles mentaux comprenant les représentations mentales de soi et des autres qui guideront le comportement, de même que les sentiments, l’attention, la mémoire et les pensées dans les relations ultérieures de l’individu (Leblanc, 2007). Le modèle interne opérant va structurer l’univers relationnel de l’enfant à partir des interactions que ce dernier entretiendra avec la figure d’attachement primaire, généralement la mère, puis avec les autres personnes significatives qui évoluent autour de lui et qui, chacune à sa façon, le reconnaîtront en tant que sujet et lui permettront de développer des ressources différentes et complémentaires. En effet, pour développer son individualité, l’humain a besoin de reconnaissance par autrui (Honneth, 2008). La reconnaissance est étroitement liée au développement des liens d’attachement. L’idée que chacun se fait de soi dépend de la possibilité de se voir confirmé dans l’autre. La reconnaissance prend trois formes. L’enfant expérimentera d’abord la reconnaissance comme sujet de désir, dans l’amour. Suivra, très tôt, la reconnaissance sociale (de Gaulejac, 2009) en tant que sujet sociohistorique. Enfin, dès que commence l’éducation scolaire, devrait s’ensuivre la reconnaissance juridique en tant que sujet de droit. Le déni de

reconnaissance, *a contrario*, prend trois formes : le mépris de l'intégrité physique, qui entraîne ce que Honneth appelle la mort psychique, l'exclusion sociale, qui entraîne la mort sociale et, enfin, la négation de la valeur sociale, qui entraîne la perte de l'estime de soi. Le déni de reconnaissance, qui se manifeste dans l'expérience du sujet par un fort sentiment d'injustice, crée une blessure morale (Honneth, 2004, 2008).

Si tout va bien, les enfants vont ressentir progressivement gratitude et amour pour les adultes qui s'occupent d'eux et subviennent à leurs besoins. Ils développent la capacité de penser le monde à partir du point de vue de ces personnes, ce qui permettra de développer l'empathie, « un point d'appui important pour former des émotions sympathiques qui sont à leur tour corrélées avec un comportement d'assistance » (Nussbaum, 2011, p. 50-51), autant de *capacités* essentielles à la vie en société. En théorie de la cognition sociale, la découverte de neurones miroirs (Rizzolatti, cité dans Cyrulnik, 2016) s'ajoute maintenant aux théories du développement affectif pour montrer que le développement de certains neurones s'oriente spécifiquement vers la création de liens entre les personnes, par une finalité de représentation de l'action de l'autre.

À l'adolescence, la pensée formelle et l'accroissement de ses capacités réflexives vont permettre au jeune de réévaluer ses relations d'attachement avec ses parents et de formuler son propre point de vue. De plus, la mentalisation s'accroît (Atger, 2015). Simultanément, les jeunes se décentrent de la famille pour construire de nouveaux liens d'attachement tant avec d'autres adultes qu'avec les pairs. Or, la famille continue d'exercer une influence sur le développement des jeunes chez qui le sentiment de sécurité va s'appuyer sur la confiance en l'accessibilité, la disponibilité et la sensibilité des figures d'attachement familiales. Un attachement sécurisant protégera mieux le jeune contre certains problèmes éventuels tels que la détresse psychologique, et plus spécifiquement l'anxiété et la dépression (Desmarais et al, 2000), ainsi que les conduites socialement déviantes (Claes, 2004). À l'inverse, des liens familiaux insécurisants peuvent entraîner des problèmes tels que les tentatives de suicide, la toxicomanie, la délinquance, etc.

Certains écueils guettent toutefois le jeune dans son expérience nouvelle de vie de groupe avec les pairs : la déférence envers l'autorité et la pression des pairs (Nussbaum, 2011). La solidarité de groupe est appréciée parce qu'elle fait vivre un sentiment d'invulnérabilité par procuration. De plus, « la docilité à l'égard de l'autorité est un trait commun de la vie de groupe et la confiance dans un dirigeant perçu comme invulnérable est une des manières classiques pour le fragile *ego* de se protéger contre l'insécurité » (Nussbaum, 2011, p. 56). En l'absence de responsabilités, les personnes peuvent adopter des comportements humiliants et stigmatisants.

La perte et le traumatisme – et plus particulièrement la négligence, la maltraitance physique, sexuelle et émotionnelle – ainsi que la violence familiale ont des conséquences graves sur le bien-être émotionnel et le développement des capacités

sociales d'un individu, voire sur l'apprentissage (scolaire) ainsi que, plus globalement, sur le regard que l'individu porte sur lui-même, les autres et le monde extérieur. Afin qu'une personne puisse dépasser un passé traumatique, plusieurs chercheurs soulignent l'importance de trouver sur sa route un adulte significatif auquel la personne pourra s'attacher. Il s'agit ici de la théorie de la figure d'attachement supplémentaire (Bombèr, 2012; Cyrulnik, 1999).

Ainsi, le paradigme du développement humain nous permet d'examiner chaque étape du parcours de vie en repérant ce sur quoi le jeune peut s'appuyer – soi, les autres, le monde –, en particulier sur le plan des liens sociaux, tout en prenant acte des situations vécues antérieurement.

## CONTEXTE, CADRE ET ÉLÉMENTS MÉTHODOLOGIQUES

La recherche participative à l'origine de la présente contribution a été menée avec trois principaux partenaires, à savoir les coordonnateurs et les coordonnatrices de trois regroupements d'organismes communautaires autonomes jeunesse de la grande région de Montréal<sup>1</sup>.

Cette recherche comprend des entretiens biographiques réalisés avec 28 jeunes; ces entretiens couvraient toute la temporalité biographique et tous les espaces de vie. Les critères de sélection des jeunes étaient les suivants : être âgés de 16 à 24 ans; être sans diplôme; ne plus fréquenter l'école secondaire et avoir opéré une rupture personnelle avec elle; fréquenter un organisme communautaire autonome de la grande région de Montréal au moment de l'entretien (hiver/printemps 2015); avoir l'intention de s'engager ou être déjà engagés dans un projet de vie qui inclut un volet de formation. Les entretiens biographiques comprenaient deux parties : dans une première partie, les jeunes (volontaires) étaient invités à raconter leur histoire, dans toutes les sphères de leur vie, les consignes étant minimales et, dans la deuxième partie de l'entretien, l'intervieweur recueillait des informations objectives de type sociodémographique auprès du jeune.

L'analyse qualitative du contenu du récit a été pratiquée *tabula rasa*. Chaque récit a donc d'abord été analysé dans sa globalité. Ce long processus de déconstruction/codage et de reconstruction par catégories conceptualisantes (Paillé et Muchielli, 2016) de chaque récit a conduit notamment à une reconstruction du parcours de chaque jeune par type de situation familiale d'origine. Cette stratégie vise, ultimement, à une comparaison des parcours de vie et à une analyse du développement des capacités par groupe de jeunes, ces deux finalités se trouvant inscrites dans une dialectique du singulier et de l'universel.

---

1. Les trois regroupements sont : le Regroupement des Auberges du cœur du Québec (RACQ), le Regroupement des organismes communautaires autonomes jeunesse du Québec (ROCAJQ) et le Regroupement des organismes communautaires québécois de lutte au décrochage (ROCLD).

Dans la suite de ce texte, nous nous intéressons à un sous-groupe de six jeunes qui ont en commun d'avoir été abandonnés par leurs parents et pris en charge par des familles d'accueil ou par un centre jeunesse. Les trois filles ont en moyenne 18 ans et les garçons, presque 22 ans. Ces six jeunes fréquentent un organisme communautaire autonome depuis 19 semaines, en moyenne.

## LES LIENS SOCIAUX DANS LES PARCOURS DE SIX JEUNES

Dans une perspective biographique, nous présentons une analyse descriptive des récits selon les étapes de vie vécues par les jeunes, de l'enfance à l'adolescence et jusqu'à l'étape actuelle, celle de l'entrée dans l'âge adulte.

### Liens sociaux durant l'enfance

Durant l'enfance, les liens sociaux des six jeunes se construisent dans une famille dysfonctionnelle. À l'école, les difficultés relationnelles sont catalysées par de très nombreuses ruptures dans le parcours et se reflètent dans le comportement.

### Histoire et situation familiales

Aucun de ces jeunes ne vit en totalité la période de la petite enfance et de l'enfance avec la famille nucléaire. La moitié des jeunes vivent des placements en famille d'accueil ou en centre jeunesse (en foyer de groupe). Il ne peut s'être développé de liens d'attachement avec le père, qui est absent de la vie des six jeunes. Il n'exerce pas de fonction éducative. Il n'est pas non plus présenté dans les récits des jeunes comme une figure positive. **Alexandre** est toutefois le seul qui exprime de la rancune et de la colère envers le père. La mère n'est pas présente de façon continue dans l'histoire de la petite enfance et de l'enfance des jeunes, au moins pour cinq d'entre eux<sup>2</sup>. Globalement, elles sont absentes physiquement ou émotionnellement, elles se sentent débordées par leur rôle de mère ou, encore, elles vivent de graves problèmes tels que la schizophrénie ou la toxicomanie. La mère de **Lucie** est schizophrène. Son comportement apparaissait imprévisible et parfois violent dès la petite enfance de **Lucie**. Les propos de **Lucie** reflètent l'instabilité et l'insécurité vécues, ce qui l'a conduite, dit-elle, à se construire une bulle et à se déconnecter de ses émotions.

Par ailleurs, une fille et un garçon ont vécu des abus sexuels répétés dans leur famille, un mépris de leur intégrité corporelle, une véritable mort psychique. Ces deux jeunes associent ces expériences traumatisantes à une image négative d'eux-mêmes. Dans les propos de **Clara**, la blessure morale est toujours présente : « J'ai jamais osé

---

2. On ne sait à peu près rien de l'enfance de Marie.

m'affirmer pis parler dans ma vie.» **Alexandre**, pour sa part, vit chez ses grands-parents. Isolé, il avoue qu'aux yeux de sa famille, il était le diable en personne. À ce moment de sa narration, **Alexandre** ajoute qu'il a déjà eu des idées suicidaires.

### Parcours scolaire au primaire et liens sociaux

Comme l'expérience familiale, le parcours scolaire structure les liens sociaux des jeunes. Les jeunes qui nous concernent ont accumulé de graves difficultés et de multiples ruptures au cours du parcours scolaire au primaire. Étant donné les changements constants de lieu d'habitation, dans une vie partagée entre la mère et un placement en centre jeunesse, les trois jeunes hommes ont vécu plus de ruptures dans le parcours scolaire que les filles : retenues, suspensions, expulsions et nombreux changements de classe et d'école, dont plusieurs en cours d'année. Les garçons éprouvent plus de difficultés scolaires que les filles. Ils ont doublé des classes dès le premier cycle du primaire. Et, enfin, ils ont aussi connu les classes spéciales dès le primaire. Ces multiples ruptures additionnées du milieu de vie et de l'école, ajoutées à des situations de négligence, de maltraitance, de violence familiale et, conséquemment, de vécu affectif déstructurant, handicapent les jeunes dans le développement de capacités interactionnelles.

**Maxime** et **Benjamin** attribuent leurs difficultés scolaires à leur comportement. **Benjamin**, pour sa part, avoue avoir de la difficulté à fonctionner en groupe. C'est avec ce constat qu'il explique son comportement violent. **Benjamin**, **Alexandre**, **Maxime** et **Marie** affirment tous qu'ils ont été victimes d'intimidation « très souvent » durant l'école primaire. En réaction à cette intimidation, **Benjamin** adopte des comportements violents qui lui valent des sanctions et un placement en centre d'accueil<sup>3</sup> où là, il vit une violence systémique. Par ailleurs, **Alexandre** raconte qu'il est initié au « pot »<sup>4</sup> dès le primaire par une cousine et en consomme en classe; il sera alors expulsé de l'école une seconde fois.

Les trois filles relient explicitement les épreuves vécues dans l'une et l'autre des sphères. Les propos de **Lucie** et ceux de **Clara** associent leurs difficultés scolaires dès le primaire aux épreuves vécues dans la famille. À l'inverse, **Marie**, qui affirme avoir toujours eu des tendances violentes, y compris dans sa vie familiale, en détermine la source à l'école, chez ses pairs. Cet univers relationnel a amené **Marie**, ainsi que **Lucie** et **Maxime**, à vivre beaucoup de rejet, d'isolement, de solitude et de vulnérabilité à l'école primaire. **Lucie** se décrit comme une enfant « en retrait, très timide, lunatique ». En raison de ses difficultés d'apprentissage, **Lucie** est transférée dans une école spécialisée où, cette fois, elle vivra de la sollicitude de la part de ses enseignantes et enseignants.

- 
3. Un centre d'accueil est un milieu de vie fermé pour jeunes relevant de la Direction de la protection de la jeunesse.
  4. Le « pot » est un mot familier pour désigner la marijuana.

## Liens sociaux durant l'adolescence

Plus encore que durant l'enfance, le parcours de vie à l'adolescence est marqué pour les six jeunes par les transitions, les ruptures, tant dans le milieu de vie que dans le milieu scolaire, bref, par une succession d'événements marquants qui déterminent les liens sociaux, jusqu'à la rupture avec l'école. Dès le début de la période de l'adolescence, les six jeunes sont pris en charge à temps plein par les structures étatiques de protection de la jeunesse. Le milieu de vie est associé à la violence et, pour les garçons, à de nombreuses fugues ainsi qu'à une consommation excessive d'alcool et de drogue.

## Milieu de vie à l'adolescence

Les comportements délinquants des garçons entraînent, par un effet de boucle de rétroaction, des tensions additionnelles avec les adultes qui les entourent dans le milieu de vie et provoquent inévitablement un retour en milieu fermé<sup>5</sup>.

À 15 ans, **Maxime** est constamment ivre, alors que **Benjamin** réussit à vivre des périodes sans abus d'alcool. **Alexandre**, pour sa part, fugue, se retrouve dans la rue, consomme des drogues dures, y compris des drogues par injection. Alexandre a vécu dans la rue durant six ans, une période de grande solitude. Se succèdent ainsi dans leur vie des périodes en centre fermé et en foyer de groupe, des vols, des fugues, des périodes de consommation et de vente de drogue associées, pour **Maxime**, à la fréquentation d'une jeune fille elle-même consommatrice.

Le milieu de vie des filles à l'adolescence ne leur permet pas de développer des capacités interactionnelles. Bien qu'ayant connu un premier placement à des moments différents – **Lucie** est placée en famille d'accueil dès l'âge de 3 ½ ans, **Clara**, à 13 ans, et **Marie**, à 15 ans –, elles vivent toutes trois un déni de reconnaissance. **Clara** précise ne pas avoir «vraiment créé de liens» avec les quatre familles d'accueil dans lesquelles elle a été placée, à l'exception de la mère de l'une d'elles qu'elle a appréciée. Cette mère a donc constitué pour **Clara** une figure d'attachement supplémentaire. **Lucie**, pour sa part, exprime le fort besoin, ressenti vers 12-13 ans, d'être «soutenue, aimée, écoutée», un besoin non comblé par les familles d'accueil. Durant cette période, **Marie** fait deux tentatives de suicide, dont une en se précipitant dans un coma éthylique par l'absorption simultanée d'alcool, de drogue et de médicaments.

---

5. Il s'agit d'un milieu de vie où le jeune n'est pas libre de quitter l'établissement pendant la période où il est pris en charge par la Direction de la protection de la jeunesse.

## Parcours scolaire au secondaire

Les jeunes éprouvent tous de graves difficultés scolaires dès le début du secondaire. La grande majorité d'entre eux vivent de très nombreux changements d'école durant leurs années de secondaire, notamment des va-et-vient constants entre les écoles de centre jeunesse et les écoles de quartier. À titre d'exemple, en cinq ans, **Maxime** fréquente au moins cinq écoles. Par contre, le parcours scolaire de **Maxime** marque une bifurcation lorsqu'il est placé dans une classe de formation préparatoire au travail (FPT-2)<sup>6</sup> : c'est là « que tout a commencé à bien aller ». Cette nouvelle situation lui permet de développer des capacités interactionnelles avec ses camarades, car « les élèves étaient plus sérieux », et de vivre de la sollicitude de la part de l'enseignant qui « l'a beaucoup aidé ».

**Marie** et **Clara** doublent leur première secondaire. **Clara** avoue ne pas s'être impliquée dans ses études à l'époque de la mort de sa mère. **Benjamin** atterrit au secondaire parce qu'il est « trop vieux » pour le primaire, ayant triplé sa première année et doublé sa troisième année. Pour sa part, **Maxime** est placé en classe de troubles envahissants du développement dès la première secondaire, ce qui lui fait vivre beaucoup de honte face à ses pairs.

## Relations avec les pairs

À cette étape de vie au cours de laquelle les pairs prennent une importance grandissante, quelques jeunes réussissent à décrire finement les dynamiques relationnelles vécues avec les pairs à l'école. Ils précisent que le désir de développer des relations avec leurs pairs les amène à adopter de nouveaux comportements, satisfaisants ou regrettables. Pour autant, les relations dont il est question dans les récits des jeunes semblent se succéder à un rythme accéléré, sans engagement continu. L'amitié semble côtoyer l'amour indistinctement. Une relation contractée avec un jeune homme entraîne successivement une grossesse pour **Clara**, un accouchement et une rupture avec le père biologique après six mois de fréquentation. Les jeunes interviewés disent leur malaise à l'égard de leurs faibles capacités interactionnelles avec leurs pairs à l'école. Ils associent cette situation à leur représentation de soi négative. À titre d'exemple, **Benjamin** avoue que ça n'a pas été facile de créer des amitiés parce qu'il se voit « à part », comme une personne réservée, indépendante et qui s'isole, qui a tendance à refouler ses émotions parce qu'on lui a toujours dit « que c'était pas bien » d'exprimer ses sentiments. De plus, **Benjamin**, comme **Alexandre**, s'est toujours fait traiter de « bon à rien ». **Clara**, pour sa part, face aux amis de sa sœur et de son frère, se voit comme un bibelot. **Marie** décrit comment, jusqu'en deuxième secondaire, tous les enfants de l'école la détestent. Or, **Marie** affirme s'en être sortie

---

6. Le programme de formation préparatoire au travail (FPT), de niveau secondaire, offre une formation en alternance (études/travail) répartie sur trois années scolaires.

indemne, car, précise-t-elle, elle peut maintenant faire la différence entre les insultes qu'on lui adresse et ce qu'elle est vraiment!

À l'école secondaire, les relations avec les pairs sont associées à l'intimidation que vivent cinq des six jeunes ainsi qu'à la consommation abusive de substances (drogue, alcool), à l'école et à l'extérieur de l'école. **Clara** ainsi que **Marie** vivent des expériences très intenses d'intimidation par les pairs, de même que les trois garçons. **Marie** avoue qu'elle a elle-même déjà posé des gestes d'intimidation à deux reprises « parce qu'a l'méritait ». Certains jeunes réagissent à l'intimidation. **Clara** se bat avec un élève qui l'insulte. De même, l'intimidation dont **Maxime** a été victime pendant plus d'une année a cessé, dit-il, parce qu'il a gagné le respect des intimidateurs en se bagarrant avec l'un d'eux. Or, Maxime exprime tout de même son profond malaise à l'égard de ces relations, car les « amis » continuent d'intimider les plus jeunes. **Maxime** manifeste ici l'acquisition de capacités de jugement moral. **Maxime** insiste pour dire qu'il a gardé le silence sur les conduites d'intimidation dont il était victime. Il encaissait et a appris à ignorer les intimidateurs, dit-il. Peu à peu, sa peur a diminué, mais non la peine et la colère, reflétant ainsi l'acquisition d'émotions sympathiques.

Dans le sous-groupe, les trois filles quittent l'école en moyenne à 16 ans, et les garçons, à 15 ans. Les trois garçons précisent qu'ils quittent l'école entre autres parce qu'on ne leur renvoie qu'une image négative d'eux-mêmes dans cet environnement.

### **Liens sociaux à l'entrée dans l'âge adulte et dans la situation actuelle à l'organisme communautaire autonome**

L'atteinte de l'âge légal du statut adulte (18 ans) entraîne des changements massifs dans la vie des jeunes qui nous concernent, car la prise en charge de l'État cesse brutalement. Cette nouvelle rupture dans le parcours des jeunes semble alimenter la précarité de leur existence. Globalement, ils vivent une succession ininterrompue d'événements significatifs accompagnés de ruptures. Deux des jeunes femmes expérimentent la maternité, qui prend une place prépondérante dans leur vie. À titre d'exemple, **Clara** précise que les événements ont été à ce point nombreux dans sa vie qu'elle ne sait pas quoi raconter. Son passé récent inclut : grossesse, interruption des études professionnelles, aménagement d'un appartement, accouchement, soins particuliers à l'enfant, séparation avec le père, démarches en cour, très nombreux déménagements rapprochés (six ou sept en quelques mois) et, à chaque occasion, nouvelles expériences relationnelles avec des colocataires.

Dans l'ensemble du corpus (28 jeunes), la moitié des jeunes sont arrivés à l'organisme communautaire autonome moins d'un an suivant leur rupture avec l'école; cinq de plus fréquentaient déjà un organisme communautaire autonome avant de quitter l'école. Précisons que quatre des six jeunes qui nous concernent ici vivent dans un hébergement offert par l'organisme communautaire autonome, un moment

de stabilité résidentielle qui pourra servir de tremplin pour anticiper leur avenir, avec l'aide des adultes accompagnateurs de l'organisme.

La durée moyenne de fréquentation d'un organisme communautaire autonome est de 22 mois pour l'ensemble du corpus (28 jeunes). Précisons toutefois que, pour certains jeunes du sous-groupe, la fréquentation est de courte durée : pour deux jeunes hommes, cette durée n'est que d'une à deux semaines. Il apparaît ainsi plus difficile pour ces derniers d'en cerner les acquis. De manière concomitante à leur fréquentation de l'organisme communautaire autonome, une majorité des jeunes opèrent un retour en formation, pour plusieurs au sein même de l'organisme communautaire.

L'expérience actuelle d'accompagnement en milieu communautaire constitue pour les jeunes interviewés une expérience éducative inédite qui comporte plusieurs facettes. La majorité des jeunes apprécie les liens sociaux créés à l'organisme communautaire autonome, notamment grâce au partage d'activités. **Clara**, **Lucie** et **Maxime** soulignent l'entraide qu'ils expérimentent à l'organisme communautaire autonome. **Benjamin** souligne pour sa part l'accueil et l'ambiance chaleureuse qui y règne. Ainsi, le cadre de l'organisme communautaire autonome a permis à **Clara** et à **Lucie** de développer leur réseau social. Deux jeunes, toutefois, ne semblent pas vivre un développement de leurs capacités interactionnelles comme les autres. **Marie** vit un conflit ouvert avec sa colocataire (de l'organisme). **Marie** précise qu'elle a peur d'aller vers les autres et peur de leur jugement : « Le jugement et l'abandon, c'est mes deux plus grandes peurs. » **Alexandre**, pour sa part, est insatisfait du temps que lui accorde un intervenant de l'organisme communautaire autonome en entretien individuel. **Alexandre** avoue par ailleurs qu'il traverse une période difficile. Il s'isole. Le jeune homme s'interroge : est-il vraiment le vaurien auquel sa famille l'identifie?

Soulignons en terminant que pour deux jeunes, l'étape actuelle de vie semble particulièrement porteuse de développement. **Maxime** souligne que dans son parcours, de nombreuses personnes l'ont encouragé, ce qui l'a aidé à ne pas sombrer dans le désespoir. **Maxime** veut « essayer d'y arriver » pour remonter son estime de soi. Sa mère est fière de lui parce qu'il a stoppé sa consommation; il est en emploi et projette de retourner à l'école. Par contre, l'absence de contact avec son beau-père est source de souffrance pour lui. **Maxime** et **Benjamin** mentionnent tous les deux l'importance qu'ils accordent au processus actuel d'autonomisation : le premier, dans l'organisme, et le second, dans sa situation de colocation. **Benjamin**, animateur scout depuis qu'il a 18 ans, s'occupe du fils de son colocataire. Sa sollicitude lui vaut la reconnaissance de ce parent.

## PISTES INTERPRÉTATIVES

L'analyse des entretiens biographiques a montré les liens entre les difficultés affectives, cognitives et sociorelationnelles vécues par les jeunes qui nous concernent, confortant l'intérêt d'une approche globale du parcours scolaire. De plus, la théorie des parcours de vie met en exergue la porosité des espaces sociaux dans l'expérience relationnelle.

Les jeunes relatent plusieurs signes de déficits de liens d'attachement, quand ce n'est pas de la maltraitance. De plus, les jeunes du sous-groupe expriment leur vulnérabilité à propos de la peur de l'abandon (par la mère), une peur d'autant plus dramatique étant donné l'absence du père. Les propos des six jeunes montrent l'image négative de soi que ce déficit a créée en eux et qui se rattache aux modèles mentaux en construction dès le début de la vie. L'absence de figures d'attachement, tout particulièrement à cette étape de vie, a amplifié l'insécurité, la vulnérabilité des jeunes. La vulnérabilité constitue l'une des caractéristiques du petit d'humain. La socialisation et l'éducation ont comme fonction majeure d'aider le jeune à acquérir des capacités pour y faire face.

Les théories de l'attachement, et en particulier celle du modèle interne opérant, ont montré l'influence des schémas précoces d'interaction sociale sur la formation de la personnalité, la régulation émotionnelle et la compétence sociale. Un enfant qui a vécu un ou des liens d'attachement insécurisants sera plus enclin à développer une perception négative des interactions sociales ou une inhibition de ses émotions, ainsi que certains jeunes l'ont clairement exprimé. De plus, l'expérience de liens d'attachement insécurisants est associée à des conduites dans lesquelles le jeune deviendra enclin à vivre de l'intimidation ou à intimider, à consommer des drogues, à rechercher des événements traumatisants pour s'identifier, à prendre des risques inconsidérés, etc. (Cyrluk, 2004). Du point de vue relationnel, des liens d'attachement insécurisants limitent la confiance en soi, ce qui s'est exprimé amplement dans les propos des jeunes.

Ces jeunes sont marqués par des blessures morales conséquentes à un déni de reconnaissance infligé par l'environnement tant familial que scolaire. *A contrario*, certaines expériences font apparaître des signes de reconnaissance, rares, soulignons-le (du moins avant l'arrivée à l'organisme communautaire autonome), dans différents espaces sociaux, tant dans le milieu familial ou les familles d'accueil que dans le réseau social plus large, notamment à l'organisme communautaire autonome. Notons que cette reconnaissance provient d'une personne qui représente par ailleurs une figure d'attachement supplémentaire.

Nous souhaitons tout particulièrement ici mettre de l'avant l'apport pour le développement humain que constitue la théorie de la figure d'attachement supplémentaire, qui marque une bifurcation significative dans l'étape actuelle du parcours de ces

jeunes. Les adultes accompagnateurs, parties prenantes des équipes des organismes communautaires que fréquentent les jeunes, offrent ainsi plusieurs possibilités de créer des liens d'attachement supplémentaire. Ces adultes remplissent une double fonction : construire une relation avec l'adolescent ou le jeune adulte qui a connu traumatismes et pertes d'une part et, d'autre part, le reconnaître en tant que sujet.

La figure d'attachement supplémentaire contribue activement à répondre au besoin de reconnaissance par autrui dans le processus d'individualisation. Elle contribue à l'adaptation et au développement de l'interprétation que l'adolescent ou le jeune adulte a de lui-même, des autres et du monde. Pour remplir ces fonctions, la figure d'attachement supplémentaire remplit plusieurs rôles. Dans les propos des jeunes, l'expérience qu'ils ont faite de ces différents rôles est appréhendée, notamment : s'accorder avec empathie à l'adolescent ou au jeune adulte; être un contenant émotionnel; aider l'adolescent ou le jeune adulte à s'entraîner à tout ce qui est nouveau pour lui (demander de l'aide, se détendre, résoudre des conflits, montrer de l'affection et éprouver du plaisir; communiquer empathie et espoir; rassembler des preuves concrètes de réussite).

Globalement, les jeunes apprécient leur expérience dans l'organisme. De notre point de vue, l'expérience par les jeunes en difficulté de liens d'attachement supplémentaire dans l'organisme inscrit ce type d'expérience dans une perspective d'éducation tout au long de la vie où une seconde chance pourra être suivie d'une troisième, etc.

Bref, les théories de l'attachement, de concert avec les théories des capacités et les éthiques de la sollicitude, fournissent un éclairage sur plusieurs volets du développement des jeunes dans une perspective biographique. Elles permettent de comprendre – du moins en partie – la formation de la personnalité dans l'enfance, à travers les liens avec les figures adultes qui constituent l'expérience familiale. Elles éclairent de plus les liens sociaux avec les pairs, une composante essentielle de l'expérience scolaire, en particulier à l'adolescence, et, par conséquent, apportent un complément essentiel à la compréhension de la rupture avec l'école qui, à son tour, éclaire l'expérience inédite des jeunes à l'organisme communautaire autonome.

## CONCLUSION

Nous avons proposé une compréhension fine de l'évolution biographique des liens sociaux de jeunes en difficulté qui ont opéré une rupture avec l'école et qui, à l'étape actuelle d'entrée dans l'âge adulte, formulent un (nouveau) projet de formation. Dans l'ensemble d'un corpus important de 28 jeunes, ces 6 jeunes présentaient sans doute les déficits relationnels les plus significatifs au début de leur histoire de vie. Ils sont en voie d'acquisition de nouvelles ressources dans leur fréquentation d'un organisme communautaire autonome. Pour consolider ces constats, il reste à poursuivre l'analyse fine de l'univers relationnel biographique des autres sous-groupes du corpus.

## Références bibliographiques

- ATGER, F. (2015). Attachement, psychopathologie et traitement des adolescents. *Enfance & Psy*, 66(2), 44-53.
- BERTAUX, D. (1976). *Histoires de vies ou récits de pratiques? Méthodologie de l'approche biographique en sociologie*. Paris, France: Centre d'étude des mouvements sociaux.
- BOMBÈR, L. M. (2012). *Aider l'élève en souffrance. Stratégies pratiques pour aider les enfants qui ont des difficultés d'attachement* (adapté et traduit par F. Hallet). Bruxelles, Belgique: De Boeck.
- BRUGÈRES, F. (2006). La sollicitude. La nouvelle donne affective des perspectives féministes. *Esprit*, janvier(1), 123-140.
- BRUGÈRES, F. (2009). La sollicitude et ses usages. *Cités*, 40(4), 139-158.
- CLAES, M. (2004). Les relations entre parents et adolescents : un bref bilan des travaux actuels. *L'orientation scolaire et professionnelle*, 33(2), 205-226.
- COZOLINO (2012). *The Neuroscience of Human Relationships: 2<sup>e</sup> éd., Attachment and the Developing Social Brain.*». New York, WW Norton & Company.
- CYRULNIK, B. (1999). *Un merveilleux malheur*. Paris: Éditions Odile Jacob.
- CYRULNIK, B. (2004). *L'amour au bord du gouffre*. Paris: Éditions Odile Jacob.
- CYRULNIK, B. (2016). *Boris Cyrulnik et la petite enfance*. Paris, France: Philippe Duval.
- DESMARAIS, D. (2016). L'approche (auto)biographique: finalités plurielles, enjeux actuels. Dans B. Gauthier et I. Bourgeois (dir.), *Recherche sociale. De la problématique à la collecte des données* (6<sup>e</sup> éd.; p. 365-400). Québec, Québec: Presses de l'Université du Québec.
- DESMARAIS, D., BEAUREGARD, F., GUÉRETTE, D., HRIMECH, M., LEBEL, Y., MARTINEAU, P. et PÉLOQUIN, S. (2000). *Détresse psychologique et insertion sociale des jeunes adultes. Un portrait complexe, une responsabilité collective*. Sainte-Foy, Les Publications du Québec.
- GAUDET, S. (2013). Comprendre les parcours de vie: une lecture au carrefour du singulier et du social. Dans S. Gaudet, N. Burlone et M. Lévesque (dir.), *Repenser la famille et ses transitions. Repenser les politiques publiques* (p. 15-52). Québec, Québec: Presses de l'Université Laval.

- GAULEJAC, V. de. (2009). *Qui est «je»? Sociologie clinique du sujet*. Paris, France : Seuil.
- HONNETH, A. (2008; 1re éd. : 2000). *La lutte pour la reconnaissance*. Paris, France : Du Cerf.
- HONNETH, A. (2004). La théorie de la reconnaissance : une esquisse. *Revue du MAUSS*, 1(23), 1-4. Repéré à <https://www.cairn.info/revue-du-mauss-2004-1-page-133.htm>
- LALIVE D'EPINAY, C., BICKEL, J.-F., CAVALLI, S. et SPINI, D. (2005). Le parcours de vie : émergence d'un paradigme interdisciplinaire. Dans J.-F. Guillaume (dir.), *Parcours de vie. Regards croisés sur la construction des biographies contemporaines* (p. 187-210). Liège, Belgique : Presses universitaires de Liège.
- LEBLANC, S. (2007). *La théorie de l'attachement pour comprendre les difficultés d'apprentissage et les troubles du comportement chez les jeunes de milieux défavorisés à risque de mauvais traitements* (Thèse de doctorat, Université de Montréal). Repéré à <https://papyrus.bib.umontreal.ca/xmlui/bitstream/handle/1866/6806/these.pdf>
- NODDINGS, N. (1984). *Caring: A Feminine Approach to Ethics and Moral Education*. Berkeley: University of California Press.
- NUSSBAUM, M. (2011). *Les émotions démocratiques. Comment former le citoyen du XXI<sup>e</sup> siècle?* Paris, France : Climats.
- PAILLÉ, P. et MUCCHIELLI, A. (2016). *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales*. Paris, France : Armand Colin.
- SNAUWAERT, M. (2015 ). Une nouvelle éthique féministe. Les vertus de l'éthique du *care* contre les dérives de l'individualisme. *Liberté*, (307), 21-23.
- TRONTO, J. (2009). *Un monde vulnérable. Pour une politique du care*. Paris, France : La Découverte.