Document generated on 04/25/2024 5:15 p.m.

Lien social et Politiques

Temps de rencontre et rencontre de temporalités L'intervention auprès de jeunes adultes marginalisés comme médiation des temporalités institutionnelles et individuelles

Time to meet and the meeting of times. Interventions with young marginalised adults and the mediation of institutional and individual time horizons

Sylvain Bourdon and Rachel Bélisle

Number 54, Fall 2005

Temporalités. Le temps : un enjeu social et politique

URI: https://id.erudit.org/iderudit/012869ar
DOI: https://doi.org/10.7202/012869ar

See table of contents

Publisher(s)

Lien social et Politiques

ISSN

1204-3206 (print)
1703-9665 (digital)

Explore this journal

Cite this article

Bourdon, S. & Bélisle, R. (2005). Temps de rencontre et rencontre de temporalités L'intervention auprès de jeunes adultes marginalisés comme médiation des temporalités institutionnelles et individuelles. *Lien social et Politiques*, (54), 173–184. https://doi.org/10.7202/012869ar

Article abstract

The encounter between institutional time horizons and those of individuals (both clients and social workers) can be a powerful lens through which to see the interactions, negotiations and local adaptations which shape the effects of policies. The different time horizon of each actor is evident in our study of a training protocol intended to re-establish a connection to learning and to society among poorly educated young adults living, or who have lived, on the street and who have accumulated difficulties with school and authorities. Overall we find that young people's sense of time is the immediate present while that of the institution stresses the future and moving towards a job. The challenge is to work simultaneously with the present, in order to maintain involvement, and with a longer time horizon, in order to foster a long-term perspective and contextualisation of short-term obstacles to employment.

Tous droits réservés © Lien social et Politiques, 2005

This document is protected by copyright law. Use of the services of Érudit (including reproduction) is subject to its terms and conditions, which can be viewed online.

https://apropos.erudit.org/en/users/policy-on-use/

érudit

This article is disseminated and preserved by Érudit.

Érudit is a non-profit inter-university consortium of the Université de Montréal, Université Laval, and the Université du Québec à Montréal. Its mission is to promote and disseminate research.

https://www.erudit.org/en/

Temps de rencontre et rencontre de temporalités L'intervention auprès de jeunes adultes marginalisés comme médiation des temporalités institutionnelles et individuelles

Sylvain Bourdon et Rachel Bélisle

Le fait que les hommes[1] doivent et puissent s'orienter dans leur monde en acquérant un savoir et que leur survie individuelle et collective dépende ainsi totalement de l'apprentissage de symboles sociaux est une des particularités qui différencient les êtres humains des autres vivants. Or, le temps fait partie de ces symboles que les hommes sont capables d'apprendre et avec lesquels, à un certain stade de l'évolution de la société, ils sont obligés de se familiariser en tant que moyen d'orientation. (Elias, 1996 : 26.)

Temps et apprentissage

Il n'est de temps que le temps appris. La distinction entre temps physique et temps social ou temps culturel est, en dernière analyse, artificielle comme l'a montré Elias (1996). Une heure ne serait pas une heure et une année serait tout à fait différente si nous habitions une autre planète ou si le schème de valeurs accordait plus d'importance au cycle de la lune qu'à celui du soleil. Le temps n'est ni une donnée objective, extérieure à l'expérience humaine, ni un artefact issu d'une structure inhérente à l'entendement humain. Il s'agit plutôt d'une construction, forgée et transmise par les expériences auxquelles sont soumis les individus dès leur plus jeune âge par le biais des institutions sociales et destinées à réguler les comportements du groupe. Le temps constitue un instrument de contrôle social d'autant plus puissant qu'il apparaît comme une donnée naturelle et objective. Le temps est un pur produit de socialisation qui contribue à endiguer le déchaînement soudain et imprévisible des affects et des pulsions pour les ajuster aux cadres normatifs d'une communauté.

Les temporalités sont les cadres temporels expérimentés et utilisés par les acteurs pour organiser leur existence quotidienne (Boutinet, 2004). Elles sont le produit d'un apprentissage qui débute en bas âge, dans la famille, et se poursuit bien au-delà. Dans une étude sur la production domestique, Haicault (1989) a fait ressortir comment l'apprentissage du temps par les enfants se forge dans le cadre d'activités de la vie quotidienne au sein de la famille et qu'il en résulte, déjà avant l'entrée à l'école, des rapports au temps très variés et souvent complexes où se conjuguent, chez chacun, une combinaison d'influences parentales et situationnelles particulières.

Des temps nouveaux

Les temps changent. Ou plutôt, le temps change. Et il devient un objet de préoccupation d'autant plus important que notre rapport au temps est transformé, désordonné, bousculé et qu'apparaissent de nouvelles figures temporelles emblématiques d'une société en mutation (Boutinet, 2004). Pour Laïdi (1999), nous participons à un nouveau rapport au temps à la fois plus fuyant, évasif, informel, mais aussi, paradoxalement, plus contraignant du fait même de cette fugacité qui rend difficile l'identification de repères communs. Il semble qu'à la différence des civilisations moins

Lien social et Politiques—RIAC, 54, *Temporalités. Le temps : un enjeu social et politique.* Automne 2005, pages 173 à 184.

développées, les sociétés plus complexes aient des modes d'autorégulation plus modérés et uniformes mais aussi plus contraignants, entre autres ceux liés au temps (Elias, 1996). Déjà, Gurvitch avait souligné la multiplicité des temps sociaux «toujours divergents, souvent contradictoires, et dont l'unification relative, liée à une hiérarchisation souvent précaire, présente un problème pour toute société» (Gurvitch, 1963: 325). La modernité avait résolu, partiellement et temporairement, ce problème d'unification par la diffusion massive des moyens techniques de mesure «objective» du temps, les horloges, et la formation d'un certain consensus autour de l'adoption du temps industriel (Thompson, 1967), essentiel au soutien de ce mode de production émergent. Et les sociétés occidentales ont, depuis, développé des manières de plus en plus abstraites d'inculquer aux générations successives un cadre de référence pour comprendre la durée et le changement (Pronovost, 1997). Une part importante de cette socialisation est réalisée en milieu scolaire.

Mais, comme l'a montré Gaffield (2000), l'institution scolaire n'a pas seulement été à la remorque d'un processus de modernisation imposé par l'industrie porteuse d'un besoin de prévisibilité et d'organisation. Elle aurait plutôt contribué à accélérer la constitution de la modernité, tant en milieu urbain qu'en milieu rural, par l'imposition à la conscience des générations scolarisées de la notion de temps «vrai», technique, dans les écoles. Cette régulation par l'horloge[2] (Dohrn-Van Rossum, 1996) du temps scolaire, qui aurait débuté au milieu du 15e siècle en milieu urbain européen, a vraiment pris son envol avec le développement du système d'éducation de masse au 19e siècle (Compère et Barreiro Rodriguez, 1997). On constate même la présence constante de la cloche comme régulateur temporel universel, au point où l'horloge et l'agenda mural acquièrent le statut d'accessoires recommandés par le code d'architecture scolaire du Haut-Canada à partir de 1857 (Gaffield, 2000).

On peut donc faire remonter à l'origine, voire d'une certaine manière à la source, de la modernité la poursuite en milieu scolaire de la socialisation au temps amorcée en milieu familial. Plus près de nous, le curriculum du Service de formation à l'intégration sociale (SFIS)[3] (MEQ, 1998), notamment les champs 7 (La gestion du quotidien) et 10 (Les habiletés de travail), cible comme objectif d'apprentissage l'inculcation des différents repères du temps social et le souci de s'y conformer. Le non-respect du temps et des horaires devient un symptôme de faible employabilité et de problème potentiel d'intégration sociale. Alors qu'une majorité de jeunes adultes sortent du système scolaire avec un diplôme en poche et une appréhension temporelle à peu près accordée aux exigences sociales, pour un nombre important d'entre eux le système scolaire présente des difficultés. Sans s'y résumer, ces difficultés peuvent tout de même être éclairées par un examen de leur rapport au temps. Toutefois, la plupart des études qui croisent une vision sociale du temps[4] et de l'éducation se cantonnent à la formation initiale régulière et aucune, à notre connaissance, n'aborde directement l'univers particulier des jeunes adultes marginalisés. Pourtant, une lecture attentive des jeux de temporalités à l'œuvre dans un contexte éducatif adapté à des jeunes gens en rupture avec le système scolaire régulier nous a permis de mettre en lumière l'importance de ces transactions entre l'individuel et l'institutionnel. Mais, avant de les aborder plus en détail, un meilleur cadrage du rapport au temps des jeunes adultes s'impose.

Jeunes adultes en rupture scolaire et temporelle

En tant que période de la vie et que phénomène social, la jeunesse doit d'abord être conçue dans le temps, et par le temps, dans l'interstice entre l'enfance et l'âge adulte. Elle tient son existence du seul fait de l'allongement de cette période d'incertitude par rapport au positionnement social (Cavalli et Galland, 1993; Galland, 1991). Entre une hétéro-détermination par le milieu familial et une autodétermination d'adulte, toutes deux relatives, se jouent des passages. Ces passages, tant symboliques qu'effectifs, qu'ils se manifestent aux plans relationnel, résidentiel et de subsistance matérielle, correspondent pour plusieurs à une transition[5] de l'école vers le marché du travail. Mais dans le contexte prévalant de précarité de l'insertion sociale et professionnelle qui s'ajoute à un accroissement des exigences en matière de qualification de la main-d'œuvre, cette transition ne se fait pas toujours sans heurts. Paradoxalement, l'accent mis sur l'obtention quasi-obligée du diplôme de cinquième

secondaire, qui vise à encourager la persévérance des décrocheurs potentiels à la veille d'atteindre cette certification, contribue à stigmatiser encore davantage celles et ceux qui, pour une raison ou une autre, s'en voient refuser l'accès (Bourdon et Roy, 2004a). Privés d'une position assurée dans une structure se précarisant, comme d'une compréhension claire et univoque d'un ordre social de plus en plus mouvant et indéchiffrable, plusieurs jeunes adultes se retrouvent ainsi en marge du temps (Aquatias, 1999).

Pour Lasen, les jeunes sont mus par le « désir d'être à contretemps, intempestifs, à l'égard du modèle temporel moderne véhiculé par les institutions » (Lasen, 2001 : 287). Ils auraient tendance à tenir à distance le temps planifié — celui de l'école et du travail — et à privilégier l'intégration des aléas et imprévus. Le discours des jeunes urbains rencontrés lors de son enquête accorde une place prépondérante, parmi tous les temps quotidiens, aux temps de loisir et de sociabilité amicale. Ainsi, alors qu'une majorité des analyses récentes des temporalités posent en hypothèse ou tentent de cerner l'existence d'une ou de quelques temporalités dominantes, pour Schehr (1999) la quête de l'« autonomie temporelle » représente un enjeu crucial de l'entrée dans la vie adulte. Cette autonomie serait souvent négociée, ou vécue comme résistance aux temporalités « imposées » de la carrière ou du projet à long terme. Selon lui, les jeunes gens ne subissent pas de manière passive le processus de socialisation temporel mais jouent un rôle actif dans la construction de leur rapport au temps. Dans cette articulation des temporalités spécifiques de la fin de l'adolescence aux temporalités dominantes, elles et ils ont la tâche d'« harmoniser les activités et contingences du présent avec les attendus en termes de valeurs, de modes de vie ou de projets » (Schehr, 1999 : 19).

On a longtemps considéré la capacité de se mettre en projet comme une figure emblématique de cette quête d'autonomisation portée par la jeunesse (Schehr, 1999). Toutefois, les bouleversements et l'incertitude caractérisant les temporalités dominantes de nos sociétés de l'urgence remettent en question cet acquis. C'est la société tout entière qui est plongée dans cette dynamique de l'urgence et du présent. On peut donc penser que cette immédiateté, dans laquelle s'inscrivent encore davantage que les autres les jeunes adultes marginalisés, n'est pas un symptôme de leur relégation en dehors du social. En fait, elle les montre plus en phase que quiconque avec le social que décrit Laïdi (1999), celui de notre incapacité historique à nous projeter dans l'avenir, de notre enlisement dans l'urgence du présent. Leur position socialement fragile et précaire les porte, tels les canaris qui détectaient autrefois les gaz toxiques dans les mines, à l'avant-garde sensible de cette déroute devant la fuite de la confiance en l'avenir, seule propre à la valorisation du temps long (Laïdi, 2000). Ces jeunes adultes aux histoires chargées de souffrance n'ont pas le loisir, à la différence — forte — des sociétés qui subissent une telle débâcle, de se replier sur un âge d'or passé qui commanderait le présent en l'absence d'un futur qui a force d'avenir. Ils se retrouvent ainsi condamnés au présent, à l'immédiat, desquels ils exigent — comme tous, et peut-être encore plus — ce qu'on attendait naguère de l'avenir (Laïdi, 2000).

Méthodologie

Les données utilisées pour étayer la suite de ce texte, ainsi qu'une part importante des analyses qui y sont présentées, ont été constituées dans le cadre d'un projet de recherche[6]. Ce projet visait à mieux comprendre le fonctionnement de services de formation et d'accompagnement, particulièrement bien adaptés aux jeunes adultes faiblement scolarisés en rupture de parcours scolaire auxquels ils sont destinés, afin d'appuyer les acteurs éducatifs qui voudraient s'en inspirer. Une phase antérieure du projet avait déjà ciblé un éventail de onze initiatives qui ont fait l'objet de brèves descriptions synthèses (Bourdon et Roy, 2004b). Parmi celles-ci, deux ont été sélectionnées pour être documentées plus en détails par l'observation directe d'activités et des entretiens informels avec les équipes des projets ainsi qu'avec des jeunes gens en formation, dans l'esprit de l'étude de cas multiples, qui « consiste à identifier des phénomènes récurrents parmi un certain nombre de situations » (Collerette, 1996 : 79)[7]. Cette approche analytique a mené au choix de deux services contrastés du point de vue de leur formule générale, des caractéristiques des jeunes gens auxquels ils s'adressent et de leur localisation géographique (un grand centre urbain et une plus petite municipalité). Pour des raisons pragmatiques, nous souhaitions que les deux services existent depuis au moins deux ans et qu'ils aient de sérieuses chances de poursuivre leurs activités dans les années à venir. Nous recherchions aussi des services qui avaient été peu étudiés.

La méthode de l'étude de cas a guidé la collecte de données, l'analyse et la mise en forme de chaque cas. Il s'agit d'une méthode empirique qui a recours à de multiples sources d'information pour étudier un phénomène contemporain dans un contexte réel (*real-life*); elle est particulièrement adaptée aux situations où la frontière entre le phénomène et son

contexte n'est pas clairement définie (Yin, 2003). Les données ont été recueillies entre mai 2003 et janvier 2004 à partir de l'observation directe d'activités ainsi que d'entretiens informels avec l'équipe du projet et les jeunes gens en formation, en six jours de présence sur chacun des sites. En tenant compte de la présence de deux d'entre nous[8] pendant sept de ces journées, nous totalisions dix-neuf jours-chercheurs de présence sur les sites. Ainsi, nous avons rassemblé un corpus constitué de: a) notes d'observation et d'entretiens informels consignées dans un carnet de terrain puis retranscrites (environ trois cent pages) et complétées dans un journal de recherche; b) photographies et croquis des lieux pour faciliter la description des espaces et des activités dans le journal de recherche; c) documents recueillis sur place (ex.: production écrite de jeunes gens, planification des activités, scénario d'une activité).

La méthodologie ne permettait pas de suivre toutes les conversations qui avaient lieu dans la classe; par contre, on pouvait apprécier les mouvements de personnes et le contenu général des conversations à deux ou en petits groupes. La prise de notes de terrain, dans le contexte d'une recherche en terrain «sensible» (Lee, 1993), a dû se faire discrète et être complétée de mémoire à l'issue des journées d'observation. Pour plus de rigueur, le journal de recherche (ainsi que les extraits qui sont présentés ici) précise, le cas échéant, le statut *verbatim* des propos qui y sont consignés. Les passages du type: «Elle lui demande où il était à l'école la dernière fois» recouvrent des contenus cités de mémoire dont on a retenu le sens mais non l'énoncé précis, alors que les propos des acteurs ayant pu faire l'objet d'une transcription immédiate et textuelle en situation d'observation sont encadrés de guillemets.

Une première analyse des données, soutenue par l'utilisation du logiciel *QSR NVivo* version 2.0, a permis de produire un rapport d'ensemble dont une version préliminaire a été soumise pour validation aux équipes responsables des deux services au cours du printemps 2004.

La présente contribution sur les temporalités sera centrée sur un seul des deux services, celui que nous avons rebaptisé «École solidaire»[9], car c'est celui où on retrouve les jeunes adultes dont la distance au scolaire et au social est la plus marquée. Les analyses exposées sont toutefois tributaires de l'ensemble de la démarche, notamment de l'effet de contraste provoqué par les séjours et l'analyse imbriquée des deux sites.

L'École solidaire

L'École solidaire a été mise sur pied par la «Maison solidaire», un organisme communautaire dédié aux jeunes vivant ou ayant vécu dans la rue, avec le soutien d'un centre d'éducation des adultes (CEA) de la commission scolaire. Elle dispose de deux salles de cours dans un immeuble regroupant plusieurs autres services de la Maison solidaire. Une section de la bâtisse loge un ensemble de services spécialisés et on y accède sur rendez-vous. Dès nos premiers contacts avec la commission scolaire, le directeur adjoint du CEA nous dit que Maison solidaire est un milieu sécuritaire pour les gens, que «les portes sont barrées», que «n'entre pas qui veut». Il ajoute qu'à l'intérieur, il y a beaucoup d'ouverture. Nous avons constaté que chaque membre de l'équipe de première ligne dispose d'un imposant trousseau de clés et que la circulation est limitée à certaines heures de la journée. Les jeunes gens qui la fréquentent ont en majorité 18 ans et plus, certains ont plus de 24 ans. Pendant nos séjours, nous côtoyons 44 apprenantes et apprenants; nous ne rencontrons certains qu'une ou deux fois. Deux enseignantes travaillent à l'École solidaire: Brigitte offre le soutien en mathématiques et Rosalie le soutient en français. Lors des réunions d'équipe hebdomadaires s'adjoignent à elles le directeur et la coordonnatrice de l'équipe des intervenantes et intervenants de première ligne de la Maison solidaire ainsi que, plus rarement, le directeur adjoint du CEA, qui visite l'organisme occasionnellement.

L'École solidaire au quotidien, simultanéité et immédiateté

Dans l'École solidaire, comme dans la Maison solidaire, les univers de la vie privée et de la vie scolaire des apprenantes et des apprenants sont constamment superposés. Ils ont accès à une cafétéria, où le repas du midi et des boissons sont servis gratuitement, à un fumoir, à un lavoir, à une friperie ainsi qu'à des services spécialisés en psychologie ou en recherche d'emploi.

Afin de tenir compte du style de vie des jeunes de la rue, les activités de

l'école se déroulent en après-midi, quatre jours par semaine. Les difficultés des jeunes adultes et leur mode de vie caractéristique posent d'ailleurs de nombreux défis à l'organisation scolaire. Les premiers arrivés sont dans la classe vers midi trente. Ils ne se mettent pas nécessairement tout de suite au travail, et certains visitent des sites de jeux ou de correspondance personnelle sur Internet. Les autres arrivent en classe de façon progressive. Une fois en classe, les jeunes peuvent se plonger dans leurs cahiers, travailler à l'ordinateur (pour le cours de français, pour un projet collectif ou à des fins personnelles) ou engager une conversation avec une enseignante, une ou un collègue.

Peu d'activités sont découpées selon qu'elles visent l'intégration sociale ou la progression dans les matières de base. Le plus souvent prime une temporalité du moment présent, l'immédiateté, dans une logique de saisie des occasions au moment où elles se présentent. Selon les enseignantes, les jeunes gens ont réagi négativement aux ateliers structurés, expérimentés par le passé, visant explicitement l'intégration sociale et portant sur la sexualité et la santé. Ces questions sont traitées dorénavant de façon informelle.

> Jessica, revenue à l'ordinateur (après sa rencontre brève avec la psychologue de la Maison), dit qu'elle est « gentille ». Elle dit qu'elle a pensé [pendant sa rencontre] qu'elle pourrait aller voir une personne au CLSC [qu'elle connaît déjà]. Rosalie lui dit qu'elle voit qu'elle a des ressources et l'encourage à passer à l'action. Une discussion sur les relations amoureuses a lieu entre elles et Samuel qui dit qu'il est célibataire depuis [2 semaines] et que c'est bien ainsi. Rosalie parle « d'apprendre à aimer c'est l'histoire d'une vie ». L'échange se poursuit un moment. Rosalie laisse entendre qu'elle-même n'a pas de leçon à donner en ce qui concerne l'amour. Parlent du mélange entre l'amour, la possessivité, la violence. (Extrait du journal, séjour 5.)

Plusieurs jeunes gens avec qui nous avons discuté montrent des dispositions à tirer des leçons de l'expérience, une compétence qui est développée par les gens qui apprennent de façon informelle, dans l'action (Bélisle, 1995). La rue s'avère une « école » particulièrement exigeante en la matière. On peut aussi penser que la formule privilégiée par les enseignantes socialise les jeunes gens à ces retours sur soi.

Au moment de notre arrivée sur le terrain, en mai 2003, Brigitte nous a expliqué que la majorité des activités se faisaient en situation de groupe : les gens travaillent individuellement les mathématiques ou le français, selon la formule de l'enseignement modulaire caractéristique de l'éducation des adultes en milieu scolaire (Bourdon et Roy, 2004a). Chaque apprenant travaille sa matière à partir d'un cahier dans lequel il évolue « à son rythme », selon une expression chère au milieu. Brigitte estime que les enseignantes consacrent de 30% à 40% de leur temps au soutien individualisé dans ces matières; le reste du temps va à des activités et à des échanges contribuant à la création de liens, de l'estime de soi, etc. (dans le cadre du programme SFIS). En ce qui concerne la répartition du temps des jeunes gens, il existe de nombreuses variations selon les individus et les journées d'observation.

Le climat est en général détendu et les enseignantes passent d'un apprenant à l'autre, de l'explication d'un exercice de première secondaire à celle d'un autre de fin secondaire, parfois d'une matière scolaire à une autre, de la matière scolaire à des échanges qui visent plus la création de liens ou la poursuite de l'un des objectifs du programme SFIS. Bien que les apprenantes et les apprenants travaillent dans leurs cahiers respectifs, on observe aussi de nombreuses séquences où ils lèvent la tête ou, plus discrètement, tendent l'oreille et s'insèrent dans une conversation commune, puis se replongent dans leur travail. Ainsi, même si certains font du français de première secondaire et d'autres des mathématiques de quatrième secondaire, ils partagent une même vie de groupe faite de nombreuses conversations brèves sur des sujets d'intérêt commun. Certaines des discussions impromptues sont amorcées par les enseignantes, d'autres par les jeunes gens. Parmi eux, certains peuvent rester assis en silence pendant toute une période, alors que d'autres bougent, allant de leur place à l'ordinateur, de l'ordinateur à l'extérieur de la classe.

Compte tenu de la matière enseignée (le français), Rosalie encourage les jeunes gens à lire et à écrire sur des sujets qui les préoccupent, ce qui donne lieu à de nombreux échanges sur leur vie privée ou sociale. Pendant une courte séquence, il n'est pas rare de constater que des interventions des enseignantes se superposent, jouant sur plusieurs plans en même temps. Par exemple, si nous décortiquons la citation suivante, on peut discerner : des interventions de soutien affectif, des interventions visant l'intégration d'apprentissages scolaires, une intervention favorisant la construction de la représentation de l'enseignante chez une apprenante, une demande de confirmation de statut de l'École, des interventions organisationnelles.

> (Un peu avant 16 heures) Tessie soupire en disant qu'elle n'a « pas envie d'écrire une lettre parfaite ». Rosalie va la voir lui disant que « de toute façon la

perfection est impossible ». Rosalie relit en disant qu'elle revoit les accords. Explique au fil de la lecture les changements à apporter. Barry appelle Rosalie qui ne l'entend pas. Elle demande à Tessie : « J'ai tu l'air d'une prof qui se tient ? » Continue à corriger. Barry se lève et va voir Rosalie. Elle se lève. Elle croise Brigitte à qui elle fait remarquer qu'elle n'est pas d'accord avec le fait « de venir chercher des étudiants dans ma classe » (réagissant au fait qu'un intervenant ait demandé à Ralph de corder des planches). Brigitte a une réaction non verbale qui l'appuie. Tessie demande à Brigitte de lire la lettre qu'elle a imprimée. Brigitte s'assoit à son bureau. Nat, son sac de lavage et son sac de bouffe à ses pieds, dit qu'elle attend son [copain]. Brigitte demande à ceux qui sont dans la section B de se ramasser avant de partir. Barry va se chercher quelques conserves puis va voir Rosalie : « C'est quoi un verbe d'état ? » Explications. 16 heures, mouvement dans la classe. Dany et Alexis se lèvent et mettent leur manteau. Ils taquinent Brigitte en l'appelant « ma tante Brigitte ». Elle leur souhaite bonne fin de semaine et leur demande de revenir lundi « frais et dispos ». « Oui, ma tante Brigitte… » Brigitte rappelle que mercredi prochain plusieurs iront en examen, qu'il faut être prêt. Ils partent. Léon les suit de peu. (Extrait du journal, séjour 4.)[10]

Des horaires flous et souples

Officiellement, la pause de l'après-midi est prévue pour 14 h 30, mais cet horaire n'est pas appliqué de façon stricte. Des jeunes gens peuvent la prendre avant ou en prendre plus d'une alors qu'il faut parfois insister auprès de certains pour qu'ils se lèvent et prennent un temps d'arrêt. Plusieurs prennent leur pause devant les ordinateurs et occupent cette période à des jeux ou à d'autres activités personnelles. Il arrive que la fréquentation des sites de jeux, de correspondance personnelle ou de clavardage se prolonge pendant les heures de classe. Ainsi, on ne sent pas toujours la rupture entre la pause et le retour en classe.

(14 h 29) Brigitte dit que c'est bientôt la pause. Brève conversation […]. Gaëlle veut voir le prochain cahier de maths qu'elle aura à faire. Puis c'est la pause. Gaëlle va à l'ordinateur. Dany y est aussi. Brigitte sort un moment. Des jeunes gens sortent, certains avec leur manteau. (Extrait du journal, séjour 3.)

Pendant la pause, les enseignantes restent en relation avec les jeunes gens. Elles prennent une pause de l'enseignement individualisé, mais devront peut-être intervenir sur des questions diverses, notamment le recrutement ou la présence en classe.

(Dans le fumoir) Josée, une grande blonde costaude rencontrée le jour 2, entre en béquilles. […] Rosalie, après une entrée en matière du type « Je ne veux pas te brusquer », lui demande quand elle va revenir en classe. Josée rit et lui demande comment elle pense qu'elle peut monter les escaliers avec ses béquilles et son sac qui est très lourd. (Extrait du journal, séjour 5)

La souplesse de l'horaire est fondamentale dans l'esprit des enseignantes et de plusieurs jeunes gens. Pour Maude, par exemple, cette souplesse a été essentielle à ses succès scolaires. Appelée par certains « notre miracle », Maude a fait des progrès scolaires importants tout en combattant le virus du sida et les nombreuses maladies qui en découlent et qui l'affaiblissent considérablement pendant de longues périodes de temps. Pour Maude, l'École joue un rôle dans le combat qu'elle mène, l'École l'aide à repousser la mort.

Maude lit (à Brigitte) son court texte (un témoignage qu'elle prépare sur son expérience de l'École). Ici, on n'est « pas obligé de faire tant d'heures par semaine », plus loin écrit qu'ailleurs « me ferais mettre dehors ». (Extrait du journal, séjour 3.)

Elle est parmi les premières arrivées et, généralement, une des premières à partir. Elle dit que c'est parce que l'École lui permet de venir quand elle le peut et qu'elle peut s'absenter sans être pénalisée qu'elle a pu progresser. Ainsi, si la classe ferme officiellement à 17 heures, en même temps que la Maison, la plupart du temps le local commence à se vider vers 16 heures. Lorsqu'ils partent avant 16 heures, plusieurs jeunes gens fournissent des explications.

Raoul explique à Brigitte qu'il doit s'en aller à 3 h 30 car l'autre plongeur est parti et il doit le remplacer. Il commence à travailler à 4 h. Brigitte lui demande s'il va avoir cet horaire pendant longtemps. Ne sait pas. Lui rappelle qu'il a un examen mercredi prochain. Lui suggère de demander à sa patronne de s'organiser autrement le mercredi, car il va être trop stressé lors de l'examen. (Extrait du journal, séjour 4.)

(15 h 45) Maude dit à Rosalie que la semaine a passé vite, qu'elle aurait fait une autre journée, que c'est à cause [du projet X]. Elle dit : « Je vais en faire chez nous ». Rosalie lui dit :

« Ça va super bien ». (Extrait du journal, séjour 5.)

La fin de l'après-midi, moment où la concentration de plusieurs se dissipe, est propice à des échanges informels.

(Vers 15 h 45) Rosalie sort pour imprimer le formulaire de demande de prêts et bourses. […] Ne restent que Sylvine et Loïc. Brigitte remarque que les gens partent tôt aujourd'hui. […] Loïc demande s'il peut nous raconter un cauchemar qu'il a fait deux fois. OK. (Brigitte, Rosalie, Sylvine et moi l'écoutons). (Extrait du journal, séjour 2.)

Rosalie retourne à la table B. Demande à Laurence (qui revient du séjour collectif au Burkina Faso) si elle sait ce qu'elle veut faire après son secondaire. Elle dit qu'elle aimerait étudier en horticulture ou en écologie. Elle parle des deux domaines et semble déjà bien renseignée sur les programmes. Discussion sur le recyclage, la paresse des gens. Parle du travail que l'on peut faire avec un bac en écologie. Raoul dit qu'il aimerait ça lui aussi l'écologie. 16 h 40. Rosalie demande à Laurence si elle a déjà rencontré une conseillère d'orientation. Elle lui parle des tests. (Extrait du journal, séjour 5.)

Les repas du midi, temps de rencontre

Le repas du midi permet d'illustrer l'importance de la disponibilité en continu des enseignantes dans des activités concrètes des apprenantes et des apprenants. De façon générale, les membres du groupe les plus assidus se rencontrent à la cafétéria vers midi et mangent ensemble. Quelques-uns mangent avec des jeunes gens qui participent à d'autres activités de Maison solidaire. Tous les jours où il y a cours (du lundi au jeudi), les enseignantes retrouvent à la cafétéria les apprenantes et les apprenants. Leurs interventions se modulent selon les situations et les demandes des membres du groupe.

Il s'agit d'un lieu propice à des conversations informelles à deux ou en petits groupes; c'est un espace distinct fréquenté par plusieurs jeunes gens qui se trouvent là pour manger, se réchauffer, être en sécurité. Étant donné qu'il n'y a pas cours le matin, la rencontre autour du repas est un moment de passage entre la vie personnelle et la vie studieuse. Les jeunes gens parlent parfois de leur soirée, d'une activité personnelle faite le matin ou d'une activité à venir. Il y a aussi des échanges brefs concernant le parcours scolaire (ex. : préparation à un examen, nouveau cahier à commencer). Il arrive également que les apprenantes et les apprenants, de leur propre initiative, parlent des lectures qu'ils ont faites dans le cadre des cours de français ou en dehors. Par exemple, Loïc raconte ses lectures en psychologie et Tessie est fière de raconter à la chercheuse qu'un midi elle a fait le résumé d'un livre qu'elle a dévoré (*Aliss* de Patrick Senécal), et que Rosalie lui a dit, une fois qu'elle a eu terminé, « qu'elle venait de faire un exposé oral de secondaire quatre ». La nourriture, à l'heure des repas, n'est pas seulement dans les assiettes. Le repas peut nourrir le lien social et affectif (Cordeau, 2003).

À l'heure du dîner, l'enseignante peut entamer la conversation en notant, par exemple, que la personne n'a pas l'air en forme. Cette dernière peut ou non fournir des explications. Une apprenante ou un apprenant peut aussi solliciter l'attention des enseignantes. Certains repas se déroulent dans la gravité, fortement colorés par un problème à résoudre, une tension ou une colère à nommer ou un autre élément porteur d'intensité.

À peine assises, Rosalie vient nous rejoindre. Elle dit craindre de s'être mise dans une mauvaise position. Raconte un échange avec un responsable du CEA où elle s'est avancée au sujet d'un nouveau projet. Quelques minutes plus tard, une jeune femme, Marie-Pier, vient s'asseoir à côté de Rosalie. Brigitte lui dit : « Ç'a pas l'air de filer ? » Quelques secondes plus tard Marie-Pier explique, pleurant : elle arrive du bureau de l'aide sociale et vient de se faire dire que si elle fait son cours au cégep elle ne pourra pas continuer à recevoir de l'aide sociale. Elle est révoltée. « Pourquoi on me dit ça maintenant ? Pourquoi personne ne m'a dit ça avant ? Après ça, ils se demanderont pourquoi il y a du décrochage ! Pourquoi c'est juste quand on fait un DEP[11] qu'on a droit à l'aide sociale ! » Échanges avec les enseignantes qui l'assurent qu'on va trouver une solution, qu'elle a du talent pour aller au cégep et qu'on va l'aider. Marie-Pier doute, dit que ça ne sert à rien. Rosalie, qui n'avait pris qu'une salade, dit que cette histoire lui coupe l'appétit. Une enseignante propose à Marie-Pier de voir rapidement Blandine avant que cette dernière ne parte en vacances. Celle-ci arrive à la cafétéria. Brigitte va la voir et discute un moment avec elle. Puis Blandine s'approche avec son cabaret et propose à Marie-Pier de monter tout de suite à son bureau pour voir ce qui peut être fait. Départ. (Extrait du journal, séjour 2.)

D'autres repas sont plus légers, sous le signe de la bonne humeur. Au cours des échanges, les enseignantes gardent leurs distances face au mode de vie des apprenantes et des apprenants, mais elles le font généralement avec humour et compassion. Pour elles, c'est un moment idéal pour prendre le pouls, lancer un « Comment ça va ? » (Coderre et Martel, 1998 : 112) informel, la première étape parfois d'un processus plus complet de conscientisation.

> Gaëlle dit qu'elle a eu une grosse soirée et qu'elle est fatiguée. Brigitte lui dit en riant qu'elle ne doit pas faire de party quand elle va à l'école le lendemain. Gaëlle dit que ce n'était pas prévu, qu'un ami est venu les voir et qu'il lui a mis le buvard dans la bouche. Brigitte demande les effets : rires, yeux ronds… Elle demande aux autres s'ils connaissent. Oui, mais deux d'entre eux disent que la drogue, c'est fini pour eux. Brigitte parle de période, mais que malheureusement il y a des gens qui n'arrêtent pas à temps. (Extrait du journal, séjour 4.)

À l'heure des repas, comme dans les nombreux autres échanges informels, les enseignantes parlent à l'occasion d'elles-mêmes, de leur vie personnelle et familiale. Elles ne s'assoient pas toujours ensemble et participent généralement aux échanges de petits groupes différents. L'heure du dîner est un moment et un espace d'altérité, de proximité et de liberté qui permet aux jeunes gens de se raconter, s'ils le désirent, ou de ne pas le faire, si tel est leur choix.

Temps de présence… et d'absences

La question de la présence au cours, ou de l'absence, comporte des dilemmes particuliers pour les enseignantes. La formule privilégiée permet aux apprenantes et aux apprenants, sans que cela perturbe le reste du groupe, de se présenter en classe à tout moment et de s'en aller lorsqu'ils le souhaitent. Les enseignantes exercent une influence, mais elles n'ont pas une approche coercitive pour limiter retards et absences. Avec les responsables de la Maison, elles font un suivi des absences en classe, indices d'un malaise ayant sa source à l'intérieur ou à l'extérieur de l'École. Les enseignantes ont recours à des interventions adaptées à chaque cas lorsque les absences se prolongent ou se répètent. Elles sont plus strictes avec les rares jeunes gens qui bénéficient d'une allocation d'Emploi-Québec, car cet organisme exige un contrôle de l'assiduité. La question des présences préoccupe particulièrement les enseignantes au cours de l'automne 2003, car parmi les 24 personnes inscrites, quelques-unes ne viennent pas souvent en classe. La justification du service et du nombre d'enseignantes repose sur ces présences, et le CEA suit les inscriptions de près. On craint une coupure de poste si trop peu d'apprenantes et d'apprenants qui se présentent en classe, d'autant plus qu'on sait qu'il faut 28 inscriptions pour justifier deux postes et que 24, « c'est toléré ».

Pendant les trois journées d'observation, où il n'y a ni examen au CEA, ni activité à l'extérieur, nous constatons qu'il y a rarement plus de douze étudiantes et étudiants à la fois dans la classe. De plus, rares sont ceux qui passent tout l'après-midi en classe à étudier leurs matières scolaires ou à participer à des échanges qui contribuent à l'atteinte des objectifs du programme SFIS. Mais le temps passé à l'École n'est pas « perdu » pour autant. Pour certains, la seule présence en classe, ne serait-ce que pour fréquenter un site de jeux, pourrait constituer un premier pas vers la reconstruction du lien social. Bien que les jeunes gens qui fréquentent l'École aient des rapports divers avec le social, quelques-uns y sont arrivés dans un état de rupture quasi absolue, vivant dans un monde parallèle où les problèmes de santé mentale, liés ou non à la consommation de drogues, sont fréquents.

> Rosalie m'invite à aller voir le local où un apprenant a étudié dans les premiers temps (car il ne pouvait le faire en présence des autres). Il s'agit d'un tout petit local (sans fenêtre) où sont maintenant entreposés différents objets pour enfants, mais dans lequel on trouvait un bureau et une chaise. Peut-être un 4 pieds sur 6 pieds. Elle dit qu'au début, il se roulait littéralement par terre. (Extrait du journal, séjour 5.)

Selon Rosalie, il serait impossible d'imposer des règles d'assiduité.

> Dit que ce sont des jeunes qui réagissent vivement à ce type d'autorité et qu'ils cesseraient de venir à l'école tout simplement. Elle dit qu'elles devraient travailler sur l'assiduité et sur [la confiance en soi]. Me raconte une sortie au bowling où une jeune femme a fait une crise parce que le propriétaire venait lui donner un conseil sur la façon de lancer sa boule. Il était le propriétaire, et son ton avait quelque chose d'autoritaire. Elle ne l'a pas pris. Cela est courant, dit-elle. (Extrait du journal, séjour 4.)

Tout au long de nos séjours, nous avons constaté qu'il existe des règles; certaines sont appliquées de façon stricte par les intervenants de Maison solidaire mais, par contre, les enseignantes font preuve de beaucoup de souplesse dans la classe et dans leur relation avec les apprenantes et les apprenants. Lors de la première visite, le directeur adjoint du CEA nous avait confié que des étudiantes et des étudiants ont l'impression qu'il n'y a pas de règlements à l'École solidaire, alors que, selon lui, il s'agit

d'un milieu « très encadré ». Une enseignante va dans le même sens.

> Brigitte enchaîne en disant qu'elle-même dit aux étudiants « qu'il n'y en a pas vraiment » (de règlements) mais qu'il y en « mille ». (Extrait du journal, séjour 1.)

Les contrôles les plus rigides que nous avons pu observer de leur part concernent la fréquentation et la durée de fréquentation de certains sites Internet.

> Brigitte se lève et vient aux ordinateurs. Elle dit à Alexis, qui était allé aux ordinateurs en entrant, « 3 minutes et tu finis ça » (jeu). (Extrait du journal, séjour 4.)

> Rosalie se met à douter de ce que fait Raoul. Il dit que c'est un site pour apprendre à utiliser un logiciel. Des membres du groupe vont voir. Je vais voir. Quelqu'un dit qu'il est en train de « chatter » en espagnol. Il nie un peu encore. Rosalie lui dit de fermer immédiatement. Il le fait. Elle va dans une autre section de la salle. Il nous dit (à Léon, Nat et moi) qu'il va quand même prendre le temps de dire au revoir. Il va sur le site et fait les opérations pour reprendre contact avec sa correspondante. Rosalie revient, il explique. Ok, mais fais ça vite. Le tout se passe dans la bonne humeur. (Extrait du journal, séjour 4.)

Maintenir la souplesse comporte des défis et les enseignantes sont partagées entre plusieurs « demandes » qui parfois s'opposent : celles de jeunes gens qui ne veulent pas se faire brusquer et menacent de quitter l'École si celle-ci ressemble à ce qui se fait ailleurs; celles de jeunes gens qui ont besoin de souplesse pour poursuivre leur parcours scolaire mais qui jugent que d'autres abusent de la bonne foi des enseignantes; celles de l'organisme, dont l'identité et la crédibilité reposent en partie sur l'École solidaire; celles de la Commission scolaire, dont les règles administratives sont conçues à partir d'une vision parcellaire du travail des enseignantes; celles de leur identité professionnelle d'enseignante.

Le temps suspendu, un temps de répit

À partir des objectifs du SFIS, nous avons observé des activités ayant pour but l'exploration des forces et des intérêts et qui ont le potentiel d'accroître la mobilisation des jeunes adultes dans leurs apprentissages. Malgré tout, les raisons invoquées pour participer au programme ne sont pas toutes liées de manière aussi évidente à l'apprentissage des matières scolaires. Certains apprenants semblent assez peu intéressés aux contenus scolaires, repoussant même les passations d'examen. Un jour plus difficile, une enseignante dit à la chercheuse que « les étudiants de l'école ne veulent pas apprendre ».

> Je demande : « Ne veulent pas apprendre quoi ? » Elle reformule : « Ils ne sont pas là pour apprendre, mais pour attendre, ils sont là pour la sécurité, la chaleur. Ce n'est pas non plus les crédits qui les intéressent. » (Extrait du journal, séjour 4.)

Les salles de classe protègent aussi du monde extérieur, ce qui constitue, selon une enseignante, le principal attrait pour certains jeunes gens. Ainsi, on ne force pas les jeunes gens à se plonger dans leurs études. C'est le cas, par exemple, pour Charles, qui traverse une crise suicidaire aiguë lors de notre quatrième séjour (début décembre).

> (13 h 45) Charles entre et se dirige vers les ordinateurs. Rosalie lui demande : « Charles, tu reviens à l'école ? » Signe de la tête. « Veux-tu un cahier ? » Il dit quelque chose à voix basse, que je ne comprends pas. Elle dit : « Il n'y a pas d'obligation, non. » Il reste un moment sur une chaise près des ordinateurs, puis repart. (Extrait du journal, séjour 4.)

Ou pour Simon, qui revient d'un séjour à l'hôpital.

> Rosalie va voir Simon et lui demande si ça va. Il dit qu'il a mal à la tête. Lui demande ce qu'il a eu. A été opéré pour une infection [sanguine]. Elle dit qu'un autre étudiant a eu la même chose il y a quelques mois. Parle de son séjour à l'hôpital. […] Puis, elle le fait parler un peu de sa famille. Il parle un peu de sa mère. Elle lui demande s'il connaît les intervenants en bas, lui parle des services. Elle dit : « Je te gage que tu passes en cour aussi ? » [oui] « C'est sûr que t'as de la misère à étudier. » La conversation se poursuit. Elle lui demande : « Où tu as perdu ton argent ? C'est-tu au jeu ? » Je ne comprends pas sa réponse, mais il fait allusion à un de ses frères qui est dépendant de ça. Il dit : « Tu gagnes des fois. » Ils poursuivent leur échange sur la vie. […] Rosalie dit à Simon : « On va y aller doucement avec l'école. » [Il s'en va un peu après.] (Extrait du journal, séjour 4.)

Si on peut demeurer perplexe face à une telle pratique, dans un contexte où l'on vise collectivement à hausser le niveau de formation de base de la population québécoise (Gouvernement du Québec, 2002a), il paraît fondamental d'en considérer les retombées au regard des objectifs du programme SFIS. De plus, si nous nous replaçons dans le cadre élargi de l'éducation tout au long de la vie (Delors, 1996), nous nous devons de souligner le bénéfice potentiel de la poursuite d'un contact privilégié avec un environnement éducatif dans une période de désintérêt pour les matières scolaires qui peut être transitoire. Le même bénéfice peut être constaté chez des jeunes gens qui consacrent leur énergie à une seule matière scolaire. Dans certains cas, on

pourra s'appuyer sur la réussite dans une matière qui comporte vraisemblablement moins de blessures ontologiques, pour envisager la réconciliation avec une matière où les échecs et les blessures ont été plus nombreux.

Immédiateté et perspective, médiation des temporalités institutionnelles et individuelles

On constate donc que le cadre temporel porté par ces jeunes adultes s'inscrit avant tout dans l'immédiat, parfois même dans le temps suspendu, dans un arrêt du temps. Pour susciter la rencontre, les enseignantes sont constamment présentes et actives auprès des jeunes gens, un contraste marqué avec la présence discontinue typique du cheminement régulier au secondaire. La quasi-absence de ségrégation dans l'espace, y compris au moment des repas, entre les jeunes adultes et le personnel enseignant, permet à la fois une continuelle disponibilité aux échanges et un rapprochement symbolique des deux groupes. Manger à la même table, c'est avant tout accepter l'autre, sinon comme son égal, au moins comme digne de partager une partie de sa vie ordinaire. Ce partage de l'espace et du temps vient ainsi soutenir une démarche de réconciliation des jeunes adultes avec le monde scolaire et de repositionnement symbolique dans l'espace social. Rosalie, au cours d'une rencontre de validation du rapport de recherche tenue quelques mois après la fin des travaux de terrain, résume ainsi cette préoccupation : « Je crois qu'il est important que les enseignants fassent partie de leur vie […qu'ils se disent] "Si elle m'écoute, peut-être que d'autres aussi peuvent m'écouter, me comprendre" ». Pour soutenir la relation, le personnel se fait rassurant, complice, et devient l'interprète d'une société que les jeunes adultes ont autant de mal à comprendre que celle-ci a de mal à comprendre les jeunes.

En présence des jeunes adultes, particulièrement dans le cadre des activités de soutien individualisé où l'attention transite d'apprenant en apprenante, de matière en matière, superposant parfois plusieurs interventions, ce sont les temporalités du moment présent qui dominent et s'imposent. On rencontre aussi des éléments de répétition, notamment dans les exercices de l'enseignement modulaire, répétition qui est une temporalité associée au temps plus archaïque (Laïdi, 2000). Mais le cadre général de l'action s'inscrit plutôt dans un horizon plus large et lointain. On le constate de manière plus évidente au cours des activités de planification qui rassemblent l'équipe d'intervention avant l'arrivée ou après le départ des apprenantes et apprenants. Il transparaît aussi de manière plus subtile dans le regard porté sur les jeunes adultes, qui, au-delà de la performance et du comportement immédiat, reste fixé sur le potentiel, le futur possible, l'être en projet et, d'une certaine manière, le projet institutionnel de scolarisation du groupe auquel elles et ils appartiennent.

Les théoriciens du temps et des temporalités, comme Elias, Laïdi et Boutinet, soulignent tous le rôle fondamental de la notion de perspective dans la construction moderne de l'idée de temps. « Découverte » par un peintre de la renaissance au début du 15e siècle, la perspective est une représentation de l'espace qui ouvre sur le temps, l'histoire, l'au-delà, en accordant une importance jusque-là inexistante au point du vue dans la construction du regard. D'abord spatiale, la perspective devient temporelle, historique, lorsque le besoin se fait sentir de prendre aussi en compte le cumul de connaissances savantes qui contribuent à l'élaboration du tableau, son arrière-plan historique marquant le présent sans en faire partie. Du présent issu de l'histoire à la Renaissance, on passera à l'avenir — et en corollaire au progrès — comme raison maîtresse du rapport au monde de la modernité. Mais pour être envisagé de manière constructive, dans un monde et au vu d'expériences de vie individuelles qui vident de son sens la notion même de progrès, c'est petit à petit que doit être apprivoisé de nouveau ce rapport au futur. « Un avenir colonisé par la peur peut accroître le dégoût du présent tout en brisant l'imagination de l'avenir » (Laïdi, 2000 : 245).

À l'École solidaire, on remarque que les temporalités des jeunes adultes se situent généralement dans le registre de l'immédiat. Malgré certaines tentatives pour les y amener, elles et ils sont peu portés à envisager la durée, à se projeter dans l'avenir, à identifier un projet, à fournir un effort en vue d'un objectif à moyen ou long terme, tout comme ils ont de la difficulté à mettre en perspective leurs acquis et leurs expériences.

[Une enseignante raconte qu'une apprenante] lui a demandé : « Dis-moi le chemin que j'ai fait [depuis que je suis arrivée à l'École]. » [Rosalie] dit que c'est comme les enfants, ils ont besoin qu'on leur raconte leur propre histoire. (Extrait du journal, séjour 5)

Cette temporalité contraste fortement avec celle de la structure scolaire, qui suscite une logique de projet organisationnel de formation (Boutinet, 1999), et avec le discours social dominant, où la scolarisation des jeunes adultes suppose l'élaboration et l'appropriation d'un projet, la préparation de l'avenir et une plus ou moins lointaine insertion sur le marché de l'emploi.

Le défi qui se pose alors à l'organisation est de travailler à la fois dans l'immédiateté, pour soutenir l'engagement, et sur la durée, pour susciter l'intégration, par les apprenantes et apprenants, d'une perspective de long terme, favorisant la persévérance en dépit des contrariétés momentanées ainsi que l'autonomie dans la formulation et la conduite d'un projet de formation et d'insertion à long terme. Il s'agit d'aider ces jeunes adultes, « marginaux du temps scolaire » (Pronovost, 2001) ou, en d'autres termes, marginaux du temps-projet, à se réapproprier leur avenir. En leur en laissant le temps.

Sylvain Bourdon
Rachel Bélisle
Équipe de recherche sur les transitions et l'apprentissage (ERTA)
Université de Sherbrooke

Notes

[1] On comprendra sans doute qu'Elias parle ici autant des femmes que des hommes.

[2] *Clock-time regulation.*

[3] « Les services de formation à l'intégration sociale ont pour but de permettre à l'adulte qui éprouve des difficultés d'adaptation sur les plans psychique, intellectuel, social ou physique, l'accès à un cheminement personnel favorisant l'acquisition de compétences de base dans l'exercice de ses activités et rôles sociaux et, le cas échéant, dans la poursuite d'études subséquentes » (MEQ, 1998 : 13). Le programme d'études du SFIS est disponible à cette adresse : http://www.mels.gouv.qc.ca/dfga/disciplines/integration/pdf/programme/sfis-prog.pdf.

[4] Voir par exemple Compère et Bareiro-Rodriguez, 1997; St-Jarre et Dupuy-Walker, 2001; Pierrisnard-Robert, 1999.

[5] Le terme transition est à prendre ici dans un sens très large, le passage du système scolaire au marché du travail étant de plus en plus caractérisé par une superposition (Bourdon, 2001) et une réversibilité (Charbonneau, 2004) des statuts.

[6] Ce projet était subventionné par le ministère de l'Éducation du Québec pour soutenir la mise en place de services éducatifs adaptés aux jeunes adultes de 16 à 24 ans, conformément au Plan d'action (Gouvernement du Québec, 2002a) issu de la *Politique gouvernementale d'éducation des adultes et de formation continue* (Gouvernement du Québec, 2002b).

[7] Pour de plus amples détails sur l'étude et la méthodologie mobilisée, voir le rapport complet (Bourdon et Bélisle, à paraître).

[8] Une assistante de recherche, Karine Bonneville, a participé à quatre jours de collecte de données sur le second site.

[9] Les dénominations d'organismes et les noms des personnes ont été modifiés pour assurer le respect des normes éthiques encadrant le projet.

[10] Pour rendre compte par écrit d'une enquête de terrain, il faut étayer l'argumentation de propos des acteurs et de situations observées tout en précisant le statut de ces observations (Arborio et Fournier, 1999). Les propos des acteurs et les observations ont été consignés dans le journal de recherche. Dans les extraits de journal présentés ici, les coquilles et certaines fautes de syntaxe ont été corrigées, et les informations pouvant contrevenir aux ententes de confidentialité ont été modifiées ou retirées.

[11] Diplôme d'études professionnelles (niveau secondaire).

Bibliographie

AQUATIAS, Sylvain. 1999. « Un temps d'arrêt/un arrêt du temps. Temporalités des jeunes des cités de banlieue et échec social », *Temporalistes*, 40 : 26-34.

ARBORIO, Anne-Marie, et Pierre FOURNIER. 1999. *L'enquête et ses méthodes : l'observation directe.* Paris, Nathan.

BÉLISLE, Rachel, dir. 1995. *Nos compétences fortes. Savoir reconnaître des apprentissages faits dans l'action*. Montréal, Institut canadien d'éducation des adultes (ICEA).

BOURDON, Sylvain 2001. « Les jeunes de l'école à l'emploi : l'hyperactivité comme adaptation à la précarité au Québec », dans Laurence ROULLEAU-BERGER et Madeleine GAUTHIER, éd. *Les jeunes et l'emploi dans les villes d'Europe et d'Amérique du Nord*. Paris, Éditions de l'Aube : 73-85.

BOURDON, Sylvain, et Rachel BÉLISLE. À paraître. *Le plaisir d'apprendre. J'embarque quand ça me ressemble. Études de cas visant à inspirer de nouveaux environnements éducatifs*. Québec, Gouvernement du Québec, Ministère de l'Éducation.

BOURDON, Sylvain, et Sylvie ROY. 2004a. *Le plaisir d'apprendre. J'embarque quand ça me ressemble. Cadre andragogique pour les services de formation et d'accompagnement adaptés visant les décrocheuses et décrocheurs scolaires ou faiblement scolarisés de 16 à 24 ans.* (Avec la collaboration de Patricia Dionne et de Marie-Hélène Leclerc.) Québec, Gouvernement du Québec, Ministère de l'Éducation.

BOURDON, Sylvain, et Sylvie ROY. 2004b. *Le plaisir d'apprendre. J'embarque quand*

ça me ressemble. Fiches descriptives des services de formation et d'accompagnement adaptés visant les 16-24 ans faiblement scolarisés. (Avec la collaboration de Rachel Bélisle.) Québec, Gouvernement du Québec, Ministère de l'Éducation.

BOUTINET, Jean-Pierre. 2004. *Vers une société des agendas. Une mutation des temporalités.* Paris, Presses universitaires de France.

BOUTINET, Jean-Pierre. 1999. *Anthropologie du projet*. Paris, Presses universitaires de France, 5e éd.

CAVALLI, Alessandro, et Olivier GALLAND, éd. 1993. *L'allongement de la jeunesse.* Arles, Actes sud.

CHARBONNEAU, Johanne. 2004. *Contexte sociétal et réversibilité des trajectoires au début de l'âge adulte.* Montréal, Institut national de la recherche scientifique-Urbanisation, Culture et Société, collection Inédits, 2004-01.

CODERRE, Cécile, et Marie-Ève MARTEL. 1998. « Des outils d'intervention féministe à l'image d'une pédagogie féministe », dans Claudie SOLAR, éd. *Pédagogie et équité*. Montréal, Les Éditions Logiques : 99-129.

COLLERETTE, Pierre. 1996. « Études de cas (méthode des) », dans Alex MUCCHIELLI, éd. *Dictionnaire des méthodes qualitatives en sciences humaines et sociales*. Paris, Armand Colin : 77-80.

COMPÈRE, Marie-Madeleine, et Herminio BARREIRO RODRIGUEZ, éd. 1997. *Histoire du temps scolaire en Europe.* Paris, Institut national de recherche pédagogique et Éditions Economica.

CORDEAU, Jean-Pierre. 2003. « La découverte de l'autre à travers la nourriture », dans Daniel LATOUCHE, éd. *Voulez-vous manger avec moi ?* Montréal, Fides : 211-224.

DELORS, Jacques, éd. 1996. *L'éducation, un trésor est caché dedans. Rapport à l'UNESCO de la Commission internationale sur l'éducation pour le 21e siècle*. Paris, Éditions Odile Jacob et UNESCO.

DOHRN-VAN ROSSUM, Gerhard. 1996. *History of the Hour : Clocks and Modern Temporal Order.* Chicago, University of Chicago Press.

ELIAS, Norbert. 1996. *Du temps*. Paris, Fayard.

GAFFIELD, Chad. 2000. « Time, mathematics and mass schooling in 19th century Ontario and Quebec », dans Hubert WATELET, éd. *Quatre essais sur le temps et la culture.* Ottawa, Centre interuniversitaire d'études québécoises : 33-38.

GALLAND, Olivier. 1991. *Sociologie de la jeunesse. L'entrée dans la vie*. Paris, Armand Colin.

GOUVERNEMENT DU QUÉBEC. 2002a. *Plan d'action en matière d'éducation des adultes et de formation continue. Apprendre tout au long de la vie*. Québec, Ministère de l'Éducation.

GOUVERNEMENT DU QUÉBEC. 2002b. *Politique gouvernementale d'éducation des adultes et de formation continue. Apprendre tout au long de la vie*. Québec, Ministère de l'Éducation

GURVITCH, Georges. 1963. *La vocation actuelle de la sociologie.* Paris, Presses universitaires de France.

HAICAULT, Monique. 1989. « Enfants et temps quotidien : apprentissages et transmission », *Temporalistes*, 10.

LAÏDI, Saki. 1999. *La tyrannie de l'urgence.* Montréal, Fides.

LAÏDI, Saki. 2000. *Le sacre du présent*. Paris, Flammarion.

LASEN, Amparo. 2001. *Le temps des jeunes : rythmes, durée et virtualités*. Paris, L'Harmattan.

LEE, Raymond M. 1993. *Doing Research on Sensitive Topics*. Thousand Oaks, Californie, Sage Publications.

MEQ. 1998. *Services de formation à l'intégration sociale. Programme d'études.* Québec, Ministère de l'Éducation du Québec, Direction de la formation générale des adultes.

PIERRISNARD-ROBERT, Christine. 1999. « Conceptualisation des aspects temporels en situation d'apprentissage scolaire », *Temporalistes*, 40 : 6-15.

PRONOVOST, Gilles. 2001. « Temps sociaux et temps scolaires en occident. Le brouillage des frontières », dans Carole ST-JARRE et Louise DUPUY-WALKER, éd. *Le temps en éducation : regards multiples.* Sainte-Foy, Presses de l'Université du Québec : 43-58.

PRONOVOST, Gilles. 1997. *Sociologie du temps.* Bruxelles, De Boeck Université.

SCHEHR, Sébastien. 1999. « La conquête de l'autonomie temporelle », *Temporalistes*, 40 : 16-25.

ST-JARRE, Carole, et Louise DUPUY-WALKER, éd. 2001. *Le temps en éducation : regards multiples*. Sainte-Foy, Presses de l'Université du Québec.

THOMPSON, Stephen E. P. 1967. « Time, work-discipline, and industrial capitalism », *Past and Present*, 38 : 56-97.

YIN, Robert K. 2003. *Case Study Research : Design and Methods*. Thousand Oaks, Californie, Sage Publications, 3e édition.