

**Aux frontières de la vie active: gouvernementalité et politiques d'activation des jeunes «
NEEF »**

Jonathan Binet

Thèse soumise à l'Université d'Ottawa
dans le cadre des exigences du programme de
doctorat en service social

École de service social
Faculté des sciences sociales
Université d'Ottawa

© **Jonathan Binet, Ottawa, Canada, 2020**

*À la mémoire
de Yves Binet, un éternel nomade*

RÉSUMÉ

Cette thèse de doctorat en service social porte sur la catégorie des jeunes NEEF, c'est-à-dire des jeunes qui ne sont ni en emploi, ni aux études, ni en formation. Elle repose sur une démarche de recherche ethnographique au sein du Carrefour jeunesse emploi de l'Outaouais et en particulier du programme Service spécialisé jeune qui cible des jeunes NEEF âgés de 18 à 29 ans. Elle a comme objectifs : 1) d'analyser les façons dont les trajectoires de ces jeunes se construisent en lien avec les changements sociodémographiques et les nouvelles attentes normatives et institutionnelles ; 2) d'examiner les politiques et les pratiques qui visent à gouverner ces jeunes pour les insérer et les maintenir en emploi, aux études et en formation. Cette thèse fait appel au concept de gouvernementalité, à des résultats qui proviennent d'une année d'observation participante au cœur de ce programme, d'entretiens semi-directifs (n=10) réalisés auprès de jeunes ainsi que d'entretiens de groupe (n=3) effectué auprès des personnes qui l'incarne quotidiennement. Les résultats et analyses qui en découlent illustrent l'instabilité des parcours qui caractérise les trajectoires de plusieurs de ces jeunes aujourd'hui, mais aussi que ce programme constitue un dispositif de gouvernement des conduites des acteurs chargés d'intervenir auprès d'eux. Ils mettent en évidence que les pratiques d'intervention qu'il reconduit prennent la forme d'une insertion par activation selon laquelle les jeunes sont sollicités à gouverner, par eux-mêmes, leur trajectoire sur les voies de l'emploi, des études et de la formation. Enfin, ils mettent en lumière que ces pratiques, si elles permettent à certains jeunes de s'insérer, elles contribuent à produire une population en surplus, dont les membres, tout en étant invités à s'insérer et à demeurer actifs au sein des configurations actuelles des systèmes éducatifs et du travail, sont confrontés à des freins et à des blocages structurels et relationnels qui les empêchent de stabiliser leurs trajectoires et de vivre une mobilité ascendante.

Mots clés : néolibéralisme; État social actif; politiques d'activation; jeunes; NEEF; NEET; pauvreté; instabilité; projet; insertion;

SUMMARY

This doctoral thesis in social work examines the category of young people who are neither in employment, nor in studies, nor in training (NEET). It is based on an ethnographic research approach within the Carrefour jeunesse emploi de l'Outaouais and in particular the Service spécialisé jeune program which targets young NEETs aged 18 to 29 years. Its objectives are: 1) to analyze the ways in which the trajectories of these young people are constructed in connection with socio-demographic changes and new normative and institutional expectations; 2) to examine the policies and practices that aim to govern these young people in order to integrate them and keep them in employment, education and training. It uses the concept of governmentality, results which come from a year of participant observation, semi-structured interviews with young people (n=10) as well as group interviews with young people, counselors, and coordinators (n=3). The results and analyzes that follow illustrate the instability of the pathways that characterize the trajectories of many of these young people today, but also that this program constitutes a device for governing the conduct of the actors responsible for intervening with them. They show that the intervention practices that it renews take the form of integration by activation, according to which young people are asked to govern by themselves their trajectory. Finally, they highlight that some's young NEETs, while being invited to integrate and remain active within current configurations of education and work systems, are faced with structural and relational blockages which prevent them from stabilizing their trajectories and experiencing upward mobility.

Key words: neoliberalism; activation policies; youth; NEEF; NEET; poverty; instability; project; insertion;

TABLE DES MATIÈRES

RÉSUMÉ	iii
SUMMARY	iv
REMERCIEMENTS.....	x
LISTE DES FIGURES ET DES TABLEAUX	xi
LISTE DES SIGLES ET ABBRÉVIATIONS	xii
INTRODUCTION	1
1. LES JEUNES NEEF : CONSTRUCTION ET DIFFUSION D'UNE CATÉGORIE D'ACTION PUBLIQUE	9
1.1 État critique des lieux sur la catégorie des jeunes NEEF	9
1.1.1 Les jeunes NEEF dans le monde	9
1.1.2 Les jeunes NEEF au Canada.....	15
1.1.3 Une catégorie polysémique : enjeux de définition et d'usage	17
1.1.4 Les politiques d'activation des jeunes NEEF : à quelles conditions ?.....	21
1.2 Caractéristiques des jeunes NEEF « à risque » dans le monde	23
2. LES JEUNES NEEF À L'ÉPREUVE DES CONFIGURATIONS CONTEMPORAINES DU TRAVAIL ET DES SYSTÈMES ÉDUCATIFS	33
2.1 Les configurations contemporaines du travail	33
2.1.1 L'ouverture des économies nationales.....	34
2.1.2 La flexibilisation du travail.....	35
2.1.3 La tertiarisation de l'économie	43
2.1.4 Le développement du numérique et des nouvelles technologies	45
2.1.5 L'extension de l'économie de la connaissance	49
2.1.6 L'institutionnalisation du paradigme de la compétence	52
2.2 Les reconfigurations des systèmes éducatifs.....	58
2.2.1 L'extension de la culture de masse du capital humain	59
2.2.2 L'activation des systèmes éducatifs.....	60
2.2.3 La stratification des voies éducatives	62
2.2.4 Augmentation du niveau des titres scolaires, dépréciation des diplômes et risques de déclassement	65
2.2.5 L'institutionnalisation de l'approche par compétences	68
2.3 Synthèse et objectifs de recherche	71

3. LA GOUVERNEMENTALITÉ : ENTRE LIBÉRALISME, NÉOLIBÉRALISME ET ÉTAT SOCIAL ACTIF.....	74
3.1 Définition du concept de gouvernementalité : entre gouvernement, gouvernementalité et gouvernementalisation de l'État	77
3.2 De la gouvernementalité passive à la gouvernementalité active : le renouvellement du gouvernement des conduites dans les sociétés libérales contemporaines.....	81
3.2.1 Le libéralisme : entre passivité et stabilité.....	81
3.2.2 Le néolibéralisme : entre activité et instabilité	84
3.3 L'État social actif : entre effet et opérateur de la gouvernementalité active.....	90
3.3.1 L'investissement comme procédé de régulation d'une dynamique concurrentielle	90
3.3.2 Le partenariat comme vecteur d'utilité et d'efficience de l'action publique	92
3.3.3 La mise en place d'une assistance sociale positive.....	93
3.3.4 Un déplacement des frontières entre l'assistanat et le travail	95
4. UNE ETHNOGRAPHIE CRITIQUE DE L'ACTION PUBLIQUE.....	99
4.1 Les principes de l'ethnographie critique de l'action publique	99
4.2 Les étapes et défis menant à la réalisation du terrain de recherche.....	106
4.3 L'observation participante	109
4.4 L'entretien semi-dirigé.....	113
4.5 L'entretien de groupe	118
4.6 La protection de la confidentialité et de l'anonymat.....	123
4.7 La sortie et la restitution de la recherche	124
4.8 La présentation du terrain d'enquête : le Service spécialisé jeune, un programme provincial à l'échelle régionale.....	125
4.8.1 Le Service spécialisé jeune (SSJ) : objectif, population et approche	126
4.8.2 Le Carrefour jeunesse emploi de l'Outaouais.....	129
4.9 La présentation des résultats et des analyses.....	132
5. LES JEUNES NEEF : TRAJECTOIRES, OBSTACLES ET DÉFIS D'INSERTION	135
5.1 Présentation des participants	136
5.1.1 Maude	136
5.1.2 Laurie	138
5.1.3 Dior	139
5.1.4 Simon	140
5.1.5 Catherine	141
5.1.6 Benoit.....	143

5.1.7 Maxime	144
5.1.8 Élias.....	146
5.1.9 Alexandre.....	147
5.1.10 Francis.....	148
5.1.11 Synthèse	150
5.2 Entre engagement et désengagement : les jeunes à l'épreuve de l'instabilité.....	150
5.2.1 L'instabilité résidentielle : « toute ma vie, c'était pas mal du déménagement »	151
5.2.2 L'instabilité scolaire : « entre 6 ans et 15 ans, j'ai fait 17 écoles ».....	154
5.2.3 L'instabilité d'emploi : « j'ai fait plusieurs petites choses. ».....	164
5.2.4 L'instabilité par les stages : « j'ai fait 6 stages en 2 ans »	166
5.2.5 L'instabilité par la formation : « je suis retourné à l'école »	169
5.3 La place de l'entourage : entre soutien et contrainte.....	172
5.3.1 La fratrie.....	172
5.3.2 Les parents	175
5.3.3 La famille élargie	179
5.3.4 Les partenaires intimes	182
5.3.5 Les amis et les pairs	183
5.3.6 Les employeurs	186
5.3.7 Les professionnels de l'action publique.....	188
5.4 Synthèse	192
6. LE SERVICE SPÉCIALISÉ JEUNE : UN PROGRAMME EN TENSION AVEC LES RÉALITÉS DES JEUNES ET LES EXIGENCES DU MARCHÉ DU TRAVAIL	195
6.1 L'équipe des Services d'employabilité et d'orientation (SEO) : un mandat d'accompagnement « psychosocial »	195
6.2 Les jeunes NEEF : profils d'une « clientèle lourde », « multi problématique » et aux « déficits de ressources ».....	199
6.3 Le Carrefour jeunesse emploi de l'Outaouais : entre autonomie et dépendance	205
6.4 La poursuite d'une « institutionnalisation »	206
6.5 L'arrivée du Service Spécialisé Jeune en Outaouais : « on doit présenter un service qui est conforme aux paramètres demandés par Emploi-Québec »	209
6.6 Un recyclage des modalités d'intervention : « on procède avec les mêmes façons de faire »	212
6.7 Une réduction du temps d'intervention : « on s'est fait avoir »	213

6.8 Une augmentation et une complexification de la reddition de comptes liée aux insertions directes des jeunes à l'école et en emploi : « la partie psychosociale n'est pas nécessairement reconnue ».....	215
6.9 Une contribution limitée pour la formation continue : « quand est-ce que je vais appliquer ça ? »	217
6.10 Une difficulté à arrimer le Service spécialisé jeune aux attentes des agents régionaux d'Emploi-Québec : « ils ont les mêmes attentes, même si nous avons changé de programme »	219
6.11 Une difficulté à arrimer le Service Spécialisé jeune aux réalités des marchés locaux d'emploi : « il a le choix l'employeur »	223
6.12 Synthèse	
7. L'INTERVENTION AU SERVICE SPÉCIALISÉ JEUNE : DU RÉENGAGEMENT À L'ACCOMPAGNEMENT VERS L'EMPLOI, LES ÉTUDES OU LA FORMATION	230
7.1 Présentation sommaire des phases de l'accompagnement.....	230
7.2 Le recrutement	233
7.3 L'accueil et l'évaluation des besoins	246
7.4 La production et l'évaluation des compétences	251
7.5 L'orientation	262
7.6 L'employabilité.....	268
7.7 Le stage en entreprise.....	276
7.8 Suivi	279
7.9 Synthèse	281
8. LA GOUVERNEMENTALITÉ DES JEUNES NEEF	283
8.1 L'instabilité comme moteur des trajectoires des jeunes NEEF	284
8.1.1 L'instabilité structurelle.....	287
8.1.2 L'instabilité relationnelle.....	291
8.1.3 L'instabilité individuelle.....	297
8.1.4 Les jeunes à l'épreuve des instabilités : représentations et perspectives d'avenir.....	299
8.2 Un dispositif d'activation des Carrefours jeunesse Emploi	302
8.3 L'insertion par activation : entre discipline et technique de soi.....	305
8.4 L'instabilité-active : entre activation et contrainte.....	308
8.5 Deux stratégies pour l'intervention sociale.....	311
8.5.1 Stratégie 1 : s'opposer à la rhétorique individualisante du jeune instable et inactif..	312
8.5.2 Stratégie 2 : Penser l'insertion sociale au-delà du placement.....	314

CONCLUSION.....	317
BIBLIOGRAPHIE.....	327
ANNEXE 1 : CERTIFICAT D'APPROBATION ÉTHIQUE.....	348
ANNEXE 2 : RENOUVÈLEMENT DU CERTIFICAT D'APPROBATION ÉTHIQUE.....	351
ANNEXE 3 : AUTORISATION DE RÉUTILISATION D'UN ARTICLE.....	354

REMERCIEMENTS

Qu'il me soit permis de remercier quelques personnes qui ont contribué à cette réussite qu'est la fin de mes études doctorales, quitte à en négliger plusieurs. Je tiens à remercier particulièrement la contribution à ce projet de ma directrice de thèse, Dahlia Namian, qui m'a offert un accompagnement minutieux et stratégique. J'ai peu de mots pour exprimer la gratitude et l'admiration que je ressens à son égard. J'espère avoir pu m'approprier en cours de route quelques-unes de ses qualités de chercheuse et d'enseignante. Je remercie également le Carrefour jeunesse emploi de l'Outaouais ainsi que toutes les personnes que j'ai pu côtoyer dans le cadre de mon enquête de terrain pour leur accueil, leur ouverture et leur confiance. Elles m'ont permis de m'insérer dans un univers dynamique où j'ai pu dénicher le cœur de ma thèse, ce filon que je cherchais depuis déjà fort longtemps. Je tiens aussi à remercier le corps professoral de l'École de service social de l'Université d'Ottawa, dont les membres ont été les premiers à voir dans le jeune étudiant que j'étais l'étoffe d'un chercheur. Je remercie plus particulièrement Marc Molgat, Nicolas Moreau, Lilian Negura, Stéphanie Garneau, Sébastien Savard et Nérée St-Amant qui m'ont offert en cours de route un soutien inestimable. Je suis en outre reconnaissant envers le Comité de direction de la revue Reflets qui m'a permis de publier en partie ma problématique de recherche dans le cadre d'un article ainsi qu'envers les membres du Comité d'éthique en recherche de l'Université d'Ottawa qui ont veillé à l'intégrité de ce projet de thèse doctorale. J'exprime aussi ma gratitude à l'égard du personnel administratif de l'École de service social, Hélène, Sarah, Jeanine et Anne-Sophie, qui m'ont aidé à naviguer dans les nébuleux couloirs de l'administration de l'Université d'Ottawa. Je suis aussi très reconnaissant envers mes collègues étudiant(e)s. J'aimerais souligner la place particulière de Kim Tougas dans ma trajectoire doctorale. Elle a été à mes côtés du début à la fin. Ses encouragements et ses confrontations ont fait la différence entre mon engagement et mon désengagement à l'égard de ma thèse de doctorat à maintes reprises. Je remercie au passage tous les étudiant(e)s de l'École de service social de l'Université d'Ottawa et du Collège Universel de Gatineau à qui j'ai eu la chance d'enseigner. J'espère avoir réussi à vous faire vivre une infime part des apprentissages que vous m'avez permis d'effectuer. Je remercie sincèrement aussi Centraide Outaouais et les 84 organismes communautaires qui y sont liés. Ensemble, vous m'avez à votre manière permis de me familiariser avec les rouages de l'action publique en Outaouais et avec les réalités vécues par les communautés de cette région. J'ai aussi pu miser en relation avec eux sur les encouragements et réflexions de leurs membres qui sont aujourd'hui mes collègues et ami(e)s. Je suis extrêmement reconnaissant en outre à l'égard de ma famille, dont mes parents, Josée et Marc, mon frère Maxime, sa conjointe Karina, leur fils Jayden et mes grands-parents Gilles et Denise. Je les remercie de tout cœur d'avoir accepté de me soutenir et d'effectuer avec moi de nombreux sacrifices afin que je puisse me rendre au bout de cette aventure. J'exprime aussi ma plus sincère gratitude à mes ami(e)s et amours. Je souligne l'importance de Josiane, qui m'a donné la passion de l'école et de la réussite, celle de Véronique qui n'a vu en moi que du potentiel, celle de Dominique, qui m'a appris à gouverner méthodiquement ma vie personnelle et sociale, celle de Simon, dont la persévérance est inspirante, puis celle de Sylvain, de Jad, de Natacha, de Chloé, de Anye, qui ont participé à ma réussite. Enfin, cette thèse n'aurait pas vu le jour sans l'important soutien financier qui m'a été offert par l'Université d'Ottawa et par le Conseil de recherche en sciences humaines du Canada. Merci infiniment à tous d'avoir fait de moi une personne aussi privilégiée.

LISTE DES FIGURES ET DES TABLEAUX

Figure 1 Phases du Service spécialisé jeune	225
Figure 2 Synthèse des instabilités structurelles, relationnelles et individuelles	292

LISTE DES SIGLES ET ABBRÉVIATIONS

BM	Banque mondiale
CD	Coordonnatrice
CDA	Coordonnatrice adjointe
CE	Conseillère en employabilité
CÉR	Comité d'éthique en recherche
CJE	Carrefours jeunesse emploi
CJEO	Carrefour jeunesse emploi de l'Outaouais
ECAP	Ethnographie critique de l'action publique
EQ	Emploi-Québec
ISQ	Institut de la statistique du Québec
JEA	Jeunes en action
NEEF	Jeunes qui ne sont ni en emploi, ni aux études, ni en formation
NEET	Not in Education, Employment or Training
NGP	Nouvelle gestion publique
OCDE	Organisation de coopération et de développement économiques
OIT	Organisation internationale du travail
RMI	Revenu minimum d'insertion
SSJ	Service spécialisé jeune

INTRODUCTION¹

Arata Kaizaki, héros de la populaire série d'animation japonaise ReLIFE, est un jeune homme de 27 ans qui décide un jour de quitter son emploi, car celui-ci ne lui permet pas d'utiliser ce qu'il considère comme étant son potentiel maximal. Or, après cette démission, il semble incapable de réinsérer un emploi, à temps complet, au sein d'une autre entreprise liée à ses intérêts et aspirations. Après plusieurs tentatives ratées, il se contentera de travailler à temps partiel dans un konbini, une petite épicerie de quartier. Un jour, après avoir quitté de nouveau cet emploi, Ryō Yoake, chercheur à la ReLife Research Institute, lui offre un emploi à temps complet et fidèle à ses aspirations, à condition qu'il participe à un programme dans le cadre duquel il doit consommer une pilule lui permettant de rajeunir de 10 ans et de recommencer ses études, pour mieux les achever. Le héros accepte de revivre au fil des épisodes une seconde jeunesse, lors de laquelle il est exposé aux possibilités de redresser sa trajectoire. Personnage fictif d'une japanimation, adaptée du manga écrit et illustré par Yayoiso (2016), Arata Kaizaki incarne, au-delà de la fiction, une catégorie problématique d'action publique, celle des jeunes dits NEEF — ni en emploi, ni aux études, ni en formation (*NEET* en anglais).

Au Québec, dans le champ de l'employabilité, près de 350 organisations communautaires, dont 110 Carrefours jeunesse-emploi, participent spécifiquement à l'intervention quotidienne auprès des jeunes NEEF, mais de nombreux autres organismes y contribuent également indirectement en

¹ La première partie de cette introduction fut l'objet d'une publication dans la revue *Reflets : revues d'intervention sociale et communautaire*. Pour la référence complète, vérifier Binet (2019) dans la bibliographie.

intervenant sur bon nombre de problèmes sociaux et de santé qui les concernent (Axta, 2019; White, 2008). Le Conseil du patronat du Québec (2019) recommandait récemment au gouvernement de cette province de contrer la pénurie de main-d'œuvre, en investissant (jusqu'en 2021) dans le développement du capital humain, dans la majoration des niveaux de qualifications dans la flexibilisation des compétences ainsi que dans la valorisation de la participation active de toutes les forces de travail au cœur de l'économie de marché. Cela inclut les personnes qui en sont *a priori* les plus éloignées comme les jeunes NEEF. Dans la même lignée, le Congrès du travail du Canada, l'une des plus grandes organisations syndicales du pays, affirmait dernièrement qu'en pleine pénurie de main-d'œuvre, près de 750 000 jeunes canadiens et canadiennes cadrent avec la catégorie des NEEF. Son vice-président exécutif, Larry Rousseau, précisait à cet effet, dans un entretien offert au journal La Presse, que : « *Le gouvernement fédéral doit absolument s'occuper des jeunes qui sont là, à ne rien faire, parce que c'est une bombe à retardement qui va nous exploser en plein visage. À 40 ans, ils vont être des drop outs de la société.* » (En ligne)². Dans les médias, de la même manière, le chroniqueur Mario Charrette indiquait aussi, en 2019, qu'au moment où les employeurs se lamentent d'être incapables de dénicher une main d'œuvre pour combler leurs postes et exigent du gouvernement des interventions, près d'un jeune canadien sur sept, âgé de 25 à 29 ans, n'est ni en emploi, ni aux études, ni en formation (Journal Métro, 2019). Dans un contexte dit marqué par une rareté de la main-d'œuvre, l'Alliance des centres-conseils en emploi (2019), qui regroupe 91 organismes communautaires spécialisés en employabilité, recommandait dans cette optique au gouvernement du Québec, notamment à partir des résultats d'une enquête réalisée auprès de 20 organisations jeunesse, principalement des Carrefours

² LA PRESSE (2019). « Pénurie de main d'œuvre : 750 000 jeunes se tournent les pouces », réf. du 8 novembre 2019, <https://www.lapresse.ca/affaires/economie/201907/21/01-5234665-penurie-de-main-doeuvre-750-000-jeunes-se-tournent-les-pouces.php>

jeunesse emploi (CJE), de « *Bonifier et pérenniser les mesures de développement de l'employabilité pour mobiliser et répondre aux besoins des jeunes les plus éloignés du marché du travail* » (p. 1). En ce sens, au Québec, la catégorie d'action publique des jeunes NEEF est au cœur des débats publics quant aux manières de répondre aux problèmes sociaux et de santé de ces personnes et à la rareté de la main d'œuvre. Autant les acteurs patronaux, syndicaux, médiatiques que communautaires, demandent aux différents paliers de gouvernement de revisiter leurs stratégies d'investissement et d'intervention à leur égard.

Cette thèse de doctorat porte à cet effet sur les politiques d'activation mises en œuvre pour intervenir auprès de ces jeunes qui ne sont ni en emploi, ni aux études, ni en formation. Plus précisément, elle poursuit deux objectifs. Elle vise à analyser : 1) la manière dont les trajectoires de ces jeunes se construisent au carrefour des transformations sociodémographiques et des nouvelles demandes normatives et institutionnelles ; 2) les politiques et pratiques mises en œuvre pour gouverner ces jeunes considérés socialement problématiques en visant leur insertion et leur maintien en emploi. Pour répondre à ces objectifs de recherche globaux, cette thèse s'est plus spécifiquement intéressée à la mise en œuvre quotidienne d'un programme nommé le Service spécialisé jeune (SSJ). Le SSJ est un programme provincial dans le cadre duquel des organisations jeunesse, communautaires et locales, comme les CJE du Québec, sont mandatées par Emploi-Québec (EQ), une instance du Gouvernement du Québec, d'accompagner des jeunes NEEF âgés de 18 à 29 ans. Pendant un peu plus d'un an, une recherche ethnographique a été menée sur ce programme au sein du Carrefour jeunesse emploi de l'Outaouais (CJEO) à l'aide des méthodes de l'observation participante, de l'entretien individuel et de l'entretien de groupe.

Les chapitres 1 et 2 ont trait à la problématique de recherche. Le chapitre 1 fait part d'un état critique des lieux sur la construction sociale de la catégorie d'action publique des NEEF en tant que réponse aux difficultés d'accès à l'emploi, à la pauvreté et à la vulnérabilité des jeunes. Cette première analyse critique de cette catégorie d'action publique permet de la déconstruire et de mettre au jour les prescriptions normatives des politiques d'activation et des pratiques d'intervention ciblant les jeunes aujourd'hui. Ce chapitre présente également les principaux facteurs de risques qui sont reconnus dans la littérature scientifique pour expliquer le désengagement des jeunes NEEF et les défis auxquels ils sont confrontés dans leurs tentatives de réinsertion sur les voies de l'emploi, des études et de la formation. Le chapitre 2 fait référence quant à lui des éléments plus macrosociaux qui entrent en jeu dans la problématique des jeunes NEEF. Ce chapitre met au jour, à cet effet, les dynamiques liées aux reconfigurations du travail et des systèmes éducatifs qui, sans être exhaustives, permettent de rendre compte du contexte structurel dans lequel se tissent aujourd'hui les trajectoires des jeunes NEEF au sein de sociétés libérales comme le Canada. Une attention particulière est accordée à cet égard au contexte québécois, lieu où se situe le terrain d'enquête.

Le chapitre 3 présente le concept de gouvernementalité comme cadre d'analyse principal pour organiser, sélectionner et interpréter les résultats de cette thèse. Après avoir été introduit et défini en lien avec les travaux de Michel Foucault (2004a; 2004b; 2012) et d'autres auteurs qui l'actualisent (Castel, 2009; Jeanpierre, 2006; Lemke, 2004; 2011; Rose, 1996; Vrancken, 2007; Vrancken et Macquet, 2006), ce concept est ensuite mis en relation avec le néolibéralisme. Ce chapitre illustre comment la gouvernementalité néolibérale s'appuie principalement sur des pratiques de gouvernement de soi. Au sein de cette gouvernementalité, l'État social, que plusieurs

désignent comme un État social actif, met en œuvre un ensemble de politiques, dites d'activation, qui sont vouées avant tout à accroître la dynamique concurrentielle du marché et à réduire les dépenses publiques. Ces politiques d'activation, dans le champ de l'assistance, visent à activer les personnes considérées à risque ou dépendantes de l'État en accroissant leur responsabilisation pour en faire des entrepreneurs de soi, capables de demeurer flexibles, de se mouvoir et de s'adapter aux injonctions du marché, et ce, souvent en dépit des trajectoires inégales dans lesquelles elles s'inscrivent.

Le chapitre 4 présente quant à lui les choix méthodologiques retenus dans le cadre de cette thèse. Dans un premier temps, il décrit l'ethnographie critique de l'action publique (ECAP) en phase avec le concept de gouvernementalité comme une manière de jeter un éclairage sur les dimensions microsociales de la mise en œuvre des politiques d'activation des jeunes NEEF tout en mettant en relief leurs dimensions macrosociales. Dans un second temps, il illustre le terrain d'enquête et les méthodes de cueillette et d'analyse des données plus en détails. Plus précisément, il présente une méthodologie de recherche selon les principes de l'ECAP qui repose sur les méthodes de l'observation participante, de l'entretien individuel et de l'entretien de groupe afin d'analyser la mise en œuvre quotidienne du SSJ au sein du CJEO. Cette méthodologie de recherche a en somme permis d'accumuler une quantité importante de données qualitatives que le concept de gouvernementalité a permis ensuite d'organiser en facilitant l'identification, le découpage et la présentation des données sous-jacente à l'analyse.

Dans le cadre des chapitres 5, 6 et 7, les résultats retenus à la suite de cette démarche de recherche sont présentés en vue de préparer l'analyse du chapitre 8. Le chapitre 5 présente d'entrée de jeux

les résultats des entretiens semi-dirigés réalisés auprès de 10 jeunes inscrits au SSJ. Après avoir présenté brièvement les participant(e)s à ces entretiens, ce chapitre se penche, en cohérence avec la gouvernementalité néolibérale, plus précisément sur l'instabilité de parcours qui a contribué, selon leurs propos, à les désengager des voies de l'emploi et des études. Ces instabilités permettent de rendre compte, en amont, des trajectoires des jeunes à l'aune des configurations des systèmes éducatifs, du travail, mais aussi des politiques et services qui s'articulent au cœur de la gouvernementalité néolibérale. Ce chapitre met également en évidence les propos des jeunes portant sur leur entourage, de manière à illustrer, au-delà des institutions et politiques, la place de plusieurs acteurs comme leurs parents, leurs frères et sœurs, mais aussi leurs collègues et employeurs qui font partie de ce champ de relations de pouvoir qu'est la gouvernementalité et qui, de par leurs liens avec les jeunes, peuvent interférer avec leurs trajectoires en constituant des soutiens et contraintes. Le chapitre 6 présente, pour sa part, les circonstances d'implémentation et d'opérationnalisation du SSJ. Il montre, à l'aide des propos des conseillères en employabilité et en orientation et des coordonnatrices du programme, comment les paramètres du SSJ entrent en tension avec les réalités complexes des jeunes et les exigences des marchés du travail et en viennent à moduler, voire à gouverner, les pratiques d'intervention qui les ciblent. Le chapitre 7 dresse finalement quant à lui un portrait du SSJ dans lequel il constitue un programme d'accompagnement structuré en sept différentes phases dans lesquelles les conseillères en employabilité et en orientation sont amenées à solliciter les jeunes à agir, par eux-mêmes, sur les différents paramètres susceptibles d'interférer avec leur insertion et leur maintien sur les voies de l'emploi, des études ou de la formation.

Enfin, afin d'esquisser quelques réponses aux objectifs de recherche présentés précédemment, le chapitre 8 analyse les résultats de cette recherche à la lumière du concept de gouvernementalité présenté au chapitre 3. Plus précisément, cette analyse met en évidence la complexité de l'instabilité des trajectoires des jeunes NEEF au cœur de la gouvernementalité néolibérale. Dans un premier temps, elle illustre les dimensions structurelles, relationnelles et individuelles de cette instabilité. Elle met en évidence que la catégorie des jeunes NEEF recouvre des trajectoires complexes, construites à l'intersection d'éléments relatifs aux personnes, aux configurations des systèmes éducatifs et du travail et à leurs liens sociaux avec une pluralité d'acteurs. Dans un deuxième temps, cette analyse met en exergue que dans le vaste champ de la gouvernementalité néolibérale, tel qu'il est configuré en Outaouais, EQ gouverne ses partenaires, comme le CJEO, à l'aide de différentes stratégies de gouvernement permettant de les rendre imputables en termes d'utilité et de rendement. Dans un troisième temps, cette analyse illustre comment, en réponse à cette instabilité et à ces stratégies de gouvernement, les pratiques et les politiques déployées au CJEO reposent sur une logique d'*insertion par activation*. Cette insertion par activation se caractérise par des pratiques concrètes, relationnelles et financières, sollicitant les jeunes à prendre activement en charge leur propre insertion sur les voies de l'emploi, des études et de la formation, notamment par la mise en œuvre d'une discipline et de techniques de soi. Enfin, si cette insertion par activation permet à certains jeunes de s'auto-insérer, elle participe tout autant à produire une dynamique d'instabilité-active qui apparaît au cœur des trajectoires d'autres jeunes qui sont sommés de s'activer au sein d'une gouvernementalité néolibérale visant à reconduire partout et en tout temps la dynamique concurrentielle du marché, même si elle est flexible et précaire. Ainsi, tout en étant sollicités à s'insérer et à demeurer actifs au sein des configurations actuelles des systèmes éducatifs et du travail, plusieurs jeunes sont confrontés à des freins structurels et

relationnels qui les empêchent de stabiliser leur trajectoire et de vivre une mobilité ascendante. Finalement, ces jeunes en viennent à constituer une population en surplus, disposée à s'adapter en continu au travail précaire.

CHAPITRE 1

LES JEUNES NEEF : CONSTRUCTION ET DIFFUSION D'UNE CATÉGORIE D'ACTION PUBLIQUE

Ce chapitre présente la première partie de la problématique de recherche. Il propose un état critique des lieux de la construction et de la diffusion de la catégorie d'action publique des jeunes NEEF. Ce regard critique permet de mettre au jour les prescriptions normatives des politiques d'activation et des pratiques d'intervention ciblant les jeunes NEEF aujourd'hui. Ensuite, il dessine un bref portrait des facteurs de risques qui sont reconnus dans la littérature scientifique pour expliquer le désengagement de ces jeunes et les défis auxquels ils sont confrontés dans leur insertion sur les voies de l'emploi, des études et de la formation.

1.1 État critique des lieux sur la catégorie des jeunes NEEF³

1.1.1 Les jeunes NEEF dans le monde

La catégorie des NEEF est apparue pour la première fois au Royaume-Uni à la fin des années 1990 pour désigner un groupe de jeunes qui n'étaient ni à l'école, ni en emploi, ni en formation et dont le nombre ne semblait que s'accroître (Social Exclusion Unit, 1999 ; Istance, Rees et Williamson, 1994, Wilkinson, 1995). Auparavant, comme l'indique Furlong (2006), ces jeunes étaient invisibilisés au sein des programmes et des politiques publiques puisqu'ils tombaient entre les craques d'une conception binaire ; entre des situations d'emploi et d'absence d'emploi, sans entre-deux. Ce constat a incité en 1994 la construction de la catégorie des *statuts zéro*, des *status zero*

³ La première partie de cette problématique fut l'objet d'une publication dans la revue *Reflets : revues d'intervention sociale et communautaire*. Pour la référence complète, voir Binet (2019).

en anglais, qui permettait de nommer des adolescents âgés entre 16 et 17 ans en dehors des programmes d'études et du travail, mais encore trop jeunes pour avoir accès aux allocations d'assistance et de chômage. La catégorie des statuts zéro, qui soulignait l'absence d'un statut, n'a pas résisté aux critiques qui démontraient son caractère trop technique et sa tendance à faire référence de manière négative aux trajectoires passées des jeunes. La catégorie des NEEF est apparue dans ce contexte pour désigner le même bassin de jeunes vulnérables et à haut risque d'exclusion sociale, tout en cherchant à mettre en lumière l'hétérogénéité de leurs expériences et en évitant de les caractériser par leur absence de statut (*Ibid.*). Depuis son émergence, cette catégorie s'est diffusée largement en dehors du Royaume-Uni, au sein des instances politiques internationales (Carcillo et collab., 2015) et elle a aussi connu une diffusion certaine dans les politiques et interventions nationales. L'Organisation internationale du travail (OIT), l'Organisation de coopération et de développement économique (OCDE) et la Banque mondiale (BM) ont à cet effet contribué à diffuser largement la catégorie des NEEF en proposant à leurs États membres autant de critères et d'instruments pour intervenir sur les jeunes.

Dans un rapport de l'OCDE de 2015 intitulé *NEET Youth in the Aftermath of the Crisis* (Carcillo et collab, 2015) on indique que le nombre de jeunes correspondant à la catégorie des NEEF a augmenté de 7 % entre 2007 et 2012, soit de 2,5 millions jeunes⁴. Selon ces calculs, les jeunes NEEF représentaient alors un total de 38,4 millions d'individus. Cette augmentation serait liée en partie à celle du taux de chômage chez les jeunes dans différents pays, soit du nombre des jeunes

⁴ L'OCDE s'appuie sur les grandes enquêtes nationales sur la population active réalisées par ses pays membres, dont les résultats sont réunis notamment au sein de ses bases de données et celles d'Eurostat, pour organiser ses politiques, ses plans stratégiques et ses interventions (OCDE, 2010). La prévalence de la catégorie d'action des NEEF est calculée à l'aide des données portant sur les situations et statuts des jeunes lors des trois premiers mois de l'année civile (janvier, février et mars).

NEEF associés au sous-groupe des chômeurs. L'OCDE distingue d'ailleurs trois catégories de jeunes : 1) les jeunes inscrits sur les voies scolaires ordinaires, que cela soit à temps partiel ou à temps complet ; 2) les jeunes qui ont un emploi (tous les statuts de salarié confondu) et qui ne fréquentent pas l'école ; 3) les jeunes qui ne sont ni à l'école, ni en emploi, ni en formation. Cette dernière catégorie est divisible en deux sous-catégories que sont les chômeurs et les inactifs. Les chômeurs renvoient à de jeunes NEEF qui n'étaient pas étudiants lors de la période de référence des enquêtes nationales, mais qui étaient tout de même disposés à travailler et en recherche active d'emploi. Les inactifs renvoient pour leur part selon l'OCDE aux jeunes qui sont en dehors de la population active. Par définition, les étudiants devraient en principe faire partie intégrante de cette sous-catégorie étant donné qu'ils ne sont ni en emploi ni au chômage, mais puisqu'ils constituent une sous-catégorie apart des NEEF, ils en sont exclus.

Le taux des jeunes NEEF associé plus particulièrement aux jeunes inactifs est pour sa part demeuré stable dans la plupart de ses pays membres (OCDE, 2015). En ce sens, l'OCDE (2015) suggère dans ce même rapport que les politiques d'activation de ses pays membres traitent différemment ces deux sous-catégories de jeunes NEEF, puisque le taux des premiers est plus susceptible de varier au fil des changements économiques que celui des seconds. Dans tous les cas, cette instance internationale souligne que les différentes formes de soutien du revenu (aide financière en période de chômage, assistance financière de dernier recours, aide financière à la famille, aide financière au logement, etc.) sont nécessaires pour les jeunes appartenant à la catégorie des NEEF, mais plus particulièrement pour les plus vulnérables d'entre eux qui se retrouvent en situation de pauvreté extrême, au sein de la sous-catégorie des inactifs. En ce qui concerne cette dernière sous-catégorie de jeunes, l'OCDE (2015) soutient aussi qu'ils ont besoin de programmes spécialisés pour

développer les compétences nécessaires pour leur intégration au sein du marché du travail. Les organisations locales qui offrent des services d'employabilité et des services jeunesse constituent, dans cette optique, des éléments clés dans la mise en œuvre du programme de l'OCDE (2015) au sein de ses pays membres.

L'Organisation internationale du travail (OIT) a publié quant à lui divers rapports depuis 2013 faisant état d'une crise de l'emploi des jeunes qui représenterait un déficit important de travail pour les sociétés contemporaines. Cette crise d'ordre mondiale serait marquée dans les économies avancées par une hausse du taux de chômage des jeunes, mais aussi par une extension de la durée de leurs situations d'inactivité ainsi que par une perte de la qualité des emplois qui leur sont disponibles (OIT, 2013). Le chômage des jeunes dans le monde aurait augmenté de 0,8 million depuis 2011 et plus de 73,4 millions de jeunes seraient aujourd'hui confrontés à ses épreuves et effets. Le manque d'emplois et la diminution de la qualité des emplois disponibles participeraient, dans un contexte marqué par une hausse du chômage des jeunes, à l'allongement de ces périodes et à l'insécurité des jeunes quant à leur insertion sur les voies du travail. Si le chômage des jeunes constitue un problème mondial selon l'OIT (2019), de longues périodes d'inactivité poseraient encore plus de difficultés à des jeunes à risque d'être « *traumatisés* » (en ligne), pour reprendre l'expression utilisée par l'OIT (2019). Ce problème, qui décrit de manière psychologique les méfaits de l'inactivité des jeunes, en appellerait alors à l'engagement d'une pluralité d'acteurs (gouvernements, organisations d'employeurs, travailleurs, etc.) pour en limiter les effets. En 2017, l'OIT (2017) soutenait dans un rapport intitulé *The Global Employment Trends for Youth 2017* que cette situation s'est un peu améliorée entre 2013 et 2017 considérant les investissements effectués et les changements des économies avancées, mais que des efforts devaient encore être

déployés pour altérer les expériences des jeunes de plusieurs pays. Pour effectuer ces constats, l'OIT (2017) utilisait l'enquête européenne d'Eurofound (2012) pour désigner de manière générale les jeunes NEEF comme des personnes qui n'étaient pas engagées sur le marché du travail ou au sein d'un système éducatif. L'OIT (2017) identifiait plus précisément cinq sous-catégories de personnes qui peuvent être associées à la catégorie des jeunes NEEF soit : 1) les chômeurs ; 2) les personnes non disponibles pour travailler (personnes ayant un handicap, personnes malades, personnes assurant la charge d'une autre personne, etc.) ; 3) les personnes désengagées (personnes découragées, jeunes engagés dans des modes de vie asociaux et dangereux, etc.) ; 4) les personnes en recherche d'opportunité ; 5) et les NEEF volontaires (voyageurs, artistes, musiciens, personnes en autoapprentissage, etc.). Toujours à partir des données d'Eurofound, l'OIT (2017) estimait qu'en considérant les populations des pays liés à cette enquête, 21,8 % des jeunes se retrouvaient à être en dehors des voies de l'école, du travail et de la formation. De manière générale, ce taux est plus élevé chez les jeunes femmes (34,4 %) que chez les jeunes hommes (9,8 %) et cet écart entre les sexes est plus grand dans les pays dits émergents où approximativement 4 jeunes NEEF sur 5 sont des femmes. Dans l'ensemble des pays observés, la diminution du taux des jeunes NEEF devait selon l'OIT (2017) constituer une priorité d'investissement et d'interventions diverses afin de limiter le nombre de jeunes qui se retrouvaient en situation d'inactivité, soit en marge de l'école, du travail et de la formation, pour le bien de ces jeunes, mais aussi pour celui des économies nationales. L'OIT (2017) appelait les États à intervenir pour contrer la prolifération des traumatismes cités précédemment, mais aussi afin de promouvoir la formation continue, le développement des compétences, l'entrepreneuriat jeunesse, la protection des droits des jeunes au travail et la création d'emplois de meilleure qualité pour ces derniers.

Enfin, la BM déclarait dans ce même ordre d'idées en 2016 que 12,6 % des jeunes de la main d'œuvre globale étaient sans emploi en 2014, soit environ 74,6 millions d'individus (BM, 2016). Selon la BM (2016), les jeunes seraient plus touchés par les crises économiques que les adultes dans la mesure où les premiers se retrouvent de deux à trois fois plus souvent que leurs aînés sans emploi et où ils sont souvent plus nombreux à occuper des emplois précaires et peu rémunérés. Dans des contextes marqués par des crises financières, de plus en plus de jeunes en viendraient à décrocher des sphères de l'éducation et du travail, soit à ne pas étudier et ne pas travailler. La catégorie des NEEF dans les propos de la BM (2016) permet en ce sens de désigner une frange de jeunes qui, dans plusieurs pays (Canada, Corée du Sud, Espagne, Irlande, Japon, Mexique, Royaume-Uni, etc.), ne sont ni inscrits ni dans les systèmes d'éducation, ni dans le travail, ni dans les programmes de formation. Elle permettrait aux décideurs de jeter un regard sur des jeunes qui devraient, en théorie, faire partie de la population active, mais qui pour une ou plusieurs raisons demeurent en dehors de celle-ci. Plus précisément, elle permettrait de mettre en évidence les besoins de jeunes inactifs dans leurs recherches d'emploi et d'offrir différentes formes de soutien. Ces situations d'inactivité, qui toucheraient un nombre grandissant de jeunes, auraient des conséquences sur leurs opportunités futures, car elles diminuent les possibilités qu'ils se trouvent des emplois et augmentent les possibilités que les emplois qu'ils trouvent soient peu rémunérés. À cet effet, la BM (2016) se positionne de manière très critique à l'égard du travail des États, de leurs politiques et de leurs institutions : « *Addressing youth employment issues is a major concern for governments, and is all the more challenging where stable economic policies are not in place and institutions are weak.* » (BM, 2016, en ligne). De ce fait, le taux des NEEF serait selon la BM (2016) un excellent indicateur de la réussite des politiques jeunesse visant à contrer l'exclusion des jeunes. Elle propose à cet effet des outils pour ceux qui produisent les politiques publiques, y

compris celles qui ciblent les jeunes, afin de diminuer le taux des NEEF des différents pays, et pour accroître la productivité et le développement de leur économie (*Ibid.*).

1.1.2 Les jeunes NEEF au Canada

Différentes instances du Gouvernement du Canada, telles que Service Canada (2014) et Statistique Canada (2012), empruntent leur définition des NEEF à l'OCDE. Selon les données formulées à l'aide de cette catégorie, Service Canada (2014) soutenait en 2014 qu'en dépit des propos émis par l'OCDE (2010), l'OIT (2019), et la BM (2016), le taux des NEEF à l'échelle nationale était de 11,5 % en 2013, par comparaison à un taux plus élevé de 20,4 % en 1976. Le Canada figurait à cet effet parmi les pays du G7 et de l'OCDE où le taux des NEEF était le plus bas (Statistique Canada, 2013). Les jeunes NEEF composaient un groupe important parmi les individus en marge du travail (17,1 %), mais demeuraient aussi peu nombreux comparativement à ceux de la moyenne des pays de l'OCDE (20,0 %) et des jeunes Canadiennes et Canadiens en général (Statistique Canada, 2013). Certaines différences en termes de prévalence des jeunes NEEF apparaissent néanmoins en fonction des provinces et des catégories d'âges observées (Statistique Canada, 2013). En Alberta, au Manitoba et au Québec, le taux des NEEF chez les 19 à 29 ans varie entre 14,4 % et 16,3 % et demeure inférieur à la moyenne canadienne. Ce taux chez la même population en Ontario est un peu sous la moyenne nationale (17,6 %), mais il augmente de manière considérable lorsqu'on observe les autres provinces canadiennes, surtout les provinces maritimes de l'est du Canada où le taux de chômage est d'ailleurs plus élevé. À titre d'exemple, en 2013, à Terre-Neuve-et-Labrador, le taux des NEEF s'élevait à 24 % dans cette même catégorie d'âge.

De plus, la catégorie des NEEF fait depuis récemment l'objet d'un élargissement au Canada, visant à inclure davantage en son sein des jeunes âgés entre 25 et 29 ans. Dans un récent rapport intitulé *The transition from school to work – the NEET (not in employment, education or training) indicator for 15 to 19 year olds in Canada*, Statistique Canada (2018) met au jour un portrait statistique et démographique des jeunes Canadiennes et Canadiens, lequel démontre qu'entre 2001 et 2016, le taux des jeunes NEEF associé à cette catégorie d'âge est passé de 9 % à 6 %. Cette réduction serait liée à l'augmentation de leur maintien à l'école pendant la même période. En 1995, Statistique Canada (2018) estimait que 34 % des jeunes âgés entre 20 et 24 ans étaient inscrits à l'école, alors qu'aujourd'hui c'est près de 41 % des jeunes associés à cette même tranche d'âge qui le sont. Or, la situation tend à être différente pour les jeunes âgés entre 25 et 29 ans. Cette frange tend aujourd'hui à être au Canada la plus nombreuse alors que près de 18 % de ces jeunes ne sont inscrits ni en emploi, ni à l'école, ni en formation. De ce fait, un intérêt tend à se développer à l'égard de cette catégorie d'âge spécifique des jeunes NEEF. Au Canada, l'éducation étant une responsabilité appartenant davantage aux provinces, il revient majoritairement à elles de produire des politiques et programmes visant le problème. En Ontario, par exemple, si l'intérêt à l'égard des jeunes sans-emploi est particulièrement marquant dans les politiques et programmes de cette province depuis les années 1970, c'est la première fois qu'un programme provincial y cible précisément les jeunes NEEF. Le gouvernement de l'Ontario adoptait à cet effet en 2015 le programme *Youth Job Connection (YJC)*, soit le *Programme d'orientation en matière d'emploi pour les jeunes*, qui vise à combattre l'augmentation du taux des jeunes NEEF âgés entre 15 et 29 ans, plus particulièrement chez ceux confrontés à des difficultés multiples et concomitantes, afin d'assurer leur insertion et leur maintien en emploi, leur engagement dans des carrières

significatives et leur succès au travail (Bancroft, 2017)⁵. Le gouvernement du Québec remplaçait en 2016 dans ce même ordre d'idées le programme provincial *Jeunes en action* (JEA) par le programme *Service spécialisé jeune* (SSJ). Contrairement à ce précédent programme, qui ciblait des jeunes âgés entre 18 et 24 ans, le SSJ cible aujourd'hui des jeunes âgés entre 18 et 29 ans, parce que les jeunes les plus âgés de cette catégorie d'âge seraient, selon EQ (2016), de plus en plus nombreux à ne se retrouver ni en emploi, ni aux études, ni en formation.

1.1.3 Une catégorie polysémique : enjeux de définition et d'usage

Comme les sections précédentes le démontrent, plusieurs pays entre autres d'Europe (Allemagne, Autriche, Espagne, France, Italie, etc.), d'Asie (Japon), d'Afrique (Afrique du sud) et d'Amérique du Nord (Canada et États-Unis) utilisent désormais la catégorie d'action publique des NEEF comme un instrument de désignation, de dénombrement et d'intervention envers les jeunes (Cuzzocrea, 2014; Genda, 2007; higher education & training, 2017; Marshall, 2012; Tamesberger et Bacher, 2014). Or, malgré sa portée mondiale, la définition des NEEF tend à varier selon les pays observés (Cuzzocrea, 2014). S'il est difficile de rendre compte en quelques lignes de ces différences, cela est particulièrement évident lorsque la focale est située sur l'âge des NEEF dans chacun des pays observés. En effet, si la catégorie d'action publique des NEEF permettait au départ de désigner des jeunes du Royaume-Uni âgés de 16 à 17 ans (Furlong, 2006), aujourd'hui elle est utilisée dans d'autres contextes pour parler d'un vaste groupe d'individus particulièrement hétérogène. En Italie comme au Canada, la catégorie des NEEF permet de désigner des jeunes âgés de 15 à 29 ans (Cuzzocrea, 2014 ; Statistique Canada, 2013). En Corée du Sud et au Japon, elle

⁵ En date du 31 mars 2019, ce programme fut aboli en conformité avec l'objectif du Gouvernement de l'Ontario de simplifier l'offre des services destinés aux jeunes et d'accorder davantage d'importance aux résultats (Ministère de la Formation, des Collèges et Université, 2019).

permet de désigner des jeunes âgés jusqu'à l'âge de 34 ans (Cuzzocrea, 2014). Enfin, dans certains pays comme l'Afrique du Sud, la catégorie des NEEF permet de regrouper un bassin d'individus pouvant atteindre les 64 ans (Higher education & training, 2017). Ainsi, en considérant seulement les âges qui sont associés à cette catégorie, il est possible de constater le déficit d'uniformisation à l'échelle internationale des instruments permettant d'identifier, de parler, de calculer et d'intervenir sur les NEEF (Cuzzocrea, 2014; Furlong, 2006). Pour cette raison seule, l'utilisation de la catégorie des NEEF dans les discours politiques et scientifiques est fortement critiquée (Cuzzocrea, 2014 ; Furlong, 2006). L'usage de la catégorie d'action publique des NEEF plutôt que celles liées au non-emploi des jeunes fait aussi en sorte que pour dresser un portrait réaliste des situations des jeunes, il faut d'abord déconstruire à chaque fois qui sont réellement les jeunes NEEF pour mieux orienter les travaux de recherche et la définition des politiques et des programmes spécifiques à déployer. Cela a pour effet de complexifier considérablement les tentatives de comparaisons internationales (Cuzzocrea, 2014) et de rendre particulièrement difficiles les tentatives de responsabiliser les politiciens et les politiques jeunesse (Furlong, 2006). Même à l'échelle nationale, l'extension de la catégorie d'action publique des NEEF pose problème, surtout au sein d'un pays géographiquement aussi vaste que le Canada. Effectivement, dans ce pays, la reconnaissance de l'hétérogénéité des jeunes regroupés sous l'étiquette des jeunes NEEF pose problème, comme l'affirmait d'ailleurs plus récemment Statistique Canada (2018, p. 12) : « *Au Canada, comme ce groupe est hétérogène, il est difficile d'interpréter cet indicateur qui est plutôt limité en termes de ce qu'il peut nous apprendre au sujet des jeunes qui peuvent se trouver dans une situation vulnérable.* » (2018, p.10). Qui plus est, de manière plus générale, le taux de chômage tend également à varier largement en fonction des provinces et des territoires observés (Statistique Canada, 2013).

Cette hétérogénéité sous-jacente à la catégorie des jeunes NEEF ne concerne pas uniquement sa composition démographique, mais également la variabilité des parcours qu'elle recouvre, la complexité de leurs expériences et de leurs besoins en termes de politiques d'insertion. Autrement dit, la catégorie des jeunes NEEF tend à figer sous une même étiquette des parcours multiples et complexes (Van de Velde, 2016). Dès ses premières utilisations au Royaume-Uni, cette catégorie fut à cet effet l'objet de critiques tant sur le plan de sa cohérence conceptuelle que sur celui de ses effets, en cherchant à désigner des groupes de jeunes hétérogènes qui n'étaient pas nécessairement vulnérables ou exclus socialement. Furlong (2006) indique qu'elle y fut utilisée pour désigner des jeunes qui sont sans emploi depuis une longue durée, des jeunes nouvellement sans emploi, des jeunes qui s'occupent de leurs enfants à la maison, des jeunes qui s'occupent d'un proche, des jeunes qui vivent des problèmes de santé plus ou moins importants et à long terme, des jeunes qui démarrent leurs entreprises, des jeunes qui développent leurs aptitudes artistiques et des jeunes qui prennent congé du travail ou de l'école pour vivre des expériences diverses (voyager, réaliser un projet, etc.). Ainsi, si cette catégorie a le mérite de ne pas systématiquement cibler des populations vulnérables ou encore des populations exclues, comme le faisait celle des *statuts zéro*, l'hétérogénéité des parcours qu'elle recouvre complique ses usages effectifs. Elle regroupe tant des jeunes considérés vulnérables et à haut risque d'exclusion sociale, que des jeunes qui ne le sont pas et qui n'ont pas nécessairement à faire l'objet de politiques de réinsertion spécifiques.

Cette souplesse dans la définition de cette catégorie d'action publique rend aussi plus difficile l'évaluation des programmes visant à réduire la prévalence des jeunes NEEF qui sont vulnérables et à haut risque d'exclusion sociale (Furlong, 2006). Les statistiques produites à l'aide de cette catégorie semblent en effet moins témoigner de l'efficacité des politiques et des programmes

d'insertion des jeunes les plus vulnérables que de la mobilité des jeunes moins vulnérables et plus privilégiés socialement (*Ibid.*). De plus, dans des contextes où les organismes voués à l'insertion des jeunes sont aux prises avec des contraintes de temps et de ressources, et amenés à rendre des comptes en termes d'insertion, cela fait en sorte que les politiques et les programmes ciblant les NEEF tendent aussi à se concentrer sur des jeunes dont l'insertion à l'école, en emploi ou en formation est relativement plus facile à réaliser, au détriment de ceux qui pourraient davantage bénéficier de leurs interventions et qui sont confrontés à différents défis d'insertion (Yates et Paynes, 2006). Il est ainsi particulièrement difficile d'évaluer la capacité réelle des politiques et des programmes qui ciblent les NEEF qui sont vulnérables et à haut risque d'exclusion sociale.

Cette hétérogénéité des profils des NEEF entraîne aussi une confusion en ce qui concerne qui devrait intervenir auprès de ces jeunes, allant par exemple des agents de placement aux agents spécialisés dans l'intervention auprès des jeunes vulnérables et exclus (Hodgson et Spours, 2011). La diversité des profils qu'englobe la catégorie des jeunes NEEF permettrait de justifier ou d'invalider dans ces politiques, programmes et organismes tant le besoin d'une main-d'œuvre capable d'insérer des jeunes dont le rapport à l'emploi, au travail et à la formation est positif, que d'une main d'œuvre capable d'intervenir auprès de jeunes vulnérables, en marge ou exclus de ces voies.

En outre, certains auteurs considèrent que cette catégorie continue à désigner, comme celle des statuts zéro, les jeunes de manière négative, en mettant de l'avant ce qu'ils ne sont pas (ni à l'école, ni en emploi, ni en formation). Dans cette perspective, Yates et Paynes (2006) arguent que la catégorie des NEEF est souvent liée à des politiques et à des programmes qui font abstraction des

identités des jeunes, de leurs situations, de leurs problématiques, de leurs besoins et de leurs aspirations. La catégorie des NEEF participerait ainsi à invisibiliser les expériences des jeunes en mettant davantage en évidence le fait qu'ils ne sont ni en emploi, ni aux études, ni en formation et en proposant des interventions pour assurer leur insertion sur ces voies.

1.1.4 Les politiques d'activation des jeunes NEEF : à quelles conditions ?

Cet état critique des lieux sur la construction et la diffusion de la catégorie des NEEF met au jour comment elle fut construite socialement et comment elle pose encore aujourd'hui des défis tant sur le plan de sa cohérence conceptuelle que sur celui de ses effets. Malgré le fait que cette catégorie demeure peu précise à propos de qui elle recouvre et de combien de personnes elle concerne, les instances politiques internationales, les différents États et les organisations s'en saisissent encore aujourd'hui pour identifier des jeunes considérés *inactifs, immobiles, dépendants, vulnérables, en crise* ou *pauvres* par le fait qu'ils ne sont ni en emploi ni aux études ni en formation, mais également pour contribuer activement aux marchés en produisant à partir d'eux une main-d'œuvre. Dans cette perspective, cet état critique des lieux met en exergue les limites apparentes de plusieurs des instruments d'action publique qui y sont liés. Il semble d'abord important de questionner la capacité de la catégorie des jeunes NEEF à légitimer le déploiement de politiques d'activation en emploi chez les jeunes, alors même que cette catégorie participerait à faire ombre sur le fait que les emplois disponibles sont souvent peu rémunérés et précaires (Bélisle et Bourdon, 2015 ; Caris, 2019 ; Franssen, Carlier et Benchekroun, 2014 ; Furlong, 2006 ; Regnault, 2016). Si la présence d'autant de jeunes NEEF est certainement inquiétante, elle est aussi révélatrice des difficultés des jeunes en général à s'insérer dans des marchés de l'emploi imprévisibles et précaires où la plupart d'entre eux peinent à percevoir leur avenir et à s'engager (Hodgson et Spours, 2011).

La catégorie des NEEF participerait ainsi à camoufler de manière plus générale les conditions de travail dans lesquelles les jeunes tentent aujourd'hui de s'insérer. Les programmes ciblant les jeunes NEEF ne tendent pas en effet à tenir compte des conditions structurelles du marché de l'emploi en évacuant des analyses l'état des marchés locaux, où se multiplient les emplois précaires et inintéressants ainsi qu'en excluant les jeunes de la problématique plus générale du non-emploi. De ce fait, cette catégorie tend également à camoufler la responsabilité sociale des entreprises dans l'insertion et le maintien des jeunes en emploi. Si les entreprises sont certainement considérées comme des partenaires sociaux importants dans un régime de gouvernementalité misant sur les investissements sociaux, il n'y a pas pour autant de consensus sur les manières de les engager plus formellement dans des activités significatives (*Ibid.*). De plus, les risques de malentendus dans l'utilisation de cette catégorie sont particulièrement présents (Cuzzocrea, 2014; Furlong, 2006). Comme illustré précédemment, les données présentées illustrent aussi comment les définitions des NEEF tendent à varier selon les usages observés ; alors que les acteurs ne semblent s'entendre ni sur qui sont les jeunes ni sur le nombre d'individus que cette catégorie recouvre. Or, en désignant ainsi une vaste population hétérogène, elle tend à néanmoins à invisibiliser du même coup les spécificités des jeunes et les inégalités qui caractérisent les trajectoires de plusieurs jeunes aujourd'hui. Dans cette perspective, les politiques d'activation des jeunes NEEF risquent d'être trop centrées sur leur mobilisation et sur leur arrimage avec les voies de l'emploi, des études et de la formation et de trop peu s'intéresser aux parcours qui expliquent que certains se retrouvent *immobiles*, en situation de *vulnérabilité*, de *pauvreté* et de *dépendance* envers l'aide de l'État.

1.2 Caractéristiques des jeunes NEEF « à risque » dans le monde

Même si cette catégorie demeure peu précise à propos de la population qu'elle recouvre, plusieurs recherches ont tenté de préciser ce qui distingue les jeunes NEEF qui sont vulnérables et à haut risque d'exclusion sociale de ceux qui le sont moins et des autres jeunes en général. À cet effet, au cours des dernières décennies, des recherches ont été publiées dans plusieurs pays pour dresser des portraits des principaux facteurs qui font en sorte que certains jeunes sont à risque de se retrouver en marge des voies de l'emploi, des études et de la formation (Benjet, Hernandez-Montoya, Borges et al., 2012; Gariépy et Lyer, 2019; Gutiérrez-Garcia, Benjet, Borges et al., 2018; Henderson, Hawke et Chaim, 2017; Kerr, Minh, Siddiqi et al., 2019; Knight, 2012; Lyer, Mustafa, Gariépy et al., 2018; McCrystal, Percy et Higgins, 2007; Noh et Joo Lee, 2017; Ose et Jensen, 2017; O'Dea, Lee, McGorry et al., 2015; Robinson et Stewart-Knox, 2012; Rodwell, Romaniuk, Nilsen et al., 2018; Sellström, Bremberg et O'campo, 2011; Tamesberger et Bacher, 2014; Varshavskaia, 2017; Wilson, McGinty, 2011; Yates, Harris, Sabates et Staff, 2011). Ces travaux, bien qu'encore très peu développés au Canada, y compris au Québec, mettent en lumière certains risques et sources d'incertitudes avec lesquels les jeunes NEEF peuvent devoir composer. De ce fait, ils permettent parfois, de manière superficielle, d'expliquer le désengagement, voire l'exclusion, des jeunes des voies de l'emploi, des études et de la formation, parfois d'illustrer certains des obstacles, défis et barrières auxquels ils sont confrontés afin de s'y réinsérer et de s'y maintenir.

Dans cette perspective, McCrystal, Percy et Higgins (2007) ont analysé à partir de données qui ont été recueillies dans le cadre de la *Belfast Youth Development Study*, en Irlande du Nord, les propos de 77 jeunes âgés de 16 ans et plus qui, après s'être fait exclure des milieux scolaires, se sont retrouvés en marge de l'emploi, des études et de la formation. Leurs résultats révèlent quelques

facteurs de risque que ces jeunes cumulent dans une période où ils devraient en principe préparer leur passage vers la vie adulte. Selon les auteurs, seulement près du tiers de ces jeunes vivaient avec leurs deux parents. Plus des deux tiers de ces jeunes devaient s'appuyer sur le programme d'assistance alimentaire prévu au Département de l'éducation de l'Irlande du Nord alors qu'ils fréquentaient l'école afin de répondre à leurs besoins alimentaires. Presque tous ces jeunes consommaient, à des fréquences variées, des substances diverses (tabac, alcool, cannabis, ecstasy, solvant, cocaïne, etc.) et 80 % d'entre eux affirmaient avoir eu divers comportements antisociaux pendant leur scolarité (bagarre, graffiti, vandalisme, ne pas payer pour prendre l'autobus, se promener avec une arme, vol à l'étalage, vol de voitures, cambriolage, incendier, bris de voitures, etc.). Près de la moitié d'entre eux ont affirmé avoir eu des difficultés avec les corps policiers et plus largement avec le système judiciaire (avertissement, accusation, arrestation, passage en cour, etc.). Enfin, la majorité de ces jeunes affirmaient avoir eu des relations ambivalentes avec leurs parents, leurs tuteurs et l'école (*Ibid.*). Toujours en Irlande du Nord, des chercheurs (Robinson et Stewart-Knox, 2012) ont analysé de leur côté des propos recueillis auprès de 6 distributeurs de services pour mieux comprendre les habitudes alimentaires des jeunes NEEF. Les jeunes NEEF sont selon leurs résultats plus susceptibles d'être exposés à des risques pour leur santé, au surpoids et à l'obésité, à la consommation de mauvais gras et d'aliments faible en fibre. Ils soulignent que la prévalence de ces risques dans la population des jeunes NEEF est plus élevée, car ils sont confrontés à plusieurs barrières qui les empêchent d'adopter des modes de vies sains pour leur santé tels que l'utilisation de drogues et d'alcools, un manque d'espoir, un pauvre soutien social pour les soutenir dans leurs efforts pour un mode de vie sains ainsi qu'à des contraintes financières qui les empêchent d'acquérir des aliments réputés pour leurs bienfaits pour la santé (*Ibid.*).

Au Royaume-Uni, des chercheurs (Yates, Harris, Sabates et Staff, 2011) ont analysé les données amassées dans le cadre du *British Cohort Study* pour comprendre les impacts des ambitions et des origines sociales des jeunes NEEF sur leur employabilité. Leurs résultats indiquent que les jeunes dont les aspirations sont incertaines ou mal alignées avec leurs attentes éducationnelles durant l'adolescence sont plus susceptibles de devenir des jeunes NEEF par l'âge de 18 ans. De plus, leurs résultats indiquent que ces incertitudes et mal alignement serait d'autant plus néfastes dans les trajectoires alors que les jeunes proviennent de milieux plus défavorisés (*Ibid.*). Knight (2012) a étudié, quant à lui, des données recueillies auprès de 600 jeunes contrevenants âgés de 16 ans et plus par le *Youth Offending Service de Leicestershire*, au Royaume-Uni. Il estime que 30 % de jeunes contrevenants identifiés dans cet échantillon étaient des jeunes NEEF. Son objectif était de comprendre les différents facteurs de risques susceptibles d'identifier les jeunes contrevenants en voie de devenir des NEEF. Ses résultats proposent une série de critères à cet effet. Dans cette optique, un total de trois condamnations ou plus mettraient fortement les probabilités que les jeunes contrevenants se retrouvent NEEF. De la même manière, un total de 2 condamnations ou plus réduirait considérablement les chances que les jeunes contrevenants entrent en relation avec les services qui pourraient leur offrir du soutien afin d'éviter de se retrouver NEEF à la fin de leur sentence. De plus, plus les motifs entourant leurs condamnations sont considérés comme graves, plus les jeunes ont tendance à se désengager des voies de l'emploi, des études et de la formation à la fin de leur sentence. En outre, plus la durée de leur sentence est longue, plus les jeunes sont susceptibles de devenir des NEEF. Enfin, moins les jeunes ont un réseau social présent et soutenant, une estime de soi basse et des ambitions et aspirations irréalistes et ambivalentes, plus ils sont susceptibles de devenir des jeunes NEEF (*Ibid.*).

En Europe du Nord, les auteurs Sellström, Bremberg et O'campo (2011) ont analysé pour leur part des données recueillies en Suède auprès de jeunes NEEF âgés de 20 à 24 ans qui ont été résidents entre 1990 et 1995 et entre 1997 et 2002 aux hôpitaux de Stockholm, Göteborg et Malmö. Leurs résultats indiquent que l'expérience de troubles mentaux sévères est intimement liée chez les jeunes au fait d'en venir à se retrouver en dehors de voies de l'emploi, des études et de la formation alors notamment que les possibilités d'être admis à l'hôpital pour dépression est plus que le double pour les jeunes NEEF. De la même manière, les possibilités de se retrouver admis à l'hôpital pour automutilation (*self-harm*) et pour des problèmes liés à la consommation d'alcool est plus que le triple pour les jeunes NEEF que pour les jeunes en général. Enfin, les abus de drogues seraient sept fois plus fréquents dans cette population que chez les jeunes en général (*Ibid.*). Ose et Jensen (2017) se sont intéressée quant à eux aux barrières rencontrées en Norvège par de jeunes NEEF qui, même lorsque des emplois sont disponibles, ne parviennent pas à s'insérer sur les voies de l'emploi et de l'école. À cet effet, ils ont réalisé des entrevues auprès de 90 employés de services publics spécialisés en santé mentale et ont administré des questionnaires à 586 jeunes âgées de 18 et 29 ans. Les résultats des entrevues réalisées auprès des employés des services publics indiquent que trois barrières sont décisives dans l'insertion des jeunes en emploi et à l'école soit : leur motivation, leur défaitisme et leurs attentes irréalistes à propos de la vie au travail. Les résultats des questionnaires administrés aux jeunes révèlent pourtant des problématiques diverses et parfois concomitantes tels que des problèmes de santé, de faible scolarité, de manque d'expériences de travail, d'épuisement, de faible estime de soi, de dépression et de désordre du sommeil. Les auteurs en viennent au constat que les problèmes sociaux et de santé sont très présents au sein de la population des jeunes NEEF et que la majorité d'entre eux aspirent à obtenir un emploi ou à compléter leur scolarité, mais n'y arrivent tout simplement pas (*Ibid.*).

Du côté de l'Europe de l'Ouest, les chercheurs Tamesberger et Bacher (2014) ont analysé à l'aide du *Austrian Labour Force Survey* de 2008-10 les caractéristiques socioculturelles des jeunes autrichiens qui correspondent à la catégorie des NEEF. Leurs résultats indiquent que ces jeunes constituent une population hétérogène confrontée à des défis variés. Ils sont la plupart du temps de jeunes femmes, issues de l'immigration, habitant dans des secteurs urbains et ayant un ou une partenaire de vie. Ils ont aussi plus tendance que les jeunes qui ne sont pas des NEEF à avoir des enfants. Ces jeunes proviennent généralement de familles dont les parents ont un faible niveau d'éducation et comme leurs parents, ils sont caractérisés par leur basse scolarité et par des défis sur le plan de leur employabilité. Ils se sont retrouvés bien souvent en marge des voies de l'emploi, des études et de la formation notamment à la suite de maladies (physique et mentale), d'incapacités, de circonstances familiales problématiques, de congédiements et de difficultés à trouver un emploi décent (*Ibid.*).

En Amérique Centrale, au Mexique, les chercheurs Benjet, Hernandez-Montoya, Borges et al. (2012) se sont intéressés pour leur part, en analysant les données du *Composite International Diagnostic Interview*, à la prévalence des troubles psychiatriques, des troubles de consommation de substances psychotropes et des comportements suicidaires dans la population des jeunes Mexicains qui peuvent être associés à la catégorie des NEEF. Leurs résultats révèlent que ces jeunes figurent parmi les plus âgés à avoir participé à ce dispositif et qu'ils ont un revenu familial particulièrement bas. De plus, ils vivent rarement avec leurs parents qui ont pour la plupart un niveau d'éducation plus bas que les parents des jeunes qui sont sur les voies de l'emploi et de l'école. Ces jeunes sont également plus nombreux que leurs pairs à être en couple et à avoir des enfants. Les jeunes NEEF démontrent également selon les auteurs plus de troubles psychiatriques

(troubles anxieux), de troubles de consommation de substances psychotropes (tabacs, alcool, drogues, etc.) et de comportements suicidaires (idéations, plans, tentatives) que les jeunes qui sont en emploi, à l'école ou en formation (*Ibid.*). Gutiérrez-Garcia, Benjet, Borges et al. (2018) se sont intéressés quant à eux plus récemment à la santé mentale et aux caractéristiques sociodémographiques les jeunes NEEF mexicains. Les résultats de leurs travaux indiquent que les jeunes NEEF peuvent être aux prises notamment avec des troubles de l'humeur, des troubles anxieux, des troubles de comportements et de consommations (alcool, tabac, drogues, etc.) et des idéations suicidaires (*Ibid.*).

Les facteurs de risque liés aux jeunes NEEF ont également été étudiés en Corée du Sud par Noh et JOO Lee (2017). Leurs résultats indiquent que si des variables individuelles (niveau de scolarité, satisfaction à l'école, réussites à l'école, plan de carrière, etc.) sont pertinentes pour l'appréhension du désengagement des jeunes de voies de l'emploi, des études et de la formation, les conditions socio-économiques de leur famille d'origine le sont d'autant plus alors que ceux qui ont grandi en situation de pauvreté sont plus susceptibles d'être pauvres à leur tour et de se retrouver en dehors de ces voies (*Ibid.*).

Varshavskaia (2017) s'est pour sa part intéressé, en analysant les données relatives au *Population Survey on Problems of Employment* de 2014, aux caractéristiques des jeunes NEEF en Russie. Ses résultats démontrent qu'un peu plus de la moitié des jeunes qui ont participé à ce questionnaire qui cadre avec la catégorie des NEEF sont de jeunes femmes âgées de 20 à 24 ans qui demeurent en contexte urbain. La moitié d'entre eux ont comme niveau d'études le plus élevé des études secondaires, avec ou sans diplôme. De plus, ils n'ont pour la plupart ni de formation

professionnelle ni d'expérience de travail. Si certains jeunes des NEEF ont eu des expériences de travail, celles-ci étaient relativement courtes (souvent moins de 6 mois) et dans les secteurs des services, de l'habitation, de la restauration, du commerce et de la construction, qui n'offrent en Russie ni des emplois stables, ni d'opportunités d'avancement (*Ibid.*).

En Australie, cette fois, Rodwell, Romaniuk, Nilsen et al. (2018) ont analysé, récemment, des données à propos des 1938 participants au *Victorian Adolescent Health Cohort Study*. Leurs résultats révèlent que 165 participants à cette étude étaient des jeunes NEEF. Sur ce nombre, 88 participantes étaient des femmes et 77 étaient des hommes. En somme, les données présentées par les auteurs soulignent que chez les jeunes NEEF, bien que les hommes et les femmes partagent certaines caractéristiques, la plus forte prévalence des problèmes de santé mentale est chez les femmes alors que la plus forte prévalence des comportements comme la consommation fréquente de cannabis et d'alcool est chez les hommes (*Ibid.*).

Quant au Canada, Henderson, Hawke et Chaim (2017) ont analysé quant à eux les caractéristiques de 690 jeunes Canadiens et Canadiennes âgées entre 16 et 24 ans qui se sont identifiées comme des NEEF. Leurs résultats illustrent de manière générale que ces jeunes sont majoritairement des hommes, qu'ils sont souvent membres de minorités visibles, qu'ils sont parfois nés à l'extérieur du Canada, qu'ils sont souvent en situation de logement précaire et qu'ils ont souvent des implications avec la criminalité et le système de justice. De plus, près de la moitié de ces jeunes étaient concernés par l'utilisation problématique de substances psychotropes, d'Internet, des jeux vidéo et de comportements violents. Enfin, leurs résultats révèlent également que la majorité des participants à leurs études étaient aux prises avec des problèmes de mémoire, de pensées

troublantes, de paranoïa, de frénésie alimentaire et de surpoids (*Ibid.*). Toujours au Canada, les chercheurs Lyer, Mustafa, Gariépy et al. (2018) ont analysé 416 entrevues réalisées auprès de jeunes NEEF participant au *Prevention and Early Intervention Program for Psychosis* (PEPP) de Montréal, au Québec. Leurs résultats indiquent que les jeunes NEEF sont surtout des hommes susceptibles d'avoir été diagnostiqués en lien avec le spectre de la schizophrénie. Ils ont aussi, selon leurs résultats, tendance à ne pas avoir fait des études secondaires et à avoir des symptômes négatifs associés par exemple à la dépression. Les auteurs indiquent aussi qu'un nombre moins important de ces jeunes NEEF étaient concernés par l'utilisation problématique de substances psychotropes. Enfin, ces jeunes NEEF, après avoir clairement vécu des symptômes psychiatriques pour une première fois, sont moins portés à récupérer et plus portés à les expérimenter en continuité jusqu'à leur premier épisode psychotique. De ce fait, les jeunes NEEF, qui sont confrontés souvent à des problèmes de santé mentale et à des symptômes persistants et s'aggravant, ont tendance à être traités plus longtemps que les non-NEEF lorsqu'ils sont intégrés à un programme de traitement (*Ibid.*). Kerr, Minh, Siddiqi et al. (2019) ont effectué quant à eux une analyse comparée en utilisant des données américaines du *National Longitudinal Survey of Youth* de 2010 et canadiennes du *Canadian Community Health Survey* de 2009-10. Les résultats de leur étude indiquent que les jeunes NEEF sont au même titre que ceux inscrits sur les voies scolaires moins portés à boire de l'alcool que ceux qui travaillent. De plus, ils révèlent que les jeunes qui ne sont ni en emploi, ni aux études, ni en formation sont plus susceptibles de fumer le tabac que ceux qui sont sur ces voies (*Ibid.*). Enfin, Gariépy et Lyer (2019) ont utilisé les données du *Canadian Community Health Survey — Mental Health* sur la santé mentale et sur l'utilisation de substances psychotropes afin d'analyser la prévalence de ces problèmes au sein de la catégorie des jeunes NEEF. Leurs résultats indiquent que près de 10 % des jeunes qui ont participé aux entretiens

structurés prévus à ce questionnaire peuvent être associés à la catégorie des NEEF. Parmi eux, les femmes, plus âgées, non blanches et peu éduquées constituent le sous-groupe le plus nombreux. Les jeunes NEEF proviennent aussi habituellement des familles à faible revenu. Ils sont aussi plus nombreux à avoir des enfants. De plus, ils soulignent que les jeunes NEEF sont plus nombreux à être confrontés à des problèmes chroniques de santé et à des troubles neurodéveloppementaux (spectre de l'autisme, troubles de l'Attention avec ou sans hyperactivité, etc.). Leurs résultats révèlent également que les jeunes NEEF ont souvent différents troubles de santé mentale (dépression, trouble bipolaire, anxiété généralisée) ainsi que des idées suicidaires. Enfin, s'ils ont souvent des troubles de consommation de substances psychotropes, ils ne sont la plupart du temps ni associés à l'alcool ni au cannabis (*Ibid.*).

En somme, même si elles ne sont pas exhaustives, ce petit horizon des recherches réalisées dans plusieurs pays dans le monde illustre que derrière l'hétérogénéité qui caractérise les jeunes NEEF, s'il est difficile chaque fois de parler avec précision de qui ils sont, une frange de cette population constitue dans la littérature scientifique mondiale un regroupement complexe de personnes à risques et précaires. Effectivement, ces jeunes sont reconnues pour être concernées par différents facteurs qui permettent parfois de manière superficielle d'expliquer leur désengagement, voire leur exclusion, des voies de l'emploi, des études et de la formation, parfois d'illustrer certains des obstacles, défis et barrières auxquels ils sont confrontés afin de s'y réinsérer et de s'y maintenir. La pauvreté, les difficultés d'accès à l'alimentation, le surpoids, l'obésité, la maladie physique et mentale, l'automutilation, la criminalité, la consommation de drogues, d'alcool, d'Internet et des jeux vidéo, les défis familiaux, juridiques et scolaires et les idées suicidaires constituent quelques exemples de ces facteurs de risques qui sont aujourd'hui largement reconnus dans la littérature

scientifique sur les jeunes NEEF. Or, peu importe la position des recherches à cet effet, ces travaux mettent en lumière de manière éclatante certaines sources de risques, d'incertitudes, voire d'instabilités, avec lesquelles les jeunes NEEF d'aujourd'hui, comme les individus, programmes, services, institutions et politiques qui les ciblent, peuvent avoir à composer au quotidien. Ces recherches ont pourtant comme limite pour la plupart d'entre elles de dresser des portraits négatifs, individualisants, voire pathologisants, et de très peu reconnaître le dynamisme des trajectoires de désengagement des jeunes NEEF ainsi que les dimensions économiques, politiques et sociales, voire structurelles, dans lesquels ils ont à circuler et dans lesquelles plusieurs d'entre eux en viennent en fin de compte à se retrouver désavantagés, disqualifiés, exclus, voire marginalisés, des voies de l'emploi, des études et de la formation. Si cet état critique des lieux sur la construction sociale des jeunes NEEF en tant que catégorie de l'action publique présentée précédemment met en évidence son caractère polysémique, la diversité des profils des jeunes qu'elle permet de désigner et certains des enjeux qui y sont liés en matière de reconduction de la pauvreté et des inégalités sociales, il met aussi en relief la difficulté des politiques d'activation ciblant cette population à considérer les facteurs, les événements, les circonstances et les conditions dans lesquelles plusieurs des individus qui la composent en sont venus à se retrouver en marge des voies valorisées du travail, des études et de la formation ainsi qu'à être l'objet d'interventions. Dans cette perspective, au-delà des risques qui concernent les jeunes NEEF, cet état critique des lieux sur la construction sociale de la catégorie des jeunes NEEF invite également à investir certains éléments de contexte qui permettent aujourd'hui de mieux comprendre comment plusieurs d'entre eux en viennent à se retrouver en marge des voies de l'emploi, des études et de la formation. Le prochain chapitre explore certains de ces éléments de contexte.

CHAPITRE 2

LES JEUNES NEEF À L'ÉPREUVE DES CONFIGURATIONS CONTEMPORAINES DU TRAVAIL ET DES SYSTÈMES ÉDUCATIFS

Ce chapitre, en continuité avec le précédent, explore les configurations contemporaines du travail et des systèmes éducatifs pour mieux comprendre le contexte qui entre en jeu dans la problématisation des jeunes NEEF. L'analyse des configurations plus macrosociales permet de rendre compte partiellement des conditions dans lesquels se tissent aujourd'hui les trajectoires des jeunes NEEF au sein de sociétés libérales comme le Canada, tout en accordant un intérêt spécifique aux réalités propres à la province canadienne du Québec, puisque c'est précisément là qu'a eu lieu l'enquête de terrain en lien avec cette thèse. Il permet conséquemment de jeter un regard plus éclairé sur les circonstances dans lesquelles plusieurs d'entre eux en viennent à se retrouver désavantagés, disqualifiés, exclus, voire marginalisés, des voies de l'emploi, des études et de la formation.

2.1 Les configurations contemporaines du travail

Comme dans la littérature sur les jeunes les configurations contemporaines du travail expliquent en partie comment certains jeunes en sont venus à se retrouver au sein de cette catégorie, mais aussi parce que cette catégorie d'action publique se fait souvent critiquer de faire ombrage sur les conditions de travail dans lesquels doivent s'insérer plus généralement les jeunes d'aujourd'hui, les premiers éléments de contexte qui ont été explorés dans le cadre de cette thèse sont liés au travail (Bélisle et Bourdon, 2015; Caris, 2019; Franssen, Carlier et Benchekroun, 2014; Furlong, 2006; Regnault, 2016). Cette incursion au sein des configurations contemporaines du travail

permet de dresser le portrait des changements importants dans l'organisation des modes de production des sociétés libérales. Celles-ci sont caractérisées par l'extension des normes de compétitivité, de flexibilité et de territorialité en lien avec l'ouverture des économies nationales, l'extension du travail flexible, la tertiarisation de l'économie, les progrès technologiques et numériques, le développement d'une économie de la connaissance et l'essor d'un paradigme de la compétence (Castel, 2009; Ehrenberg, 2010; Giddens et Blair, 2002; Le Boterf, 2015; Noisieux, 2012; Polèse, 2012; Sennett, 2000; Teboul, 2016; Ulysse, 2014). Bien qu'ils ne soient sans doute pas exhaustifs, conjugués, ces dynamiques donnent manifestement place à ce que plusieurs auteurs décrivent comme un processus de précarisation de l'emploi, un appauvrissement de la population active qui travaille à bas salaire, une complexification et une augmentation des attentes envers les travailleurs (Ulysse, 2014). Dans ces circonstances, un fort sentiment d'insécurité règne chez les travailleurs d'aujourd'hui, qui connaissent un affaiblissement des protections et des conditions d'emploi, mais aussi chez les jeunes qui doivent s'insérer et se maintenir dans ces configurations hautement compétitives du travail, au risque de se retrouver disqualifiés, marginalisés ou exclus (Castel, 2009 ; Gagnon, 2007 ; Giddens et Blair, 2002 ; Paugam, 2012).

2.1.1 L'ouverture des économies nationales

Effectivement, la littérature sur les reconfigurations du travail dresse le diagnostic de sociétés libérales fortement ébranlées par l'ouverture des économies nationales qui se traduit notamment par la mondialisation de l'économie et la globalisation financière. Dans cette perspective, l'organisation de ces sociétés est depuis quelques décennies remise agressivement en question par les entreprises les plus puissantes à l'échelle internationale qui sollicitent la production à la fois compétitive, flexible et déterritorialisée des savoirs, des biens et services ainsi que par la

globalisation financière qui fragilise les transactions et les relations internationales (Ulysse, Lesemann et Pires de Sousa, 2014). Alors que règne sur la scène internationale la quête pour le succès économique, il devient évident que la production des biens et services de qualité n'est plus suffisante pour les entreprises pour assurer leur avantage compétitif (Le Boterf, 2015). Ces dernières doivent également innover tant sur les plans de la conception que de la production. Elles doivent en effet produire davantage, plus rapidement, à moindre coût pour demeurer dans la compétition et se positionner à l'avant du peloton (*Ibid.*). Dans cette perspective, alors que la mondialisation économique et la globalisation financière ébranlent fortement les sociétés libérales, l'ouverture des marchés qui y est liée produit des effets ambivalents sur les populations de manière générale (Gagnon, 2007). De nombreux travailleurs sont les témoins de cette reconfiguration du travail notamment alors qu'ils constatent les transformations organisationnelles des entreprises, des statuts d'emploi, des salaires, des protections sociales et parfois la disparition d'emplois, que cela soit notamment à cause des échanges commerciaux ou des déplacements des activités industrielles et des services à l'échelle nationale et internationale (Gagnon, 2007).

2.1.2 La flexibilisation du travail

Dans ces circonstances, afin de répondre à ces injonctions à la compétitivité, à la flexibilité et à la territorialité, à partir des années 1960, les transformations du travail dans les sociétés libérales ont été animées par un processus de flexibilisation du travail reconfigurant les fondements des systèmes de production capitaliste. Ce processus de flexibilisation s'est actualisé notamment par l'institutionnalisation dans les sociétés libérales de modèles plus flexibles d'entreprises privées et de services publics, *a priori* capables de s'adapter à une économie changeante (Castel, 2009; Etzioni, 1968; Giddens et Blair, 2002 ; Le Boterf, 2015; Noiseux, 201 ; Sennett, 2000). Dans cette

perspective, tant les entreprises privées que les services publics ont cherché en adoptant de tels modèles à se défaire des lourdes couches de leur bureaucratie, trop hiérarchiques, et à se reconfigurer en organisations plus horizontales et flexibles, prenant davantage la forme de *réseau*, soit d'archipels d'activités interreliées entre elles (Etzioni, 1968 ; Giddens, 2002 ; Sennett, 2000). Contrairement aux modèles plus rigides et hiérarchiques d'entreprises privées et de services publics, des caractéristiques désormais considérées comme des freins à la conquête économique, qui étaient l'affaire courante dans le cadre des sociétés industrielles, les organisations qui incarnent ces modèles sont en principe davantage capables de se redéfinir au gré des circonstances (Etzioni, 1968 ; Sennett, 2000). Pour les organisations, comme l'indique Le Boterf (2015), afin de demeurer flexible et concurrentiel, il s'agit en somme de se mettre en position de mouvement perpétuel en s'adaptant en continuité à divers facteurs (stratégiques, concurrentiels, financiers, culturels, technologiques, etc.) : « *Comme si, à l'image du funambule, elles ne pouvaient trouver leur équilibre que dans le mouvement...* » (Ibid, p.36). Dans cette optique, Etzioni (1968) présentait dès la fin des années 1960 le concept de *société active* pour désigner un modèle de société flexible, mobile et autorégulée, capable de réagir rapidement aux transformations de son environnement et de ses membres. En adoptant des modes d'organisations plus flexibles, les entreprises privées et les services publics cherchent ainsi depuis les années 1960 à s'adapter aux injonctions à la compétitivité, à la flexibilité et à la territorialité en majorant leur capacité à s'adapter continuellement au fonctionnement de leur zone de production de biens et/ou de services notamment en cultivant la possibilité d'organiser leurs ressources humaines et leurs activités en lien avec leurs besoins, avec les exigences des marchés, ainsi que leur capacité à se déplacer plus aisément là où les profits sont de meilleur augure (Levesque, 2002).

Sur le plan de l'organisation du travail, à l'inverse des modes de production des sociétés industrielles, qui misaient surtout sur la standardisation à outrance du travail, sur le découpage minutieux des tâches et sur la constitution de statuts hiérarchiques (Mercure, 2013), ces modèles plus flexibles d'organisation reposent sur une dynamique de centrifugation de l'emploi vers les marchés périphériques (Noiseux, 2012). Cette dynamique implique de toute évidence la concentration des tâches les plus importantes entre les mains d'un groupe de travailleuses et de travailleurs hautement qualifiés, qui bénéficient d'une stabilité d'emploi et de privilèges, et la relégation des tâches les moins importantes entre les mains d'individus *a priori* moins qualifiés et plus remplaçables dont les emplois sont souvent atypiques (à temps partiel, contractuels, occasionnels, autonomes, indépendants, etc.) et peu sécurisés (Noiseux, 2012 ; Ulysse, 2014).

Dans cette optique, la dynamique de centrifugation de l'emploi vers les marchés périphériques reflète la tendance contemporaine des entreprises privées et des services publics à projeter de leur cœur vers leurs périphéries les activités les moins importantes ainsi que les types d'emplois les plus précaires (Noiseux, 2012). Aux emplois à temps partiel, contractuels, autonomes et indépendants s'ajoutent en outre dans ce processus entre autres la variété des emplois subventionnés par EQ via les organismes d'insertion ainsi que les emplois qui s'inscrivent dans une optique de déplacement de main-d'œuvre (travailleurs saisonniers agricoles provenant du Mexique, etc.) (*Ibid.*). Ainsi, la quête de compétitivité, de flexibilité et de territorialité des entreprises privées et des services publics a donné lieu en s'actualisant sous la forme d'une dynamique de centrifugation des emplois vers les marchés périphériques et à l'extension du travail atypique à une fragmentation importante des marchés qui touchent l'ensemble de la population active, mais fragilise plus particulièrement les travailleurs les moins qualifiés.

Dans cette perspective, entre les années 1970 et 1990, le nombre de personnes ayant occupé des emplois atypiques, toutes catégories confondues, a littéralement explosé au Québec. Si Matte et al. (1998) indiquent qu'en 1976, 16,7 % des personnes avaient des emplois atypiques, l'Institut de la statistique du Québec (ISQ) (2019) indique que près de vingt ans plus tard, en 1997, 37,1 % des travailleuses et travailleurs du Québec réalisaient des activités associées à ces types d'emploi. Ainsi, depuis les années 1970, le nombre d'emplois atypiques a plus que doublé au Québec. Depuis les années 1990, le nombre de personnes occupants des emplois atypiques est demeuré plutôt stable, variant notamment entre 35,9 % et 38,2 % (ISQ, 2019). En 2018, l'ISQ (2019) estimait que 35,9 % des emplois de cette province correspondaient aux statuts d'emploi atypiques. 29,5 % de ces emplois atypiques relevaient des secteurs publics alors que 40,4 % d'entre eux étaient situés dans les secteurs privés. L'ISQ (2019) indiquait aussi que 66,3 % de ces emplois atypiques étaient occupés par des jeunes âgés de 15 à 24 ans, 28,2 % des emplois atypiques étaient occupés par des individus âgés de 25 à 44 ans, 28 % des emplois atypiques étaient occupés par des individus âgés de 45 à 54 ans et finalement 41,3 % des emplois atypiques étaient occupés par des individus âgés de plus de 55 ans. Ainsi, si l'extension du travail atypique relevait de toutes catégories d'âges confondues, elle concernerait encore et surtout au Québec les plus jeunes notamment ceux âgés de 15 à 24 ans. Ce constat illustre en outre que depuis le début des années 1970 les jeunes sont situés dans cette province en plein cœur de la dynamique de centrifugation de l'emploi vers les marchés périphériques alors qu'ils occupent une partie importante des emplois atypiques qui en découlent (Noiseux, 2012), bien qu'ils sont en compétition pour eux avec les individus de toutes les autres catégories d'âges confondus, mais surtout avec les personnes âgées de plus de 55 ans. De plus, ce dernier constat permet aussi de souligner que les jeunes sont encore particulièrement touchés par

le passage vers le travail flexible, atypique, mais aussi instable, temporaire et peu sécurisé (Noiseux, 2012 ; Ulysse, 2014). Indubitablement, les données présentées par l'ISQ (2019) vont en ce sens alors qu'en 2018, 52,1 % des emplois atypiques avaient eu une durée de moins d'un an, que 38,7 % des emplois atypiques avaient eu une durée allant de 1 an à 3 ans, que 30,4 % des emplois atypiques avaient eu une durée de 4 ans à 9 ans, que 25,6 % des emplois atypiques avaient eu une durée de 10 ans à 19 ans et enfin que 31,8 % des emplois atypiques avaient eu une durée de plus de 20 ans. Ainsi, en 2018, si la majorité des emplois atypiques étaient occupés par des jeunes, ces derniers ont occupé ces emplois pendant de courtes ou moyennes durées, ce qui souligne une certaine mobilité dans leurs trajectoires ainsi que la dimension temporaire de leurs expériences de travail.

Si ce mode d'organisation du travail offre aux entreprises un gain significatif en compétitivité, en flexibilité et en territorialité, notamment dans l'administration de leur main-d'œuvre, il offre des occasions d'emploi ambivalentes aux travailleuses et travailleurs. En effet, ces emplois atypiques sont parfois souhaités et revendiqués, car ils peuvent parfois offrir à certaines personnes, dont les jeunes, davantage de flexibilité dans l'organisation de leurs activités quotidiennes, des occasions d'améliorer leur autonomie financière et des possibilités de développer des compétences (Gauthier, 1993). Toutefois, le travail dans les emplois atypiques peut aussi relever d'un passage obligé notamment chez les jeunes qui ne peuvent les éviter complètement pendant leurs études et pendant leur entrée sur le marché du travail sans risquer de se positionner en deçà de ce qui est attendu par les individus de leur âge ou pour tous ceux qui pour une raison ou une autre sont confrontés à des défis alors qu'ils tentent de se projeter dans des emplois plus stables, mieux rémunérés et dotés de protections sociales (Amine et Scrimger, 2015 ; Gauthier, 1993 ; Noiseux,

2012). Ainsi, si pour certaines populations telles que les jeunes, l'extension du travail flexible, notamment par la dynamique de centrifugation des emplois périphériques et la multiplication des emplois atypiques, amène son lot d'opportunités et de libertés nouvelles, elle contribue parfois à dresser les contours d'un rite de passage et à reconduire certaines inégalités sociales notamment en les situant au sein d'un double processus de précarisation de l'emploi et d'appauvrissement de la population active (Ulysse, 2014).

Dans ces circonstances, alors que le travail devient pour certaines populations, telles que les jeunes, plus précaire, plus flexible et plus temporaire, il ne leur permet plus nécessairement de vivre une vie sans pauvreté (Ulysse, Lesemann et Pires de Sousa, 2014). En effet, selon Ulysse (2014) les emplois atypiques, comme d'ailleurs plusieurs emplois à temps complet d'aujourd'hui, entraîneraient dans de telles configurations du travail des « *déséquilibres chroniques* » (p.16) entre les revenus des personnes et leurs dépenses faisant ainsi en sorte qu'elles n'ont pas nécessairement les moyens de pallier aux frais relatifs au travail (frais de garderies, transport, habillement, nourriture, etc.) et que plusieurs d'entre eux se retrouvent dans la nécessité de faire appel aux services publics, communautaires et caritatifs pour répondre à leurs besoins de base et à ceux de leur famille. Aussi, tel que le souligne l'auteur, plusieurs personnes en viendraient également à se priver et à priver les membres de leur famille des services sociaux et de santé (de santé, dentaire, optométriste, etc.) par manque d'argent. Amine et Rioual (2015) soulignent dans cette optique que dans les conditions de travail souvent difficiles qui sont liées aux emplois atypiques, plusieurs travailleuses et travailleurs sont aux prises avec des défis financiers et des problèmes de santé physique et mental. Dans cette même perspective, Burke (2009) affirme que les travailleuses et travailleurs doivent souvent en venir à cumuler les emplois atypiques pour obtenir les revenus

nécessaires pour combler leurs besoins et ceux de leur famille, souvent aux dépens de leur bonheur, de leur satisfaction et de leur santé physique et mentale. Yerochewski et al. (2015) affirment également que les arrangements institutionnels liés au travail flexible, qui font appel aux emplois atypiques, exigent des individus des aptitudes supplémentaires (ex. l'adaptation). En outre, ces arrangements participent à camoufler le travail précaire, peu rémunéré, réalisé par des populations vulnérables comme les jeunes tout en affaiblissant leur pouvoir de négociations en rompant leurs possibilités de contester ces conditions de travail. Ainsi, l'extension de ces modèles plus flexibles d'organisation transférerait en partie sur les individus, plus particulièrement sur les jeunes, une injonction à la flexibilité tout en les positionnant dans des circonstances marquées par l'instabilité d'emploi, voire de précarité, et en limitant leurs possibilités de contestation.

Qui plus est, le travail flexible tend à avoir des répercussions importantes dans la vie des individus, notamment sur leur famille, sur leurs réseaux, sur les relations avec les entreprises ainsi que sur leur passage vers l'âge adulte. En effet, Sennett (2000) explique que le travail flexible entre en lien direct avec l'organisation des vies personnelles et familiales. Si auparavant, les valeurs du marché de l'emploi (confiance, fidélité, engagement, etc.) coïncidaient avec des valeurs personnelles et familiales, l'inscription des individus dans le travail flexible exige d'eux qu'ils fassent des choix pouvant entrer en conflit avec ces valeurs et les attentes qu'ils promeuvent dans leur vie personnelle, sociale et familiale (déménagement, devenir parent, parenting, etc.). Bakker, Demerouti et Burke (2009) soulignent en ce sens que les individus qui se retrouvent dans les conditions de travail stressantes qui sont propres au travail flexible sont aussi susceptibles d'avoir des répercussions sur la vie personnelle, familiale et sociale des personnes qui les entourent notamment, alors que des transferts empathiques peuvent s'effectuer entre eux, que ces personnes

peuvent partager des soucis communs avec les travailleuses et travailleurs (enjeux financiers, déménagement, gestion du temps, gestion des activités domestiques, parenting, etc.) et qu'ils peuvent utiliser diverses stratégies ambivalentes pour faire face au travail flexible et aux conflits que celui-ci peut causer dans leurs relations familiales et sociales (ex. évitement, difficulté à s'engager, etc.) (Bakker, Demerouti et Burke, 2009). Sennett (2000) explique aussi notamment que dans ces configurations du travail aussi instable, la confiance, la fidélité et l'engagement mutuel à l'égard des entreprises privées et des services publics sont désormais des valeurs peu valorisées parmi les travailleuses et les travailleurs, car les liens sociaux sur lesquels elles s'inscrivent mettent du temps à se développer; ce que le travail flexible ne permet pas nécessairement aujourd'hui. Ces nouvelles configurations du travail encourageraient plutôt un détachement des individus à l'égard des entreprises privées et des services publics ainsi que la culture d'un esprit de coopérations centré presque exclusivement sur la réalisation des tâches à effectuer (*Ibid.*). Les travaux de LaRue, Malenfant, Mercier et Vézina (1999) vont en ce sens notamment alors qu'ils mentionnent que des jeunes confrontés à des emplois de courte durée et intermittents leur ont raconté qu'ils en sont venus, chaque fois qu'ils étaient en emploi, à se centrer sur les tâches à réaliser et à accorder peu d'importance aux relations avec les autres employés. Sennett (2000) souligne ainsi que lorsque l'emploi devient aussi instable, les parcours professionnels sont davantage marqués par l'incertitude, les possibilités des individus au cœur des marchés de l'emploi comme dans leur vie personnelle, familiale et sociale sont plus limitées, l'engagement envers le travail devient lui aussi précaire. Plus que d'interpeler la question de la vie au travail, de la vie personnelle, sociale et familiale, c'est le passage à la vie adulte que le passage au travail flexible mettrait en jeu dans la mesure où le travail participerait encore aujourd'hui à définir les possibilités réelles d'autonomisation des jeunes (Galland, 2001 ; Gaudet, 2005; Veilleux

et Molgat, 2010; Molgat et Vultur, 2009). En effet, si dans le cadre de la société industrielle, cette transition vers la vie adulte procédait selon certaines phases séquentielles (la formation, l'obtention d'un emploi, le passage au logement autonome, la formation d'un couple et d'une famille) (Bidard, 2005 ; Robert et Pelland, 2007), le passage vers le travail flexible en viendrait à reconfigurer ces transitions notamment en ne donnant plus nécessairement accès aux jeunes aux soutiens nécessaires pour les vivres de manière ordonnées et séquentielles.

En somme, la quête de flexibilité dans laquelle sont entrés les entreprises privées et des services publics pour répondre aux injonctions à la compétitivité, à la flexibilité, à la territorialité a donné lieu à une nouvelle configuration du travail dans laquelle la flexibilité se présente comme une valeur et comme une norme. En effet, si cette flexibilité est parfois souhaitée, parfois subit, elle constitue néanmoins aujourd'hui une injonction normative qui n'épargne ni les entreprises privées, ni les services publics, ni les individus. Si les organisations doivent aujourd'hui faire preuve de flexibilité pour s'adapter aux différents marchés auxquels ils contribuent par la production de biens et services, cette flexibilité est fortement liée à leur compétitivité, à leur développement et à leur réalisation de profits. Pour les travailleuses et les travailleurs, y compris pour les jeunes, la dynamique dans laquelle les entreprises privées et les services publics sont aujourd'hui situés est reconnue comme exigeant d'eux toujours plus de flexibilité en les inscrivant au cœur du travail instable ainsi qu'au sein d'une dynamique d'appauvrissement des populations actives.

2.1.3 La tertiarisation de l'économie

En plus de ces reconfigurations, dès le début des années 1950, au nom de la compétitivité économique, il s'en suivit une importante tertiarisation de l'économie québécoise. Polèse (2012)

affirme dans cet ordre d'idées que cette tertiarisation s'est manifestée par un accroissement du secteur tertiaire dans les économies nationales qui regroupaient en 2012 en moyenne entre 75 % et 80 % des emplois dans la plupart des sociétés libérales. Au Québec, entre 1960 et 2010, l'économie s'est centrée progressivement sur la production et sur la consommation de services, alors que la part des emplois relatifs aux services est passée de 56,9 % en 1966 à 73 % en 2010 aux dépens des secteurs primaires et secondaires⁶. D'ailleurs, des données produites dans le cadre de l'Enquête sur la population active par Statistiques Canada, et utilisées par EQ (2012), indiquent que le secteur tertiaire québécois a connu une croissance entre 2010 et 2011 alors que plus de 40 000 emplois y ont été créés et qu'à lui seul, il regroupait près de 79 % du total des emplois de cette province. Or, comme l'indique Le Boterf (2015), la tertiarisation de l'économie, en plus de concerner le développement du secteur tertiaire, inclut également l'extension d'activités de production de services dans d'autres secteurs de l'économie. Ainsi, non seulement au cours de cette période les secteurs tertiaires des économies des sociétés libérales ont connu une extension certaine, mais plusieurs entreprises et organisations publiques couramment associées à d'autres secteurs d'activités ont commencé à développer l'offre de « [...] *couples produits-services* [...] » (p.32). Pour les travailleuses et travailleurs, la tertiarisation de l'économie signifie dans cette perspective notamment qu'il est attendu d'eux qu'ils travaillent en grande majorité dans le secteur tertiaire, mais surtout qu'ils actualisent en plus des compétences techniques, des compétences relationnelles considérées indispensables dans une optique d'offre de services (Le Boterf, 2015; Polèse, 2012).

⁶ Au Québec, plus précisément, le développement du secteur tertiaire inclut notamment celui du *tertiaire moteur* (télécommunication, énergie électrique, intermédiaire financier, services aux entreprises), du *tertiaire traditionnel* (commerce, transport, services personnels, restauration) et celui des *services non commerciaux* (enseignement, santé, services sociaux, administration publique) (Ministère de l'Industrie, du Commerce, de la Science et de la Technologie, 1996).

De plus, cette tertiarisation de l'économie québécoise a également occasionné selon Polèse (2012) une réorganisation spatiale du travail, notamment, alors que les emplois du secteur tertiaire en sont venus à occuper une place importante au sein des grandes villes et métropoles, où le coût de la vie s'exacerbe, et que les emplois d'autres secteurs (ex. manufacturier) qui ne nécessitent ni de main-d'œuvre spécialisée ni de haute technologie ont commencé à être relégués vers les petites et moyennes villes où les prix immobiliers et les salaires sont souvent moindres. Dans ces conditions, si certaines personnes dont les qualifications et les compétences sont en lien avec certains domaines du secteur tertiaire (communication, administration publique, santé, services sociaux, etc.) peuvent en venir à poursuivre leur trajectoire dans les grands centres urbains, d'autres, moins qualifiées, souvent les plus jeunes, ont accès qu'à des emplois peu rémunérés et peu stables notamment dans le commerce et la restauration (*Ibid.*). Enfin, d'autres personnes peuvent en venir à se déplacer en périphérie des grands centres urbains pour accéder à des emplois d'autres secteurs où tant le nombre d'emplois disponibles, les salaires que les coûts de la vie sont potentiellement moindres (*Ibid.*). Ainsi, pour les jeunes, cette tertiarisation signifie souvent des emplois peu rémunérés, dans l'univers des services où il est attendu d'eux qu'ils actualisent en plus des compétences techniques des compétences relationnelles dans le cadre de l'offre de services ou encore une expérience de mobilité dans l'optique de trouver du travail.

2.1.4 Le développement du numérique et des nouvelles technologies

À l'ouverture des économies nationales, à la flexibilisation du travail et à la tertiarisation de l'économie s'ajoute aussi le développement du numérique et des nouvelles technologies. En effet, non seulement les travailleuses et travailleurs doivent désormais s'ajuster aux rythmes de travail

induits par la vitesse des nouveaux modes de communications et de commandements induits par le développement du numérique et des nouvelles technologies (Sennett, 2000), mais ils doivent aussi s'adapter aux recompositions du travail et des liens entre celui-ci et leur vie personnelle qui sont insufflées par ceux-ci.

En effet, comme l'indique Sennett (2000), les nouveaux modèles d'organisation mis en place depuis les années 1970 ont constitué un terreau fertile pour le déploiement du numérique et des technologies modernes qui remplacent progressivement les modes plus lents et obstrués de communication et de commandement des sociétés industrielles. Aujourd'hui, l'ordinateur est utilisé dans presque la quasi-totalité des milieux de travail, de façon diversifiée et par des personnes de tout rang (Giddens et Blair, 2002 ; Sennett, 2000). De ce fait, les développements technologiques et numériques transforment en profondeur les expériences de travailleuses et travailleurs qui, dorénavant, sont confrontés à l'injonction d'apprendre tout au long de leur vie à utiliser ces dispositifs pour être connecté avec leurs employeurs, collègues et clients et ainsi renégocier leurs relations envers les entreprises privées et les services publics, voire avec le travail lui-même. Alors que certains sous-secteurs des secteurs tertiaires comme ceux de l'information et de la gestion des données ont connu au cours des dernières décennies la croissance la plus rapide dans les sociétés libérales, les travailleuses et travailleurs doivent désormais investir ces secteurs ou du moins acquérir des compétences de base liées à l'utilisation du numérique et des nouvelles technologies, peu importe leur secteur d'activité (Giddens et Blair, 2002). De plus, il émerge dans la plupart des secteurs d'emploi de nouvelles formes de travail (télétravail, travail virtuel, etc.) réalisées en dehors des espaces traditionnels de travail (domicile, espaces publics, centre de co-travail, etc.), en prenant appui sur Internet et sur des outils informatiques (téléphones, tablettes,

ordinateurs, etc.), et qui donnent lieu à une pluralité de types de relations de travail (*employee sharing, job sharing, interim management, casual work, ICT based mobile workers, voucher based work, portfolio work, crowd work, collaborative self employment, etc.*)(Valenduc et Vendramin, 2016). Ainsi, le développement du numérique et des nouvelles technologies modifie de manière profonde les manières de travailler (où, quand, comment, avec qui, avec quoi), mais il est aussi lié, comme nommé précédemment en soulignant les développements des sous-secteurs de la communication et du traitement des données, à la création et à la destruction d'emplois.

De la même manière, le développement du numérique et des nouvelles technologies a occasionné la création de nouveaux emplois notamment dans les sous-secteurs tertiaires des transports, de la restauration et du commerce notamment avec l'arrivée de sociétés telles que *Uber, AirBnb, Ebay, Amazon* et *Etsy* qui ont produit des plateformes virtuelles qui permettent l'offre directe de services par des particuliers à des consommateurs (Teboul, 2016). En revanche, ces développements risquent aussi d'avoir comme effet, dans les prochaines années, de supprimer massivement certaines catégories d'emploi et de tâches qui nécessitent peu de formation. Par exemple, Teboul (2016) relate les développements des « *autonomous trucks* » (p.11) ou des « *self-driving trucks* » (p.11) qui risquent de mettre en péril près de 5,5 millions d'emplois aux États-Unis d'ici 2025. De la même manière, Internet permet désormais aux consommateurs d'effectuer leurs achats en ligne et de magasiner sans interaction humaine. Dans cette optique, par exemple, à Ancaster en Ontario (Canada), *Wal-Mart* instaurait en 2019 un nouveau système digital permettant à ses clients, à l'aide d'un dispositif de code-bar, de magasiner et de calculer le montant de la facture totale de leurs achats tout au long de leur présence dans le magasin (The Globe and Mail, 2019). De la même manière, ce système digital permet aux clients de payer la somme due à la fin de leurs achats et de

leur visite au magasin, sans même avoir à discuter avec un commis, un caissier ou une caissière (*Ibid.*). Dans cette optique, si le développement du numérique et des nouvelles technologies participe à la création d'emploi, cela se fait fréquemment aux dépens des emplois qui requièrent peu de formation et qui sont souvent l'apanage des plus jeunes notamment à leur entrée sur le marché du travail.

Enfin, les développements du numérique et des nouvelles technologies transforment également les frontières notamment entre la vie au travail et la vie hors travail pour plusieurs individus, en leur permettant, par l'utilisation de téléphones, d'ordinateurs portables et de tablettes, de travailler de n'importe où et à n'importe quel moment et en permettant également aux entreprises privées et aux services publics d'être connectés avec leurs ressources humaines presque en tout temps (Burke, 2009). Dans cette perspective, dans ces configurations actuelles du travail dans le cadre desquelles plane un fort sentiment d'incertitude, les travailleurs sont confrontés à des défis connexes tels que *se déconnecter du travail*, notamment lorsque vient le temps de prendre des vacances alors que se multiplient les stratégies pour gérer le travail en dehors du travail (courriel, liste d'appel, prêt de téléphone, etc.) (*Ibid.*). Si les configurations contemporaines du travail exigent des individus de tout rang qu'ils développent au long de leur vie des qualifications et des compétences qui leur permettront d'utiliser les instruments numériques et les nouvelles technologies, les temps de repos des travailleurs peuvent aujourd'hui être compromis par les exigences et attentes des entreprises privées et des services publics qui aspirent à avoir accès à une main-d'œuvre accessible, connectée en tout temps, pour être en mesure de faire preuve d'un maximum de flexibilité dans l'organisation du travail et pour demeurer concurrentiel.

Dans cette optique, les développements du numérique et des nouvelles technologies participent à reconfigurer largement l'organisation du travail en lien avec l'ouverture des économies nationales, la flexibilisation et la tertiarisation de l'économie, et à reconfigurer de ce fait les expériences que se font les individus du travail. Ces transformations impliquent pour les jeunes qu'ils doivent cultiver des compétences qui leur permettent d'utiliser le numérique et les nouvelles technologies, d'être accessibles et connectés au travail, mais également de circuler au sein d'un marché du travail susceptible de se recomposer constamment au fil des progrès où leurs emplois peuvent être amenés à se transformer et parfois à disparaître.

2.1.5 L'extension de l'économie de la connaissance

Les injonctions à la compétitivité, à l'efficiencia et à la flexibilité qui sont liées notamment à l'ouverture des économies nationales, à la flexibilisation du travail, à la tertiarisation de l'économie et aux développements du numérique et des nouvelles technologies révèlent également l'extension d'une économie de la connaissance depuis les années 1970 au cœur des sociétés libérales (Bouchez, 2014 ; Giddens et Blair, 2002). L'économie de la connaissance réfère à une économie caractérisée par la progression et la prolifération accélérée des savoirs intégrés dans des produits et techniques, dont la production complexe s'appuie sur une main-d'œuvre spécialisée capable de travailler efficacement en équipe et dans des systèmes (Bourgeois, 2007). Dans cette perspective, si l'économie du savoir est parfois saisie comme succédant une économie centrée sur le secteur tertiaire, elle révèle en réalité l'extension effrénée du besoin de la connaissance dans la quête vers la compétitivité et le succès dans l'ensemble des secteurs économiques. Giddens et Blair (2002) indiquaient dans cette perspective au début des années 2000 que l'économie de la connaissance était en voie d'extension au sein des sociétés libérales contemporaines et impliquait une

reconfiguration majeure de l'ensemble des activités économiques qui ne sont plus liées strictement à la production de biens matériels, mais également à la production des savoirs, des idées, des images, du prestige et de la capacité d'innovation des entreprises et des services publics. En ce sens, selon Bouchez (2014), l'extension de l'économie de la connaissance renvoie plus largement au sein des sociétés libérales à l'instauration d'un nouveau cycle post-industriel axé davantage sur l'immatériel, sur la marchandisation des savoirs, sur la croissance des activités de services et sur la financiarisation de l'économie.

Enfin, selon Berton (2010), l'économie de la connaissance ne permet de désigner ni un secteur spécifique des activités économiques, ni une phase ou une étape de développement des économiques, mais simplement une représentation différente des activités de production dont la motivation repose encore sur la croissance économique et la maximisation des profits. Piron (2010) indique que les plus puissants États sont ceux qui savent utiliser la science et la technologie dans le développement économique et convaincre leurs chercheuses et chercheurs d'entreprendre des recherches et leurs entreprises à mener des activités de recherche pour susciter le développement de nouveaux produits, services et procédés. Berton (2010) explique que l'extension de l'économie de la connaissance implique que les pays dont les populations sont les plus éduquées se retrouvent à obtenir un avantage compétitif décisif, car la connaissance constitue un facteur de production en pleine croissance au sein des économies que les individus peuvent mobiliser activement dans la gestion organisationnelle (Learning organisations, Lean Production, Knowledge Management, etc.), le développement des innovations techniques, des procédés de production, des biens et services et des compétences. Dès lors que les développements du numérique et des nouvelles technologies ont connu une extension dans l'ensemble des activités humaines, et que presque

l'ensemble des emplois requièrent des savoirs formels et informels au quotidien, toutes les entreprises et les services publics ainsi que tous les travailleuses et travailleurs sont concernés aujourd'hui par l'extension de l'économie de la connaissance, à des degrés divers (Berton, 2010). Dans le même ordre d'idée, Giddens et Blair (2002) affirment que les entreprises qui réussissent le mieux sur le plan des profits dans les circonstances actuelles sont celles qui transforment efficacement les savoirs cultivés dans cette économie en produits, services et procédés.

Dans cette optique, le passage à une économie de la connaissance aurait des effets ambivalents sur les travailleuses et les travailleurs. Berton (2010) indique à la suite de ses analyses des carrières professionnelles que si certaines personnes réussissent à s'y engager pleinement, d'autres tentent de s'extraire ou encore sont exclus de l'économie de la connaissance. Toujours selon Berton (2010), les personnes qui s'engagent pleinement au sein de l'économie du savoir sont caractérisées par leur capacité à entretenir des relations complexes, un horaire flexible, une mobilité spatiale ainsi qu'un système personnel et innovateur de communication. Les autres sont soit inaptes à le faire ou encore désintéressées. Dans cette optique, elles ont tendance à vivre de l'isolement, à avoir des difficultés à maintenir des relations professionnelles, à se projeter professionnellement et à se rediriger vers d'autres carrières ou types d'emploi, notamment dans le champ des soins à la personne. De la même manière, Fernando et King (2013), en s'intéressant spécifiquement à l'économie de la connaissance canadienne, indiquent clairement qu'il existe des gagnants et des perdants au sein de cette nouvelle configuration du travail. Effectivement, ces derniers divisent les travailleuses et travailleurs notamment à partir de leur éducation, plus spécifiquement en s'appuyant sur leur compétence de base notamment en littératie et en numératie. Les auteurs indiquent en somme qu'il existe des inégalités et des iniquités sur le plan de l'employabilité des

personnes qui mettent fortement à l'épreuve leur capacité à s'inscrire au sein des configurations contemporaines du travail où la compétitivité, la flexibilité, la mobilité, l'innovation et la mobilisation des savoirs constituent autant des valeurs que des injonctions normatives.

2.1.6 L'institutionnalisation du paradigme de la compétence

Enfin, ces changements sont également accompagnés par l'institutionnalisation d'un nouveau paradigme dans l'organisation du travail : celui de la compétence (Desprez, 2002 ; Michaud, Dionne et Beaulieu, 2007). L'institutionnalisation du paradigme de la compétence s'est déroulée dans le mode de production fordiste où était déjà fortement utilisé le paradigme de la qualification pour organiser le travail (Desprez, 2002). Découlant d'un long processus de négociation et de reconnaissance des acquis des travailleurs sur le plan des capacités découlant de l'enseignement formel, attesté par une certification, le paradigme de la qualification était utilisé sur le plan des relations de travail pour distinguer les individus entre eux, pour les assigner à des postes de travail considérés adaptés à leurs qualifications et à leur ancienneté et pour ajuster leur rémunération, indépendamment de leur investissement subjectif au travail (*Ibid.*). Pour reprendre l'expression de Desprez (2002), le système de qualification institutionnalisé dans ce mode de production se résume en l'équation suivante : « [...] *titre+ancienneté=poste=salaire* [...] » (p.5). De son côté, l'institutionnalisation du paradigme de la compétence s'est présentée en tant que manière d'actualiser la quête de compétitivité, de flexibilité, de territorialité et d'adaptabilité des entreprises et de services publics dans l'organisation du travail en régulant les travailleuses et les travailleurs en les engageant notamment dans la prise en charge des risques et responsabilités, tout en répondant à la fois aux tentatives d'usages limités et restrictifs du concept de qualification et aux exigences des sociétés libérales contemporaines en termes d'individualisation et de microgestion

des individus (Schwartz, 1995). En effet, comme l'indique Reynaud (2001), si le paradigme de la qualification oblige le travailleur à agir conformément aux règles de ses fonctions, d'habitudes ou de principes, la compétence l'oblige pour sa part à produire les résultats nécessairement à la compétitivité économique (Reynaud, 2001). Dans cette optique, à partir des années 1970, de plus en plus, les entreprises et les services publics tendent à utiliser au sein du processus de recrutement et de l'organisation du travail, ce qu'elles désignent comme des compétences, sans nécessairement faire directement référence à des qualifications, car ces dernières auraient tendance à normaliser et à figer les réalités des employé(e)s dans des contextes où sont plutôt valorisées la flexibilité et l'adaptabilité (Desprez, 2002). Les compétences des travailleuses et des travailleurs, leurs réflexions, leurs actions et leur investissement subjectif au travail deviennent alors progressivement, à partir des années 1970, au même titre que les développements numériques et de nouvelles technologies, des forces à exploiter par les entreprises et les services publics afin de maximiser leur flexibilité, leur productivité et leur rentabilité (Le Boterf, 2015 ; Terraneo et Avanzino, 2006). La compétence apparaît dans ces configurations du travail comme étant un élément interne aux travailleuses et aux travailleurs pouvant se manifester par des comportements dans des situations particulières.

Plus que d'interpeler l'organisation du travail, l'institutionnalisation du paradigme de la compétence révèle aussi l'émergence et la diffusion d'une nouvelle figure de l'employé à laquelle est liée une représentation particulière de sa relation avec lui-même, de ses liens avec les autres et de ses rapports avec les processus de production des savoirs, des biens et services. Du sujet passif de la qualification, qui accorde très peu d'importance aux réflexions, aux actions et à l'investissement subjectif dans ses activités de travail, l'employé devient le sujet actif de la

compétence, soit un : « [...] *opérateur expert qui participe à une œuvre collective.* » (Stroobants, 1993, p. 225). L'employé doit ainsi gérer sa propre personne, sa trajectoire dans l'organisation et ses relations avec ses collègues en tant qu'opérateur aguerri, et un lot de responsabilité dans la création du travail et de ses produits et services. Ainsi, l'esprit entrepreneurial commence à être célébré au travers de la figure d'un employé compétent, conquérant et créatif, s'investissant subjectivement au travail et prenant sur lui sa part des risques et des responsabilités liés à la réalisation du travail dans l'entreprise et dans son efficacité (Castel, 2009 ; Ehrenberg, 2010).

En parallèle, cette institutionnalisation du paradigme de la compétence au cœur du marché du travail a donné forme notamment sur le plan de la gestion des ressources humaines à de nouvelles formes d'évaluation des compétences des travailleuses et des travailleurs en milieux de travail par des individus déterminés dans le cadre des entreprises privées ou des services publics (Couturier, Gagnon et Dumas-Laverdière, 2004 ; Le Boterf, 2015 ; Scallon, 2015). Ces modes d'évaluation des compétences, qui procèdent notamment à l'aide d'instruments divers (échelles descriptives, marqueurs de progression, processus de gradation des tâches, autoréflexions, tests, etc.), permettent aux entreprises et services publics d'assurer des suivis personnalisés et progressifs des compétences des travailleuses et des travailleurs pris individuellement et collectivement (Le Boterf, 2015 ; Scallon, 2015). Bref, de produire des savoirs qui permettront la gestion des ressources humaines et la maximisation des processus de productions des savoirs, biens et services.

Dans cette optique, Le Boterf (2015) explique que l'institutionnalisation du paradigme de la compétence révèle en principe une convergence entre les entreprises privées, les services publics et les travailleuses et travailleurs autour de l'idée que le développement des compétences est un

enjeu primordial. Effectivement, pour les entreprises privées et pour les services publics, la maximisation des compétences est un enjeu de compétitivité alors que pour les travailleuses et travailleurs, l'entretien de leur employabilité, soit de la somme de leurs compétences, est en principe garante pour eux d'une place au sein des configurations actuelles du travail (*Ibid.*). Il exprime ainsi qu'en théorie : « *Les divers facteurs explicatifs de l'intérêt actuel porté aux compétences [...] peuvent être résumés autour de deux mots-clés : compétitivité et employabilité.* » (Le Boterf, 2015, p.50). En théorie, car selon Couturier, Gagnon et Dumas-Laverdière (2004), considérant que les compétences font référence à des pratiques situées, qui s'élaborent toujours dans le temps, dans l'espace et en lien avec des collectifs, l'évaluation des compétences est chaque fois un projet particulièrement complexe, voire ambitieux, au niveau de la recherche et presque impossible à réaliser dans les contextes administratifs liés à la gestion des ressources humaines dans les entreprises privées et les services publics. Dans cette optique, l'évaluation des compétences donnerait particulièrement lieu à une individualisation des pratiques de microgestion des employés qui les engagent dans une responsabilité accrue envers les entreprises privées et les services publics, sans nécessairement considérer les dimensions contextuelles, sociales et historiques dans lesquelles ils sont sommés d'être compétents (Schwartz, 1995).

Ces nouvelles configurations du travail, marquées par l'institutionnalisation du paradigme des compétences, participeraient de ce fait à reconduire des inégalités et iniquités entre populations. Dans cette perspective, une recherche menée au Québec et en Ontario par Smith, Hsieh et Yoshida (2005) indiquait que les populations qui détiennent un capital de compétences générales et transférables, adaptées aux différents marchés du travail, sont exposées à davantage de choix possibles lorsque vient pour elles le temps de choisir un emploi ainsi qu'à plus d'opportunités

d'avancement salarial. Les recherches réalisées par Zhu et Helly (2013) sur l'insertion des populations immigrantes au Canada soulignent que plusieurs populations des pays du sud ont à leur arrivée dans ce pays une scolarité et des compétences non reconnues qui font en sorte que leur revenu annuel moyen ne peut pas rejoindre le niveau de celui des natifs et qu'ils se retrouvent au sein de trappes à inégalités desquelles il est particulièrement difficile de sortir. Dans la même lignée, la thèse de doctorat de Lima (2004), qui présente une comparaison des systèmes d'assistances ciblant les jeunes au Québec et en France, souligne que l'âge des jeunes constitue le soutien de représentations sociales liées à leurs compétences qui permettent de justifier des traitements particuliers entre les personnes sur le marché de l'emploi. Dans cette perspective, les jeunes détenant en apparence un haut niveau de capital social se font attribuer plus fréquemment par leurs employeurs et collègues une reconnaissance de leurs « *dons* » (p.198) selon une logique fondée sur les inégalités de talents ou d'efforts, alors qu'en réalité, plusieurs autres jeunes se retrouvent dans des situations sociales, économiques et politiques dans lesquelles les compétences techniques sont plus facilement accessibles, mais paradoxalement moins valorisées. Certains jeunes en viendraient alors à être considérés comme moins compétents, voire à être dévalués, marginalisés et exclus de certains emplois et dans certains milieux de travail (*Ibid.*). De plus, LaRue, Malenfant, Mercier et Vézina (1999), dans le cadre de travaux de recherche portant sur l'analyse de propos de quinze jeunes qui n'avaient connu aucune stabilité d'emploi, indiquent que ces derniers relatent plusieurs difficultés dans la construction et la reconnaissance de leurs compétences. Alors que le travail est intermittent, des jeunes qui cumulent plusieurs années d'expérience de travail dans lesquelles ils ont réalisé des activités spécifiques afin de répondre à des besoins particuliers et ponctuels des entreprises privées ou des services publics, n'ont jamais pu expérimenter certaines tâches ou responsabilités liées à l'acquisition ou à la pratique d'un métier

ou d'une profession. Plusieurs jeunes malgré leurs nombres d'années d'expérience de travail n'ont pas, de plus, le sentiment d'avoir développé une expertise alors que les contextes de leur embauche et la courte durée de leurs contrats les amènent à se concentrer sur la réalisation de tâches particulières plutôt que sur le développement de leurs connaissances et de leurs compétences, surtout lorsqu'ils doivent remplacer temporairement un employé. Par conséquent, en se centrant sur la réalisation de tâches spécifiques, ces jeunes ont indiqué avoir entretenu des distances avec leurs collègues et avoir été confrontés à des défis supplémentaires lorsque venait le temps pour eux de faire reconnaître leur compétence dans leur milieu de travail. En outre, alors qu'ils doivent s'adapter à répétition à des nouvelles fonctions et organisations, souvent en remplacement à un autre employé, certains jeunes ont aussi l'impression de ne jamais pouvoir personnaliser leur travail et y faire preuve de créativité et d'originalité : des compétences pourtant recherchées par plusieurs entreprises privées et services publics d'aujourd'hui. Enfin, le renouvellement des compétences qui sont liées aux développements du numérique et des nouvelles technologies se retrouverait également mis à l'épreuve au sein des configurations actuelles du travail. Plusieurs jeunes n'ont souvent ni la chance de manipuler les technologies les plus récentes ni les occasions de se familiariser avec elles alors qu'ils doivent régulièrement passer d'un emploi à l'autre ou encore par des périodes d'inactivité entre des périodes de travail au sein d'un même emploi. Dans ces circonstances, LaRue, Malenfant, Mercier et Vézina (1999) affirment que ces jeunes en viennent à se retrouver dans une dynamique où ils doivent sans cesse paraître comme s'ils avaient confiance en eux et en leurs compétences pour avoir l'opportunité de décrocher un contrat de plus, alors qu'en réalité, ils ont progressivement moins confiance en eux et de plus en plus de difficultés à « *se vendre* » (p. 363) et à être embauchés. Dans cette dynamique, les jeunes en viennent souvent selon les auteurs à faire l'expérience de niveau d'anxiété très élevé lorsque vient le temps pour eux

de se retrouver en emploi. Ils ont l'impression d'être inadéquate et peu à la hauteur. Cette anxiété contribuerait à mettre fortement à l'épreuve leur capacité à faire valoir leurs compétences dans le cadre d'entretiens d'embauche pour intégrer de nouveaux milieux de travail et à contribuer ainsi à leur relégation en dehors des voies de l'emploi (*Ibid.*). Ainsi, pendant que le paradigme des compétences connaît une extension au cœur des configurations du travail, une répartition inégalitaire des compétences réelles ou reconnues s'observe favorisant surtout les jeunes provenant de classes moyennes et élevées qui détiennent bien souvent un haut capital culturel et relègue les autres en marge de l'emploi (LaRue, Malenfant, Mercier et Vézina, 1999; Lima, 2004; Smith, Hsieh et Yoshida, 2005; Zhu et Helly, 2013).

2.2 Les reconfigurations des systèmes éducatifs

Dans la quête vers la performance économique, en lien avec les reconfigurations du travail décrites précédemment, les sociétés libérales contemporaines ont aussi été marquées par d'importantes transformations des systèmes éducatifs. En effet, dans des sociétés où la compétitivité, la performativité, l'efficacité, la connectivité, la flexibilité, l'autonomie et la responsabilité constituent à la fois des valeurs et injonctions normatives, la production massive et accélérée du capital humain constitue une des priorités des gouvernements en appui aux économies nationales (Jenson et Martin, 2006 ; Lenoir, 2010 ; 2012 ; Merrigan, 2018 ; White et Lesvesque, 2001). Le capital humain fait référence ici aux savoirs que les individus cumulent tout au long de leur vie et qu'ils peuvent utiliser dans la production de biens, de services, d'idées, que cela soit ou non au cœur du marché (Barrow, Didou-Aupetit et Mallea, 2003). Dans cette optique, le Canada, y compris le Québec, s'est lancé vers la fin des années 1980 et le début des années 1990, dans l'aménagement de dispositifs de production de masse du capital humain qui ont occasionné un

élargissement des publics cibles de l'éducation, une activation des systèmes éducatifs, une stratification de l'éducation, une augmentation du niveau des titres scolaires, une dépréciation des diplômes, une exacerbation des risques de déclassement et un passage vers une approche par compétence.

2.2.1 L'extension de la culture de masse du capital humain

Dans cette perspective, il semblerait que dans le cadre des sociétés libérales comme le Canada, l'éducation se soit départie de ses oripeaux, de ses institutions et de ses populations plus traditionnels et qu'elle ait investi progressivement plus largement le champ de la culture de masse du capital humain afin de contribuer au renouvellement d'une main-d'œuvre diversifiée, compétente et flexible, pour assurer le travail et la compétitivité économique (Jenson et Martin, 2006 ; Lenoir, 2010 ; 2012 ; Merrigan, 2018 ; White et Lesvesques, 2001). Au Québec, ces reconfigurations se sont appuyées notamment sur les visées démocratiques et égalitaristes insufflées pendant la période qui correspond à celle des *Trente glorieuses*. En effet, si selon Déniger (2012) les réformes des systèmes éducatifs entre 1965 et 1974 visaient surtout à compenser les limites des individus « *déficients* » (p. 69) qui provenaient des milieux défavorisés, entre les années 1975 et 1987, les facteurs sociaux qui contribuaient aux défis et à la marginalisation de certaines franges de jeunes des voies scolaires en sont venus à être reconnus comme résultants d'inégalités liées à leur milieu d'origine. Dans ces circonstances, il devenait évident que l'école, en tant qu'institution jusque-là centrale aux systèmes éducatifs, n'avait pas accès aux ressources financières, politiques et sociales nécessaires afin d'agir par elle-même sur ce qui posait problème à la réussite scolaire des jeunes et que finalement les différents milieux devaient à présent constituer les principaux objets d'intervention, car ils constituent en somme les

espaces où apparaissent les conditions sociales permettant l'égalité des chances sur les voies scolaires. Ainsi, dès les années 1970, des mesures visant à assurer l'égalité des chances sur les voies scolaires ont été déployées au Québec. L'école est devenue, dans ces nouvelles configurations des systèmes éducatifs, un partenaire parmi d'autres qui, en relation avec les différents milieux, les communautés, les commissions scolaires, les institutions régionales et le Gouvernement du Québec, interviennent pour promouvoir l'éducation. Ces mesures concernent aujourd'hui toutes les catégories d'âge confondues et prennent la forme notamment de politiques, de programmes et de services sociaux divers (garderies, écoles primaires et secondaires, cégeps et université, organisations publiques, organisations privées, organisations communautaires, etc.), qui mobilisent une panoplie d'acteurs (éducatrices en service de garde, enseignantes, personnels des écoles, des services sociaux et de santé, etc.) en cultivant leurs capacités d'apprentissages de leur naissance à leur mort (petite enfance, enfance, adolescence, entrée dans l'âge adulte, vie adulte, vieillesse, etc.), et en tentant de limiter les obstacles à leur activité individuelle (pauvreté, pauvreté intergénérationnelle, violences conjugales et familiales, défis de conciliation travail-famille, etc.) et en les activant dans la gestion de leurs trajectoires et des risques sociaux qui les concernent (Jenson et Martin, 2006).

2.2.2 L'activation des systèmes éducatifs

À la fin des années 1980, période souvent décrite en termes de désengagement de l'État-providence, les politiques ayant donné lieu à cette démocratisation des dispositifs éducatifs ont été fortement critiquées notamment à cause de leurs coûts élevés, de leurs difficultés à s'agencer avec les normes de rigueurs budgétaires fixées par le gouvernement du Québec, de leur incapacité à offrir une éducation homogène sur l'ensemble du territoire québécois et d'excellence, de même

que leurs inaptitudes à réduire les inégalités entre les milieux favorisés et défavorisés (Déniger, 2012). En ce sens, les actions entreprises dans le champ de l'éducation visaient surtout à la fin des années 1980 à tenter de corriger les inégalités entre les différents milieux notamment en allouant minimalement aux écoles les moins favorisées des ressources financières supplémentaires en leur imposant des barèmes d'objectifs à atteindre pour redresser ces situations. Ces actions visaient aussi à solliciter différents partenaires à participer dans la promotion de la réussite éducative dès la petite enfance. Il s'en suivit notamment dans les systèmes éducatifs une recrudescence de la compétitivité, des principes d'excellence, de l'idéologie individualiste ainsi qu'une diversification des expériences et des projets scolaire. Dans cette optique, Lenoir (2012) explique qu'alors que s'imposait aux systèmes éducatifs la nécessité de se reconfigurer, les différentes institutions chargées de l'éducation ont commencé à se transformer en lien avec des valeurs et des normes qui entrent en cohérence avec les exigences économiques ainsi qu'avec les modèles et les attentes des entreprises. La compétitivité entre établissements en est venue à s'étendre sur l'ensemble du continent nord-américain — incluant au Canada et au Québec —, où les institutions sont dorénavant classées de différentes manières (indicateurs de qualité de l'enseignement, palmarès des écoles, etc.) et font l'objet de mesures (plan de réussite pour les commissions scolaires, contrats de réussite pour les universités, obligations de résultat, etc.) en tout genre visant à assurer leur compétitivité et à redresser leur position au sein du peloton (Déniger, 2012 ; Lenoir, 2010 ; 2012). Ainsi, dans un contexte de redressement des finances publiques, les institutions des systèmes éducatifs se sont retrouvées en compétition les unes contre les autres, à devoir évaluer, majorer, leur rendement interne, et ce souvent en dépit des facteurs sociaux propres aux différents milieux où elles sont situées et au sein desquels vivent ce qui est considéré à présent comme une : *« clientèle scolaire qui vient consommer du savoir et qu'elle[s] doi[vent] transformer en capital*

humain prêt à fonctionner à la sortie » (Lenoir, 2012, p. 15). Ainsi, l'activation des systèmes éducatifs, au Canada comme au Québec, a signifié l'instauration de règles de compétitivité, d'efficience, de performance et de flexibilité issues du marché du travail.

2.2.3 La stratification des voies éducatives

Dans ces circonstances, ces répercussions du néolibéralisme sur les systèmes éducatifs ont aussi occasionné une stratification des voies éducatives. En effet, pendant cette période, une première stratification émerge notamment entre les institutions des milieux favorisés et les écoles des milieux défavorisés. Dans cette perspective, en ce qui concerne la petite enfance, dès 1997, le gouvernement québécois institutionnalisait un modèle de garderies éducatives sur tout le territoire provincial pour faciliter la conciliation travail-famille, pour permettre aux femmes d'insérer le marché du travail ainsi que pour maximiser l'égalité des chances des enfants à réussir (Merrigan, 2018 ; Roy-Derosiers, 2011). Dans cette même perspective, l'entrée à la maternelle à temps complet fut établie à l'âge de cinq ans, sauf pour les écoles situées au sein des milieux défavorisés où les enfants y étaient inscrits dès l'âge de quatre ans et demi, pour diminuer les écarts de socialisation entre ceux provenant de milieux favorisés et ceux provenant de milieux défavorisés et ainsi majorer l'égalité des chances pour les enfants provenant des quartiers plus démunis (Déniger, 2012 ; Lenoir, 2010). Aux niveaux primaires et secondaires, alors que les filières scolaires dites régulières sont sommées de s'uniformiser au sein des systèmes éducatifs publics, les écoles privées se multiplient et entrent en concurrence entre elles et avec les écoles publiques tant pour les ressources financières que pour les bassins d'élèves (Déniger, 2012 ; Lenoir, 2012 ; Lessard, 2019 ; Merrigan, 2018). Afin de demeurer compétitives, les écoles des systèmes éducatifs publics effectuent en parallèle à l'uniformisation des filières scolaires régulières une

stratification de leurs programmes notamment en privilégiant le développement d'une variété de filières particulières (concentré en anglais, sport-étude, arts, science, informatique, internationale, etc.) censées attirer et retenir dans leur bassin les élèves les plus compétitifs, les élèves provenant des milieux les plus favorisés et les élèves dont les parents sont soucieux de leur offrir des éducations singulières (Lenoir, 2012 ; Lessard, 2019). De la même manière, certaines écoles publiques développent pour leur part des filières scolaires spécialisées où sont relégués plus particulièrement des élèves confrontés à des difficultés diverses. Au niveau secondaire, par exemple, les classes de cheminement particulier où sont regroupés notamment des jeunes aux prises avec des difficultés d'adaptation et d'apprentissage ainsi que les classes de la formation professionnelle et technique (FPT) qui permettent aux jeunes d'accéder à des trajectoires scolaires conjuguant formation générale et immersion en milieu de travail par les stages constituent des filières alternatives sur les voies scolaires (Doray et Lessard, 2016 ; Tremblay 2017). De plus, comme l'indique Voyer, Potvin et Bourdon (2014), depuis presque 20 ans, dans un contexte marqué par la complexification et de reconfiguration rapide du travail, la formation pour adultes a changé significativement de fonction au sein des systèmes éducatifs alors que ce secteur accueille désormais une population plus jeune (16-24 ans) souvent considérée « à risque » (p.195) dont la plupart des membres sont aux prises avec des handicaps, des retards scolaires, des difficultés d'apprentissage et d'adaptation notamment, car ils proviennent de l'immigration ou, car ils sont aux prises avec divers des problèmes sociaux et de santé. Quoi qu'il en soit, pour plusieurs jeunes, la formation générale pour adulte constituerait désormais une voie alternative aux trajectoires scolaires traditionnelles qui peut leur permettre notamment de poursuivre leur scolarisation et d'obtenir un diplôme, sans nécessairement avoir d'abord quitté leurs études (Lespérance, 1998 ; Voyer, Potvin et Bourdon, 2014).

Ces stratifications entre élèves des milieux favorisés et des milieux défavorisés, des élèves fréquentant les écoles publiques et des élèves fréquentant les écoles privées, des élèves des filières particulières et régulières, des élèves en difficulté et pour adultes, tendent à créer de la diversité sur le plan des expériences étudiantes, voir des inégalités sur le plan des apprentissages et de l'acquisition de compétences. Par exemple, la recherche de Lefebvre (2016) sur la contribution scolaire des écoles privées à la littéracie et à la numératie des jeunes du Québec souligne que la minorité des élèves inscrits aux écoles privées au secondaire explique la supériorité du Québec en ce qui a trait à la réussite du test de performance du Programme international pour le suivi des acquis des élèves (PISA)⁷ de l'Organisation de coopération et de développement économiques (OCDE). Le seul fait de fréquenter une école privée québécoise ajouterait à une personne approximativement l'équivalent d'une année au niveau des scores de français et de mathématique. Lefebvre (2016) explique qu'en matière de développement du capital humain, il existerait une relation de causalité entre la fréquentation de l'école privée et les compétences évaluées par le PISA. Ces inégalités tendent aussi selon Lenoir (2012) à entretenir l'extension d'un élitisme notamment chez les élèves qui fréquentent les écoles privées et les filières particulières et leurs parents, qui proviennent la plupart du temps des classes moyennes et moyennes élevées. Lessard (2019) explique que ces stratifications remettent en question les développements des dernières décennies en matière d'égalité des chances et d'équité sociale. Les disparités entre les écoles et les filières agrandissent les écarts de qualité des expériences d'apprentissage des élèves. Dans les systèmes éducatifs où la compétition, l'efficacité et la performance sont des valeurs et des

⁷ Le PISA est une évaluation des étudiant(e)s âgé(e)s de 15 ans réalisée par l'OCDE tous les trois ans afin de mesurer dans différents pays dans quelle mesure les jeunes qui arrivent progressivement à la fin de leur scolarité détiennent des savoirs et des compétences considérées essentielles à la participation sociale et de jeter un éclairage sur les politiques et les pratiques éducatives des pays impliqués par rapport à différentes catégories de population (OCDE, 2016).

injonctions normatives, les enjeux pour l'égalité des chances et l'équité sociale sont d'autant plus importants alors que les critères d'accessibilité aux différentes écoles et filières scolaires mettent en œuvre en toute légitimité un processus de tri qui permet de ségréger les élèves méritants des élèves non méritants (Lenoir, 2012). Lessard (2019) explique ainsi que derrière l'idée d'une démocratisation de l'éducation, se cache en réalité « [...] *une version hypermoderne de la nécessité du tri et de la formation d'une élite essentielle. Car les individus ne sont pas égaux en potentiel à développer ; c'est le rôle de l'école de dépister, classer et développer le potentiel dont la société a besoin.* » (p. 47). Dans cette optique, tout en étant animés par des idéaux égalitaires et en préconisant l'accès à l'éducation pour tous, les acteurs du système éducatif québécois, les parents et les élèves, en viendraient au sein d'une société hautement compétitive à s'accommoder d'inégalités et d'iniquités en matière de développement du capital humain (Lessard, 2019). Cette accommodation se ferait certes au nom de principes méritocratiques, mais aussi en reconnaissant la nécessaire reconduction de dispositifs visant à légitimer le confinement de certains jeunes au sein de filières alternatives destinées à leur donner davantage d'occasions dans la vie.

2.2.4 Augmentation du niveau des titres scolaires, dépréciation des diplômes et risque de déclassement

En outre, au Québec, ces reconfigurations du travail et des systèmes éducatifs ont donné lieu à une augmentation des titres scolaires, à une dépréciation des diplômes ainsi qu'à l'exacerbation des risques de déclassement. En effet, comme l'affirme Vultur (2006), au Québec, comme dans la plupart des sociétés libérales, la démocratisation de l'éducation, la promotion de l'égalité des chances dans l'accès à une éducation ainsi que la nécessité d'une production de masse du capital humain, qui requiert un bon nombre d'individus capable de circuler au sein d'une économie du savoir, ont donné lieu à une importante augmentation des niveaux des titres scolaires. L'ISQ

(2014) indiquait dans cette perspective que les reconfigurations des systèmes éducatifs québécois ont occasionné une scolarisation massive de la population québécoise. Entre 1990 et 2014, le niveau de scolarisation des individus âgés de 25 à 64 ans n'a cessé d'augmenter. En 1990, près de 38 % de la population québécoise n'avait aucun diplôme alors qu'en 2012, ce chiffre s'élevait à 14 %. Ainsi, en 24 ans, le nombre d'individus dans la population québécoise n'ayant aucun diplôme a diminué de 24 %. Dans cette même perspective, l'ISQ (2014) indiquait également que le niveau de scolarité, soit le plus haut grade scolaire atteint par les personnes, avait aussi crû au cours de cette période de temps. Si curieusement, le nombre d'individus ayant fait des études secondaires a diminué de 25 % à 20 % entre 1990 et 2012, le nombre de personnes ayant atteint notamment les niveaux des études postsecondaires a presque doublé, passant de 15 % en 1990 à 29 % en 2012. Cette hausse n'est que marginalement attribuable à la diplomation professionnelle ou de niveau collégial, qui est passée respectivement de 10 % à 17 % et de 12 % à 20 % pendant cette même période de temps. En effet, c'est la hausse du nombre de bacheliers de 8,3 % de 1990 à 18,1 % en 2012 qui explique plus directement la hausse du niveau de scolarité au Québec, mais plus marginalement celles des diplômés des études supérieures, de maîtrise et de doctorat, qui est passé de 3,7 % en 1990 à 7,8 % en 2012 (*Ibid.*). Vultur (2006) explique en ce sens que cet accroissement du niveau de scolarité se démarque surtout par une entrée et une sortie massive des individus des bancs universitaires en réponse à la nécessité d'une main-d'œuvre capable de circuler au sein d'une économie de la connaissance et d'utiliser les nouvelles technologies et aux aspirations des personnes à accéder aux emplois les plus qualifiés, les mieux rémunérés et les mieux protégés dans les configurations contemporaines hautement compétitives du travail.

Paradoxalement, cette hausse du nombre d'individus à posséder un diplôme ainsi que cette augmentation du niveau des titres scolaires sont liées au Québec à une dépréciation de la valeur de certains diplômes et à un phénomène de déclassement. En effet, Vultur (2006) soutient qu'un décalage entre le rythme accéléré de production de diplômés et la multiplication des postes requérant un degré élevé de qualification, ainsi que la croissance des compétences requises et des attentes des employeurs peut produire des situations d'inadéquation. Dans un premier type de situation, le décalage résulte d'une trop forte disponibilité des diplômés que le marché du travail n'est pas en mesure d'absorber en respectant leur degré de qualification dans l'offre d'emploi. Dans un second type de situation, le décalage apparaît lorsque les entreprises demandent aux personnes des degrés de scolarité trop élevés de compétences relativement aux qualifications propres aux postes qu'ils ont à pourvoir. Dans tous les cas, les individus se retrouvent alors surqualifiés relativement aux postes qu'ils sont amenés à occuper. Ces situations de surqualification touchent plus particulièrement les jeunes notamment parce que les représentations qu'ont tendance à se faire les employeurs de ces derniers présupposent souvent leur peu d'expériences de travail et les amènent à rehausser le niveau de diplôme exigé pour combler leurs postes. De plus, les jeunes ont tendance à accepter plus facilement des emplois pour lesquels ils sont surqualifiés en y voyant notamment des expériences temporaires leur permettant de peaufiner leurs compétences et de se projeter ultérieurement vers un autre emploi. De ce fait, ces derniers se retrouvent souvent volontairement ou non déclassés, voire relégués, vers des emplois qui n'exploitent que très peu leurs qualifications et compétences. Ceci a pour effet notamment d'accroître les exigences en termes de qualifications et de compétences pour des emplois qui exigent en principe moins de formation, de déprécier certains diplômes et d'intensifier les obstacles auxquels sont confrontés les individus, incluant les jeunes, dont les qualifications sont

moindres, mais qui doivent notamment compétitionner avec des personnes surqualifiées afin d'obtenir un emploi.

2.2.5 L'institutionnalisation de l'approche par compétences

Enfin, les systèmes éducatifs des sociétés libérales ont été marqués au cours des années 1990 par l'extension progressive de l'approche par compétences au fil des réformes des curriculums scolaires (Aouni, 2011 ; Deniger, 2012 ; Lenoir, 2010 ; Lessard, 2019 ; Levasseur, 2016 ; Perrenoud, 2000 ; Vrancken et Macquet, 2006). Née aux États-Unis durant des années 1980 dans le courant de la *Competence-based Education*, cette approche s'est ensuite diffusée en Amérique du Nord, en Europe et dans le reste du monde en opposition aux insuffisances et aux limites des courants behavioristes de l'enseignement qui privilégient l'approche par objectifs (Aouni, 2011). Selon Perrenoud (2000), au Québec, notamment, l'approche par compétence a connu une diffusion certaine du préscolaire au collégial notamment en lien avec les critiques portées au courant des années 1980 et 1990 à l'égard de l'efficacité des systèmes éducatifs, parmi lesquelles la question de l'utilité des apprentissages était posée à l'intérieur des écoles, par le personnel scolaire et les étudiant(e)s ainsi qu'à l'extérieur, entre autres aux interfaces avec le marché et le monde du travail.

Dans cette perspective, Aouni (2011) explique que l'approche par objectifs qui étaient largement utilisée dans le champ de l'éducation jusqu'aux années 1990 reposait sur un principe de décomposabilité des apprentissages selon lequel le contenu des formations pouvait être déconstruit. C'est l'addition des différentes composantes des apprentissages qui donnait lieu, en somme, à la compétence globale de l'individu. Ce principe permettait entre autres d'échelonner les apprentissages en différentes déclarations générales et spécifiques qui, associées à des

programmes et à des cours, correspondaient dans cet ordre aux objectifs éducatifs des systèmes d'éducatons pour chaque individu (*Ibid.*). L'approche par compétences, qui repose davantage sur les courants constructivistes, remet fortement en doute ce principe en statuant que ce sont plutôt les différentes connexions qui permettent aux individus de donner sens à leurs apprentissages et de mobiliser leurs connaissances, habiletés et capacités lorsqu'ils sont exposés à des situations complexes (Aouni, 2011 ; Scallon, 2015 ; Vrancken et Macquet, 2006). Dans cette optique, selon Michaud, Dionne et Beaulieu (2007), le concept de compétence renvoie à « *un savoir agir complexe, fondé sur la mobilisation et sur l'utilisation efficace d'un ensemble de ressources par un individu dans différents contextes* » (p.72). En tant que savoir-agir, la compétence renvoie ainsi à la capacité à faire appel de façon « *appropriée* » (p. 72) à une multiplicité de ressources à la fois personnelles (besoins, intérêts, valeurs, motivations, qualités, trait de personnalité, connaissance, etc.) et environnementales (ressources physiques, ressources humaines, règles, lois, etc.) dans le but d'accomplir efficacement une tâche. Le savoir-agir de l'étudiant(e), c'est-à-dire sa compétence, est intimement lié non seulement à l'individu, mais à l'environnement social dans lequel il apprend et qui est pour lui porteur de possibilités et de contraintes. Michaud, Dionne et Beaulieu (2007) parlent donc de la compétence comme située au point de rencontre d'un pouvoir-agir (est-ce que le contexte dans lequel je me trouve me permet d'agir ?) et d'un vouloir agir (est-ce que je veux agir ?). En ce sens, la compétence est de l'ordre de la mobilisation, car il ne s'agit pas dans un contexte d'avoir accès ou non à des ressources et d'être exposé ou non à des règles et contraintes, mais d'être capable, en fin de compte, d'y faire appel volontairement aux moments opportuns.

Lenoir (2012) indique dans cette perspective que les dispositifs scolaires ont à présent comme

finalité de permettre aux étudiant(e)s d'acquérir de manière individualiste les compétences nécessaires afin d'accéder aux emplois dans un marché du travail hautement compétitif. Dans cette optique, l'approche par compétences repose sur le postulat que les activités de formation doivent être centrées sur les apprenants et progressives (Scallon, 2015). Les apprenants sont alors amenés à s'exposer à des situations réelles de plus en plus complexes, qui nécessitent d'eux qu'ils fassent preuve chaque fois de leur capacité à mobiliser des connaissances, des capacités, des attitudes et des ressources (Aouni, 2011; Scallon, 2015; Perrenoud, 2000). Comme le souligne Perrenoud (2000), dans cet ordre d'idées, ce sont dans les interactions entre des projets et des résistances que s'effectuent aujourd'hui les apprentissages et que s'acquièrent des compétences. Les apprenant(e)s deviennent dans cette perspective les étudiant(e)s actifs, participatifs et engagé(e)s, de curriculums, programmes et cours, qui sollicitent leur mise en action dans des situations, activités et progressions, qui les engagent dans une amélioration continue au prisme de leurs va-et-vient, tâtonnements et erreurs et les invitent à se développer (Aouni, 2011). Scallon (2015) indique à cet effet que ce changement d'approche implique aussi des transformations profondes des pratiques d'évaluation en milieux scolaires notamment : 1) parce que l'appréciation des performances des étudiant(e)s doit à présent tenir compte de différentes dimensions de leurs apprentissages qui doivent être intégrées et pondérées; 2) parce que les apprentissages des étudiant(e)s doivent dorénavant être compris comme des progressions dans le temps plutôt que comme des épisodes distincts et séparés; 3) et parce que les programmes de formation doivent miser sur la participation et sur l'engagement personnel des étudiant(e)s et faire appel à des procédés nouveaux d'observation et de collectes des données pour procéder aux évaluations des apprentissages.

Si le passage vers l'approche par compétence constitue par rapport à l'approche par objectifs une

avancée sur le plan de la reconduction de certaines inégalités, elle soulève néanmoins toujours des questions à cet effet. Effectivement, Perrenoud (2000) explique que dans le cadre du précédent modèle, qui procédait largement par le transfert des connaissances, une partie des étudiants des classes populaires qui vivaient des échecs n'apprenaient pas, car ils ne comprenaient tout simplement pas l'utilité de ce qui leur était enseigné dans leur vie quotidienne. Contrairement aux enfants de professionnels (enseignants, médecins, avocats, etc.) qui arrivaient sans trop de difficultés à comprendre la pertinence des savoirs abstraits dans l'exercice d'un pouvoir sur les univers physiques et sociaux, les enfants des classes populaires ne détenaient pas nécessairement les mêmes moyens et étaient confrontés à davantage de difficultés et d'échecs sur les voies scolaires. L'approche par compétence permet notamment de contrer en grande partie ces situations notamment en majorant le sens des apprentissages simplement par le fait qu'ils sont effectués dans des situations et des contextes dans lesquels des choix sont à faire et des pratiques à déployer pour résoudre des problèmes (*Ibid.*). Cependant, parce que l'actualisation et l'évaluation des compétences sont multidimensionnelles et progressives, certaines recherches telles que celle de Lefebvre (2016) laissent croire que les individus ont accès à des capitaux sociaux et culturels, c'est-à-dire à des connaissances et à des relations très différentes sur lesquelles ils peuvent prendre appui lorsque vient le temps d'agir au sein des différentes situations. Dans cette perspective, l'approche par compétences participerait également à reconduire certaines inégalités et iniquités notamment sur le plan des évaluations scolaires (Lefebvre, 2016; Perrenoud, 2000).

2.3 Synthèse et objectifs de recherche

En somme, cette problématisation, élaborée au fil de ces deux premiers chapitres, met en évidence la construction sociale de la catégorie des jeunes NEEF en mettant au jour les conditions de son

émergence et de son extension dans la littérature scientifique et dans l'action publique. Si ce retour critique permet entre autres de déconstruire cette catégorie d'action publique et d'illustrer la complexité des profils et des trajectoires des individus qui composent cette population certes hétérogène, il met aussi en relief certains des enjeux normatifs des politiques d'activation envers les jeunes en général, mais plus spécifiquement envers ceux qui sont susceptibles d'être vulnérables et d'être à risque d'exclusion sociale. Effectivement, comme présentée précédemment, l'importante variation des définitions et des usages de la catégorie des NEEF tend à invisibiliser les inégalités et les parcours qui expliquent que certains jeunes se retrouvent immobiles, en situation de vulnérabilité, de pauvreté et de dépendance envers l'aide de l'État. Les politiques d'activation qui visent à mettre en mouvement les individus dans leur arrimage avec les voies de l'emploi, des études et de la formation, sont alors portées à se centrer sur l'insertion de ces jeunes, sans nécessairement considérer les facteurs économiques, politiques et sociaux qui permettent pourtant d'éclairer leurs désengagements et leurs tentatives manquées, avortées ou répétitives de réengagement sur les voies de l'emploi, des études et de la formation. Dans cette optique, ce chapitre s'est poursuivi en abordant les différents facteurs de risques qui expliquent qu'une frange des jeunes NEEF est susceptible de se retrouver en marge des voies de l'emploi, des études et de la formation. La littérature existante, qui est particulièrement peu développée au Canada, y compris au Québec, présente une liste de différents facteurs de risques (pauvreté, difficultés scolaires, consommation d'alcool et de drogues, surutilisation d'internet et des jeux vidéo, problèmes de santé physique et mentale, criminalité, etc.) qui, lorsque présents dans la vie des jeunes, contribueraient en principe à accroître les possibilités que certains d'entre eux deviennent et demeurent des NEEF. Au-delà de ces facteurs de risque, il semblait également pertinent de mettre en relief certains éléments de contexte avec lesquels ces jeunes doivent composer leurs trajectoires

comme les reconfigurations du travail et des systèmes éducatifs. Ce détour a permis notamment de situer les trajectoires des jeunes NEEF au Canada et plus particulièrement au Québec. La littérature tant sur les configurations contemporaines du travail et des systèmes éducatifs dresse dans cette perspective le portrait d'une société libérale hautement compétitive dans le cadre de laquelle la compétitivité, la performativité, l'efficacité, la flexibilité, l'autonomie, le projet, la compétence, la connectivité et la responsabilité constituent des injonctions normatives face auxquelles les jeunes sont appelés aujourd'hui à répondre dans les milieux scolaires et du travail. Dans cette optique, cette problématisation de la catégorie d'action publique des jeunes NEEF montre la pertinence d'une étude s'intéressant plus particulièrement : 1) aux manières dont les trajectoires dites de *désengagement* de ces jeunes se construisent au carrefour des transformations sociodémographiques et de nouvelles demandes normatives et institutionnelles ; 2) et aux politiques et pratiques d'intervention mises en œuvre pour *gouverner* ces jeunes considérés socialement problématiques en visant leur insertion et leur maintien sur le marché du travail. Le prochain chapitre présente le cadre théorique utilisé pour réaliser une telle recherche.

CHAPITRE 3

LA GOUVERNEMENTALITÉ : ENTRE LIBÉRALISME, NÉOLIBÉRALISME ET ÉTAT SOCIAL ACTIF

Le 8 février 1978, Michel Foucault (2004a) s'est présenté au Collège de France pour offrir un de ses derniers cours. C'est donc par un matin hivernal qu'il proposa le concept de gouvernementalité pour désigner un programme de recherche que sa mort empêcha malheureusement d'achever. L'utilisation de ce concept de gouvernementalité par Foucault s'est donc déroulée de manière fugace et mystérieuse, l'auteur n'ayant lui-même jamais pu en présenter une généalogie complète de ce concept ou un ouvrage entier à son égard. Les chercheurs qui s'y intéressent doivent alors appuyer leurs travaux sur des matériaux à la fois vastes et disparates, néanmoins extrêmement prolifiques. Effectivement, si le concept de gouvernementalité est arrivé tardivement dans la pensée de Foucault, il apparaît à l'aboutissement d'une œuvre colossale et ambitieuse. Les travaux de l'auteur sur la gouvernementalité s'inscrivent en aval de ses travaux archéologiques percevables notamment dans *Naissance de la clinique* (1963), *Les mots et les choses* (1966), *L'archéologie du savoir* (1969) et *L'histoire de la folie à l'âge classique* (1972) ainsi que dans ses travaux généalogiques parmi lesquels *Surveiller et punir* (1975) et *L'histoire de la sexualité* (1976 ; 1984 ; 1984; 2018) sont sans doute les ouvrages les plus connus. Il est aussi possible de retrouver quelques traces du concept de gouvernementalité dans les ouvrages qui résultent des verbatims de quelques-uns des cours qu'il a enseigné au Collège de France, dont *Il faut défendre la société. 1975-1976* (1997), *Sécurité, Territoire, Population. 1977-1978* (Foucault, 2004a), *Naissance de la biopolitique. 1978-1979* (Foucault, 2004b), *Du gouvernement des vivants. 1979-1980* (Foucault, 2012) et *L'Herméneutique du sujet. 1981-1982* (Foucault, 2001). Dans ce même ordre d'idées,

dans un entretien offert à l'Université Catholique de Louvain en 1981, soit trois ans avant sa mort, Foucault positionnait ses réflexions sur la gouvernementalité comme une suite logique à ses travaux sur des choses diverses comme la psychiatrie, la médecine et le système pénal dans lesquels les dispositifs de gouvernement des individus (d'enfermement, d'exclusion, de surveillance, de dressage, etc.) apparaissaient comme des pratiques importantes, mais encore marginalement étudiées. Or, c'est plus particulièrement la lecture de *Sécurité, Territoire, Population. 1977-1978* (Foucault, 2004a), de *Naissance de la biopolitique. 1978-1979* (Foucault, 2004b) et *Du gouvernement des vivants. 1979-1980* (2012) qui révèle le plus les paramètres de ce programme de recherche qu'est la gouvernementalité. Dans *Sécurité, Territoire, Population. 1977-1978*, Foucault (2004a) définit un programme d'études qu'il n'entendait pas poursuivre pour n'importe quelle raison et n'importe comment, mais en prenant appui sur ce concept « *problématique* » (p. 120) et « *artificiel* » (p.120) de gouvernementalité pour analyser l'histoire commune de l'État et de la population. Plus précisément, il envisageait de questionner l'État, en s'inspirant des travaux sur *L'ordre psychiatrique* de Robert Castel (1977) et de ses travaux antérieurs sur les institutions médicales et pénitentiaires, pour illustrer toute la complexité de l'économie de pouvoir dans lequel il est à la fois un effet et un opérateur :

« Est-ce qu'il est possible de passer à l'extérieur ? Est-ce qu'il est possible de replacer l'État moderne dans une technologie générale de pouvoir qui aurait assuré ses mutations, son développement, son fonctionnement ? Est-ce qu'on peut parler de quelque chose comme une "gouvernementalité", qui serait à l'État ce que les techniques de discipline étaient au système pénal, ce que la biopolitique était aux institutions médicales ? »
(Foucault, 2004a, p.124)

La gouvernementalité apparaît ainsi à la fin de parcours d'un chercheur visant à mieux comprendre l'exercice concret du pouvoir dans les sociétés libérales et qui, après s'être intéressé en profondeur aux technologies de pouvoir que sont les disciplines et la biopolitique, s'est retrouvé confronté au problème de l'État, voire du gouvernement, et de la population. Cette thèse propose de s'inspirer

de ce concept de gouvernementalité pour analyser plus précisément les pratiques de gouvernement des jeunes NEEF. Dans la perspective ouverte par la gouvernementalité, cette catégorie d'action publique devient un important révélateur de l'articulation des dispositifs macrosociaux et microsociaux du gouvernement néolibéral des conduites en permettant d'examiner le point de rencontre entre des technologies politiques, comme des dispositifs de sécurité, des lois et des institutions disciplinaires, et des pratiques de gouvernement de soi. Ce concept de gouvernementalité permettra en ce sens de poursuivre les réflexions entreprises dans le cadre de la problématique de recherche en jetant un regard sur les trajectoires de désengagement des jeunes NEEF à la lumière des changements sociodémographiques, des nouvelles demandes normatives, institutionnelles, ainsi que sur les politiques et pratiques visant à les insérer et à les maintenir sur les voies actives de l'emploi, des études et de la formation.

Dans un premier temps, ce chapitre présente le concept de gouvernementalité, en rapport avec ceux de gouvernement et de gouvernementalisation, pour mettre en évidence sa pertinence pour examiner les liens politiques contemporains entre l'État et la population. Ensuite, les contrastes entre le libéralisme et le néolibéralisme sont mis en perspective pour mettre au jour le passage d'une gouvernementalité passive à une gouvernementalité active. Ce passage illustre que l'État se reconfigure en un intervenant investissant non pas à cause du marché, mais pour le marché, c'est-à-dire de manière à majorer les conditions et des sujets susceptibles de contribuer au renouvellement de sa dynamique concurrentielle. Après, le modèle d'État social actif est présenté comme un effet et un opérateur de cette gouvernementalité néolibérale. L'État social actif intervient via des programmes et partenaires, dans l'optique de constituer, à partir d'individus appartenant à des populations considérées *inactives* et *couteuses* — comme les jeunes NEEF —

des entrepreneurs de soi, susceptible de se gouverner par eux-mêmes, de ne pas dépendre du soutien étatique et de contribuer activement au marché.

3.1 Définition du concept de gouvernementalité : entre gouvernement, gouvernementalité et gouvernementalisation de l'État

Dans son cours intitulé *Du gouvernement des vivants. 1979-1980*, Foucault (2012) propose, comme il l'avait fait d'ailleurs dans le cadre de son cours *Sécurité, Territoire, Population. 1977-1978* (2004a), de réinvestir le mot gouvernement de son sens plus ancien et plus large. Il propose alors de le comprendre comme la conduite des conduites. Dans *Le sujet et le pouvoir*, Foucault (1982) poursuit son analyse dans cette direction en indiquant que :

« Gouverner, en ce sens, c'est structurer le champ d'action éventuel des autres. Le mode de relation propre au pouvoir ne serait donc pas à chercher du côté de la violence et de la lutte, ni du côté du contrat et du lien volontaire (qui ne peuvent en être tout au plus que des instruments) : mais du côté de ce mode d'action singulier — ni guerrier ni juridique — qui est le gouvernement. » (p. 237).

Gordon (1991) précise, à cet effet, que Foucault définit le mot gouvernement de deux manières. Premièrement, il utilise le mot gouvernement pour illustrer une dimension des expériences des individus qui, sans être nécessairement moderne, est marquée par toute une diversité de manières de réfléchir et d'agir pour conduire leurs propres conduites et pour conduire les conduites des autres. Dans cette optique, le gouvernement moderne des conduites se démarquerait des pratiques antérieures de ce mode d'exercice du pouvoir par la volonté des individus d'être pragmatique, notamment en se connectant à une pluralité de pratiques, de procédures, de dispositifs, etc. leur permettant de se gouverner eux-mêmes et de gouverner les autres (*Ibid.*). Ainsi, si la conduite des conduites n'est pas moderne, elle renvoie dans le cadre de la gouvernementalité à des manières pratiques, concrètes, matérielles, voire pragmatiques, de gouverner. Dans un deuxième temps, Gordon (1991) explique que le mot gouvernement est utilisé par Michel Foucault de manière plus

circonscrite. Dans cette seconde perspective, le mot gouvernement investit le champ du politique non pas en abordant le problème de l'État, des institutions et des individus directement, mais plutôt en renvoyant plus particulièrement à l'articulation de la diversité des rationalités et des pratiques de gouvernement qui ont lieu en Occident depuis le 17^e siècle. Le mot gouvernement permet à la fois de désigner les pratiques concrètes, rationalisées, de la conduite des conduites, et l'ensemble des pratiques de la conduite des conduites liées à ce qui est souvent désigné comme l'État et qu'il comprend comme un regroupement mobile de savoirs, de stratégies et de tactiques de gouvernement des individus et des populations (Gordon, 1991). Le gouvernement, entendu dans cette perspective, renvoie au caractère concret et pragmatique de l'exercice du pouvoir par l'État qui n'est en somme qu'une construction sociale :

« L'État ce n'est rien d'autre que l'effet, le profil, la découpe mobile d'une perpétuelle étatisation, ou de perpétuelles étatisations, de transactions incessantes qui modifient, qui déplacent, qui bouleversent, qui font glisser, insidieusement, peu importe, les sources de financement, les modalités d'investissement, les centres de décisions, les formes et les types de contrôle, les rapports de pouvoirs locaux, autorités centrales, etc. » (Foucault, 2004b, p.79)

En d'autres termes, pour reprendre la formule parlante de Lascoume (2004), dans la perspective du gouvernement, l'État n'est qu'un « *agrégat de résultantes* » (p.3) qui tend à se reconfigurer en fonction du temps et de l'espace. Il n'est ni un universel, qui intervient sur la population de manière générale et englobante, ni même une source de pouvoir autonome, car il ne peut s'étendre à tous les domaines et à la totalité des choses, des individus et des populations qui existent, et encore moins de manières uniformes (Foucault, 2004b; Lascoume, 2004). Il n'est en somme rien de plus que l'effet et l'opérateur des relations des pouvoirs dans lesquelles s'articulent une diversité de savoirs, de stratégies et de tactiques qui visent non seulement à encadrer la manière, dans une société et dans une époque, l'État est manœuvré, mais également gouverner les individus et plus

largement la population (Foucault, 2004a; 2004b; Lascoume, 2004; Rose et Miller, 1992; Karsenti, 2005).

Le concept de gouvernementalité de Foucault (2004b; 2012) permet pour sa part d'analyser les conditions liées à l'émergence, à l'articulation, au développement et aux transformations des réflexions et des pratiques de gouvernement des conduites. La gouvernementalité constitue en effet dans la pensée de l'auteur le « [...] *champ stratégique de relations de pouvoir, au sens le plus large du terme* [...] » (Foucault, 2012, p.241), reconduit l'extension de cette forme de pouvoir particulière qu'est le gouvernement en occident. Plus spécifiquement, Foucault (2004a) indique que le concept de gouvernementalité est divisible en trois dimensions distinctes et complémentaires. En premier lieu, le concept de gouvernementalité réfère à :

« [...] l'ensemble constitué par les institutions, les procédures, analyses et réflexions, les calculs et les tactiques qui permettent d'exercer cette forme bien spécifique, quoique très complexe, de pouvoir qui a pour cible principale la population, pour forme majeure de savoir l'économie politique, pour instrument technique essentiel les dispositifs de sécurité. » (p.111-112)

Dans cette perspective, la gouvernementalité constitue un réseau formé par un regroupement hétérogène d'institutions, de procédés, de calculs, de savoirs, de stratégies et de tactiques qui permettent au gouvernement de fonctionner notamment pour réguler la population par le déploiement de techniques diverses. Foucault (2004a) précise que la population constitue la cible principale de la gouvernementalité, soit un regroupement d'individus dans le cadre d'un État-nation dans lequel il est possible de repérer des tendances (taux de maladie, taux de mortalité, taux de chômage, taux de criminalité, etc.) qui peuvent être affectées par divers facteurs (climat, aération, gestion de l'eau, commerce, lois, etc.) et par des événements aléatoires (épidémies, famines, sinistres, guerre, etc.). La population, définie de cette façon, devient en principe

gouvernable en administrant des soutiens au maintien et au rehaussement de la vie biologique et sociale et en gérant les risques présents et éventuels qu'elle contient (épidémies, maladies, mortalité, chômage, etc.) (Foucault, 1976; 2004a). En deuxième lieu, l'utilisation gouvernementalité du mot par Foucault (2004a) réfère à :

« [...] *la tendance, la ligne de force qui, dans tout l'Occident, n'a pas cessé de conduire, et depuis fort longtemps, vers la prééminence de ce type de pouvoir qu'on peut appeler le "gouvernement" sur tous les autres : souveraineté, discipline, et qui a amené, d'une part, le développement de toute une série d'appareils spécifiques de gouvernement [et, d'autre part]*, le développement de toute une série de savoirs.* » (p.111-112)

La gouvernementalité constitue dans cette perspective la dynamique dans laquelle le gouvernement a connu une extension et en est venu à s'imposer sur les autres modes d'exercice du pouvoir que sont la souveraineté et la discipline. Elle forme en ce sens le terreau fertile sur lequel se multiplient, se développent et s'articulent des savoirs et des technologies politiques diverses pour gouverner la conduite des individus et de la population. En troisième lieu, selon Foucault (2004a) la gouvernementalité est le :

« [...] *processus, ou plutôt [au] résultat du processus par lequel l'État de justice du Moyen âge, devenu aux XV^e et XVI^e siècles État administratif, s'est trouvé petit à petit « gouvernementalisé »* » (p.111-112)

La gouvernementalité désigne également dans cette optique la dynamique de gouvernementalisation de l'État dans le cadre de laquelle Foucault (2004a) en est venu à repérer non seulement la constitution, mais aussi la succession à partir du 15^e siècle dans les sociétés occidentales d'« *arts de gouverner* » (p.4), à partir desquels ils devenaient rationnels et légitimes, en fonction des sociétés, des territoires et des époques, de gouverner l'État selon certains principes et règles. Dans *Naissance de la biopolitique*, Foucault (2004b) indique que le moyen âge a connu la croissance des pouvoirs royaux dont la souveraineté procédait en somme par une « *raison d'État* » (p.10) qui rendait possible par la loi la mobilisation des institutions judiciaires et de

l'armée pour réduire et limiter les pouvoirs féodaux. À partir du 16^e siècle, les institutions judiciaires ont commencé à être mobilisées par des juristes, nobles et bourgeois pour limiter l'exercice de la souveraineté dans le cadre de l'État administratif en opposant à la raison d'État des règles et principes qui lui étaient extérieurs comme Dieu et les lois fondamentales du royaume (*Ibid.*). À la fin du 17^e siècle, le libéralisme s'est présenté comme un art de gouverner en fonction d'une « *raison gouvernementale critique* » (p.14), qui procède par les savoirs de l'économie politique, et est caractérisée par un principe d'autolimitation (Foucault, 2004b). Dans cet art libéral de gouverner, l'action de l'État en vient à se limiter par elle-même tant sur les plans de ses objectifs, de ses moyens et de ses cibles, mais également à proposer de gouverner quand même en lien avec le marché et la population. En somme, la gouvernementalité apparaît dans l'œuvre de Foucault comme un réseau mobile et hétérogène d'institutions, de procédés, de calculs, de savoirs, de règles, de principes, de stratégies et de tactiques qui permettent de gouverner l'État et la population.

3.2 De la gouvernementalité passive à la gouvernementalité active : le renouvellement du gouvernement des conduites dans les sociétés libérales contemporaines

Dans *Naissance de la biopolitique*, Michel Foucault (2004b) met en contraste le libéralisme et le néolibéralisme afin de mettre au jour le passage d'une gouvernementalité passive à une gouvernementalité active, à partir des années 1970, moment où l'État se reconfigure.

3.2.1 Le libéralisme : entre passivité et stabilité

Dans le cadre du libéralisme, les pratiques de gouvernement de l'État et de la population devaient répondre à une exigence d'utilité pour être considérées comme légitimes. Dans cette perspective, la passivité du libéralisme découle du fait que pour éviter de perturber les libertés économiques et

sociales — et ainsi nuire au marché et soulever des contestations — l'État, compris comme un gouvernement, devait intervenir le moins possible, tout en intervenant quand même de manière utile au marché, c'est-à-dire dans l'optique d'éviter les crises économiques, les monopoles, les situations de pauvreté extrême, pour diminuer la prévalence des différents risques biologiques (naissance, maladie, vieillesse, etc.) et sociaux (accidents, chômage, révoltes, vagabondage, etc.) propres aux sociétés industrielles et pour produire une main d'œuvre qualifiée, disciplinée et soumise au marché (Foucault, 2004b). En bref, la gouvernamentalité libérale proposait de réguler en participant à l'administration de dispositifs de sécurité, de lois et d'institutions disciplinaires tout ce qui pouvait apparaître comme une menace à l'économie et aux libertés. Dans la plupart des sociétés libérales, cette gouvernamentalité a occasionné en réaction au krach boursier de 1929, mais plus intensément à la suite du déclenchement de la Seconde Guerre mondiale, l'extension d'une politique providentielle conduisant à la généralisation de protections sociales (Astier, 2007; Castel, 2009; Guest, 1995; Namian et Binet, 2016). Au Canada, comme dans la plupart des sociétés libérales, durant les années 1940 à 1970, toute une série de protections, de lois (Loi sur l'assurance chômage, Loi sur les allocations familiales, Loi sur l'assurance-hospitalisation, Loi sur les soins médicaux, etc.), de mesures (Régime de pension du Canada, Supplément de revenu garanti, assurances collectives, conventions, etc.) et d'institutions (école, hôpitaux, prisons, services sociaux, etc.) ont été adoptées pour protéger la population des différents risques biologiques et sociaux, mais aussi pour contribuer à la production à partir d'elle d'une main d'œuvre qualifiée, disciplinée et soumise au marché (Bernier, 2001; Binet, 2013; Campeau, 2001; Castel, 2009; Guest, 1995; Jenson et Saint-Martin, 2006; Vrancken et Macquet, 2006). La gouvernamentalité libérale, loin de constituer une absence de gouvernement, a donc participé à établir un programme de politiques sociales visant à sécuriser la population et à assurer sa participation aux

configurations du travail dans le cadre de la production industrielle. Même si elle visait à assurer le travail, la gouvernamentalité libérale a ainsi joué un rôle important dans la collectivisation de la gestion des risques (Astier, 2007; Castel, 2009; Vrancken et Macquet, 2006) et dans la constitution d'une classe moyenne importante notamment par l'acquisition d'une propriété sociale suffisante pour assurer la stabilisation de ses conditions de vie (Castel, 1994; 2009).

À la fin des années 1970, dans un contexte marqué par une série de crises du capitalisme et par d'importantes reconfigurations du travail, cette gouvernamentalité libérale est entrée en crise (Castel, 1981; Foucault, 2004b; Harvey, 2005; Harvey, 1988; Jeanpierre, 2006; Lemke, 2004; Rose, 1996; Vrancken et Macquet, 2006; Wacquant, 2004; 2010). Effectivement, selon Foucault (2004b), au cours des *Trente glorieuses*, la politique sociale du libéralisme, de par l'importance de ses dispositifs de sécurité, lois et institutions disciplinaires, en est venue à poser problèmes aux libertés individuelles et marchandes. À l'instar de Foucault, Castel (1981) indique que la lourdeur bureaucratique et économique des appareils bureaucratiques (dispositifs de sécurité, lois et institutions disciplinaires) qui ont été mis en place entre les années 1940 à 1970, leur incapacité à prévoir les conduites dangereuses et la multiplication des conduites à gouverner ont largement contribué à ébranler la gouvernamentalité libérale qui ne réussissait plus à concilier ses promesses de liberté et de sécurité. Rosanvallon (1981) précise en ce sens que la gouvernamentalité libérale était remise en question pendant cette période tant sur les plans de sa solvabilité, de son efficacité et de sa légitimité. Ainsi, non seulement les protections sociales telles que forgées au sein des sociétés industrielles étaient de plus en plus difficiles à financer (en raison des crises du pétrole, de la fin de la croissance économique, de la montée du chômage et vieillissement de la population, notamment), mais elles ne suffisaient plus pour protéger la population des risques liés au

capitalisme (*Ibid.*). Qui plus est, ces protections sociales étaient considérées comme étant fortement inadaptées pour répondre aux nouvelles réalités et aux nouveaux risques biologiques et sociaux (VIH/SIDA, monoparentalité, pauvreté persistante, chômage chronique, etc.). Enfin, la gouvernamentalité libérale était confrontée à une crise de légitimité (*Ibid.*). Sa politique, ses dispositifs de sécurité, ses lois et ses institutions disciplinaires lourdement bureaucratiques étaient exposés à une montée d'un individualisme de masse qui faisait que de plus en plus d'individus demandaient à être considérés et traités comme des personnes singulières (Castel, 2009; Namian, 2012; Rosanvallon, 1981). De plus, la montée de cet individualisme de masse remettait en question la capacité de la politique libérale à produire des liens de dépendance entre les individus et les différentes formes de solidarité (Angers, 2011; Castel, 1981; 2009; Campeau, 2001; Foucault, 2004b; Giddens et Blair, 2002; Gonin, Grenier, Lapierre, 2012; Hamzoui, 2009; Harvey, 1988; Martuccelli, 2010; Rosanvallon, 1981; Rose, 1996; Vrancken et Macquet, 2006; Wacquant, 2004).

3.2.2 Le néolibéralisme : entre activité et instabilité

Ce terreau critique a constitué une crise de la gouvernamentalité qui a conduit à un renouvellement des pratiques de gouvernement des conduites des sociétés libérales. La gouvernamentalité néolibérale apparaît, selon Foucault (2004b), dans ce contexte en contraste avec la gouvernamentalité libérale comme une « *gouvernamentalité active* » (p.124) selon laquelle le gouvernement gère activement l'économie en régulant les conditions (la stabilité des prix et la valeur des biens et services) et les cadres (population, circulation, éducation, loi, politiques sociales, territoires, ressources, etc.) du marché pour s'assurer qu'il soit concurrentiel. De plus, par le prisme d'une politique sociale qui ne repose plus sur une exigence de sécurité à l'égard de la

société pour les risques (comme dans le cadre de la gouvernementalité libérale), la gouvernementalité néolibérale encadre une production de circonstances qui pourront permettre aux personnes de se prémunir par elles-mêmes contre ces risques, sans faire appel à un collectif. En ce sens, le passage du libéralisme au néolibéralisme constitue selon Foucault (2004b) un processus de transfert de la responsabilité de la gestion des risques sociaux aux individus. Dès lors, le gouvernement n'a ni à corriger les effets destructeurs du marché sur la population comme dans le cadre du libéralisme classique, ni à pallier les inégalités sociales qui ne sont en somme que les effets du jeu économique, mais à s'assurer que la croissance économique se maintienne en continu dans l'ensemble de l'espace social. Dans cette optique, l'auteur indique que le *milieu* constitue à cet effet l'objet d'action de la gouvernementalité néolibérale. Elle cherche à y reconduire l'extension d'unités de base concurrentielles qui fonctionnent selon les principes de l'entreprise (sa rationalité, ses schèmes d'analyse, ses critères de décisions, etc.), par exemple dans la famille, à l'école, dans la prison ou dans la communauté. Enfin, Foucault (*Ibid.*) dénote que le sujet du néolibéralisme est l'*homo oeconomicus*. L'*homo oeconomicus* réfère à la figure de l'individu qui, au même titre qu'une entreprise, gère par lui-même par des calculs et des analyses, en fonction d'éléments innés (génétique, personnalité, plaisir alimentaire, plaisir sexuel, etc.) et acquis (formations, expériences, etc.), sa satisfaction et sa force de travail tout au long de sa trajectoire. Dans cette optique, le néolibéralisme gouverne l'*homo oeconomicus* en l'inscrivant dans une politique économique, sociale et culturelle situant au cœur de ses intérêts la croissance de son capital humain, ses libertés, sa mobilité et sa sécurité, l'invitant chaque fois à gérer par lui-même les différents risques de manière à ce qu'il vienne à les gérer par un souci de soi et entretienne sa capacité à circuler dans ces milieux concurrentiels.

Si les propos de Foucault sur la gouvernementalité ont été relativement peu développés, plusieurs ont cherché après lui à interpréter, à l'aide de ses travaux, le passage de la gouvernementalité libérale à la gouvernementalité néolibérale et à approfondir l'hypothèse d'une transition vers une gouvernementalité active. Ces travaux, en plus d'accroître la validité du concept de gouvernementalité pour analyser les reconfigurations de l'État, mettent au jour l'actualité de l'activation des pratiques de gouvernement des conduites. Dans cette perspective, Castel (1981) indique que le néolibéralisme reconfigure les politiques, programmes et institutions produits dans le cadre du libéralisme pour gouverner de manière pragmatique et efficiente des catégories spécifiques de population *à risque*. À cet effet, Castel (1981) ajoute que la gouvernementalité néolibérale « *gouverne par la psychologie* » (p.10), en employant diverses techniques et notamment l'utilisation de techniques de soi (bioénergie, analyse transactionnelle, libération émotionnelle, etc.) qui visent à emmener les individus à gérer les risques et à agir sur eux-mêmes.

Rose (1996) explique dans le même ordre d'idées que la gouvernementalité néolibérale procède par l'entremise d'une diversité de technologies autonomes de gouvernement du social qui sont *a priori* apolitiques, voire déconnectées de l'État, mais qui permettent de gouverner quand même à distance les individus par des pratiques visant la production de leur autonomie. Le néolibéralisme apparaît en ce sens, selon Rose (1996), en même temps que les nouveaux modes de gouvernement managériaux qui proposent d'accroître l'utilité et l'efficacité des politiques et des programmes sociaux, notamment à l'aide de savoirs (statistiques, finances, etc.), de techniques (calculs, etc.) et d'instruments (audit, etc.) visant à mesurer et évaluer leur performance et leurs effets. À l'instar de Foucault (2004b) et de Castel (1981), Rose (1996) observe également la montée des injonctions à la responsabilisation de soi, que ce soit à l'école ou au travail.

L'analyse de Lemke (2004) indique également que le passage du libéralisme au néolibéralisme ne met pas en péril la capacité des États à gouverner, mais redéfinit plutôt les pratiques de gouvernement qui y sont liées. Le néolibéralisme mène en lien avec des acteurs supranationaux (BM, OCDE, etc.) et infranationaux (services publics, organisations communautaires, etc.) une politique autoritaire restructurant les dispositifs de sécurité directement liés à l'appareil d'État dans une optique de régulation des conduites, soit pour initier, inciter, diriger, prévenir, prédire, moraliser, superviser, discipliner, animer, voire normaliser les conduites de populations en agissant au plus près d'elles. En donnant lieu à cette « *sub-politique* » (p.9), soit à une politique locale prenant forme en dessous des modèles traditionnels de l'État, le néolibéralisme en vient ainsi à brouiller les frontières entre la vie politique, économique et sociale (Lemke, 2004). Dans cette entreprise néolibérale, l'État gouverne, selon Lemke (2004), par la responsabilisation des acteurs individuels et collectifs chargés de reconduire sa politique auprès des populations à risques. Ses analyses révèlent également que dans le cadre du néolibéralisme, l'État participe, par l'entremise de programmes et de politiques, à transférer la responsabilité de gestion des risques et de leurs trajectoires aux individus eux-mêmes. Le néolibéralisme est ainsi selon Lemke (2004), une forme de gouvernement par l'individualisation qui se déroule essentiellement à distance, en dehors des appareils d'État, et qui transforme autant les risques que les trajectoires en des problèmes gérables par un plus grand « *souci de soi* » (Lemke, 2004, p.16).

Jeanpierre (2006) explique que la gouvernementalité néolibérale situe l'économie de marché comme principal correcteur du politique et du social. Elle aspire à créer une société concurrentielle où la compétition est une norme valorisée dans toutes les sphères de la vie. Dans cet ordre d'idée, si le néolibéralisme exige la concurrence au cœur même de l'État et de l'action publique, en

sollicitant sans cesse les acteurs et institutions à démontrer leur utilité et leur efficacité, il produit également une société d'individus soumis et utiles au marché, qui s'incarnent à travers la figure de l'entrepreneur de soi. Dans cet esprit, Vrancken (2007) met au jour une gouvernamentalité néolibérale dans laquelle les politiques investissent des champs variés (travail, santé, enseignement, aide à la jeunesse, retraite, criminalité, etc.) ainsi que la multiplicité des institutions du travail sur autrui pour les rendre plus efficaces et plus utiles. Cette forme de gouvernamentalité est aussi caractérisée par la tendance à cibler les groupes les plus fragilisés et marginalisés pour les accompagner, les activer, les orienter et les conseiller dans une perspective de « *travail sur soi* » (p.41). Ce gouvernement « *à distance ou désétatisé* » (p.41) constituerait aujourd'hui la forme néolibérale de l'action publique qui prendrait ancrage au cœur de nouvelles modalités de régulation des conduites situées à l'intérieur d'espace comme les familles, les communautés, les entreprises et les organisations (Vrancken, 2007). Ces modalités visent selon Vrancken (2007), à l'aide de professionnels (travailleurs sociaux, coach, conseillers, formateurs, etc.) et de techniques de mobilisation variées (contrat, outils d'évaluation, réseaux, etc.), à solliciter les individus à réaliser un « *travail sur soi* » (p. 41) dans lequel ils sont sommés de se produire comme les auteurs responsables de leur vie. En utilisant le concept de gouvernamentalité, Vrancken (2007) met en évidence la mise sur pied, dans le cadre du néolibéralisme d'un « *nouvel ordre protectionnel* » (p. 43), misant davantage sur la responsabilisation de tout un chacun pour faire face aux risques sociaux (chômage, échec scolaire, etc.) qui sont dorénavant conçus des épreuves à surmonter individuellement par des individus qui sont inégalement préparés à le faire. Vrancken (2007) souligne enfin que cette gouvernamentalité néolibérale est d'autant plus d'actualité dans les configurations actuelles du travail alors qu'elle fait peser une obligation de résultat sur les

employés qui, dans un contexte marqué par l'insécurité, sont sollicités à se responsabiliser, à s'adapter, à entretenir leurs compétences et à gérer leur employabilité.

Sans être exhaustives, les analyses du concept de gouvernementalité présentées précédemment mettent en évidence au moins trois choses. 1) D'abord, le passage du libéralisme au néolibéralisme illustre un processus de transition vers une gouvernementalité active. Celle-ci dessine l'art contemporain de gouverner non pas *à cause du marché*, mais *pour le marché* notamment en reproduisant les conditions et les cadres d'action (notamment les principes d'utilité et d'efficacité) largement inspirés du monde l'entreprise, considérés nécessaires au maintien de sa dynamique concurrentielle, au sein des programmes sociaux et des diverses institutions (la famille, l'école, l'entreprise, les services sociaux, les organisations communautaires et caritatives, etc.). 2) Ensuite, le néolibéralisme implique un processus de décentralisation de l'État qui est réduit à n'être qu'un acteur de la gouvernementalité et qui, en relation avec des acteurs supranationaux (BM, OCDE, OIT, etc.) et infranationaux (institution publique, charités, organisations communautaires, etc.), participe au gouvernement des populations et des individus. 3) Enfin, la gouvernementalité néolibérale s'inscrit dans un processus d'individualisation, de déstructuration, voire de destruction, des structures collectives providentielles et assurantielles construites pendant les *Trente glorieuses*, de manière à interpeler les individus à devenir des entrepreneurs de soi, soit les principaux auteurs de leur vie et de leur trajectoire, notamment dans la gestion de leurs intérêts, de leurs compétences et des différents risques qui les concernent. Le néolibéralisme pose ainsi les conditions du transfert de la responsabilité de la gestion des risques biologiques et sociaux, des problèmes de la production, aux individus tout en les sollicitant à adopter des comportements utiles au marché. Il peut dans cette perspective être compris comme un processus de transfert d'une de

la responsabilité aux individus eux-mêmes qui doivent s'activer dorénavant par leurs propres moyens pour stabiliser leurs trajectoires et leur insertion sur les voies de l'emploi, des études et de la formation.

3.3 L'État social actif : entre effet et opérateur de la gouvernamentalité active

La naissance de l'État social actif prend forme, selon plusieurs chercheurs, dans les années 1990 en venant au [...] *secours à la crise des États-providence occidentaux*. » (Bartholomé et Vrancken, 2005, p.95). Entre les années 1970 et 2000, les reconfigurations l'État ont donné lieu à une série de diagnostics pessimistes décrivant le retrait, voire le démantèlement, d'un État providentiel largement construit dans la période suivant la Seconde Guerre mondiale (Bernier, 2003 ; Boismenu et Henry, 1998; Campeau, 2001; Coser et Lewis, 1956; Cousineau, 1986; Guest, 1995; Harvey, 1988; Martel, Laplante et Bernard, 2005). Or, tel qu'illustré précédemment, le concept de gouvernamentalité met en évidence les reconfigurations d'une économie du pouvoir qui n'implique pas la dissolution de l'État, mais plutôt la recomposition des pratiques de gouvernement (Castel, 1981; Foucault, 2004b; Jeanpierre, 2006; Lemke, 2004; Rose, 1996; Vrancken, 2007). L'État social actif apparaît dans cette optique au sein du néolibéralisme en contrepartie à l'État-providence comme l'effet et l'opérateur de technologies politiques productives et utiles au marché.

3.3.1 L'investissement comme procédé de régulation d'une dynamique concurrentielle

Premièrement, l'État social actif se distingue de l'État-providence par sa tendance à effectuer proactivement des investissements sociaux plutôt qu'à gérer après coup des dépenses dites passives (Giddens et Blair, 2002; Jenson et Saint-Martin, 2006). Dans cette optique, l'État social actif ne se contente pas de laisser à elle-même l'économie, mais propose d'y reconduire une

dynamique concurrentielle en investissant dans des dispositifs qui vont viser à dynamiser le marché en y créant notamment des emplois, des nouveaux savoirs, produits et services tels que des programmes d'entrepreneuriats et des programmes de démarrage d'entreprise (Giddens et Blair, 2002). L'État social actif investit également dans des programmes qui visent à promouvoir une éthique responsable auprès des entreprises (Giddens et Blair, 2002). Depuis les années 2000, dans ce courant, surtout en Europe, la *flexicurité*, terme liant flexibilité et sécurité, est apparue dans les débats académiques, politiques et sociaux pour désigner les réflexions et les pratiques qui visent à établir dans le cadre de la gouvernamentalité néolibérale une flexicurité pour les travailleurs en emploi pour faciliter leur participation au travail (protection de l'emploi, protection du revenu, conciliation vie privée/vie au travail, etc.) et une flexicurité *entre* emplois, centrée sur l'activation de l'employabilité et des capacités des personnes à vivre des transitions dans leur participation au marché (Cahuc et Kramartz, 2004; Conter, 2010; Erhel, 2010; Madsen, 2002; Wilthagen et Tros, 2004). Ceci dit, si en théorie l'État social actif, en favorisant la flexicurité, vise à assurer simultanément la sécurité des travailleurs et leur adaptation au travail flexible, comme l'indique Erhel (2010), du point de vue pratique, la segmentation du marché du travail fait en sorte que bien souvent les populations les plus fragilisées (jeunes, immigrants, etc.) par les reconfigurations du travail sont à la fois celles qui ont le moins accès aux mesures de flexicurité en emploi et celles qui sont les plus souvent exposées aux mesures d'activation entre emplois. Dans tous les cas, l'État social actif procède désormais ainsi proactivement en investissement *pour* le travail, soit en agissant sur des dispositifs qui vont contribuer à y produire de manière soutenue une dynamique concurrentielle.

3.3.2 Le partenariat comme vecteur d'utilité et d'efficacité de l'action publique

Deuxièmement, l'État social actif se distingue de l'État-providence par son mode d'administration horizontale qui mobilise une pluralité de partenaires (Angers, 2011; Bonvin, Dif-Pradalier et Rosenstein, 2013; Castel, 2009; De Maillard, 2002; Honta, 2008; Hooghe et Marks, 2003; Murray, Low et Waite, 2006; Vrancken et Macquet, 2006). En ce sens, l'État social actif n'agit pas seul, tel un monopole des pratiques de gouvernement des conduites, mais en relation avec un ensemble d'acteurs et d'institutions, tant privées que publiques, avec lesquels il entretient le plus souvent des liens dits de *partenariats*. Il se présente comme un partenaire, voire un coordonnateur, qui produit, provoque, initie et régule des relations partenariales par l'utilisation d'instruments divers (lois, politiques, budgets, cadres de référence, évaluation, etc.) (Castel, 2009; Lascoume, 2004). Plutôt que d'agir comme une administration centrale, l'État social actif intervient à distance auprès des acteurs locaux afin d'établir les principaux paramètres de leurs actions (Castel, 2009; Hooghe et Marks, 2003; Lascoume, 2004; Murray, Low et Waite, 2006). Il y aurait ainsi un déplacement d'une part des responsabilités qui étaient autrefois l'affaire de l'État vers des acteurs locaux, tant privés que publiques qui, au nom d'une responsabilité collective partagée, sont sommés de produire l'action publique de manière quasi autonome, en relation avec des paramètres spécifiques (Angers, 2011; Castel, 2009; Goyette, Bellot et Panet-Raymond, 2004; Rose, 1996; Vrancken, 2007). Angers (2011) explique que la marchandisation des services constitue à cet effet une des stratégies centrales de l'État social actif qui se présente indépendamment des pays observés comme l'acheteur de services individualisés et particuliers devant ses partenaires qui agissent principalement comme des vendeurs de services. Si l'État social actif suppose donc d'accorder une plus grande place aux acteurs locaux, il induit néanmoins une responsabilisation et une imputabilité accrues de ces mêmes acteurs (Barbier, 2009; Castel, 2009; Dubois, 2010; 2015;

Gonin, Grenier, Lapierre, 2012; Goyette, Bellot et Panet-Raymond, 2004; Vrancken et Macquet, 2006).

La territorialisation de l'action publique qui est liée à l'État social actif multiplie aussi les possibilités que les énoncés, les objectifs, les pratiques et les effets prévus des politiques d'activation diffèrent considérablement de ceux formulés, souhaités et revendiqués par les acteurs locaux et les individus qu'ils ciblent, ou encore de ceux qui sont rendus possibles dans les différents environnements sociaux dans lesquels ils se situent (Dubois, 2015). L'État social actif serait confronté à des défis de taille lorsque vient le temps d'uniformiser la mise en œuvre de ses politiques et programmes sur le territoire, et participerait à établir des rapports de compétition entre les acteurs sociaux dans lesquels ils doivent sans cesse démontrer leur utilité et leur efficacité pour assurer leur pérennité (Angers, 2011; Bellot et al., 2013; Castel, 2009; Dubet, 2002; Dubois, 2012; Gonin, Grenier et Lapierre, 2012; Provencher, 2013). Enfin, dans ce même ordre d'idées, l'État social actif, parce qu'il œuvre avec une multiplicité de partenaires, sous-tend bien souvent une répartition inégale des ressources financières et culturelles nécessaires pour intervenir sur les situations qui se présentent dans les réalités locales (Angers, 2011).

3.3.3 La mise en place d'une assistance sociale positive

Troisièmement, l'État social actif se distingue de l'État-providence par sa propension à investir dans une « *assistance sociale positive* » (Giddens et Blair, 2002, p.121). Dans cette optique, les investissements de l'État social actif ne visent pas globalement une population dans une perspective universaliste, comme le faisait l'État-providence, mais ciblent plus spécifiquement les franges de la population les plus marginalisées et exclues (Delcourt, 2006; Giddens et Blair, 2002;

Matagne, 2001; Vrancken et Macquet, 2006). L'objectif étant alors de contrer les risques moraux⁸ associés aux programmes sociaux providentiels, notamment la dépendance des individus envers l'État. Les politiques et les programmes sociaux de l'État social actif viseraient à promouvoir avant tout les normes du travail, de l'autonomie, de la responsabilité, de la flexibilité dans ces populations (Delcourt, 2006; Giddens et Blair, 2002; Matagne, 2001). Giddens et Blair (2002) expliquent qu'avec l'État social actif, le contrat entre les individus et la société se transforme considérablement alors qu'il s'agit de produire de la participation et de l'inclusion sociale par l'institutionnalisation d'un principe de conditionnalité faisant en sorte que chaque individu puisse obtenir une aide seulement s'il s'intègre et participe à la société soit en travaillant, soit en s'inscrivant dans une activité utile socialement (Dufour, Boismenu et Noël, 2003; Giddens et Blair, 2002; Morel, 2002; Tremblay, 2006; Vrancken et Macquet, 2006; White, 2008). Ainsi, par l'institutionnalisation progressive d'un principe de conditionnalité, l'individu ne peut plus se positionner comme l'ayant droit passif des politiques d'assistance (Dufour, Boismenu et Noël, 2003; Morel, 2002; Vrancken et Macquet, 2006; White, 2008). Il doit désormais répondre à des droits et responsabilités qui modifient considérablement ses rapports à ces politiques et prestations et qui l'incitent à repenser ses réseaux sociaux, à acquérir des compétences et à s'autodiscipliner à l'égard de sa trajectoire (Matagne, 2001; Vrancken, 2006; Vrancken et Macquet, 2006; Giddens et Blair, 2002). Dans cette optique, l'assistance sans contrepartie est perçue comme une trappe pour les individus et une source de dépendance aux dispositifs étatiques (Dang et Zajdela, 2009). L'État social actif engage alors un partage des responsabilités entre les institutions publiques, la

⁸ Tel que Giddens et Blair (2002) l'avancent, les risques moraux (« *moral hazard* ») (*Ibid.*, p. 126), selon les économistes néolibéraux, surviennent lorsque les personnes font un usage considéré démesuré ou indu des prestations qu'elles reçoivent. Ces situations seraient plus fréquentes lorsque les montants des prestations sont élevés et que les périodes pendant lesquelles les individus les reçoivent sont longues.

société civile et le marché en assurant par une assistance sociale positive l'extension d'une culture entrepreneuriale qui permet simultanément d'agir sur les risques et de cultiver un capital humain.

3.3.4 Un déplacement des frontières entre l'assistanat et le travail

Quatrièmement, le passage de l'État-providence à l'État social actif signifie aussi la mise en activité des individus qui reçoivent des prestations d'assistance sociale et d'emploi (Angers, 2011 ; Barbier, 2009 ; Castel, 2009 ; Namian et Binet, 2016 ; Vrancken et Macquet, 2006; White, 2009). À l'échelle internationale, ces transformations des politiques sociales se sont principalement structurées autour de l'employabilité et ont pris forme dans les politiques et programmes du *workfare* (Angers, 2011; Barbier, 2009; Castel, 2009; René et al., 2001). Encore aujourd'hui, dans les pays anglo-saxons comme le Canada, le terme *workfare* permet de désigner les programmes sociaux qui prévoient des responsabilités pour les personnes ciblées et qui visent à assurer leur intégration rapide sur le marché du travail (Barbier, 2009; Dufour, Boismenu et Noël, 2003; Morel, 2002; Wamsley, 2018). Dans cette optique, l'arrivée du *workfare* représente un déplacement des frontières entre les champs de l'assistance et du travail, dans le cadre duquel l'assistance en vient à se faire transférer une partie grandissante des responsabilités qui étaient autrefois propres au marché (Namian et Binet, 2016; Vrancken, 2007). En fonction des pays, provinces et localités observées, le *workfare* permet de repérer un continuum de pratiques qui ont comme objectif d'activer les personnes bénéficiaires des programmes d'assistance vers l'emploi (Morel, 2002). Suivant cette conception, le *workfare* introduit, contrairement à l'assistance, un rapport donnant-donnant entre les personnes ciblées et l'État dans le cadre duquel ces dernières doivent se mettre en *activité*, c'est-à-dire être activement à la recherche d'emploi ou être en emploi pour recevoir des prestations (Dufour, Boismenu et Noël, 2003; Morel, 2002). 2002; Namian et

Binet, 2016). À un extrême de ce continuum, il est possible de retrouver les pratiques d'un *workfare dur*, parfois présenté dans la littérature scientifique au côté d'une pénalisation du social, qui vise à activer les personnes en mobilisant des obligations, des contraintes et des sanctions au travail (Morel, 2002 ; Snyder, 2006; Wacquant, 2004; Wamsley, 2018). À l'autre extrême, il est possible de retrouver les pratiques d'un *workfare doux* qui vise pour sa part à activer les personnes en mobilisant des mesures diverses, centrées sur le volontariat (développement des potentialités, soutien individuel, etc.), la sollicitation (récompenses financières, accès à des services supplémentaires, etc.) et sur la création d'emploi (Namian et Binet, 2016; White, 2008). Dans la littérature sur les politiques d'emploi, le *workfare dur* est souvent présenté comme une approche privilégiant la « *stratégie du bâton* » (obligations, contraintes et sanctions) pour activer les personnes vers l'emploi (White, 2008, p. 4) alors que le *workfare doux* est introduit comme une approche privilégiant la « *stratégie de la carotte* » (incitatifs et récompenses) pour solliciter les individus à s'activer pour cette même fin (White, 2009, p. 4). Or, qu'il se présente comme étant dur ou doux, le *workfare* vise dans tous les cas à produire l'activation de la personne dans son insertion sociale et économique par des politiques d'assistance qui deviennent, en remplacement de l'image du « *filet* » (p. 2) associé à l'État providence, des « *trempline[s]* » (p.2) vers l'emploi pour les populations qu'elles ciblent (Angers, 2011). Cela dit, si les politiques d'activation vers l'emploi sont fréquemment présentées comme des manières de contrer les effets néfastes liés aux faits d'être en marge du travail (pauvreté chronique et profonde, insécurité alimentaire, environnement insalubre, tabagisme et alcoolismes, problèmes de santé mentale), elles peuvent aussi inciter les personnes à effectuer sous pression des choix qui vont à l'encontre de leurs intérêts et de leur bien-être notamment en les situant dans des conditions incertaines, où elles en viennent à accepter des emplois précaires, peu rémunérés, avec des horaires instables, qu'elles n'occuperont

pas nécessairement à plus long terme (Castel, 2009; Michaud, 2005; White, 2008). Dans cette optique, par exemple, Michaud (2005) a analysé le programme Ontario au travail (Ontario Works) qui incarne selon elle de manière exemplaire les stratégies du *workfare dur* pour plier certaines populations comme les mères monoparentales à l'ordre du travail précaire alors qu'elles n'ont pas d'autres raisons valables de l'intégrer. De son côté, White (2008) s'est intéressé au système d'activation québécois qui incarnerait selon elle les stratégies du *workfare doux* notamment dans le cadre d'un soutien professionnel, offert par EQ et ses partenaires, auprès des populations inscrites aux programmes d'assistance-emploi et d'assurance-emploi. Elle affirme que si les personnes qui participent à ces mesures se font souvent offrir, voire imposer, des interventions individualisées dont l'objectif est la transformation de leur rapport au travail, de leurs comportements, attitudes et conditions de vie, elles ne connaissent pas trop, après coup, de changements en matière d'insertion socioprofessionnelle (*Ibid.*). Cependant, elle indique que les interactions entre les pratiques d'intervention et les personnes seraient porteuses d'effets bénéfiques pour leur santé (*Ibid.*). Dans cette optique, il devient également pertinent d'interroger, comme dans le cadre de cette thèse, les interactions entre les personnes et les politiques d'activation vers l'emploi, car si leur efficacité à les insérer en emploi semble encore à démontrer, en revanche, comme il sera illustré plus tardivement, elles semblent effectives lorsqu'il s'agit de les plier au travail instable, par l'utilisation soit de mesures coercitives visant leur intégration directe au travail, soit par l'utilisation de procédés qui semblent efficace pour rehausser momentanément leur santé, leur bien-être et leurs conditions de vie, sans pour autant leur permettre nécessairement d'obtenir des gains significatifs en matière d'employabilité et de sortie du travail précaire. Dans cette optique, c'est à la lumière d'un tel cadre théorique, qui met en évidence le passage vers une gouvernamentalité néolibérale comme condition d'émergence et d'exercice de

l'État social actif, que cette recherche propose d'analyser les manières dont les trajectoires dites de *désengagement* des jeunes NEEF se construisent en lien avec les changements sociodémographiques et les nouvelles attentes normatives et institutionnelles et d'examiner les politiques et les pratiques mises en œuvre pour *gouverner* ces jeunes en visant leur mise en activité dans leur insertion et leur maintien en emploi, aux études et en formation. Le prochain chapitre présente le dispositif méthodologique mobilisé dans le cadre de cette thèse pour répondre à ces objectifs de recherche.

CHAPITRE 4

UNE ETHNOGRAPHIE CRITIQUE DE L'ACTION PUBLIQUE

Cette thèse a été complétée à l'aide de matériaux provenant de séances d'observation participante qui ont été réalisées pendant près d'un an au CJEO dans le cadre des activités liées au SSJ, d'entretiens individuels semi-dirigés (n=10) auprès de jeunes inscrits à ce programme ainsi que d'entretiens de groupe (n=3) effectués avec des jeunes, des conseillères en employabilité et en orientation et avec les coordonnatrices du programme en Outaouais. Dans cette optique, cette thèse de doctorat s'inscrit dans une démarche d'ethnographie critique de l'action publique (ECAP). Après avoir précisé les affiliations méthodologiques de cette thèse en lien avec l'ECAP, ce chapitre présente en plus de détails les choix méthodologiques retenus pour répondre aux objectifs de recherche.

4.1 Les principes de l'ethnographie critique de l'action publique

Cette thèse repose sur une démarche de recherche ethnographique pour observer la mise en œuvre des politiques d'activation des jeunes NEEF. L'ethnographie comme démarche de recherche a connu une extension certaine dans l'analyse des politiques publiques depuis les années 1980 en lien notamment avec l'extension des normes néolibérale d'utilité et d'efficacité (Dubois, 2010). Dans cette perspective, notamment, l'ethnographie peut être utilisée pour appuyer la mise en œuvre quotidienne des politiques dans les contextes locaux, pour démocratiser leur renouvellement en y intégrant plus spécifiquement les expériences vécues par les individus ciblés ou encore pour comprendre leurs dimensions symboliques (Dubois, 2010). Cela étant dit, à l'instar par exemple de Burgi (2006), de Dubois (2010 ; 2012 ; 2015) et de Spire (2008), cette thèse a fait le pari que

l'observation par le chercheur des pratiques quotidiennes des personnes chargées de produire au quotidien les politiques d'activation des jeunes NEEF permet, dans la perspective *critique* de l'ECAP de mettre au jour les dimensions sociales et structurelles de leur travail auprès des populations dans le but d'accroître la réflexion critique sur les enjeux de ces politiques et de leur mise en œuvre.

Popularisé au départ en lien avec la publication de l'ouvrage *Street-level bureaucracy : dilemmas of the individual in public services* de Micheal Lipsky (2010), l'ECAP a connu depuis près de 10 ans un renouveau d'intérêt en sciences sociales, notamment dans un contexte néolibéral marqué par l'activation des protections sociales, par une décentralisation et par une individualisation des services publics (Dubois, 2010 ; 2012 ; 2015 ; Ellis, 2011 ; Evans, 2013 ; Evans et Harris, 2004 ; Marston, Larsem et Macdonald, 2005 ; Spire, 2005). Bien que les travaux qui s'inscrivent dans ce courant s'appuient sur des cadres théoriques et sur des modalités de collecte des données qui diffèrent, ils témoignent d'abord et avant tout d'un regain d'intérêt à l'égard de l'observation directe des expériences, des routines, des conduites et des savoirs de ceux qui, plus que de mettre en œuvre au quotidien les politiques, les font et les incarnent.

Dans cette optique, Lipsky (2010) proposait de s'intéresser au travail des « *streets-level bureaucrats* » (p. xiii), un terme qu'il utilise au cours des années 1980 pour désigner les professionnels qui, par leur emploi dans les services publics (travailleurs sociaux, policiers, gestionnaires, etc.), se retrouvent à mettre en œuvre les politiques notamment à travers leurs activités, routines, décisions et stratégies pour pallier aux incertitudes et aux attentes des différents milieux où ils circulent. Si, de prime abord, cette catégorie de professionnels renvoie à des figures

et à des lieux diversifiés, Lipsky (2010) soutient néanmoins qu'ils ont en communs certaines caractéristiques. Effectivement, ces professionnels agissent soit directement ou indirectement au quotidien auprès des publics cibles (« *street-level* ») (p. xvii) et sont appelés à travailler dans un cadre régi par des règles et des rapports d'autorité (« *bureaucracy* ») (p. xvii). De plus, ils agissent dans des contextes dont les dimensions structurelles et organisationnelles ont une influence sur leur travail, tels que le manque d'informations, le manque de temps, le manque de ressources et les réalités des populations auprès desquelles elles travaillent (*Ibid.*). Afin de conjuguer, dans ces différents milieux, avec les règles, les rapports d'autorité et les diverses réalités auxquels ils sont confrontés dans le cadre de leurs fonctions, ces professionnels ont tendance selon Lipsky (2010) à se représenter leur clientèle et leur environnement de façon simplifiée, en structurant leurs conduites de manière à potentiellement transformer les politiques qu'ils mettent en œuvre. Le concept de pouvoir discrétionnaire apparaît dans les travaux de Lipsky (2010) comme une manière de désigner l'autonomie relative, soit la marge de conduites des professionnels, dans la mise en action quotidienne des politiques. Enfin, Lipsky (2010) souligne que ces professionnels ont en commun, indépendamment de leurs représentations et de leurs conduites, une tendance à être l'objet de critiques au quotidien et à être au cœur des débats sociaux liés à l'offre des services publics.

Dubois (2012) explique dans cette perspective que l'ECAP implique au moins deux choses. 1) D'abord, l'ECAP reconnaît que les expériences des professionnels qui mettent en œuvre les politiques et celles des personnes qu'elles ciblent doivent être considérées dans leur analyse, car plus que de les mettre en œuvre, elles les fabriquent quotidiennement. 2) Ensuite, l'ECAP signifie aussi que pour ces professionnels et les publics cibles, les politiques se matérialisent davantage

sous la forme de lieux, d'acteurs, de situations et de pratiques que de lois, de politiques ou de budgets (Dubois, 2010 ; Ferguson et Gupta, 2005 ; Lipsky, 2010). La technique d'observation directe de la mise en œuvre d'une politique revient donc à examiner, au sein d'une démarche d'ECAP, non seulement les professionnels qui l'incarnent quotidiennement, mais également les publics avec lesquels elles entrent en interaction et les milieux où elles s'opérationnalisent. Dans cette perspective, en observant les représentations et les pratiques de ces professionnels de l'action publique, mais également les formes de contestations et de critiques qui leur sont souvent adressés publiquement et au quotidien, les politiques sociales sont saisissables *par le bas*. L'ECAP permet alors au chercheur de se distancier des discours officiels, médiatiques, sociaux et textuels, notamment par l'observation des situations réelles et concrètes des personnes qui mettent en œuvre quotidiennement les politiques et celles des individus qui sont ciblés par ces dernières (Bergoley, 2012; Burgi, 2006; Dubois, 2010; Lipsky, 2010; Namian, 2019; Spire, 2008). En outre, cette approche méthodologique permet aussi d'observer des choses qui ne sont ni dites, ni écrites ; et qui par conséquent ne peuvent pas être appréhendée par d'autres méthodes de recherche que l'ethnographie (Bergoley, 2012; Burgi, 2006; Dubois, 2010; 2012; 2015; Spire, 2008). Dubois (2015), en observant les pratiques de deux Caisses d'allocations familiales de l'Île-de-France, a illustré par exemple que les guichetiers qui y œuvrent, confrontés à la précarité des populations, déploient, en deçà des règles d'administration des prestations, tout un travail moral auprès des assistés sociaux dans le cadre duquel ils questionnent, conseillent et réprimandent les individus, et reconduisent de manières plus subtiles les frontières entre les bons et les mauvais pauvres. Les assistés sociaux trouvent en revanche dans ces interactions et dans la figure du guichetier, un responsable pour leurs difficultés, alors que ces derniers se trouvent à devoir concilier les failles de l'administration publique, à ramener à l'ordre les personnes, mais aussi à accorder ici et là

certaines privilèges (*Ibid.*). De la même manière, Spire (2008) s'est fait embaucher en tant que guichetier par intérim dans un centre préfectoral français où il a pu accéder aux dimensions quotidiennes, voire cachées, de la mise en œuvre d'une politique d'immigration. Son analyse met en évidence que dans des circonstances marquées par une lutte constante des dirigeants politiques contre l'immigration irrégulière, les guichetiers, tout en étant plongés dans un climat de méfiance envers tous les étrangers, procèdent au tri, selon leurs interprétations des normes et des règlements, des populations qu'il faut accueillir en territoire français de celles à écarter. De plus, il illustre les pratiques discrétionnaires des guichetiers dans la modulation des séjours des nouveaux arrivants en France, notamment, alors que ceux-ci peuvent préciser la durée de leur séjour, mais aussi les secteurs d'emploi dans lesquels ils devront œuvrer. À l'aide de l'ECAP, Spire (2008) soutient que l'opérationnalisation quotidienne d'une politique comme celle de l'immigration reconduit de manière ni dite ni écrite tout un processus de définitions des relations de dépendance des publics vulnérables envers des figures d'autorité (futurs employeurs, travailleurs sociaux, etc.). Ce processus devient visible que par l'observation ethnographique du pouvoir discrétionnaire des personnes chargées d'appliquer cette politique. Les travaux de Dubois (2010 ; 2012 ; 2015) et de Spire (2008), sans être exhaustifs, illustrent ainsi comment, avec l'approche d'une ECAP, il est possible de mettre au jour les dimensions sociales et structurelles du travail auprès des publics ciblés par les politiques sociales, tels que les jeunes NEEF.

Le choix de s'inspirer dans le cadre de cette thèse de l'ECAP s'explique d'abord par le fait que les recherches sur les politiques qui prennent appui sur le concept de gouvernementalité ont surtout pris la forme d'analyses de documents textuels (textes de loi, énoncés de politique, budget, etc.) et ont été critiquées pour la plupart de s'éloigner de la pensée foucauldienne et de faire abstraction des

réalités empiriques (Mckee, 2009; Stenson, 2005). Il s'agissait ainsi dès le départ d'inscrire cette thèse dans une démarche méthodologique qui entre en cohérence avec le cadre d'analyse de la gouvernementalité tout en étant fortement ancrée dans des dimensions empiriques. À cet effet, l'ECAP concorde avec les travaux sur la gouvernementalité néolibérale par sa propension à jeter la focale sur les pratiques considérées *a priori* comme étant détachées de celles de l'État (Astiers, 2011; Jeanpierre, 2006; Rose, 1996; Vrancken, 2007; Vrancken et Macquet, 2006). Qui plus est, l'ECAP met en évidence que les pratiques quotidiennes, y compris l'exercice d'un pouvoir discrétionnaire, des personnes qui mettent en oeuvre les politiques auprès des publics cibles semblent témoigner du renouvellement des pratiques disciplinaires identifiées dans les travaux de Foucault (1975; 2004a; 2004b). D'ailleurs, dans le cadre d'une recherche sur l'activation des politiques d'emploi en Australie et au Danemark, Marston, Larsen et Macdonald (2005) ont utilisé conjointement le concept de gouvernementalité avec l'ECAP. Dans la perspective ouverte par ces auteurs, la gouvernementalité leur permet d'interroger les politiques d'activation des sans-emploi comme faisant partie d'un réseau de relations au sein duquel prennent forme des rationalités politiques (telles que le néolibéralisme) et des pratiques sociales spécifiques (telles que le *case management*) (*Ibid.*). De leur côté, les travaux sur l'ECAP permettent aux auteurs de définir le *case management* comme des pratiques emphatiques, pédagogiques, autoritaires, par lesquelles des street-level bureaucrates problématissent les personnes sans emploi et en viennent à modifier leurs dispositions, attributs et aspirations pour gouverner leurs conduites et les insérer en emploi (Marston, Larsen et Macdonald, 2005). Les auteurs effectuent ainsi un rapprochement entre les travaux sur l'ECAP et ceux sur la gouvernementalité, en voyant, dans les actions quotidiennes des *case manager*, des pratiques de gouvernement des conduites des individus pour assurer leur convergence vers le travail. Dans cet ordre d'idées, le choix de s'inspirer de l'ECAP entre non

seulement en cohérence avec le cadre théorique articulé au chapitre 3, mais il permet d'observer la gouvernementalité néolibérale telle qu'elle prend forme, au quotidien, dans le cadre de la mise en œuvre des politiques ciblant les jeunes NEEF. L'ECAP, conjugué au concept de gouvernementalité, permet en ce sens de poser un regard critique sur les politiques d'activation des jeunes NEEF, en cernant la manière dont elles se déploient sur le plan microsocial et s'articulent à des dimensions macrosociales (le marché du travail, les systèmes éducatifs, les politiques sociales, etc.).

Enfin, l'ECAP fait écho aux fondements critiques de la discipline du travail social. En effet, l'ECAP entre en cohérence avec la valeur de justice sociale qui est au cœur du travail social canadien (ACFTS, 2019) et québécois (OTSTCFQ, 2019) en permettant de mettre au jour les rapports de pouvoirs sous-jacents aux pratiques d'intervention qui visent à *normaliser* les conduites des publics cibles (comportements, attitudes, aspiration, etc.)(Lipsky, 2010; Marton, Larson et Macdonald, 2005) de manière à les adapter au marché du travail, même précaire (Burgi, 2006; Dubois, 2010; 2012; 2015; Marton, Larson et Macdonald, 2005; Spire, 2008). De la même manière, l'intérêt parallèle que porte l'ECAP envers l'exercice d'un pouvoir discrétionnaire par les acteurs permet aussi de mettre en évidence qu'ils peuvent participer à la reconduction de certaines inégalités (Lipsky, 2010). Conjugué au concept de gouvernementalité, l'ECAP permettra dans le cadre de cette thèse de mettre en évidence les pratiques concrètes par lesquelles s'effectue à l'échelle microsociale la régulation des conduites des jeunes NEEF et d'illustrer comment les intervenants doivent travailler dans des milieux souvent contraignants (en termes de règles, d'attentions et de ressources disponibles). L'ECAP invite alors à poser un regard plus nuancé sur ces professionnels qui sont souvent sommés d'effectuer ce travail dans des conditions difficiles,

en étant souvent contraint à faire des « *choix tragiques* » (Fassin, 2006, p. 42) liés au « *sale boulot* » (Spire, 2008, p. 21) de devoir faire le tri entre les bénéficiaires (Lipsky, 2010; Namian, 2019). Cette thèse de doctorat propose ainsi, en s’inspirant de l’ECAP, d’adopter une focale d’analyse du bas vers le haut, plutôt que l’inverse, en phase avec le concept de gouvernementalité, pour analyser concrètement le programme SSJ, en considérant la complexité des réalités locales et des expériences vécues par les acteurs qui y travaillent et les jeunes ciblés.

4.2 Les étapes et défis menant à la réalisation du terrain de recherche

Dès 2015, à la suite de la complétion de l’examen de synthèse, au moment de la préparation de la rédaction de ce projet de thèse, près de 110 CJE du Québec militaient activement contre les décisions du Gouvernement du Québec de changer leur financement à la mission en un financement au service rendu et de restreindre leurs populations cibles aux jeunes recevant des prestations de l’État. Ils militaient ainsi pour la survie de leurs organisations et pour l’universalité de leurs services, mais aussi contre un encadrement grandissant de leurs actions auprès des jeunes par EQ, une instance du gouvernement québécois. Ces actions des CJE sur la place publique, dans ces circonstances, ont constitué un motif considérable pour la réalisation de cette enquête.

Cela dit, dès mai 2015, dans le cadre de la préparation de ce projet de thèse, un courriel d’intention fut envoyé à la coordinatrice des SEO du CJEO pour l’inviter à discuter de la possibilité éventuelle d’effectuer une recherche fondée sur l’observation des pratiques de son équipe dans le cadre du défunt programme Jeunes en action. Ce programme d’EQ (2015) visait jusqu’en juin 2016, moment de l’arrivée du SSJ, à préparer pour l’emploi des jeunes âgés de 16 à 24 ans, ceux qui sont les plus éloignés du marché du travail et confrontés à des défis qui mettaient fortement à l’épreuve leur insertion sociale et professionnelle. Le choix de mener une recherche au sein de ce programme

était stratégique à l'époque considérant qu'il cadrait mieux que les autres programmes offerts aux CJEO avec les attentes d'EQ envers ses partenaires en ce qui concerne la concentration d'interventions « [...] *plus intensive et de plus longue durée* » (Emploi-Québec, 2015, p. 6) à l'égard des jeunes les plus éloignés du travail et qui recevaient des allocations financières de l'État. Dans cette perspective, en s'inspirant de l'ECAP, ce projet de recherche visait jusque-là à observer comment s'opérationnalisait le programme JEA auprès des jeunes NEEF de l'Outaouais.

Dès juin 2015, une rencontre fut organisée avec la coordonnatrice des SEO, pour clarifier les intentions, objectifs et méthodologies de la présente thèse. De plus, cette rencontre fut utilisée pour discuter du contexte sensible et politisé dans lequel allait prendre place la collecte des données et les démarches suivantes pour obtenir l'engagement du CJEO dans la réalisation d'un tel projet de recherche. Il était plus qu'évident que l'observation des pratiques des conseillères en employabilité et en orientation risquait de soulever certaines résistances chez certaines de ces intervenantes dans un contexte social et politique effervescent. Dans cette optique, l'ECAP permit de repérer dès cette première rencontre certains arguments pour légitimer ce projet de thèse au sein du CJEO, notamment en expliquant que cette méthodologie de recherche propose de mettre en évidence les contextes sociaux et politiques dans lesquelles ces professionnelles sont contraintes d'intervenir et de rendre des comptes, lesquels contextes demeurent souvent invisibilisés aux yeux des gestionnaires et bailleurs de fonds. Ainsi, en effectuant un tel projet de recherche, il s'agissait de créer une alliance tactique entre le chercheur, les conseillères en employabilité et en orientation et la coordination du SSJ plutôt que de déployer des pratiques de surveillance et d'évaluation de leurs conduites auprès des jeunes.

Une seconde rencontre fut réalisée en juin 2015 entre la directrice des opérations du CJEO, la coordonnatrice des SEO et le chercheur pour discuter plus particulièrement des paramètres du présent projet, mais également pour obtenir l'autorisation de la direction pour réaliser la démarche de recherche. Dans cette perspective, dans le cadre de cette rencontre, la pertinence de ce projet de recherche pour le CJEO et le pour chercheur furent discutés. La directrice des opérations souligna l'importance d'un tel projet pour le CJEO dans un contexte de reconfiguration des relations entre l'organisation et l'État, dont la perte d'un financement à la mission et la concentration des interventions auprès des jeunes les plus éloignés du marché du travail étaient des enjeux d'actualité.

Une troisième rencontre fut ensuite réalisée avec coordonnatrice des SEO, les conseillères en employabilité et en orientation du CJEO afin de présenter et expliquer, voire à défendre, ce projet de recherche. Cette manière de procéder a permis de circonscrire certaines possibilités et contraintes pour le déroulement ultérieur des activités de recherche et de repérer les personnes qui seraient intéressées à jouer un rôle dans la poursuite de ce projet et celles plus hésitantes ou résistantes à s'y engager. À titre d'exemple, une conseillère indiqua lors de cette rencontre qu'elle devait d'abord en discuter avec son ordre professionnel avant de s'engager dans une telle démarche tandis qu'une autre voyait dans un tel projet des efforts de plus à déployer dans un contexte où elle était déjà surchargée de travail. Enfin, quelques conseillères voyaient dans ce projet de recherche une manière de mettre des mots sur les réalités qu'elles vivaient à l'époque au quotidien. Dans cette perspective, ce projet de recherche, s'il a été construit dans le cadre d'un programme d'études doctorales, fut négocié avec les acteurs et actrices du CJEO bien avant son arrivée au sein du terrain d'enquête.

Enfin, en mai 2016, après la soutenance du projet de thèse et la réception d'un certificat d'approbation du Comité d'éthique de la recherche (CÉR) de l'Université d'Ottawa, une dernière rencontre fut organisée avec la coordonnatrice des SEO afin de planifier concrètement l'arrivée du chercheur au sein du terrain d'enquête. Lors de cette rencontre, la coordonnatrice annonça également que la mise en œuvre quotidienne du programme JEA fut annulée par EQ qui le remplaçait, dès juillet 2016 par le SSJ. L'enquête débuta ainsi concrètement après ces différentes étapes au début du mois de juin 2016 au sein du CJEO, dans le contexte plus précis de l'implémentation et de l'opérationnalisation du programme SSJ, qui est décrit plus loin. Elle se poursuivit en tout pendant un an, soit jusqu'en juin 2017. L'observation participante a permis pendant ce temps de s'intégrer au sein de l'implémentation et de l'opérationnalisation quotidienne du SSJ, mais également de développer en cours d'enquête les paramètres des entretiens semi-dirigés et des entretiens de groupe.

4.3 L'observation participante

Cette ethnographie du SSJ s'est appuyée, tout d'abord, sur la méthode de l'observation participante. L'observation participante est une méthode selon laquelle le chercheur observe, à raison de plusieurs jours par semaine et lors d'une période relativement étendue, les lieux et les interactions sociales, tout en étant lui-même intégré dans les activités qu'il observe (Deslauriers et Mayer, 2000 ; Hammersley et Atkinson, 1983 ; Moeran, 2013 ; Péretz, 2004 ; Petitgrew et Cowan, 2000 ; van der Waal, 2013). Dans le cadre particulier de cette recherche, le chercheur s'est inséré au sein du SSJ pendant un an, à raison de 3 à 4 jours par semaine, dépendamment des activités prévues à l'horaire par l'équipe du SEO.

Ces séances d'observation reposaient sur trois techniques distinctes, complémentaires et continues, soit l'observation, l'interaction avec les participants et l'écriture des notes d'observation (Deslauriers et Mayer, 2000 ; Namian, 2012). Les activités d'observation et d'interaction étaient indissociables, car le chercheur devait à chaque instant faire sa place sur le terrain d'enquête en même temps qu'il avait à observer les lieux et les interactions entre les individus (Namian, 2012). Dans cette perspective, il s'agissait de définir, de manière explicite et transparente, au regard des professionnelles, un espace d'observation dans lequel il était possible, à différents degrés, de participer aux activités qui se déroulaient au quotidien, sans pour autant chercher à les remplacer ou à adopter leur rôle d'intervenant (Deslauriers et Mayer, 2000; Namian, 2012; Namian et Grimard, 2016; Peneff, 2009; Rivest, 2017). Par exemple, pour les rencontres pour l'implantation du SSJ au sein du CJEO, le chercheur recevait chaque fois une invitation électronique (Outlook) pour lui indiquer le temps et le lieu de la rencontre, une place lui était réservée pour s'asseoir à la table parmi les conseillères en employabilité et en orientation et il était invité à discuter activement des points à l'ordre du jour avec elles. De la même manière, dans le cadre des activités prévues directement avec les jeunes, la plupart du temps, les conseillères, parfois même par des jeunes, pouvaient lui assigner une position (soutien aux conseillères, participant, observateur, etc.), des activités (travailler au jardin, travailler à la cuisine, participer à un atelier, accompagner un jeune dans ses recherches d'emploi, etc.) ou des tâches spécifiques (arracher les mauvaises herbes, faire la vaisselle, faire le lavage, répondre à des questions des jeunes durant des ateliers, etc.).

La typologie offerte par Péretz (1998) a été utilisée pour assurer une prise de notes soigneuses des détails et permettant également de situer chacune des observations dans leur contexte sociohistorique précis. Cette grille propose d'accumuler des données relatives à cinq catégories

spécifiques soit : les actions (Quoi ? Où ? Quand ? Comment ?), les différents groupes sociaux impliqués dans l'interaction (Qui ?), les dispositifs matériels (Avec quoi ?), les propos des participants (qu'est-ce qui est dit précisément ?) et la situation du chercheur en tant qu'observateur (qu'est-ce qui peut influencer ses observations ?) (*Ibid.*). Par souci éthique, les participants à ce projet de recherche ont été désignés dans les notes d'observation à l'aide de leur statut au sein du CJEO (ex. jeunes, conseillères, etc.) plutôt que par leur prénom et leur nom ainsi que, lorsqu'ils s'identifiaient comme telles, en tant qu'homme ou femme.

En plus de permettre de recueillir un volume important de données d'observation, l'utilisation de cette grille a permis tout au long de l'enquête de tenir un profil des espaces et des pratiques observées et de guider le déroulement des séances d'observation subséquente en lien avec les différentes phases du programme. Dans cette perspective, l'observation participante s'est déroulée d'abord dans la salle d'accueil du SEO, pour ensuite s'effectuer au cœur des espaces spécifiques au Croque-en-bouche (la cuisine, le jardin, l'épicerie, la buanderie, la salle jeunesse, etc.), une simili-entreprise située au cœur du CJEO. À la suite de ces séances d'observations, à partir du moment où la première cohorte du SSJ entreprenait les autres phases du programme, le chercheur observait, tout en suivant cette cohorte de jeunes, les activités qui y sont liées notamment dans la salle d'accueil du SEO, dans les bureaux des conseillères, dans la zone reconnaissance, en entreprise, etc. En parallèle, certaines séances d'observation se sont déroulées dans un local où se réunissait en moyenne une fois par mois le comité d'implémentation du programme qui était composé de conseillères en employabilité et en orientation exclusivement. Dans cette optique, les données qualitatives cumulées en cours de recherche dans 6 journaux ont pu être, dans le cadre de l'analyse, d'abord fragmentées en fonction du temps et de l'espace. Par la suite, au cours d'une

première lecture, le chercheur a pu repérer les phases de l'intervention au SSJ (le recrutement, l'accueil et l'évaluation des besoins, l'évaluation des compétences, l'orientation, l'employabilité, le stage en entreprise et l'accompagnement et le maintien) et associer à chacune d'entre elles les données correspondantes. Ensuite, une seconde lecture des données, cette fois par phase, a permis d'identifier et de séparer pour chacune d'entre elles les résultats en fonction des différentes catégories prévues dans la grille d'observation et de recomposer certaines scènes de la vie quotidienne du SSJ. Enfin, il s'agissait pour le chercheur de s'inspirer de l'analyse en mode écriture pour présenter le récit de ses observations pour chacune des phases (Paillé et Mucchielli, 2012). Dans cette optique, la réécriture des observations réalisées est considérée en soi comme un mode d'analyse alors que ce dernier, pour reconstituer dans ses mots les réalités observées, doit d'abord décomposer ses notes d'observation et recréer des liens entre leurs différentes composantes (Bienaise, 2016 ; Paillé et Mucchielli, 2012). Paillé et Mucchielli (2012) expliquent dans cette perspective que l'analyse en mode écriture repose sur le postulat qu'aucune autre technique n'est nécessaire dans le processus de reconstruction de sens pour qu'il soit rigoureux ou scientifique. L'analyse « *délibéré[e]* » (p.184) par écriture permet en effet au chercheur de prendre une distance suffisante à l'égard des matériaux sans s'exposer aux contraintes plus serrées des modalités qui procèdent par des codifications, et d'interpréter dynamiquement les différents indices qui s'y trouvent en vue d'une progression du registre de l'intuition au départ, mais validée en cours de route par leur articulation (*Ibid.*). Qui plus est, en plus de l'insertion du chercheur pendant une année au sein du terrain d'enquête, les entretiens semi-dirigés avec les jeunes et les entretiens de groupe avaient comme objectifs dans le cadre de cette recherche de confirmer la validité des données recueillies durant les séances d'observation et d'accroître potentiellement la compréhension des réalités observées. Dans cette perspective, en s'inspirant de l'analyse en mode

d'écriture, les données recueillies ont été analysées selon chacune des phases du programme SSJ, tout en offrant une interprétation plus globale de l'intervention au sein de ce programme.

4.4 L'entretien semi-dirigé

Dans le cadre de cette recherche, 10 entretiens semi-dirigés ont également été menés auprès de jeunes participant au SSJ. Ces entretiens semi-dirigés ont été considérés pendant la réalisation de l'enquête comme étant une activité complémentaire aux séances d'observation participante et aux entretiens de groupe. Pour cette raison notamment, et pour celles liées aux contraintes liées à la réalisation d'un projet de thèse doctorale (finances, ressources humaines, temps, etc.), le nombre de 10 entretiens semi-dirigés paraissait suffisant comme échantillon d'autant plus qu'il permettait de répondre aux objectifs de recherche compte tenu de la richesse de chacune des rencontres.

La méthode des entretiens semi-dirigés consiste à réaliser des rencontres face à face lors desquelles le chercheur questionne des individus en fonction d'une grille d'entretien préparé au préalable, tout en laissant une marge de liberté à ces derniers dans l'expression de leur expérience (Deslauriers et Binet, 2012; Mayer et Jacques, 2000; Royer, Baribeau, Duschene, 2009). En complémentarité avec les séances d'observation participante, le choix de réaliser des entretiens semi-dirigés lors de la réalisation de ce projet de recherche avait comme objectif de documenter les trajectoires biographiques des jeunes avant leur arrivée au SSJ. Il visait également à permettre de mieux comprendre les réalités observées quotidiennement dans le cadre des séances d'observation participante ainsi qu'en relation avec l'équipe des SEO. De plus, en complémentarité avec l'observation participante, la réalisation des entretiens semi-dirigés visait à

permettre au chercheur d'être un peu plus prêt à rencontrer les différents acteurs dans le cadre des entretiens de groupe que cela soit les jeunes, les conseillères ou les coordonnatrices des SEO.

Le mode d'échantillonnage non probabiliste par convenance a été utilisé pour guider le recrutement des participants aux entretiens semi-dirigés à cause de son caractère pratique. Cela signifiait, dans cette perspective, que l'ensemble des jeunes au programme SSJ constituait une unité de sélection parmi la population de l'Outaouais à laquelle le chercheur avait aisément accès par le biais des séances d'observation participante. La majorité des participants ont été repérés au cours des séances d'observation participante pendant lesquelles ils étaient invités à participer à un entretien semi-dirigé. D'autres participants se sont montrés intéressés après avoir entendu parler de la recherche par des intervenantes, qu'il s'agisse de conseillères en employabilité ou en orientation, ou encore par des jeunes eux-mêmes inscrits au SSJ. Dans cette optique, l'échantillon utilisé dans le cadre des entretiens semi-dirigés ne reflète pas nécessairement l'expérience de l'ensemble des jeunes associés à la catégorie des NEEF, mais davantage celle d'une frange d'entre eux inscrits au SSJ.

Sur les dix participants rencontrés, six d'entre eux étaient des hommes tandis que les quatre autres étaient des femmes. Au moment des entretiens, 9 des participants avaient comme source de revenus des allocations d'assistance-emploi, plus spécifiquement de la solidarité sociale. Au Québec, l'assistance-emploi est divisée en deux programmes soit celui d'aide sociale et celui de solidarité sociale (Gouvernement du Québec, 2017). Si ces deux programmes visent des individus considérés aptes au travail, ceux inscrits au programme de solidarité sociale reçoivent annuellement un léger supplément financier de plus que ceux inscrits au programme d'aide sociale

à condition qu'ils participent à des mesures visant à accroître leur insertion et leur participation économique et sociale (*Ibid.*). Dans cette optique, étant donné qu'ils sont inscrits au SSJ, les participants aux entrevues ont comme source de revenu principal des allocations du programme de solidarité sociale. Il est donc possible de présumer, avec raison, que les participants aux entretiens semi-directifs avaient pour la plupart un faible revenu annuel considérant qu'en 2016, année de réalisation des entretiens semi-dirigés, une personne seule inscrite au programme d'aide sociale a reçu 7 956 \$ (11 580 \$ pour un couple) alors qu'un individu inscrit au programme de solidarité sociale a reçu 11 364 \$ (16 992 \$ pour un couple) au courant de la même année (Gouvernement du Québec, 2017). Un seul participant avait comme source de revenus des allocations d'assurance-emploi, bien que le chercheur ne sache pas dans quelle catégorie précisément il a été inscrit au sein de ce programme du Gouvernement du Canada. Dans cette optique, si la Loi sur l'assurance-emploi divise les personnes en catégories de prestataire (travailleurs de longue date, prestataires fréquents et prestataires occasionnels), non pas en fonction de l'historique d'emploi des individus, mais en relation avec leurs antécédents de chômage, pour organiser le montant et la distribution des allocations dans le temps, il n'y a aucune manière de savoir exactement le revenu de ce jeune ni les modalités de son renouvellement (Binet, 2013). En ce qui concerne leur lieu de résidence, tous les participants demeuraient au moment de l'entretien dans la région de l'Outaouais, au Québec. Plus précisément, 7 d'entre eux avaient leur lieu de résidence sur le territoire Gatineau, 2 d'entre eux habitaient sur le territoire de Cantley tandis qu'un seul d'entre eux demeurait sur le territoire de Hull. 3 participants demeuraient dans un logement sous la responsabilité de leurs deux parents biologiques, 3 participants demeuraient dans un logement sous la responsabilité de leur mère, 2 participants vivaient dans un logement sous la responsabilité de leur mère et de leur beau-père, 1 participant vivait avec sa grand-mère.

Enfin, une seule participante demeurait seule. Sur le plan de la scolarité complétée, 2 participants avaient terminé leurs études primaires, 2 participants avaient terminé leur secondaire 1, 1 participant avait terminé son secondaire 3, 1 participant avait terminé son secondaire quatre, 2 participants avaient complété un programme de cheminement particulier et 2 participants avaient un niveau de scolarité indéterminé. Enfin, sur le plan de leur arrivée au CJEO et plus particulièrement au sein du programme SSJ, 7 participants y sont arrivés à la suite d'une référence du Centre local d'emploi de Gatineau, 1 participant y est arrivé à la suite d'une référence du Centre local d'emploi de Hull, 1 participant y est arrivé à la suite d'une référence de son école secondaire, un participant y est arrivé à la suite d'une proposition d'un ami et 1 participant s'y est retrouvé après avoir consulté le site web de l'organisation. En outre, les jeunes qui ont participé à ces entretiens semi-dirigés étaient des participants au SSJ qui souhaitaient volontairement contribuer au projet de recherche. En effet, s'ils ont été recrutés lors des séances d'observation participante qui étaient menées au CJEO, ils ont aussi été informés qu'ils devaient se prêter volontairement à l'exercice de l'entretien semi-dirigé. Ils ont également été informés explicitement qu'ils n'étaient pas dans l'obligation de participer à cet entretien semi-dirigé et que le choix de ne pas y participer n'entraînerait aucune conséquence négative ou positive sur leurs rapports aux services reçus au CJEO.

Les entretiens ont eu lieu au sein du CJEO avec l'autorisation de sa direction et avec le consentement éclairé des participants. De manière plus précise, les entretiens se sont déroulés dans un bureau qui a été prêté par l'organisation. Les entretiens ont eu lieu en dehors des activités prévues au SSJ, mais pendant les heures d'ouverture de l'organisation, aux heures qui convenaient le mieux aux participants. De cette manière, les entretiens ont été réalisés avant, entre ou après les

activités quotidiennes des participants dans l'organisation pour éviter qu'ils nuisent à leur cheminement ordinaire au sein du programme. Chaque participant a été amené à se présenter, à raconter sa trajectoire biographique en lien avec les individus et les institutions qu'il a fréquentées, à parler des obstacles, embûches ou problèmes qu'il a rencontrés dans sa trajectoire et qui peuvent selon lui être liés de près ou de loin à ses rapports avec l'emploi, les études, la formation. Enfin, chaque participant a été amené à raconter comment il s'est retrouvé au sein du SSJ et à nommer ses attentes envers ce dernier ainsi que leurs aspirations, rêves et objectifs. Pendant ces entretiens, les propos des jeunes ont été enregistrés. Somme toute, les résultats de ces entretiens permettent de mieux comprendre les trajectoires de jeunes NEEF avant leur arrivée au SSJ, mais aussi de comprendre ce qui explique en partie les raisons pour lesquelles ils se réengagent momentanément dans un tel programme d'insertion.

Les données recueillies dans le cadre des entretiens semi-dirigés ont été analysées à l'aide d'une analyse thématique. Les propos des participants ont été transcrits intégralement sous la forme de documents informatiques (.docx). Les documents ont ensuite été l'objet d'une lecture flottante dans laquelle le chercheur a repéré les thèmes transversaux primaires ou dominants (Paillé, 1994). Une fois cette première étape réalisée, les différents documents ont été intégrés au logiciel NVIVO, qui a permis de réunir les propos des participants sous les différents thèmes identifiés. Une deuxième lecture réalisée du contenu de chacun de ces thèmes dominants a ensuite permis d'identifier à l'intérieur d'eux des thèmes secondaires et tertiaires (Couture, 2003; Glaser, 2004; Paillé, 1994). Une fois les thèmes identifiés, les données furent décomposées en fonction de thèmes dominants, secondaires et tertiaires sous la forme d'arbre pour redonner aux données un sens cohérent permettant de passer de la description à l'interprétation (Paillé, 1994).

L'interprétation des données qui découlent des entretiens semi-dirigés a ensuite été mise à plat dans le cadre du chapitre 5 où sont présentés les profils des participants et l'agencement des différents thèmes qui ressortent de leurs propos en prenant appui sur des citations des jeunes. Cela signifie entre autres que les résultats qui découlent de cette démarche ne présentent ni un portrait exhaustif des récits et des expériences des jeunes, ni le simple point de vue du chercheur, mais une interprétation forgée par ce dernier en relation avec les différents thèmes qui ont émergé dans le cadre des entretiens semi-dirigés réalisés auprès des jeunes inscrits au SSJ.

4.5 L'entretien de groupe

Les entretiens de groupe ont été effectués plus tardivement au cours de la démarche de recherche dans une optique de triangulation des données, soit à la fin de l'enquête. L'entretien de groupe est une méthode selon laquelle le chercheur anime une discussion entre une pluralité de personnes dans le but de mieux comprendre les phénomènes et processus sociaux en cours (Baribeau, 2009; Davila et Dominguez, 2010; Morissette, 2011; Naepels, 2004; Turcotte, 2000). Plus précisément, dans le cadre de cette enquête, trois entretiens de groupe d'une durée approximative de 2 à 3 heures ont été réalisés au cours des mois de mai et de juin 2017 dans les locaux du CJEO, dans le cadre de ses heures normales de fonctionnement, avec l'accord de sa direction. Ces entretiens regroupaient notamment des jeunes inscrits au SSJ, des conseillers et conseillères en employabilité et en orientation et les membres de l'équipe de coordination des SEO qui sont chargés d'implanter et d'opérationnaliser ce programme en Outaouais. Pour assurer dans le cadre de chacun des entretiens de groupe l'établissement de climats propices aux échanges où les enjeux de pouvoir liés aux hiérarchies organisationnelles étaient limités, ces personnes ont été regroupées en trois groupes distincts en fonction de leur statut dans le CJEO, soit un entretien pour les jeunes, un

entretien pour les conseillères en employabilité et en orientation et un entretien pour les membres de l'équipe de coordination des SEO (Linhorst, 2002). Les échanges produits dans ces contextes ont été enregistrés. Cette manière particulière de procéder a permis de recueillir les points de vue des personnes regroupées pour chacun des entretiens de groupe sur quelques points précis observés au préalable dans le cadre des séances d'observation participante et des entretiens semi-dirigés. Ainsi, ces entretiens de groupe ont donc servi dans le cadre de cette recherche à approfondir et à compléter les données recueillies au préalable en cours d'enquête (Oger et Olliver-Yaniv, 2003). Dans cette perspective, les guides d'entretien pour mener les entretiens de groupe ont été élaborés en cours d'enquête afin de refléter les réalités observées sur le terrain.

Le premier entretien, réalisé en mai 2017, regroupait 5 jeunes inscrits au SSJ, soit 2 jeunes femmes et 3 jeunes hommes. Ces jeunes ont été sélectionnés pour participer à cet entretien selon les mêmes modalités que les participants aux entretiens semi-dirigés notamment en fonction du mode d'échantillonnage non probabiliste par convenance. Considérant que cet entretien fut réalisé plus tardivement dans le cadre de la démarche de recherche, les jeunes qui y ont participé ne sont pas les mêmes que ceux qui ont participé aux entretiens semi-directifs. En fait, un seul des participants à cet entretien avait participé également aux entretiens semi-directifs. Cet échantillon avait ainsi également comme avantage de permettre au chercheur de discuter avec d'autres jeunes et d'accéder au sens que ces derniers accordaient au moment de l'entretien à leur expérience au sein du SSJ. Dans cette perspective, les participants ont d'abord été invités individuellement par le chercheur, dans le cadre des séances d'observation participante, à participer à cet entretien. Plus spécifiquement, le chercheur a interpellé dans le cadre des séances d'observation participante les jeunes un à un, leur a expliqué la démarche des entretiens de groupe, les a invités à signer un

formulaire de consentement éclairé et à se regrouper, pendant une période d'environ 2 heures en dehors des périodes de temps relatives aux activités prévues au SSJ, dans un local du CJEO. Dès leur arrivée dans le local, il a été expliqué aux jeunes de manière plus concrète le fonctionnement de la rencontre. Chacun des participants a ensuite été invité à parler de son parcours au sein du SSJ. Ensuite, les jeunes ont été invités à préciser dans leurs mots ce à quoi correspondait chacune des phases de ce programme, à nommer à chaque fois ce qui y était attendu d'eux. De leur propre initiative, les jeunes ont également formulé quelques commentaires et appréciations sur leurs expériences. En somme, cet entretien a servi à compléter la compréhension des différentes phases du programme, mais également à approfondir, voire à bonifier, les données recueillies dans le cadre des séances d'observation participante, notamment en permettant d'accéder de manière plus importante aux sens qu'accordent certains jeunes à leur participation au sein du SSJ.

Le second entretien fut également réalisé en mai 2017. Ce dernier a été réalisé auprès des conseillères en employabilité et en orientation des SEO. En tout, 7 personnes ont participé à cet entretien, soit 5 conseillères en employabilité, une conseillère en orientation et un conseiller en orientation⁹. Les conseillères en employabilité étaient toutes titulaires d'un baccalauréat en travail social, mais aucune au moment de l'entretien n'était membre de l'Ordre des travailleurs sociaux et des thérapeutes conjugaux et familiaux du Québec et aucune n'exerçait ses fonctions à titre de travailleuse sociale. Pour leur part, les conseillères en orientation étaient titulaires d'une maîtrise en orientation, étaient activement inscrites à l'Ordre des conseillers et des conseillères en orientation du Québec et exerçaient leur profession à ce titre au sein du CJEO. Toutes ces personnes pratiquaient l'intervention au sein du CJEO depuis un minimum de 2 ans ; la plus

⁹ Pour des raisons éthiques, la désignation « conseillères en orientation » est utilisée dans la présente recherche pour éviter que ce participant, qui est le seul homme à avoir participé à l'entretien de groupe, soit identifié par ses propos.

ancienne agissait comme conseillère en employabilité depuis plus de 25 ans. Au moment de l'entretien, toutes ces personnes pratiquaient l'intervention auprès des jeunes inscrits au SSJ. Dans la même optique que l'entretien précédent, les questions posées à ces personnes ont été produites dans le cadre des séances d'observation participante et elles avaient comme objectif de permettre de mieux comprendre certaines des observations effectuées en cours d'année. Durant cet entretien plusieurs thèmes ont été discutés dont le CJEO (son contexte sociopolitique, sa mission et ses services), l'équipe du SEO (sa place dans l'organisation, sa composition, les rôles de ses membres, ses sources de financement, son mandat, ses services, son public cible, etc.), l'implémentation et l'opérationnalisation du SSJ et les enjeux associés à l'arrimage entre les jeunes, les programmes et les emplois disponibles. Dans cette perspective, cet entretien a permis de discuter avec les conseillères en employabilité et en orientation de la mise en œuvre quotidienne de ce programme auprès des jeunes, mais également de leurs expériences en lien avec l'implémentation du SSJ.

Le troisième entretien fut pour sa part réalisé en juin 2017. Ce dernier entretien fut mené avec l'équipe de coordination des SEO qui a le mandat d'implémenter et d'opérationnaliser le SSJ au sein du CJEO. Cette équipe est composée de deux membres soit la coordonnatrice et la chef d'équipe. La coordonnatrice est située dans l'organigramme du CJEO sous la directrice des opérations et elle a comme mandat de gérer la mise en œuvre quotidienne des différents programmes, mais également de gérer les ressources humaines, de tenir à jour des données démographiques sur les jeunes concernés par ces programmes et d'effectuer auprès des différents bailleurs de fonds les demandes de financement et redditions de compte. La chef d'équipe agit en soutien à coordonnatrice, mais elle agit plus spécifiquement dans la résolution des problèmes rencontrés au quotidien par les conseillères en employabilité et en orientation. De plus, cette

dernière occupe également des fonctions d'intervention au sein de cette équipe notamment au sein du SSJ. Dans la même optique que les deux précédents, le guide produit pour réaliser cet entretien fut construit de toute pièce par le chercheur en cours d'enquête pour comprendre l'implémentation et l'opérationnalisation du SSJ ainsi que pour clarifier et approfondir les données amassées dans certaines des observations effectuées en cours d'année. Plus spécifiquement, dans le cadre de cet entretien, les thèmes approfondis dans le cadre de l'entretien réalisé avec les conseillers et conseillères en employabilité et en orientation ont été repris, mais un intérêt plus particulier fut accordé notamment au financement des différents programmes, aux attentes et à la reddition des comptes d'Emploi-Québec.

Les données recueillies dans le cadre des entretiens de groupe ont été analysées de deux manières. D'abord, les données recueillies dans le cadre de l'entretien de groupe réalisé avec les jeunes ont été intégrées aux données recueillies lors des séances d'observation participante. Dans cette optique, elles ont également été traitées en s'inspirant de l'analyse en mode écriture avec les données des séances d'observation participante où elles ont servi plus à illustrer de manières plus éclatantes les différentes phases du SSJ en ajoutant aux propos du chercheur notamment des citations des jeunes. Ensuite, les données recueillies dans le cadre des entretiens de groupe subséquent, soit avec celui réalisé auprès des conseillères en employabilité et en orientation et avec celui réalisé auprès de l'équipe de coordination des SEO, ont été traitées conjointement par le biais d'une analyse thématique. Effectivement, comme ce fut le cas pour les entretiens semi-dirigés auprès des jeunes, les propos recueillis dans le cadre de ces entretiens de groupes ont été transcrits intégralement sous la forme de documents informatiques (.docx). Les documents informatiques qui découlent de ces deux entretiens ont ensuite été l'objet d'une lecture flottante afin de repérer

dans chacun d'eux les thèmes transversaux primaires ou dominants (Paillé, 1994). Ensuite, les deux documents ont été ajoutés au logiciel NVIVO pour réunir les propos des participants sous les différents thèmes identifiés. Par après, une seconde lecture des données fut effectuée par le chercheur pour identifier à l'intérieur d'eux des thèmes secondaires et tertiaires (Couture, 2003; Glaser, 2004; Paillé, 1994). La mise en relation des thèmes dominants, secondaires et tertiaires sous la forme d'arbre a ensuite été effectuée pour pouvoir redonner aux données un sens cohérent permettant de passer de la description à l'interprétation (Paillé, 1994). Les résultats de l'entretien de groupe réalisé auprès des jeunes ont été intégrés aux résultats des séances d'observation participante dans le chapitre 7 de cette thèse, alors que les données qui découlent des deux autres entretiens de groupe ont été conjuguées et présentées dans le cadre du chapitre 6.

4.6 La protection de la confidentialité et de l'anonymat

Si dans la description des profils, dans les notes d'observations et dans les extraits de verbatims des détails sont donnés quant aux caractéristiques, expériences et trajectoires des jeunes, des conseillères et des coordonnatrices, l'anonymat et la confidentialité des participants à cette recherche ont été assurés en conformité avec les règles d'éthiques à la recherche de l'Énoncé de politique des trois conseils (Gouvernement du Canada, 2018). Des pseudonymes ont été employés pour désigner les participants et leur consentement éclairé a été obtenu en ce qui concerne une telle utilisation de leurs données. De plus, le CJEO accueille près de 7000 jeunes par année, dont les profils se recoupent sur certains points et divergent sur d'autres. Les profils des dix jeunes qui ont participé à cette recherche se confondent alors facilement dans cette population de 7000 jeunes. Si ces profils et extraits peuvent permettre aux conseillères en employabilité et en orientation, notamment d'identifier les participants, ces jeunes ont été informés de cette situation bien avant

de participer à cette recherche et ont décidé d'y participer tout de même, souvent avec fierté, pour contribuer aux réflexions sur le programme auquel ils participaient. D'ailleurs, les membres de l'équipe du CJEO ont également leur propre code d'éthique à l'égard des participants à respecter. Ils ont des responsabilités envers eux tant sur les plans de la confidentialité, de l'anonymat et de leur bien-être. De plus, l'enquête s'est déroulée en 2016, plusieurs des jeunes auront de loin cessé de fréquenter ce programme au moment où ce manuscrit sera rendu public. Tant le CJEO que les conseillères ne seront plus en relation avec eux. En ce qui concerne les conseillères en employabilité, les conseillères en orientation et les coordonnatrices du SEO, elles ont également signé individuellement et librement un formulaire de consentement éclairé à participer à cette recherche. Enfin, la direction du CJEO et la coordination du SSJ se sont engagées par écrits à permettre à leurs employés de participer librement à cette recherche et à les protéger autant que possible des risques qui y sont liés.

4.7 La sortie et la restitution de la recherche

Un an après le début de cette enquête de terrain, la cueillette des données s'est terminée en considérant que l'ensemble des phases du SSJ avaient été observées et que les entretiens semi-dirigés et les entretiens de groupe avaient été réalisés. Il aurait été intéressant de documenter plus précisément les effets de ce programme dans les trajectoires des jeunes, de connaître par exemple là où ils se sont retrouvés à la suite de ce programme. Or, ce programme étant très récent, ce projet de recherche ayant des limites temporelles, mis à part les quelques pistes recueillies dans le cadre des interactions avec les jeunes, aucune donnée ne permet de mettre au jour un portrait plus précis de leur insertion post-programme. Ces données pourraient faire l'objet d'une recherche ultérieure, dans une démarche longitudinale.

Une fois les données recueillies, interprétées et analysées, en septembre 2018, dans le cadre d'une rencontre avec l'équipe des SEO, les principaux résultats de cette recherche ont été présentés dans une optique de validation des données. Cette manière de procéder a permis, dans cette perspective, de compléter les résultats produits en les restituant à une part des personnes qui ont participé à cette recherche et en permettant de recevoir de leur part des questions et commentaires. En somme, à la suite de cette rencontre vouée à la restitution des données, le chercheur n'a eu à effectuer aucune modification au travail effectué alors que selon l'ensemble des acteurs rencontrés, ses propos rendaient bien compte de leurs réalités quotidiennes. De plus, ces acteurs voyaient dans les résultats qui leur ont été présentés la complexité des réalités vécues par les jeunes inscrits au SSJ et des interventions à déployer auprès des jeunes, mais aussi auprès des marchés et des bailleurs de fonds. Le dépôt de cette thèse étant prévue en janvier 2020, elle sera remise par la suite à ces acteurs et une seconde rencontre sera réalisée pour discuter plus largement de son contenu, de ses apports pour le CJEO et pour les jeunes inscrits au SSJ. Après avoir présenté, dans ce qui suit, le terrain d'enquête où a été réalisée cette recherche, les chapitres subséquents présenteront les résultats de cette démarche de recherche.

4.8 La présentation du terrain d'enquête : le Service spécialisé jeune, un programme provincial à l'échelle régionale

En s'inspirant de l'ECAP, ce projet de thèse propose d'analyser la mise en œuvre du programme provincial SSJ en observant comment il s'opérationnalise concrètement auprès des jeunes NEEF dans le cadre du CJEO.

4.8.1 Le Service spécialisé jeune (SSJ) : objectif, population et approche

Le SSJ est un programme provincial qu'EQ offre par le biais de ses partenaires locaux dont il régule à distance les paramètres de l'action. Depuis la création du SSJ, en 2016, EQ définit effectivement dans un Cadre de référence (2016) les paramètres associés à l'opérationnalisation de ce programme par ses partenaires locaux dont ses objectifs, le profil des participants, les approches d'intervention, la durée des services, le financement des services, les résultats à obtenir, les rôles et les responsabilités des différentes personnes. De plus, EQ présente, dans ce cadre de référence, les modalités qui devront être définies éventuellement comme le recrutement des participants, les modalités d'évaluation des projets des jeunes, etc. Dans cette optique, EQ précise que l'objectif explicite qui doit être poursuivi par le SSJ au sein de ses différents partenaires est de permettre :

« [...] aux jeunes âgés de 18 à 29 ans ayant des obstacles importants [...] face à l'emploi de déterminer un objectif professionnel leur permettant d'intégrer un emploi ou d'effectuer un retour aux études. » (EQ, 2016, p. 1).

Contrairement au précédent programme Jeunes en Action (JAE), qui ciblait des jeunes âgés de 18 à 24 ans, le SSJ cible depuis juillet 2016 des jeunes âgés de 18 à 29 ans, parce que les jeunes les plus âgés de cette catégorie d'âge seraient, selon EQ (2016), de plus en plus nombreux à vivre des difficultés dans leur transition entre les études et le travail, notamment à cause des contextes de vie plus « *problématiques* » (p.1) dans lesquels ils vivent. Ce ne sont pas tous les jeunes de cette catégorie d'âge que cible le SSJ, mais plus particulièrement ceux qui sont prestataires de l'aide sociale, de l'assurance-emploi, qui participent au programme Objectif Emploi ou qui sont sans revenus. Le SSJ cible ainsi surtout des jeunes qui, en principe, dépendent financièrement des soutiens financiers de l'État et ceux qui sont à risque d'en dépendre, afin de les rediriger vers les voies de l'emploi, des études ou de la formation.

Les jeunes ciblés par le SSJ sont confrontés à des « obstacles importants » (p.1) dans leur insertion en emploi. Ces obstacles, qui sont définis selon EQ (2016) en termes de « risques », sont vus principalement comme des déficits de compétences et de ressources : « la sous-scolarisation et l'échec scolaire », « la pauvreté, des périodes de chômage récurrentes, la stigmatisation, l'isolement social et communautaire, l'absence de soutien parental positif, des problèmes de délinquance, une monoparentalité vécue difficilement, des problèmes de toxicomanie ou d'alcoolisme, des difficultés d'accès au logement, des problèmes de santé mentale non diagnostiqués, etc. » (p.1). Les jeunes admissibles au SSJ sont aussi décrits comme étant confrontés à des déficits de motivation pour définir et poursuivre un « objectif professionnel » (p.1) leur permettant d'intégrer le marché du travail ou un milieu scolaire. De ce fait :

« [...] ces jeunes cumulent plusieurs de ces obstacles du fait qu'ils ont souvent vécus dans des environnements défavorables depuis leur enfance et, ils ont de surcroît tendance à se décourager à la moindre difficulté. » (EQ, 2016, p.1).

EQ adopte ainsi une approche principalement déficitaire des participants au SSJ, mettant en exergue leurs déficits de compétences, de ressources et de motivation. Cette approche est aussi centrée la « dépendance » des participants aux services publics d'aide financière, en ciblant précisément des jeunes recevant des prestations d'assistance et d'assurance-emploi, ou à risque d'en recevoir, pour les insérer aux études ou en emploi. L'insertion en emploi et aux études de ces jeunes constitue dans cette optique à la fois les critères de réussite du SSJ et d'évaluation de ses résultats.

La méthodologie d'intervention à privilégier dans l'offre du SSJ par ses partenaires locaux est aussi énoncée par EQ (2016) au sein de son cadre de référence. Cette méthode est définie comme :
« [...] une approche globale mettant à l'avant-plan un équilibre entre les interventions

individuelles et de groupe » (p. 2). Le choix de cette approche, déjà présente au sein du programme JAE, découle des recherches menées par le Ministère du Travail, de l'Emploi et de la Solidarité sociale qui démontrent que la plupart des jeunes jugent de manière favorable l'agencement d'intervention individuelle et de groupe, et d'expériences concrètes vécues au sein d'organisations jeunesse et de milieux de travail dans la définition de leur objectif professionnel et dans leur choix d'insérer l'école ou le travail. De plus, toujours selon EQ, les interventions de proximité, telles que l'accompagnement individualisé et souple, accompagné de séances d'intervention de groupe et d'expériences en milieux de travail, faciliteraient la « [...] *la mobilisation en tablant sur les particularités DU jeune* » (2016, p.2) et sur la construction de réseaux de soutien susceptibles d'augmenter leurs possibilités réelles d'insertion (autres jeunes, employeurs, etc.).

De manière concrète, EQ stipule que cet accompagnement doit débiter dans les activités de ses partenaires par une évaluation des besoins lors de laquelle les intervenant(e)s doivent développer des rapports de confiance avec les jeunes et solliciter leur « *mobilisation* » (p.1) dans la poursuite de leur « *projet professionnel* » (p.1). Les intervenant(e)s doivent, dans cette optique, définir des plans d'intervention avec les jeunes dans lesquels sont identifiés les différents obstacles de ces derniers, leurs compétences, leurs ressources ainsi que les objectifs qu'ils auront à atteindre : « [...] *tout en considérant que le parcours d'un jeune n'est certainement pas linéaire* » (p. 2). En outre, EQ (2016) explique qu'à ces plans d'intervention de proximité doivent être liées notamment quatre types d'activités auxquelles les jeunes doivent participer : 1) des interventions psychosociales et du counseling d'emploi ; 2) des interventions sur les besoins du marché du travail et sur l'école (services d'orientation, formation sur le marché du travail, utilisation des médias sociaux, etc.) ; 3) des activités de préparation à la réalisation de « *choix éclairés* » (p.4) en lien avec l'insertion à

l'école et en emploi (stages, stratégies de recherche d'emploi, activité de prévention du décrochage scolaire, etc.); 4) et un accompagnement d'insertion en emploi, à l'école ou formation (développement des liens avec les employeurs, soutien aux employeurs, etc.).

EQ propose ainsi de réguler à distance les interventions qui doivent être réalisées à l'échelle locale par ses directions régionales et leurs différents partenaires, chargés d'intervenir auprès des jeunes qui se retrouvent sur leur territoire. Dans cette perspective, EQ mobilise dans le cadre du SSJ un cadre de référence plutôt exhaustif et encadrant pour la définition et l'opérationnalisation de ce programme, alors que les tâches d'interventions directes auprès des jeunes sont remises à ses partenaires régionaux et locaux parmi lesquelles figurent plus particulièrement les CJE, dont le CJEO. Ces partenaires locaux doivent à cet effet y trouver des marges de manœuvre suffisantes pour arrimer adéquatement les paramètres et attentes d'EQ avec les réalités des jeunes et les marchés de leur région d'autant plus qu'il y est prévu par cette instance, dans le cadre de ce cadre de référence, que le programme SSJ commence à être évalué dès 2018. Dans cet ordre d'idées, cette thèse de doctorat, en s'inspirant de l'ECAP, propose d'analyser « par le bas » la mise en œuvre du SSJ au sein du CJEO, un partenaire d'EQ chargé d'administrer localement ce programme auprès des jeunes en Outaouais.

4.8.2 Le Carrefour jeunesse emploi de l'Outaouais

Le CJEO est un organisme communautaire fondé en Outaouais en 1983, mais dont le modèle a été institutionnalisé partout à travers le Québec à partir des années 1990 (Assogba, 2000; CJEO, 2017). Ainsi, en cohérence avec le travail effectué aujourd'hui dans plus de 110 CJE :

« Le Carrefour jeunesse emploi de l'Outaouais (CJEO) est un organisme communautaire engagé auprès des personnes majoritairement âgées de 16 à 35 ans qui veulent cheminer

vers l'emploi, les études, l'entrepreneuriat ou réaliser un projet d'avenir. Notre impact est déterminant pour améliorer leurs conditions de vie. » (CJEO, 2019, en ligne)

Afin d'actualiser quotidiennement cette mission, le CJEO offre une diversité de services s'adressant majoritairement aux jeunes de l'Outaouais qui souhaitent volontairement s'engager dans un programme d'insertion vers l'emploi, l'école ou la formation. D'abord, en lien avec l'expertise qu'il a développée dans le champ de l'employabilité en près de 35 ans d'intervention auprès des jeunes, il offre des services d'aide à la recherche d'emploi dans le cadre desquels figurent notamment des activités liées à la construction d'outils (curriculum vitae, lettre de présentation, etc.), à la réalisation de démarche de recherche d'emploi (détection des pistes d'emploi, prise de contact avec les employeurs, réalisation d'entrevues, etc.), à l'évaluation et au développement des compétences (Bilans de compétence, participation au plateau de travail Croque-en-bouche, etc.) et à la connaissance du marché du travail (ateliers de groupe, etc.) (Ibid.). Ensuite, il offre des services d'orientation scolaire et professionnelle notamment en mobilisant des conseillères et conseillers en orientation pour soutenir, outiller et guider les jeunes dans leur connaissance de soi, dans la connaissance des opportunités scolaires, formatives et d'emploi ainsi que dans les démarches de préparation à la poursuite de leur cheminement scolaire (inscription scolaire, gestion de budget, financement, garderie, etc.)(Ibid.). De plus, il offre des services d'entrepreneuriat, de « coaching personnalisé » (CJEO, 2019, en ligne), pour les personnes avides de poursuivre un projet entrepreneurial en mobilisant notamment une équipe de professionnels mandatés pour accroître les compétences des jeunes dans réalisation de projets (Ibid.). Ces professionnels ont comme mandat d'offrir aux jeunes un accompagnement les amenant entre autres à valider leur projet, à circonscrire les paramètres organisationnels et juridiques de leur entreprise, à développer des stratégies de mise en marché et de marketing et dans la recherche de financement (Ibid.). Également, il offre des services d'éducation financière dans lesquels des

conseillères en éducation financière sont mandatées de transmettre aux jeunes des savoirs et outils relatifs à la gestion de leurs finances, au redressement de leur santé financière et à la planification de budgets en lien avec la réalisation de projets (vivre en appartement, acheter une voiture, retourner à l'école, etc.) (Ibid.). Aussi, il offre des services en lien avec le programme d'EQ Jeunes volontaires, un programme dans lequel des conseillères en développement de projets sont mandatées d'accompagner des jeunes âgés de 16 à 29 ans qui, à cause de leur manque d'expériences sont confrontés à des difficultés dans leurs recherches d'emploi, réalisent entre autres un projet à connotation culturelle ou artistique, notamment (Ibid.). De la même façon, il offre des services en lien avec l'école dont la tenue de projet dans les écoles secondaires de la région pour promouvoir la persévérance scolaire, l'offre d'un soutien aux jeunes dans l'établissement d'ententes de conciliation études-travail avec différentes entreprises de la région et l'opérationnalisation d'un lieu scolaire alternatif au sein de l'organisation, L'École autrement, où des jeunes peuvent poursuivre sous la supervision d'une enseignante engagée par le Centre d'éducation des adultes des Draveurs, à raison de 3 demi-journées par semaine, leur scolarité en français (Ibid.). Enfin, en lien avec le programme québécois Objectif intégration du Ministère de l'Immigration, de la Diversité et de l'inclusion, il offre des services aux nouveaux arrivants âgés de 16 à 40 ans pour les initiés aux configurations du monde du travail, aux différentes ressources de la région ainsi que pour les accompagner dans leur insertion sociale et professionnelle (Ibid.). Ainsi, cette recherche, inspirée d'une approche EPAC, prend pied dans une organisation communautaire, qui a comme mission d'améliorer les conditions de vie des jeunes (par l'accompagnement vers l'emploi, les études, l'entrepreneuriat ou la gestion de projet), afin d'observer comment s'opérationnalise le SSJ en Outaouais, qui cible plus spécifiquement ceux associés à la catégorie des NEEF.

4.9 La présentation des résultats et des analyses

Enfin, les résultats de cette thèse sont présentés en amont aux chapitres 5, 6 et 7 et analysés en aval à l'aide du concept de gouvernementalité dans le cadre du chapitre 8. Cette manière de procéder vise à éviter une analyse trop hâtive en présentant d'abord les résultats plus spécifiques qui ont été ensuite l'objet d'une interprétation plus approfondie à l'aide du cadre théorique. Effectivement, la méthodologie de recherche utilisée dans le cadre de cette thèse, qui combine un ensemble de techniques, a permis d'accumuler une quantité importante de données qualitatives. À défaut de pouvoir toutes les analyser, le concept de gouvernementalité permet d'organiser ces données en facilitant l'identification, le découpage et la présentation de celles soumises à l'interprétation au chapitre 8. Cette manière de procéder vise également à éviter autant que possible d'effectuer aux chapitres 5, 6 et 7 des liens avec la littérature scientifique et avec la littérature grise, pour ne pas *noyer* ces résultats dans la théorie ou encore, pour reprendre une expression foucauldienne, pour ne pas les *coloniser*, avec des savoirs qui leur sont étrangers (Blais, 2007; Kramer-Marietti, 1985). Enfin, cette manière de procéder est aussi pertinente dans l'optique de respecter les principes méthodologiques de l'ECAP qui, entre autres, accordent une place importante aux personnes, aux pratiques et aux milieux qui incarnent quotidiennement l'action publique. Dans cette optique, ce choix de présenter d'abord de manière plus descriptive les résultats de recherche découle également d'une volonté d'accorder une place centrale dans cette thèse à ces personnes, pratiques et milieux. Ainsi, en plus de mettre en évidence quelques données d'observation participante, en lien avec les pratiques et milieux du SSJ, ces chapitres accordent une place importante aux différents répondants aux entretiens individuels et aux entretiens de groupe, parmi lesquels figurent en sommes des jeunes qui ont rarement l'occasion de s'exprimer sur leurs trajectoires et sur leurs expériences des politiques et services d'activation. Cette place serait tout autre si cette frontière

entre les résultats et l'analyse n'était pas entretenue autant que possible par le chercheur tout au long du processus d'écriture. Dans cette perspective, même si sa présence se veut plus implicite, le concept de gouvernementalité demeure en filigrane de la présentation des résultats. Ce concept, en phase avec celui de néolibéralisme, invite d'entrée de jeu à présenter dans le chapitre 5 les propos des jeunes sur l'instabilité de parcours qui a contribué à leur désengagement des voies de l'emploi et des études. Ces propos permettent de répondre aux objectifs de recherche et de rendre compte, en amont, des manières dont les jeunes NEEF ont tissé leurs trajectoires avant leur arrivée au SSJ en lien avec les configurations des systèmes éducatifs et du travail, mais aussi des politiques et des services qui s'articulent au cœur de la gouvernementalité néolibérale. Ce concept, invite également à présenter les propos des jeunes sur leur entourage, de manière à illustrer, au-delà des institutions et politiques, la place de plusieurs acteurs (parents, frères et sœurs, collègues, employeurs, etc.) qui font aussi partie du champ de relations de pouvoir qu'est la gouvernementalité et qui, en raison de leurs liens avec les jeunes, peuvent interférer volontairement ou non avec leurs trajectoires en constituant des soutiens et des contraintes. De la même manière, puisque le concept de gouvernementalité invite à considérer le SSJ comme un dispositif permettant de gouverner, à distance, les conduites du CJEO, le chapitre 6 présente des données qui proviennent des entretiens de groupe avec les conseillères en employabilité, les conseillères en orientation et les coordonnatrices de ce programme dans l'organisation. Il présente plus particulièrement les circonstances d'implémentation et d'opérationnalisation du SSJ. Il illustre comment les paramètres du SSJ, définis et imposés par EQ, entrent en tension avec les réalités complexes des jeunes et les exigences du marché du travail et en viennent à moduler, voire à gouverner, les pratiques d'intervention qui les ciblent au cœur même du CJEO. Finalement, parce que le concept de gouvernementalité invite à considérer la mise en œuvre du SSJ à l'échelle locale

par le prisme des pratiques de gouvernement des conduites, le chapitre 7 dresse quant à lui le portrait de l'accompagnement offert en Outaouais en lien avec ce programme. Cet accompagnement, structuré en sept différentes phases, apparaît comme un ensemble de pratiques d'intervention poursuivant plusieurs objectifs, dans différents milieux, en vue de permettre aux conseillères en employabilité et en orientation d'amener les jeunes à agir par eux-mêmes sur les différents paramètres susceptibles d'interférer avec leur insertion et leur maintien sur les voies de l'emploi, des études ou de la formation. Ainsi, ces résultats, sélectionnés minutieusement en amont à l'aide du cadre théorique présenté au chapitre 3, sont présentés de manière très descriptive, pour ensuite favoriser en aval une analyse de la gouvernementalité des jeunes NEEF, comme elle se décline dans la mise en œuvre du SSJ au CJEO.

CHAPITRE 5

LES JEUNES NEEF : TRAJECTOIRES, OBSTACLES ET DÉFIS D'INSERTION

Ce chapitre présente les résultats des entretiens semi-dirigés réalisés avec des jeunes inscrits au SSJ. Dans un premier temps, à défaut de pouvoir présenter l'ensemble des participants à cette recherche, ceux qui ont participé aux entretiens semi-dirigés sont introduits. Leur présentation permet de circonscrire ensuite notamment les résultats en deux sections. La première section illustre à l'aide de leurs propos la prééminence du thème de l'instabilité dans leur trajectoire avant leur arrivée au SSJ. Ce thème est intimement lié à leur expérience de la gouvernamentalité néolibérale qui, comme indiqué dans le cadre théorique, renvoie en partie à un processus de déstructuration des structures collectives providentielles et assurantielles et au transfert vers les personnes des responsabilités de leurs trajectoires et des différents risques sociaux et de santé qui les concernent (Castel, 1981; Foucault, 2004b; Jeanpierre, 2006; Lemke, 2004; Rose, 1996; Vrancken, 2007). Ces propos illustrent certains des effets de la gouvernamentalité néolibérale dans les trajectoires des jeunes en montrant comment plusieurs d'entre eux sont concernés, alors qu'ils circulent au cœur des configurations instables des systèmes éducatifs et du travail, par toute une série de risques sociaux et de santé qui sont susceptibles de les freiner, de les dérouter ou de les diriger en marge des voies de l'emploi, des études et de la formation. La seconde section présente elle aussi des résultats à partir de leurs propos, mais cette fois dans l'optique de mettre au jour les relations qu'ils ont avec les membres de leur entourage alors qu'ils tentent de gérer ces instabilités, de s'insérer ou de se maintenir sur les voies de l'emploi, des études et de la formation. Ces propos mettent en évidence comment, dans le vaste champ de relations de pouvoir qu'est la gouvernamentalité, les trajectoires des jeunes sont gouvernées, certes, par toute une série

d'institutions et de pratiques, mais aussi par un ensemble d'acteurs sociaux peu considérés dans les recherches sur les NEEF (la fratrie, les parents, la famille élargie, les partenaires intimes, amis, collègues, employeurs, etc.). Ces acteurs, volontairement ou non, peuvent interférer avec les expériences des jeunes et les manières dont ils gèrent leurs trajectoires sur les voies de l'emploi, des études et de la formation. Ces deux sections répondent ainsi au premier objectif de cette recherche en illustrant comment ces jeunes ont vécu des trajectoires non linéaires, marquées par des instabilités multiples et répétées, mais aussi comment ces dernières se tissent en lien avec des changements sociodémographiques ainsi qu'avec des institutions et acteurs divers.

5.1 Présentation des participants

À défaut de pouvoir présenter singulièrement chacun des participants à cette recherche, car l'observation participante implique la rencontre de nombreuses personnes, la présentation des participants aux entretiens semi-directifs permet de jeter un premier éclairage sur les jeunes inscrits au SSJ. Elle offre aussi des points de repère intéressants pour l'appréhension des résultats de recherche.

5.1.1 Maude

Maude a 23 ans. Elle est née à Gatineau, en Outaouais. Depuis sa naissance, elle demeure dans une résidence familiale avec son père, sa mère et sa sœur aînée. Ses deux parents travaillent. Son père est employé dans une entreprise d'installation de portes et de fenêtres. Sa mère gère sa propre garderie en milieu familial. Maude a fait ses études primaires. Ensuite, elle a terminé une formation secondaire dans une filière d'adaptation scolaire qui a comme mission d'aider les jeunes qui ont des handicaps, des difficultés d'adaptations ou d'apprentissages à obtenir de l'instruction, des

occasions de socialisation et de qualification. Elle explique sa participation à cette filière en lien avec des problèmes neurologiques qui dès sa naissance ont interféré avec son développement et qui a laissé de nombreuses marques sur son corps. Elle explique être aujourd'hui partiellement paralysée du côté droit de son corps, avoir des difficultés importantes au niveau de sa colonne vertébrale, de ses jambes et de ses pieds. Elle explique aussi que malgré la médication qu'elle prend, elle est la cible sporadique de violentes crises épileptiques. En lien avec ces défis de santé, elle affirme avoir été tout au long de sa trajectoire scolaire la proie de violences de la part de plusieurs de ses pairs et à d'importantes crises d'angoisse. À la fin de cette trajectoire alternative à la voie scolaire dite régulière, dans laquelle elle réalisait en alternance des activités à l'école et sur le marché du travail, elle a fini par obtenir une attestation de formation en préparation à l'emploi qu'elle reconnaît comme étant similaire à un diplôme secondaire, mais en même temps différent. À la suite de cette formation, Maude a travaillé pendant deux ans dans l'entreprise de sa mère. Par après, en 2013, elle a décidé de poursuivre sur la voie de la formation en effectuant une première demande de services au CJEO, car elle souhaitait obtenir une certification d'aide-éducatrice qui était offerte par l'organisation cette année-là pour pouvoir ensuite travailler à l'extérieur de l'entreprise familiale. Cette formation lui a permis d'accéder à un poste en garderie qu'elle a conservé pendant près d'un an avant qu'il soit aboli. Elle est donc revenue au CJEO où elle a été invitée par une conseillère à participer au SSJ. Au moment de l'entretien, elle explique avoir fait le deuil de ce précédent projet d'insertion et en être à l'étape de préparation de son stage en entreprise. Son objectif à la fin de sa participation à ce programme est d'obtenir un emploi qui sera adapté à ses contraintes physiques et défis psychosociaux.

5.1.2 Laurie

Laurie a 28 ans. Elle est née à Montréal où elle a vécu avec sa mère, son père et son petit frère jusqu'à l'âge de 3 ans. Ensuite, ses parents se sont séparés. Elle a emménagé à Gatineau avec son père. À l'âge de 8 ans, elle a emménagé avec sa mère en Abitibi-Témiscamingue. À l'âge de 15 ans, elle a emménagé de nouveau à Gatineau avec son père. Elle demeure au moment de l'entretien seul à Gatineau dans un logement d'une pièce. Elle explique que chacun de ces changements résidentiels, voire géographiques, a occasionné dans sa vie un changement d'école. En somme, Laurie a complété son éducation primaire et a poursuivi des études secondaires dans un programme de cheminement particulier jusqu'à l'équivalent selon ses propos du secondaire 2. Elle explique son désengagement de l'école notamment en lien avec les nombreux déménagements qu'elle a vécus, mais aussi avec les difficultés d'apprentissage et l'intimidation. Dès son adolescence, Laurie travaillait également la fin de semaine et durant l'été pour un Club de Golf. Après 4 ans de travail pour cette entreprise, à la suite de son désengagement scolaire, elle en est venue à démissionner, car elle aspirait à obtenir un emploi qui lui permettrait par la suite de vivre par elle-même dans son propre logement. À ce moment, elle fit la rencontre d'un partenaire intime qui œuvrait dans l'industrie des fêtes foraines. Pendant 2 ans, Laurie a travaillé avec lui comme monteuse, démonteuse et opératrice de manège. Cet emploi, contractuel, s'il lui a permis de visiter le Québec, en est venu à être pour elle moins intéressant, notamment, car il ne lui permettait pas de vivre une vie stable, mais aussi parce que ses collègues de travail avaient des habitudes de consommations de substances psychotropes dont Laurie souhaitait se distancier. Son partenaire intime et elle en sont donc venus à occuper des emplois en apparence plus stables, notamment en Outaouais dans l'industrie de la restauration rapide. Toutefois, une fois en fonction, ils se sont retrouvés à travailler selon des horaires fortement variables, à devoir répondre à des attentes

contradictoires entre la performance et les relations avec les clients ainsi qu'à être confrontés à l'inaction de gestionnaires en cas de situations problématiques. Dans ce contexte, Laurie en est venue à démissionner après 3 semaines de travail, notamment car elle commençait à être l'objet de plaintes formelles à son égard, en lien avec des situations non gérées par ses gestionnaires à qui elle demandait pourtant du soutien. Elle a ensuite trouvé un autre emploi, dans l'industrie de la restauration rapide. Épuisée, découragée, ne voyant aucune amélioration dans sa vie, elle en est venue à intégrer un centre de formation pour adultes où elle est devenue étudiante pendant trois ans dans l'espoir d'obtenir une qualification, avant de se retrouver au CJEO, sans pour autant avoir obtenu un diplôme d'études secondaires. Elle explique cette transition dans sa vie par ses expériences multiples et répétées de mobilité, par ses difficultés d'apprentissage et par la pauvreté qui a largement motivé son choix d'accepter l'invitation d'une conseillère à se rendre au CJEO pour participer au SSJ, pour en fin de compte espérer réintégrer le travail.

5.1.3 Dior

Dior a 23 ans. Elle est née en Ouzbékistan où elle a vécu jusqu'à l'âge de 16 ans. Là-bas, elle vivait avec sa mère et son frère aîné sur une terre familiale appartenant à sa grand-mère, où habitaient également ses oncles et tantes. Elle est allée à l'école pendant 7 ans, soit jusqu'à l'âge de 13 ans. Ensuite, elle a travaillé sur la terre familiale où elle s'occupait du jardin, participait à l'entretien ménager de la demeure de sa grand-mère et à la construction d'une maison pour son oncle. Pendant ce temps, sa mère travaillait en Russie, où la rémunération était meilleure, pour éviter à sa famille de vivre dans la pauvreté. Pendant qu'elle vivait avec eux, Dior était la cible de violences de la part de sa grand-mère, de ses oncles et de ses tantes. À l'âge de 16 ans, Dior s'est mis à cesser de manger en guise de contestation aux violences subites et elle en est venue à se faire hospitaliser.

Cette situation a incité sa mère à revenir de Russie pour veiller sur elle. À sa sortie de l'hôpital, Dior, sa mère et son frère aîné ont emménagé au Kazakhstan à titre de réfugiés pour fuir ces violences. Ils ont vécu là-bas pendant près d'un an avant d'immigrer au Canada. Dior a poursuivi sa scolarité pendant ce temps, mais malgré cela, à son arrivée au Canada, elle fut classée au niveau présecondaire. À son arrivée dans ce pays, elle fut pendant une période de 5 mois en marge des voies de l'emploi, des études et de la formation alors qu'elle s'acclimatait à son nouvel environnement et complétait des démarches administratives. Sa mère, son frère et elle ont ensuite complété un programme de francisation où elle a appris une cinquième langue, le français. Dior a ensuite formulé une demande de services aux Services aux immigrants et aux entreprises (SITO) dans l'espoir de se trouver un emploi, mais elle en est plutôt venue à réaliser en lien avec cette organisation deux stages de formation, l'un dans une entreprise privée et l'autre dans un organisme communautaire. À la fin de cette démarche, elle était toujours sans emploi, mais aussi selon ses propos laissée à elle-même. C'est dans ce contexte que Dior a fait la découverte du CJEO et en est venue, à l'invitation d'une conseillère, à participer au SSJ. Elle a accepté, malgré elle, de faire un stage de plus, à condition que la conseillère l'aide à trouver un emploi par la suite.

5.1.4 Simon

Simon a 19 ans. Il est né à Gatineau. Il a vécu dans cette ville jusqu'à l'âge de 9 ans, moment où sa mère et lui ont ensuite emménagé à Kazabazua afin qu'il puisse être plus près de son père. Il est demeuré dans cette partie plus rurale de l'Outaouais pendant 2 ans, avant d'emménager à nouveau à Gatineau avec sa mère. Simon explique ce déménagement en lien avec des conflits qu'il a eu avec son père, sa belle-mère et son frère. Une fois de retour à Gatineau, sa mère a fait la rencontre d'un homme avec qui ils ont emménagé au Cayament, une municipalité rurale de l'Outaouais.

Simon explique avoir changé d'école à la suite de chacun de ces changements résidentiels et géographiques. Il explique aussi en être venu par choix à ne plus avoir contact avec son père, qui l'accusait selon lui à tort de commettre de petits vols. En ce qui concerne sa scolarité, Simon a fait ses études primaires, mais après trois années d'études secondaires dans une filière régulière, il en est venu à se désengager de la voie scolaire. Il explique ce désengagement en lien avec ses expériences de mobilité géographique et institutionnelle, mais aussi avec ses difficultés de concentration, ses absences et suspensions fréquentes des voies scolaires. Il a ensuite consacré près d'un an et demi de sa vie à jouer intensément à des jeux vidéo, à raison d'environ 11 heures par jour. Cette situation a occasionné plusieurs conflits notamment entre lui, sa mère et son beau-père qui acceptaient moins de revenir du travail dans une maison salie en cours de journée par une personne qui ne participait pas aux tâches ménagères. Lorsque sa mère reçut un diagnostic de cancer, qu'elle fût considérée comme inapte au travail, Simon en est venu à vouloir contribuer à la vie familiale, notamment en participant davantage aux tâches ménagères, en achetant ses effets personnels et en contribuant au paiement du loyer. Il s'est donc trouvé un emploi dans l'industrie de la restauration rapide où il a travaillé pendant près de 7 mois avant de trouver un emploi saisonnier certes, mais mieux rémunéré et répondant davantage à son besoin d'exercice physique. Il travaillait alors dans une entreprise de déneigement. Or, une fois l'hiver terminé, il décida d'effectuer un retour sur les voies éducatives. Ne sachant pas comment organiser son retour à l'école, il fut référé par EQ au CJEO où il fut recruté comme participant au SSJ.

5.1.5 Catherine

Catherine a 26 ans. Elle est née à Gatineau où elle a vécu toute sa vie, à l'exception d'une brève période durant laquelle elle a été mise par sa mère sous la responsabilité de sa grand-mère qui

demeure à Ottawa à cause de difficultés financières. Catherine est l'aînée d'une famille de six enfants. Elle demeure actuellement avec sa mère et deux de ses sœurs, les plus jeunes d'entre elles (6 et 9 ans). Elle a fait ses études primaires, mais elle a été par la suite reléguée d'abord malgré elle d'une voie scolaire dite régulière vers une filière alternative de cheminement particulier. Elle s'est ensuite retrouvée inscrite à un programme d'Insertion sociale et professionnelle des jeunes (ISPJ), incluant des expériences en alternance entre des temps d'école et des temps de travail. Elle explique cette situation en partie par les nombreux déménagements et changements d'écoles qu'elle a dû vivre à cause des difficultés économiques de sa mère, mais aussi en lien avec les abus sexuels qu'elle a vécus tout au long de son enfance dans sa relation avec son père et en rapport avec l'intimidation qu'elle vivait à l'école. Étant témoin de l'arrivée de plusieurs de ses amis à la fin de leurs études secondaires, dans un contexte où malgré ses efforts en cheminement particulier elle arrivait à l'étape de débiter ses études secondaires sur la voie régulière, elle en est venue à se désengager de l'école, pour travailler et soutenir financièrement sa mère et ses sœurs pour leur éviter de vivre un déménagement de plus. Catherine s'est ensuite trouvé un emploi dans l'industrie de la restauration rapide. Elle a occupé cet emploi pendant deux ans, avant de rencontrer un partenaire intime qui consommait des drogues diverses, mais plus particulièrement des amphétamines (*speed*). Catherine en est venue à consommer des drogues avec lui, selon ses propos, pour composer avec la résurgence des effets des abus sexuels qu'elle a vécue durant son enfance. Lorsque cette relation intime a pris fin, Catherine a démissionné de son emploi, car elle n'était plus en mesure, selon elle, de compléter ses journées de travail. À la suite de cet événement, Catherine, même si elle a tenté à quelques reprises d'insérer le marché du travail ou les centres de formation pour adultes, n'a pas été capable de le faire notamment à cause de ses défis en lien avec la consommation de drogues. Elle explique avoir passé les 10 dernières années en marge de l'emploi,

des études et de la formation. Un an avant son arrivée au SSJ, certains de ses frères et sœurs, plus jeunes, ont commencé à tracer leurs trajectoires aux études postsecondaires et à encourager Catherine à prendre sa vie en main. Elle a donc participé à un programme de désintoxication visant à mettre fin à ses habitudes de consommation de drogues. Au moment de sa sortie de ce programme, elle a reçu un appel d'une conseillère en employabilité, qui l'invita à se rendre au CJEO et à s'inscrire au SSJ.

5.1.6 Benoit

Benoit a 18 ans. Il est né à Montréal, mais il a vécu à Saint-Jean-sur-Richelieu jusqu'à l'âge de 11 ans. Ensuite, son père a obtenu un emploi à Ottawa. Il a donc emménagé avec sa mère et son père à Cantley, une municipalité plus rurale de l'Outaouais. Ses deux frères, plus âgés que lui, sont demeurés Saint-Jean-sur-Richelieu où ils ont fondé leurs familles. Benoit a donc fait ses études primaires à Saint-Jean-sur-Richelieu dans le cadre d'un programme pour jeunes ayant des problèmes de comportements. Il explique toutefois qu'il ne cadrait pas avec cette étiquette, affirmant avoir plutôt un trouble dyslexique qui était mécompris par ses enseignants et éducateurs et le positionnait souvent dans des situations de conflits avec ces derniers. Il a ensuite poursuivi pendant 3 ans ses études secondaires à Gatineau, en Outaouais, dans une filière de cheminement particulier qu'il nomme comme une classe d'adaptation scolaire. Benoit trouvait peu adapté à ses intérêts et à son âge le contenu présenté dans le cadre de cette classe et infantilisant les comportements de son professeur qui notamment présentait des films tous les après-midis et lui soufflait des réponses à l'oreille pendant les examens. Ensuite, il fut inscrit lui aussi dans un programme d'Insertion sociale et professionnelle des jeunes (ISPJ) dans le cadre duquel il alternait entre des activités scolaires et des activités en milieux de travail. Toutefois, pendant ses stages,

Benoit se sentait exploiter par ses employeurs qui ne le rémunéraient pas et qui ne lui apportaient à son avis rien de plus pour sécuriser son avenir sur les voies de l'emploi, des études et de la formation. Selon ses propos, il est devenu plus démotivé et moins coopératif. Enfin, il s'est désengagé de cette filière scolaire pour s'investir davantage dans les activités de la formation pour adultes où il croyait pouvoir progresser plus rapidement et obtenir un diplôme d'études secondaires. En tout, Benoit s'est inscrit pendant un an à la formation pour adulte, mais alors qu'il vivait des défis dans sa relation avec ses parents, et que même à l'école il ne trouvait pas le soutien dont il avait besoin, il est venu à se sentir démotivé pour les activités préparées par les enseignants, préférant de loin travailler par lui-même dans ses cahiers. Malgré ses efforts, il en est venu à se faire exclure selon ses propos du centre de formation pour adultes. C'est à ce moment qu'une conseillère en employabilité du CJEO qui l'avait rencontré dans le cadre d'un atelier offert au Centre de formation pour adultes l'a contacté par téléphone pour lui proposer de participer au SSJ.

5.1.7 Maxime

Maxime a 20 ans. Il est né à Ottawa. Il a grandi à Gatineau où il a d'abord habité avec sa mère jusqu'à l'âge de 7 ans, moment où cette dernière a subi un accident vasculaire cérébral (AVC). À ce moment, Maxime s'est retrouvé ensuite à vivre au domicile de son père, que sa mère avait selon ses dires tenus à l'écart de sa vie jusqu'à ce moment. Ainsi, du jour au lendemain, il s'est retrouvé selon lui à vivre avec un homme qu'il connaissait peu, une belle-mère, deux demi-sœurs et un demi-frère. Durant son adolescence, ses relations avec sa belle-mère et ses demi-sœurs étaient tendues et conflictuelles, à un point tel que Maxime en est venu à vivre de l'âge de 16 ans à 17 ans en famille d'accueil. Il qualifie cette période de sa vie comme lui ayant permis de reprendre du poil de la bête, c'est-à-dire comme un temps, bien que très peu agréable, lui ayant néanmoins

permis de se remettre des situations néfastes dans lesquelles il s'était retrouvé alors qu'il vivait avec son père, sa belle-mère, ses demi-sœurs et son demi-frère. À l'âge de 17 ans, Maxime a réintégré ce milieu de vie, mais au bout d'un mois il n'en pouvait plus. Il s'est donc retrouvé à demeurer chez sa grand-mère, une situation qu'il considère au moment de l'entretien comme ambivalente, car si stable, sans tensions et conflits, il doit se plier alors qu'il vit sous son toit à un art de vivre catholique. Il y vit depuis 2 ans. Maxime explique que sur le plan scolaire, il cumulait tout au long de ses études primaires des retards dans les apprentissages enseignés, notamment parce qu'il changeait fréquemment d'école, mais aussi, car il a reçu un diagnostic de déficience intellectuelle légère, qui à l'époque, n'était pas reconnu. À l'école secondaire, il s'est donc d'abord retrouvé inscrit dans une filière d'adaptation scolaire, dans le cadre de laquelle il effectuait des études présecondaires. À la suite d'un séjour de 2 ans dans ce programme, il s'est ensuite retrouvé inscrit pendant 3 ans à un programme de Formation préparatoire au travail (FPT) dans le cadre duquel il a effectué, en alternance avec des activités scolaires, une série de stages en milieux de travail. Maxime en est finalement venu à recevoir alors qu'il participait à ce programme un diagnostic de déficience intellectuelle légère. En ce sens, Maxime ne s'est pas désengagé de la voie scolaire avant son arrivée au SSJ, il a au contraire persévéré, malgré ses difficultés sur le plan des apprentissages et l'intimidation qu'il y subissait, sur cette voie pendant 5 ans avant d'obtenir un certificat de formation préparatoire au travail. Il a ensuite effectué durant un été du bénévolat, soit du travail non rémunéré notamment dans l'événementiel, affirmant que de toute manière, les stages l'avaient bien préparé à travailler en échange d'aucun salaire. Cela étant dit, s'étant retrouvé à vivre chez sa grand-mère et aspirant dans cette situation fortement ambivalente à avoir son propre chez-soi, il s'est présenté au CJEO malgré que sa déficience intellectuelle soit considérée selon ses propos par EQ comme une entrave sévère à l'emploi, car il aspire à travailler et à obtenir un peu

plus d'autonomie personnelle et financière. À ce moment, il fut invité à participer au SSJ par une conseillère en employabilité.

5.1.8 Élias

Élias a 23 ans. Il est né au Tchad. Il a grandi dans ce pays jusqu'à l'âge de 3 ans. Il est ensuite emménagé en Lybie avec sa mère et son frère aîné. À l'âge de 8 ans, il est retourné vivre au Tchad. Lorsqu'il avait 9 ans, une guerre civile a éclaté. Élias et son frère ont été placés à ce moment par leur père sous la tutelle de leur oncle qui possède une terre en milieu rural, située à l'époque en marge des zones de guerre et de conflits. Élias fut pendant quelques années à vivre dans ce contexte, séparé de son père, de sa mère, mais aussi de plusieurs de ses frères et sœurs. Cela lui a permis d'éviter notamment le cambriolage et la mise à feu de sa demeure familiale par ceux qu'il appelle les rebelles. C'est aussi dans ces circonstances qu'il a terminé son éducation primaire en fréquentant une école située dans un village à proximité. En 2010, une fois la guerre civile terminée, il fut appelé par l'école nationale à se rendre en milieu urbain pour faire ses études secondaires. Il a étudié pendant 5 ans avant que le financement des programmes scolaires soit coupé par le gouvernement et que ses enseignants cessent de se rendre à l'école, faute de ne pas recevoir une rémunération pour leur travail. Élias fut ensuite invité à immigrer avec son frère aîné au Canada à la suite des démarches réalisées par sa mère, qui pendant ce temps, avait vécu au Sénégal pendant 3 ans avant de se retrouver elle-même au Canada. Au moment de l'entretien, il était arrivé au Canada depuis près de 4 mois. Il a été invité dès son arrivée au Canada à participer au programme québécois Objectif intégration, avant d'être inscrits au SSJ. Son objectif est d'étudier, pour en venir à se positionner sur le marché du travail canadien de manière non

seulement à pouvoir améliorer ses conditions de vie, mais aussi celles de son père et de ses frères et sœurs qui vivent encore au Tchad.

5.1.9 Alexandre

Alexandre a 23 ans. Il réside à Cantley, une région rurale de l'Outaouais, situé juste à côté de Gatineau. Il demeure actuellement avec ses deux parents. Il a aussi deux frères beaucoup plus âgés que lui qui ont quitté le foyer familial. Alexandre a fait ses études primaires en se sentant isolé. Il avait en somme très peu d'amis et comme il vivait en milieu rural, ses voisins les plus près étaient éloignés. De plus, ces derniers n'avaient pas d'enfants pour jouer avec lui. Il occupait donc son temps à jouer seul aux jeux vidéo et à réparer des ordinateurs. À l'école secondaire, Alexandre fut confronté à des défis importants à se faire des amis. Il passait donc également beaucoup de son temps seul, mais cette fois malgré lui. Il explique avoir vécu un tournant dépressif dans sa vie. Il était tanné d'être seul, de stresser, de se faire intimider et de se replier sur lui-même. En tout, il a terminé une année d'études secondaires dans une filière régulière avant d'échouer et d'être relégué vers une classe de cheminement particulier, en principe plus adapté à ses défis sur les voies scolaires. Toutefois, il s'est rapidement découragé, alors que le contenu présenté en classe, et que les évaluations étaient pour lui trop faciles. Il a d'abord poursuivi sa trajectoire au sein de cette filière pendant une année, mais en investissant plus intensément son temps personnel dans les jeux vidéo qui étaient pour lui une passion et un espace virtuel où il avait, en simulacre, un réseau social et la possibilité de vivre des défis et des réussites. L'année terminée, il fut découragé d'apprendre qu'il devait réintégrer cette même classe l'année suivante. C'est dans ce contexte qu'Alexandre fit le choix de quitter les bancs d'école. Ensuite, il a consacré 5 mois de sa vie à investir pleinement son temps dans les jeux vidéo et en est venu à vivre des crises de panique. Sa mère et ses frères

sont alors intervenus pour lui donner des stratégies pour gérer ces crises, mais aussi pour le sortir de son domicile. Ses frères notamment, l'ont incité à occuper un emploi dans l'industrie de la restauration rapide. Cet emploi, Alexandre l'a occupé pendant 2 ans et demi, jusqu'à tant qu'il commence à vivre aussi dans ce contexte des crises de panique et qu'il en vienne, avec le soutien de son employeur, à décider de quitter son emploi. Il est en alors venu, à la suggestion de sa mère et de ses frères, à se présenter au CJEO pour se reconstruire et se connaître. Il a participé au programme Jeunes volontaires, qui vise des jeunes qui ont des difficultés à s'insérer sur le marché du travail en leur offrant la possibilité de conceptualiser et d'actualiser un projet d'affaires. Or, juste avant que son projet soit accepté et financé, il fit le choix en relation avec un autre jeune et une conseillère de participer au programme Jeunes trotteurs dans le cadre duquel il est allé faire un voyage humanitaire au Sénégal. À son retour, il s'est retrouvé à nouveau au CJEO, mais cette fois dans les rangs du SSJ, où il n'a pourtant trouvé ni stage ni emploi. Il s'est plutôt retrouvé à la suite de sa participation à ce programme à s'inscrire à nouveau au programme Jeunes volontaires.

5.1.10 Francis

Enfin, Francis a 19 ans. Il est né à Gatineau. Il a vécu toute sa vie dans cette ville à l'exception d'une année durant laquelle il est emménagé avec sa mère en Abitibi, là où habite sa famille élargie. Lorsqu'il était enfant, il habitait avec sa mère, sa tante et deux de ses cousins, dont un a un diagnostic de déficience intellectuelle. Il a terminé ses études primaires tout en étant confronté à plusieurs défis, dont le manque de reconnaissance par ses enseignantes de son trouble dyslexique, l'intimidation, les bagarres, la pauvreté et les tentatives répétées de suicide de sa mère. À l'école secondaire, il fut catégorisé dans une filière alternative à la voie régulière dans laquelle il fut amené à s'inscrire dans un espace qu'il désigne comme une classe d'apprentissage. Il explique qu'il devait

y effectuer, avec plus d'une trentaine de jeunes confrontés à des défis et obstacles divers, des apprentissages relatifs à du contenu présecondaire. Lorsque sa mère a fait le choix d'emménager avec lui en Abitibi, insatisfait de son expérience scolaire, il fit le choix de se trouver un emploi. Or, il fut d'abord confronté à des défis à obtenir un emploi dans un milieu rural, où selon ses dires, il faut connaître la population pour se faire engager. Il dénicha néanmoins en emploi dans un camp de jour en fréquentant une maison de jeunes où il fut recruté par la direction qui gérait également des activités estivales pour les enfants. Un an plus tard, sa mère décida de s'installer à nouveau à Gatineau, dans le secteur Buckingham, plus en retrait du centre urbain. À son retour en Outaouais, il réussit rapidement à se trouver un emploi dans l'industrie de la restauration, mais il devait voyager pendant près de deux heures avec les transports en commun pour aller travailler. À force de voir ses heures de travail prévues à l'horaire être diminuées, il s'est retrouvé à détester de plus en plus son emploi et à vivre des conflits avec son employeur. De plus, il était sollicité fréquemment à se présenter inutilement au travail par son employeur qui le renvoyait ensuite à la maison avant la fin de ses quarts de travail. Un ami, témoin de ces circonstances et de leurs répercussions sur Francis, lui a trouvé un emploi dans l'entretien ménager à Ottawa et offert une chambre dans le secteur Gatineau, beaucoup plus près de son lieu de travail. Toutefois, après un certain temps, il a quitté son domicile, car son colloque ne contribuait pas à l'entretien quotidien du domicile et que ça créait des conflits entre eux. À ce moment, il est retourné vivre chez sa mère et son beau-père à Buckingham, mais après un mois, la distance à parcourir en autobus l'a incité à nouveau à emménager avec un ami et son cousin plus près d'Ottawa. Ce dernier, consommait de l'alcool en très grande quantité et en est venu à perdre son emploi, occasionnant ainsi des défis financiers et leur incapacité à payer leur loyer. Francis s'est donc retrouvé malgré lui à faire le choix de retourner vivre avec sa mère et son beau-père. Un mois plus tard, alors qu'il venait de

trouver un nouveau logement, il a appris par son superviseur immédiat que l'entreprise pour laquelle il travaillait venait de le licencier par faute de manque de budget. Au moment de l'entretien, Francis reçoit comme revenu des prestations de l'assurance-emploi, ce qu'il dit préférer largement au salaire minimum qui lui serait offert dans le cadre de la plupart des emplois qui lui sont accessibles en Outaouais, car son précédent emploi était beaucoup mieux rémunéré. Dans ce contexte, il s'est présenté à EQ en souhaitant profiter de ces circonstances pour préparer un retour à l'école. Il explique avoir été encouragé par EQ à se présenter au CJEO pour participer au SSJ pour préciser son projet. Cette étape est selon lui conditionnelle à son obtention d'une aide financière qui lui permettra ensuite de circuler sur les voies scolaires.

5.1.11 Synthèse

Avant même de présenter les propos de ces jeunes, il est évident que leurs trajectoires réciproques sont non linéaires et liées à des problèmes sociaux et de santé, mais également à des personnes et institutions. Les handicaps physiques et mentaux, les troubles d'apprentissage, la pauvreté, la violence, l'abus sexuel, la drogue et les jeux vidéo notamment sont bien présents dans leurs trajectoires, mais les classements scolaires mal vécus, les emplois peu rémunérés et peu protégés ainsi que les expériences répétitives de stage le sont tout autant. Dans cette optique, ces résultats mettent déjà en évidence que les trajectoires de ces jeunes se construisent aux carrefours de transformations sociodémographiques, de relations sociales et de demandes normatives et institutionnelles diverses.

5.2 Entre engagement et désengagement : les jeunes à l'épreuve de l'instabilité

Cette seconde section met en évidence, à partir des propos des jeunes, comment leurs trajectoires sont ponctuées par des instabilités multiples et persistantes qui expliquent en partie comment, et

pour quelles raisons, ils en sont venus à avoir recours au SSJ. Dans cette optique, plus précisément, ces résultats illustrent notamment comment ces instabilités se déclinent dans les vies des jeunes notamment dans leurs rapports à l'emploi, à l'école, à la formation, mais aussi en lien avec les problèmes sociaux et de santé qui les concernent.

5.2.1 L'instabilité résidentielle : « toute ma vie, c'était pas mal du déménagement »

La première forme d'instabilité qui émerge des propos des jeunes rencontrés est liée à leurs déplacements résidentiels multiples. Plusieurs de ces jeunes ont en effet raconté comment leurs trajectoires ont été caractérisées par de nombreux changements de résidence en territoires internationaux, canadiens ou québécois. La grande majorité des participants à ce projet de recherche ont en effet parlé des multiples déménagements, dont les causes varient néanmoins d'une personne à l'autre, mais qui sont pour la plupart survenus avant leur départ du foyer familial, alors qu'ils étaient encore sous la tutelle de leurs parents.

« J'ai fait... comment je pourrais te dire ça... j'ai fait Montréal, après Gatineau, après ça encore Montréal, puis après ça Abitibi. » (Laurie, 28 ans)

« [...] si l'on ne déménageait pas deux fois par année on ne déménageait pas pantoute là... c'était vraiment quelque chose, mais tu sais, moi je trouvais ça dur. » (Catherine, 26 ans)

« Je suis né au Tchad. Ma mère, elle m'a pris. Elle m'a amené en Libye. Après 5 ans on est retourné au Tchad [...] après au Canada [...] » (Élias, 23 ans)

« Ah, j'ai été là jusqu'à l'âge de 15 ans. Non, je pense 16 ans. Oui, 16 ans. Après ça on est allé dans un autre pays, au Kazakhstan qui est proche [...] presque un an et demi, pour ensuite venir au Canada parce que la vie était difficile là-bas. » (Dior, 23 ans)

« Je suis né en Abitibi, à Ville-Marie, je ne suis pas d'ici, mais j'ai vécu 2 ans là-bas dans le fond, un an quand j'avais un an, un an quand j'avais 17 ans, de 17 à 18 ans. » (Francis, 19 ans)

« Je viens de Gatineau. J'ai fait Kazabazua, Cayamant, j'ai été jusqu'à Hull, Aylmer, après je suis revenu ici. Là, ça fait peut-être 6 ans que je reste ici. Je vais rester ici. » (Simon, 19 ans)

Si pour un nombre plus restreint de participants, ces déplacements se sont présentés dans leur vie à partir du moment où, une fois en âge de travailler, ils ont quitté leur foyer parental initial, pour une majorité, ils ont donc été choisis et initiés par leurs parents et en sont rarement eux-mêmes les instigateurs. La plupart des jeunes lient ces déménagements à des épreuves ou à des événements marquants concernant leur famille. En ce sens, certains participants ont témoigné du changement de leur lieu de résidence à la suite de la rupture conjugale de leurs parents :

« [...] toute ma vie, c'était pas mal du déménagement parce que mes parents ont divorcé quand j'avais 3 ans. À part ça, je suis resté avec mon père pas mal toute ma jeunesse. J'ai fait mon adolescence du côté de ma mère. Bien, c'est ça que ça fait quand tu es enfant unique. Tu ne peux pas te séparer en deux. » (Laurie, 28 ans)

« [...] Mon père, il a divorcé ma mère. Ma mère m'a pris moi et mon grand frère parce qu'elle voulait partir dans un autre pays, la Libye, dans un pays des Arabes. On est resté là comme 5 ans. Après 5 ans, on est retourné au Tchad. » (Élias, 23 ans)

D'autres jeunes ont fait part d'un déménagement à la suite de l'obtention d'un nouvel emploi de la part de l'un de leurs parents :

« J'ai déménagé ici à Gatineau, plus précisément à Cantley, à cause que mon père avait gagné un concours dans la fonction publique pour aller travailler à Ottawa. Ça fait qu'on a déménagé, pis pour déménager, je pense que ça a pris 3 ans de processus de déménagement. » (Benoit, 18 ans)

Encore, certains jeunes comme Catherine ont fait part d'un déménagement à la suite de défis financiers et de l'éviction de leur famille d'un logement :

« [...] bien, ma mère a tout le temps eu des problèmes d'argent. Ma mère ne payait jamais ses loyers à cause qu'elle n'avait pas d'argent. Tu sais, un loyer c'est cher asteure. En plus, avec les enfants, il fallait qu'elle nous nourrisse. Elle préférait nous nourrir que de payer ses loyers. Ça fait qu'il fallait qu'on déménage à la place : Hull, Gatineau, Ottawa, je pense que j'ai fait Gatineau au complet. Je pense que j'ai fait tous les coins de Gatineau pis de Hull aussi. » (Catherine, 26 ans)

Des participants ont aussi expliqué leur instabilité résidentielle par le choix de leurs parents de les placer sous la responsabilité temporaire d'un membre de leur famille élargie. À titre d'exemple,

une participante, Catherine, dont la mère vivait des défis financiers, a raconté comment cette dernière l'a mise sous la charge de sa grand-mère :

« [...] *Ma grand-mère s'est beaucoup occupée de moi, jusqu'à ce que j'aie l'âge de 13 ans. Dans le fond, jusqu'à tant qu'elle meure. Quand qu'est morte ça été ouf... Même encore aujourd'hui, j'ai encore de la misère avec ça. On dirait que je ne réalise pas qu'elle est morte. Elle était comme une deuxième mère pour moi. [...], J'habitais presque tout le temps avec ma mère, mais je pense qu'entre les âges de 10 à 13 ans, j'ai habité avec ma grand-mère. J'habitais chez elle en Ontario.* » (Catherine, 26 ans)

Ainsi, tel que le soulignent les propos de Catherine, les défis financiers de sa mère constituent l'un des motifs pour lesquels elle a vécu une première forme d'instabilité résidentielle, puisqu'elle a dû quitter son foyer chez sa mère, en Outaouais québécois, pour vivre chez sa grand-mère, en Ontario. Pour d'autres participants, cette forme d'instabilité résidentielle s'est aussi concrétisée par leur mise sous tutelle en dehors de la famille. Les propos de Maxime démontrent notamment comment, après le décès de sa mère, il s'est retrouvé à résider au domicile de son père et de sa belle-mère, dans un contexte marqué par des tensions avec ces derniers. Il s'est ensuite retrouvé malgré lui dans une famille d'accueil :

« [...] *Ma mère a eu un ACV puis ça l'a... les secours sont... L'aide est arrivée trop tard, ça fait qu'elle a eu des séquelles. J'ai vécu une partie de ce temps-là avec mon père. J'ai eu des frictions avec ma belle-mère. Ensuite, je suis allé en famille d'accueil. Ensuite, je suis retourné chez mon père.* » (Maxime, 20 ans)

En ce qui concerne les participants qui ont vécu à l'extérieur du Canada, certains d'entre eux ont raconté comment cette instabilité résidentielle découle de leur mise sous tutelle par leur parent sous la responsabilité d'un membre de leur famille élargie. Ce choix de leur parent visait, dans tous les cas, à les épargner de la pauvreté et de la violence liée au contexte économique, social et politique de leur pays d'origine :

« *Il y avait la guerre. Il y avait partout des balles perdues, des raquettes, des bombes, qui pouvaient nous tuer. En 2009, mon père il m'a dit à moi : "tu vas rester avec ton oncle, après ça, si ça va bien, je vais venir te chercher."* » (Élias, 23 ans)

« Là, ma mère elle est partie en Russie, à Moscou, pour gagner de l'argent parce que c'était difficile. Elle nous a laissé chez ma grand-mère moi et mon frère. Elle venait nous voir en Ouzbékistan une fois ou deux fois par année, mais elle ne restait pas longtemps, juste une semaine. Après elle partait. À cause que la vie était difficile, elle travaillait beaucoup. À Moscou, ils payaient bien. L'argent d'Ouzbékistan et de Moscou est d'une grande différence de valeur. Là, en Russie, on peut... quand tu travailles, tu gagnes bien l'argent, mais en Ouzbékistan, pas vraiment. Tu ne gagnes pas beaucoup. » (Dior, 23 ans)

Si, pour ces participants, leur mise en tutelle sous la responsabilité d'un membre de leur famille élargie visait à les épargner de conditions économiques, sociales et politiques, leur déplacement vers le Canada s'explique aussi par la volonté de leur parent de les protéger de violences diverses et de la pauvreté :

« Mon père il a travaillé beaucoup pour son pays. Mon père, il a travaillé sur les plans pour le gouvernement du Tchad. Il est allé dans d'autres pays aussi, pour faire des formations antiterroristes. Il est parti en Russie en formation de police. Tout ça, il a fait parce qu'il est un policier. Il a son document, mais le président il ne veut pas que les policiers travaillent. Il a congédié toutes les polices. Mon père il a des grades. Il a des grades de colonel, de colonel de police. Il est directeur des études de police, mais le président, il dit qu'il ne peut pas continuer. Il a congédié mon père. C'est pour ça que mon père il m'a dit : "moi, je n'ai pas de force pour travailler. J'ai des enfants". Il a dit : "toi, avec ton petit frère, moi maintenant, je n'ai pas de l'argent à vous donner pour que vous continuiez vos études, mais ce que maintenant vous devez faire au Canada, c'est qu'il faut que vous travailliez et que vous continuez vos études". Nous, on a dit : "OK, ça ne nous dérange pas. Nous allons travailler. Nous allons faire n'importe quel travail que nous allons trouver. Nous allons travailler. Nous allons amasser des sous, puis nous allons les donner à lui et pour l'école aussi." » (Élias, 23 ans)

En somme, que ce soit sur le territoire québécois ou à l'échelle internationale, l'instabilité résidentielle des jeunes s'explique principalement par des choix effectués par leurs parents en raison de conditions ou d'évènements de vie déterminants (rupture conjugale, obtention d'un emploi par un parent ou encore la guerre, la violence, la pauvreté).

5.2.2 L'instabilité scolaire : « entre 6 ans et 15 ans, j'ai fait 17 écoles »

Qui dit instabilité résidentielle, dit aussi souvent instabilité sur le plan scolaire. En ce sens, plusieurs des jeunes ont raconté comment ils se sont retrouvés, pour une ou plusieurs raisons, à

changer d'école, de programme ou de niveaux d'études, et ce à plusieurs reprises. Dans cet ordre d'idées, les participants dont le lieu de résidence a changé au cours de leur cheminement scolaire ont raconté comment l'instabilité résidentielle et scolaire est liée :

« Bien en Abitibi, j'ai continué mon primaire en 4e année jusqu'en secondaire 2. Ça fait que c'est ça là, je suis resté là jusqu'à mes 15 ans... Ça fait que j'ai fait la moitié du primaire en Abitibi, la moitié du secondaire encore en Abitibi, puis l'autre partie du secondaire chez mon père qui était à Buckingham. » (Laurie, 28 ans)

« J'ai fait mon primaire à Saint-Grégoire, pis à cause de certains événements, que si l'on parle de l'école on va en reparler, j'ai été obligé d'aller dans une autre école, à cause que c'était dans le même temps du déménagement. J'ai été obligé d'aller dans une autre école qui était dans le village d'à côté. » (Benoit, 18 ans)

« [...] entre 6 ans et 15 ans, j'ai fait 17 écoles. En fait, c'est beaucoup plus que je pensais. Je les ai toutes comptées un moment donné. J'ai demandé à ma mère quelles sont les écoles que j'ai faites, pis je les ai toutes comptées vraiment et en tout ça fait 17 écoles. C'est fou, je peux bien avoir de la misère. [...] à cause de tous ces déménagements-là, moi je changeais d'école pareille ! » (Catherine, 26 ans)

« J'ai commencé l'école dans un petit village. Je suis parti là-bas, j'ai étudié l'école depuis primaire. Après ça, moi je suis parti en ville. Ils m'ont appelé en 2010 pour partir, pour que j'aie étudié en ville. » (Élias, 23 ans)

L'instabilité scolaire se manifeste non seulement par des changements d'écoles, mais aussi par des changements de filières ou de voies d'éducation, autant au primaire qu'au secondaire. Les propos des jeunes démontrent que la plupart d'entre eux ont été reclassés de manière à devoir poursuivre leurs études sur des voies alternatives au cheminement dit régulier. Niveaux, formation spécialisée, cheminement particulier, GP, école aux adultes, FPT, Le Répît, sont quelques-uns des termes utilisés par les participants pour décrire ces voies alternatives :

« [...] en 4^e année, ils ont décidé de me mettre dans un programme qui s'appelle "Le Répît". Un moment donné, mon père, il ne m'en a même pas parlé ou whatever, puis il m'a dit : "tu t'en vas là". C'est dans une autre école. Tu avais des grades là. Tu avais niveau 1, niveau 2, niveau 3, niveau 8, à peu près, c'est en conséquence du temps passé. Tu as des niveaux selon le temps passé puis c'est à peu près ça... En gros Le Répît, c'est un programme pour le monde qui a des problèmes de comportements, des comportements violents là. Au niveau des jeunes qui sont agressifs ou qui se battent, y'envoient les jeunes là d'habitude. Je n'étais pas ça... j'étais juste dyslexique [...] » (Benoit, 18 ans)

« J'ai fait une formation spécialisée, pas spécialisée, mais dans une classe, à l'unité 6 qu'ils appellent. C'est une classe spéciale pour ne pas être obligé d'aller au régulier parce qu'il faut plus de concentration, plus de motivation. » (Maude, 23 ans)

« J'étais en cheminement particulier, parce qu'avec trop de déménagement bien tu perds ta mémoire à tes études... » (Laurie, 28 ans)

« ... je changeais d'école, puis j'ai eu beaucoup de misère à l'école à cause de ça. En dernier, j'étais rendu en ISPJ. Ça m'a fait... ça fait comme fuck ça... J'ai décroché, pis je me suis dit que je vais aller aux adultes, lorsque je vais avoir l'âge. Ça fini que je ne suis jamais allé aux adultes, puis par après tu le sais, je suis rentré dans la drogue puis tout ça là. » (Catherine, 26 ans)

« Je sais qu'au début ce n'était pas dur. Il y avait aussi des classes spécialisées, des classes de dysphasie, puis il y avait 2 ou 3 personnes là-dedans qui étaient mes amis. Je m'entendais super bien avec. Une, c'était une fille, on a fini par sortir ensemble, mais il y en a une de ma classe qui l'a découvert, moi je cachais ça hein... [...] si j'avais eu le diagnostic avant ça, j'aurais été classé dans une classe comme ça, mais j'étais dans une classe régulière. En 2012, j'ai reçu le diagnostic. Je pense que j'étais en FPT 1 ou FPT 2, non FPT 1, ouin, déficience intellectuelle légère. » (Maxime, 20 ans).

« On m'a mis dans des classes d'apprentissage, c'était juste avant la réforme, on était 30 personnes avec des difficultés à l'école. Les profs avaient de la misère à dealer avec nous autres. Y'en a un son père le battait, mon ami, son frère était malade, y'a grandit dans un environnement dans lequel il n'existait pas, ça s'en est un autre. T'sais, au total on devait être 80 à travers différentes classes. Ça n'avait aucun sens. Aujourd'hui, je regarde ça, ça ne pouvait pas marcher là. La majorité du monde dans ma classe, quand ils atteignaient 16 ans, ils lâchaient, soit ils essayaient d'aller aux adultes, soit ils essayaient d'aller travailler ailleurs. Aussitôt que j'ai eu 16 ans, j'ai lâché. » (Francis, 19 ans)

Enfin, si l'instabilité scolaire se manifeste notamment par des changements d'écoles et des changements de filières allant des trajectoires régulières aux parcours alternatifs, les propos des participants illustrent aussi comment les grades, le contenu et la reconnaissance des apprentissages diffèrent du parcours scolaire régulier :

« Ah ! On dit classe, on ne dit pas secondaire ! On dit : 1^{re} classe, 2^e classe. Je n'ai pas terminé ma 7^e. J'ai terminé ma 7^e, mais ma 8^e, je ne l'ai pas terminé. » (Dior, 23 ans)

« [...] tu as adaptation scolaire 1, c'est pour euh... quand tu rentres j'imagine... pis tu as jusqu'à... j ne sais pas. J'ai fait jusqu'à 3... AS3, de AS1 jusqu'à AS3. C'est ça que j'ai fait. Ça fait que là tu viens juste de comprendre que de la 4^e année jusqu'à la 6^e année j'ai

vu des noms pis des verbes. De AS1 à AS3 j'ai juste fait... je travaillais juste les 2 périodes du matin, pis le reste c'était des films. À part de ça, le prof en AS, il me soufflait les réponses, pis il changeait mes notes dans le bulletin pour que je passe. Je trouvais ça vraiment stupide. Tout le monde dans la classe de AS trouvait ça super le fun qu'on écoute des films les 2 dernières périodes. J'étais le seul à dire que c'était stupide parce que ça te rendait paresseux. C'est sûr et certain que tu ne vas pas dire : "ah ces plates écouter des films l'après-midi", mais t'es là pour apprendre, pas pour écouter des films... si tu veux écouter des films reste chez toé. » (Benoit, 28 ans)

« ISPJ, c'est comme la 6^e année, mais tu es dans une école secondaire, mettons, mais il y a bien du monde, ils vont rester là. Tu as ISPJ 1, 2 et 3, pis rendu à 3, si tu passes tes examens, ils te remettent au secondaire 1. Ça fait que c'était ça le gros désavantage. Ça fait que là, l'on faisait de la menuiserie, pis tout ça, mais ce n'était pas les mêmes cours. Oui, on faisait du français, pis de l'anglais, mais il y a d'autres cours en réguliers qu'on n'avait pas. Nous n'avions pas de science. La science était remplacée par de la menuiserie. Moi personnellement, j'aimais ça, mais en même temps je n'aimais pas ça à cause de la situation. J'aimais ça parce que tu sais, faire de la menuiserie pis de l'art, j'ai tout le temps aimé ça faire des affaires comme ça. C'était vraiment le fait d'être dans une école secondaire, pis de ne pas être le même niveau que les autres personnes. Je pense que c'est une des raisons aussi qui m'ont fait décrocher aussi là parce que tu sais, j'ai des amis qui sont en secondaire 5. Moi je suis là en ISPJ 1. Je m'enlignais sur mon secondaire 1. Tu sais, c'est juste ça que je trouvais plate parce que tu sais moi avec mes arrérages de vie, je n'ai pas eu le choix de murer vite. Je suis devenu mature super vite, j'aimais ça à un moment donné être avec des plus vieux, mais j'étais pogné avec des petits jeunes qui niaisaient tout le temps dans les cours pis tout ça. » (Catherine, 26 ans)

« Après appoint, ç'a été en formation semi-spécialisée, mais c'était une erreur de classement de la part de l'école. J'étais censé être en formation de préparation au marché du travail, au premier cycle. Donc, j'ai fait jusqu'à la mi-octobre là, à la mi-octobre ils m'ont classé en FPT, puis j'ai fait mon parcours FPT 1, FPT 2, FPT 3. Ils m'ont mis dans le mauvais programme, puis ils m'ont remis dans le bon programme. » (Maxime, 20 ans)

En ce sens, les parcours scolaires des participants sont caractérisés par une instabilité tant en termes de nombre d'écoles et de programmes fréquentés qu'en termes de rang à partir desquels ils ont été classés. Les propos des jeunes révèlent que cette instabilité est liée aux structures des systèmes scolaires et aux expériences qu'ils s'en font. Dans cet ordre d'idées, ces classements ont parfois été appréciés par les participants compte tenu des activités qui y sont liées, parfois critiqués par d'autres qui ont l'impression d'avoir été déclassés ou classés dans des programmes dont les retombées sont perçues comme étant inutiles, ou posant obstacle à leur insertion dans un parcours

scolaire régulier ou souhaité ; créant une différence sur le plan de leurs rapports scolaires et amicaux et leur laissant l'impression qu'en bout de compte ils ne sont pas comme les autres.

Les propos des participants illustrent aussi comment cette instabilité est liée à plusieurs problèmes qui ont parfois participé à les ralentir, à la freiner ou à les dérouter des voies de l'éducation. Dans cette perspective, pour Catherine, c'est la pauvreté qui explique ultimement sa volonté de quitter l'école. Elle explique avoir quitté l'école pour offrir un soutien financier supplémentaire à sa mère et à ses sœurs pour éviter la pauvreté, et pour éviter, conséquemment, de devoir revivre une éviction et un autre déplacement résidentiel, en permettant à sa mère de payer le loyer tous les mois :

« Quand je suis parti de l'école, bien après ça je voulais y retourner, mais ça a fini que je ne m'étais pas inscrite. Après ça, j'ai dit à ma mère : "Fais-moi des C.V. pis je vais aller travailler, pis je vais t'aider". Ma mère, au début, elle ne voulait pas. Elle n'a pas eu le choix pareil parce que si je ne l'aidais pas, ma mère était encore plus dans la marde. Ça ne me tentait plus de déménager aussi. Je me suis tanné aussi à un moment donné parce que cela devient long de déménager tout le temps. Il y avait ma petite sœur qui avait 2 ans à peu près quand j'ai commencé à travailler, celle qui a 15 ans là ! Elle avait que 2 ans. Cela a fait que j'ai commencé à travailler. J'ai été porter mes C.V., pis une de mes amies qui travaillait au McDo m'a fait rentrer là. Cela a été "one shot" là. Je suis rentré. J'ai commencé à travailler. Ça, par exemple, ça s'est super bien passé. J'ai vraiment adoré travailler là-bas, au McDo » (Catherine, 26 ans)

L'exemple de Catherine témoigne du fait que la pauvreté peut freiner ou contraindre l'engagement scolaire des jeunes et les inciter à s'engager sur d'autres voies telles que celles du marché du travail, y compris celles du travail précaire. De la même manière, les conflits familiaux et les formes de violence font également partie des raisons pouvant expliquer qu'ils ont quitté l'école. Benoit s'est retrouvé pendant près d'un an à la maison après avoir mis fin à ses études secondaires. N'étant ni en emploi, ni aux études, ni en formation, son statut d'inactif en est venu à créer des

tensions dans sa relation avec ses parents. Il explique en ce sens comment, malgré ses efforts, sa présence à la maison n'était pas voulue ou valorisée par ses parents :

« Mes parents ne me respectent pas tout le temps. Quand je fais des tâches à la maison, ou whatever, ils sont tout le temps en train de critiquer ce que je fais. Ils ne sont jamais contents, même si je le fais bien. Si ce n'est pas fait à leur manière, même si au bout c'est bien fait, même si je le fais à ma façon, eux, ils me chialent dessus. À force de me faire chialer dessus, j'ai été tanné, pis ils ont commencé à dire que je ne faisais rien alors que je faisais des affaires. Ils ne voyaient pas ce que je faisais. Cela fait que je me suis dit : "tant qu'à me faire dire que je ne fais rien, je suis aussi bien de ne rien faire." » (Benoit, 18 ans)

Aux conflits familiaux peuvent s'ajouter des formes de violence. Pour Maude, Maxime, Catherine et Alexandre, l'intimidation vécue à l'école a eu un impact sur leur trajectoire. Maude, par exemple, vivait de l'intimidation alors qu'elle étudiait à l'école secondaire. Si, en bout de compte, elle a pu compléter son programme d'études, elle nous a raconté comment l'intimidation a modifié son rapport à l'école, notamment en affectant son taux d'absentéisme :

« Tu ne peux pas savoir comment elle en a fait des affaires. Je ne me rendais même pas à l'école en autobus scolaire, j'avais la chienne qu'elle m'attende à l'école. Je te le dis, ma chum [prénom d'une amie], qui habitait une rue en arrière de chez nous. Elle prenait le bus avec moi, puis il a fallu qu'elle appelle le 911 dans l'autobus. J'étais en train de faire ma crise parce que je savais que l'autre elle m'attendait là. Pour rire de moi, pour faire faire que je fasse une crise devant elle. Puis un moment donné elle l'a filmé. [...] au début, avec l'intimidation de la personne, c'est sûr que j'avais peur d'aller à l'école. Puis j'aimais l'école, alors je faisais ma tête de cochon et j'y allais pareil. Mais un moment donné les professeurs ont dit "si tu es pour venir à l'école puis faire une crise tous les jours, ça va t'épuiser encore plus". » (Maude, 23 ans)

Dans l'exemple de Maude, l'intimidation n'est pas liée à un changement de cap dans sa trajectoire, mais bien à une épreuve de plus à surmonter pour être en mesure de poursuivre sa trajectoire sur la voie scolaire dans laquelle elle était engagée. Si dans le cas de Maude, l'expérience de l'intimidation s'est manifestée par des craintes et des crises d'angoisse, Maxime a lui aussi tenté de poursuivre son parcours scolaire, malgré l'intimidation vécue en salle de classe, à laquelle il a d'ailleurs répondu lui-même par la violence :

« C'était le comble du malheur : ce n'était pas une classe mixte, c'était une classe de gars. On était deux ou trois à subir de l'intimidation par la classe. Moi, j'ai été intimidé. J'ai subi de l'intimidation. Au début, tout le monde s'entendait bien, mais plus l'année progressait, plus il y avait des moments tendus là, surtout pendant les examens. C'était vraiment tendu là. Quand j'étais en avant, j'avais de la misère à voir. Je n'avais pas de lunettes dans ce temps-là. En avant, on me gossait tout le temps. Cela fait que je n'avais pas de lunettes, mais j'étais en arrière de la classe. Bien, c'était plus comme genre, ils prenaient le bouchon, un morceau de gomme, ils te gaussent là, puis quand que le prof n'est pas là ils commencent à t'achaler. Une journée, ma prof de français était absente, puis c'était avec un remplaçant. Moi, j'étais là, le gars il était là, l'autre gars était là, le remplaçant était là. Ce gars-là dit à l'autre : "ta mère". Moi j'ai entendu. Je ne savais pas s'il parlait de ma mère ou non, mais moi je me suis dit : "OK, lui il a besoin de mon poing dans sa face. Je me suis levé puis je l'ai fait." » (Maxime, 20 ans)

Pour Catherine et Alexandre, l'intimidation demeure un facteur important ayant contribué à ce qu'ils quittent l'école :

« [...] quand j'étais au primaire, je me faisais beaucoup écœurer à l'école à cause que ma mère n'avait pas d'argent. Je ne pouvais pas m'habiller comme du monde, elle m'habillait à la friperie. Ça fait que je me faisais tout le temps écœurer jusqu'à ce que je rentre au secondaire. Au secondaire je me faisais encore écœurer au secondaire I, mais après ça je me suis tanné de me faire écœurer, pis je me suis révolté, pis je me suis battu. Après ça, ça a arrêté à partir de là. » (Catherine, 26 ans)

Alexandre, l'intimidation vécue à l'école l'a conduit à quitter les bancs de l'école et se concentrer ce qu'il aime et considère utile, les jeux vidéo, les ordinateurs et les programmes d'animation :

« Ça a commencé à m'affecter là. Étant donné que c'était au secondaire là, tu avais plus de personnes qui pouvaient t'agacer. Comment tu appelles ça là, pas du bully là, mais tu sais, le monde qui ris de toi là pis qui te font des coups là, de l'intimidation. J'en ai vécu un petit peu, mais pas beaucoup. Ben moé, je suis une personne qui aime beaucoup au diner aller me baigner. Il y avait une piscine. Ça pouvait arriver que le monde cache mon linge ou qu'ils me poussent, des trucs de mêmes là. Ce n'était pas de quoi de trop grave là, mais cela n'était pas le fun. Pis, comme moi je ne voyais pas mon avenir à aller à l'école, ça a fait qu'au lieu d'aller apprendre des affaires que je n'utiliserais jamais dans ma vie, j'ai décidé de me concentrer sur ce dans quoi je suis bon, les jeux vidéo pis les ordinateurs et les programmes d'animation. » (Alexandre, 23 ans)

Les propos des participants indiquent donc que l'expérience de l'intimidation à l'école peut altérer la trajectoire des jeunes allant jusqu'à mettre un terme, ne serait-ce que temporaire, à leur cheminement scolaire. En plus de celle vécue à l'école, la violence fait également partie des réalités

vécues par les jeunes dans leur famille ou au sein de leur pays (guerres) qui peuvent expliquer des difficultés et comportements en milieu scolaire. Des abus sexuels dans certains cas et les traumatismes qui leur sont liés peuvent avoir un effet sur la concentration et la conduite scolaire attendue. Pour Catherine, la consommation de drogues l'aidait à faire face aux traumatismes des abus vécus au sein de sa famille. Néanmoins, sa consommation l'a menée progressivement vers un abandon scolaire, plus tard à son retrait du travail et des centres de formation et son retour sur l'aide sociale :

« [...] Ben, ça a commencé quand j'avais 4 ans. Mon père m'a violé, pis après ça ma mère est allée en cours pis tout ça. Là, parce que j'étais trop jeune pour parler, ils n'ont pas voulu me croire. À cause de ça, mon père est resté en liberté, pis là, entre temps, au fil que les années qui avançaient, ma mère avait besoin de mon père. Elle avait besoin de mon père parce qu'elle avait besoin d'argent, parce que j'allais à l'école. Ma mère a tout le temps eu des problèmes financiers. Cela fait qu'à un moment donné, j'ai recommencé à parler à mon père, pis ça a recommencé de l'âge de 9 ans jusqu'à l'âge de 13 ans. Ouin... c'est ça... je pleure un peu là, je suis rendu habitué d'en parler, mais c'est une des grosses raisons pour lesquelles j'ai fait de la drogue, parce que je voulais oublier ça. » (Catherine, 26 ans)

Pour Catherine, comme pour plusieurs autres participants, l'expérience de la violence à l'intérieur de la famille immédiate s'est érigée comme un obstacle, voire un frein à son parcours scolaire.

Outre la pauvreté et la violence, plusieurs jeunes évoquent des problèmes de santé en tant que freins ou obstacles dans un parcours d'insertion à l'école, en emploi et en formation. La santé (santé physique, handicap, trouble d'apprentissage et de santé mentale, principalement) constitue en effet un autre thème prédominant des participants. Maude, par exemple, a fait part des épreuves qu'elle a dû surmonter dès sa naissance et qui, depuis, marquent son expérience quotidienne. Elle explique comment la dyslexie en serait venue à la confronter à des épreuves et blocages sur le plan des apprentissages scolaires :

« L'école, je te dirais en maternelle, en première année, ça a quand même bien été. En 2^e année, c'est à ce moment-là que j'ai eu le plus de difficulté. Je pense que c'est là que ma dyslexie a commencé à se développer, mais je pense que je n'en avais pas conscience. En français, je ne comprenais absolument rien, mais à l'école je ne comprenais absolument rien du tout. Je ne sais pas comment ça a été possible, mais j'ai passé mon année. Je suis allé en troisième année. En troisième année, même affaire, je ne comprenais absolument rien. J'ai été faire un diagnostic pour voir si j'étais dyslexique, si j'avais des problèmes ou whatever. Ça a été concluant... ça fait qu'apparemment que j'ai une dyslexie sévère en français. C'est ce qu'ils m'ont dit dans les stades, je ne sais pas trop lesquels. » (Maude, 23 ans)

Dans le cas de Maude, le trouble d'apprentissage qu'est la dyslexie n'a pas nécessairement constitué un point d'arrêt dans son parcours scolaire. Néanmoins, elle a dû emprunter des voies alternatives à l'éducation régulière, en finissant par compléter son programme d'études. Pour Alexandre, ses problèmes d'apprentissage ont contribué à ses épreuves et échecs sur le plan scolaire. Dans ce contexte, son orthopédagogue lui a suggéré d'intégrer une classe aux attentes moins élevées, avec un modèle d'enseignement et d'apprentissage différent. Or, Alexandre mentionne s'être ennuyé et désintéressé du contenu « *trop facile* » vu en classe. Dans son cas, la reconnaissance de ses troubles d'apprentissage et le soutien qui y est lié auraient occasionné un déclassement scolaire, tout en favorisant son désintérêt, puis finalement en motivant son choix de ne plus fréquenter l'école :

« Je sais que moi, je voyais un orthopédagogue dans ce temps-là, parce que j'avais des problèmes d'apprentissage. Moi, j'apprends plus du côté visuel. Cela fait que moi, il faut qu'ils m'expliquent un peu comme par dessin. Juste le fait qu'ils soient proches de moi aussi, j'apprends beaucoup mieux, mais à l'école ce n'était pas comme ça. [...] Je ne pouvais pas apprendre, comme je te dis, j'avais des problèmes d'apprentissage, pis j'ai doublé. C'est ça, j'ai échoué là. J'étais avec [prénom] dans ce temps-là... [prénom] c'est mon ortho, pis là lui il m'a dit que je devrais aller dans une classe plus facile pour moi. Ben une classe plus facile... plus de mon niveau là. Cette classe-là, c'était trop facile. Eux autres ils avaient des problèmes d'apprentissage encore ben plus pire que moi. Toutes les affaires que je faisais, ça me donnait de bons résultats. Moi, j'étais bon en anglais et ils ont été obligés de me donner des affaires encore plus dures à faire, parce que moi je m'ennuyais. C'était trop facile. Je n'avais pas de défi... J'ai passé l'année, il a fallu que je retourne dans cette classe-là, celle qui était plate, j'étais écœuré. » (Alexandre, 23 ans)

Laurie raconte une histoire similaire, en mentionnant comment ses troubles d'apprentissage ont constitué pour elle un frein à son engagement scolaire. Devant des échecs cumulés, elle en serait venue à lâcher prise et à prendre la voie du marché du travail :

« Je n'ai même pas mon secondaire 5 à cause de tous ces détours-là. Pas seulement à cause des détours, mais aussi à cause de mon trouble d'apprentissage. [...] Je voyais ben là après tout ce temps-là que je me perdais tout le temps pareil... peu importe, ce que je faisais. J'étais tout le temps ailleurs. J'étais tout le temps en train d'échouer, d'avoir un échec... »
(Laurie, 28 ans)

Outre les troubles d'apprentissage, les problèmes de santé mentale, notamment d'anxiété, de dépression et d'anorexie mentale, peuvent voir un impact significatif sur la poursuite des jeunes dans leur cheminement scolaire comme l'explique Maude pour qui l'anxiété et les crises d'angoisse ont conduit certains de ses professeurs à lui recommander, afin d'éviter qu'elle ne s'épuise davantage, d'étudier de la maison : ce que Maude ne désirait pas a priori ; disant même aimer l'école :

« J'aimais l'école, alors je faisais ma tête de cochon et j'y allais pareil. Un moment donné, les professeurs ont dit : "si tu es pour venir à l'école puis faire une crise tous les jours, ça va t'épuiser encore plus" » (Maude, 23 ans)

Pour Alexandre, l'anxiété et les crises d'angoisse sont arrivées plus tard dans sa trajectoire. Victime de violences à l'école, désintéressée des matières enseignées, il quitta l'école dans l'espoir de travailler dans le domaine des jeux vidéo où il croyait pouvoir se réaliser. Cinq mois plus tard, les crises d'angoisse se sont présentées à lui et pendant près d'un an, il n'a pas été en mesure de sortir de son domicile :

« [...] ben regarde, j'ai passé un an juste à avoir peur de faire des crises d'anxiété... à ne rien faire, à juste rester dans ma maison. Tu comprends ce que je veux dire, pendant un an j'ai été isolé. Je jouais à des jeux. Je me tenais occupé. En tout, j'ai enduré les crises d'anxiété pendant 3 ans et demi. » (Alexandre, 23 ans)

Ainsi, les propos des participants sur leurs parcours scolaires mettent à jour une instabilité qui s'actualise notamment sous la forme de structures des systèmes d'éducatifs, mais aussi sur les

plans des expériences que s'en font les jeunes et sous la forme de problématiques, parfois multiples et concomitantes comme la pauvreté, la violence, les troubles d'apprentissages et les problèmes de santé physique et mentale.

5.2.3 L'instabilité d'emploi : « j'ai fait plusieurs petites choses. »

Si seulement deux jeunes n'avaient jamais occupé un emploi rémunéré avant de participer au SSJ au moment des entretiens, la plupart d'entre eux avaient cumulé une série d'emplois précaires, à temps partiels ou saisonniers, en parallèle à leurs études. Certains d'entre eux révèlent avoir occupé en succession un ou plusieurs emplois à temps plein avant leur arrivée au SSJ. Ces emplois, à statuts divers, mais tous précaires, ont également été occupés par les jeunes pendant des durées variables. Ainsi, si certains ont occupé des emplois pendant des périodes relativement courtes, allant par exemple de 4 jours à 2 mois, plusieurs jeunes ont occupé des emplois pendant des épisodes plus longs, allant d'un an à deux ans et demi. Catherine, par exemple, a occupé une série de petit boulot, alors qu'elle se sentait obligée de démissionner, dès qu'elle y vivait le moindre échec. Elle fut dans cette optique pendant quelques années à alterner entre des situations de non-emploi et d'emploi, car se sentait incapable de conserver les emplois qu'elles occupaient :

« J'ai fait plusieurs petites choses. Je travaillais environ 2 ou 3 jours dans un emploi, mais je lâchais tout de suite, parce que je me décourageais vite. Dès que je faisais une petite erreur ou que je pensais que j'avais fait une erreur, je décrochais. » (Catherine, 26 ans)

Laurie a pour sa part d'abord occupé un emploi saisonnier sur un terrain de Golf alors qu'elle était étudiante. Pendant près de 4 ans, elle occupait donc ses étés à offrir des services aux golfeurs. Dès qu'elle termina avec l'éducation et qu'elle souhaita travailler pendant toute l'année pour subvenir à ses besoins, elle dénicha un emploi de mécanicienne en manège pour les fêtes foraines. Or, les habitudes de consommation de substances psychotropes de ses collègues et les exigences de

déplacement liées à ses tâches en sont venues à la décourager de continuer occuper cet emploi. Elle occupa ensuite des emplois dans des services de restauration, dans lesquelles les conditions de travail et les relations avec les collègues expliquent en partie ses départs, mais aussi le sentiment de ne pas progresser dans sa vie malgré son acharnement au travail. Si Laurie, comme Catherine, a occupé en série une suite d'emploi, elle est particulièrement fière d'avoir réussi presque à chaque fois à se maintenir au sein des entreprises où elle travaillait.

« [...] dans tous les emplois en général que j'ai faits, dont je suis vraiment fier, c'est d'avoir fait le temps que j'ai donné. Ça a tout le temps été plus d'un an. Ça a tout le temps duré longtemps ce que je faisais... » (Laurie, 28 ans)

Alexandre a pour sa part quitté l'école. Il s'est retrouvé à demeurer à la maison pendant près d'un an avant de dénicher un emploi à temps complet dans un service de restauration. Cet emploi, il l'a conservé pendant près de deux ans et demi, avant de le quitter, car il liait les conditions de travail et ses rapports avec les autres employés à ses crises d'angoisse :

« J'ai lâché après 2 ans et demi après peut-être un couple de mois. Après, j'ai été voir le Carrefour Jeunesse Emploi. » (Alexandre, 23 ans)

Dans cette optique, la plupart des jeunes rencontrés ont multiplié et cumulé des emplois précaires, à temps complet, à temps partiels, saisonniers ou contractuels, alors qu'ils étaient aux études ou après s'être retrouvés en marge des voies scolaires. Ils n'étaient pas, pour la plupart d'entre eux, sans expériences de travail avant leur arrivée au SSJ. Ils se sont plutôt retrouvés dans des situations où, alors qu'ils étaient inscrits au sein des marchés d'emploi, ils ont été concernés par une pluralité de contraintes (mauvaises conditions de travail, mauvaises relations avec les collègues, mauvaises relations avec les employeurs, crises d'angoisse, épuisement, etc.) qui ont modulé leurs trajectoires vers les marges du travail, parfois vers les centres de formation pour adultes.

5.2.4 L'instabilité par les stages : « j'ai fait 6 stages en 2 ans »

Les propos des jeunes, comme illustrés précédemment, démontrent que la plupart d'entre eux se sont retrouvés à poursuivre leur trajectoire scolaire sur des voies alternatives à celles considérées comme étant régulières. Plusieurs de ces voies alternatives sont davantage axées sur le développement de leurs apprentissages par leur insertion directe sur le marché du travail que par des modes d'enseignement plus traditionnels. Dans les propos des jeunes à ce sujet, un troisième type d'instabilité émerge, sur une voie « mi-école/mi-travail ». Cette voie se caractérise principalement par une alternance des activités scolaires et des activités en milieux de travail dans le cadre de stages. Plusieurs des participants se sont ainsi retrouvés à un moment de leur trajectoire à devoir conjuguer des activités scolaires et des activités liées au monde du travail : « FMS », « FPT 1 », « ISPJ » et « Formation de préparation au marché du travail premier cycle » constituent quelques-uns des termes utilisés par les participants pour désigner les programmes au sein desquels ils ont entrepris un parcours à mi-chemin entre l'école et les stages de travail :

« J'embarquais sur FMS. Je ne sais plus quel est le nom du programme. Je sais que tu fais des stages, pis que pour aller dans FMS il faut que tu sois au secondaire 1 dans toutes les matières. [...] FMS, ça veut dire Formation professionnelle... quelque chose comme ça. Formation scolaire et professionnelle ? Je ne sais pas trop ce qu'est le vrai nom là. Je sais que le F pis le M sont pour Formation... FMS. J'ai embarqué. Je faisais du Secondaire 2. Je pense... je ne sais plus trop quoi. Je faisais ça en français. Je ne comprenais absolument rien, pis en math je commençais à être tanné, pis à ne comprendre un peu rien. [...] c'était ça, pis tu travailles aussi beaucoup le marché du travail. Marché du travail, je dis ça de même, mais en gros tu apprenais à faire des entrevues, ces affaires-là, pour les stages. [...] c'était une semaine sur deux, tu avais un stage, une semaine à l'école, une semaine en stage à la place où tu avais ton stage. » (Benoit, 18 ans)

« J'avais l'école... Rendu au FPT1, c'était 1 semaine de classe, 1 semaine de stage. [...], Ça dépend vraiment de comment qu'eux autres y voulaient gérer ça parce qu'il y a une semaine : "veux-tu faire ton stage 2 jours semaines et venir 3 jours à l'école". Ça dépendait vraiment de leur horaire et de notre horaire. » (Maude, 23 ans)

« Même avec ça, je voulais juste faire mes stages avec l'école, parce que j'étais en ISPJ, Insertion professionnelle et sociale... » (Laurie, 28 ans)

« Formation de préparation au marché du travail premier cycle, ça veut dire que tu fais des stages de 1, 2, 3 jours par semaine. Deuxième cycle, ça veut dire que tu fais 2 stages séparés en deux. Tu en fais un jusqu'au mois de janvier, puis t'en fais un jusqu'au mois de mai ou de juin. FPT 3, sur 9 jours dans l'école, tu es 3 jours en classe, puis les 6 autres jours tu es en stage, dans le même stage toute l'année. » (Maxime, 20 ans)

Ainsi, les participants ont dû conjuguer, à plusieurs reprises, des activités scolaires à des activités non rémunérées liées au monde du travail (stages), avant même d'avoir complété ou obtenu un diplôme d'études secondaires. Rapidement, les stages se sont présentés à eux comme des voies de sortie de l'éducation considérées régulières, où le travail non rémunéré devient un lieu d'apprentissage et d'intégration. Or, considérant les stages offerts à ces jeunes, ces lieux d'apprentissage et d'intégration semblent en être de préparation au travail précaire. Travail précaire, car lorsqu'il est rémunéré, il rapporte peu et parce que le type d'emploi qui y est associé le rend souvent instable. En ce sens, plusieurs des participants en sont venus à cumuler différents stages dans l'univers du service à la clientèle, de la restauration, dans celui des services à la personne ou dans des organisations d'économie sociale :

« J'ai fait 6 stages en 2 ans. [...] J'ai beaucoup touché les garderies, j'ai fait un centre de personnes âgées, j'ai fait la Salle de quilles Paris, service à la clientèle, j'ai fait Sorence aux Promenades, le magasin de vêtements, j'en ai fait une couple. » (Maude, 23 ans)

« J'ai fait un stage au Dollarama, j'ai fait un stage au Tigre Géant, puis après ça l'été est arrivé, mais ce n'était pas vraiment des vacances, parce que je suis allé faire faire mon C.V., puis j'ai travaillé au Club de Golf de Buckingham. » (Laurie, 28 ans)

« J'ai fait... j'en ai fait beaucoup. Un avec les animaux. Deux en cuisine, ça, c'était FPT 3, puis après ça a varié là. J'en ai fait un dans un magasin, dans un centre du jardin, une ou deux journées par semaine. Là, c'est flou là, j'ai eu trop d'endroits. Quand tu fais 1, 2, 3, jours, on peut dire que tu peux en faire 8 si tu n'es pas replacé, parce que ça ne bouge pas dans ton stage. Moi, au Valentine, je voulais faire de la cuisine, mais on m'avait placé dans la section des lave-vaisselles. Ça fait que je passais plus mon temps à l'arrière qu'à servir les clients. » (Maxime, 20 ans)

Si certains jeunes doivent ainsi conjuguer des activités scolaires et des activités liées au monde du travail dans le cadre de leurs parcours scolaires alternatifs, d'autres se retrouvent plus tard dans

leur trajectoire, à devoir effectuer des stages dans le cadre d'autres programmes de formation et d'insertion sur le marché du travail. C'est le cas notamment d'une jeune qui s'est retrouvée à effectuer deux stages au sein du tiers secteur, dans le domaine des services d'aide à la personne et du service à la clientèle, au sein du *Service Intégration Travail Outaouais* (SITO), un organisme qui vise l'insertion économique des personnes immigrantes à la société québécoise :

« Oui, je suis allée SITO pour trouver un emploi, parce que je voulais travailler vraiment là. J'étais tannée d'apprendre des langues là. J'ai été là-bas pendant 7 mois. Du mois de janvier, avec le stage, ça a terminé au mois de juillet. Est-ce que tu connais la Soupe populaire [nom d'un organisme du tiers secteur auprès des personnes vulnérables et sans-abri] ? Je faisais mon stage là-bas, après ça j'en ai fait un dans un magasin qui vend du miel. » (Dior, 23 ans)

C'est aussi le cas d'Alexandre qui s'est retrouvé à effectuer deux stages via *La Relance*, un service d'aide à l'emploi de Gatineau :

« J'ai passé plusieurs interviews des affaires de même. Je n'avais pas d'appels. Là, je me suis tannée. Une journée Emploi-Québec m'a appelé, pis ils m'ont dit "va voir La Relance" [organisme d'insertion]. J'ai été faire quelques stages. Le premier stage que j'ai eu c'est... euh c'était de faire de l'entretien ménagé dans une école, mais je n'ai pas aimé mon expérience. [...] là, j'ai dit à elle [l'employé de la Relance] que ça n'allait pas bien. Là, elle m'a suggéré d'aller faire un autre stage à Valoritec [organisme d'économie sociale]. Je suis resté là pour un bon 6 mois, pis juste de même je ne pouvais pas rester. » (Alexandre, 23 ans)

En somme, les stages font partie intégrante des trajectoires des participants, qu'ils se soient déroulés dans le cadre d'une formation scolaire ou au sein de programmes extérieurs à celle-ci. Les stages se sont donc présentés à eux comme des voies de sortie possible d'un parcours scolaire régulier et comme des lieux d'apprentissage et d'intégration au travail avant tout précaire. Or, dans tous les cas, la réalisation d'un stage en milieu de travail ne semble pas être garante à elle seule et de manière définitive de l'insertion sociale et économique des jeunes. La plupart des jeunes n'ont soit pas eu accès à un emploi à la suite de leur stage ou ont soit rencontré certaines difficultés à se maintenir en emploi. L'expérience des jeunes ayant suivi un parcours en dehors des voies

normalisées rend compte, dans cette optique, de plusieurs facteurs pouvant expliquer leur intégration au sein du SSJ. Leurs parcours d'insertion en emploi ont fait en sorte que ces jeunes ont dû composer avec la forte instabilité du marché du travail. Qui plus est, les stages, qu'ils permettent ou non l'obtention d'un emploi rémunéré ou le maintien des jeunes adultes en situation de salarié, semblent profiter en revanche aux entreprises de l'Outaouais qui peuvent compter sur une main-d'œuvre flexible et à faible coût. À l'aboutissement de leur parcours d'insertion et d'apprentissage au sein du travail précaire, certains en viennent même à accepter le travail non rémunéré comme une activité ordinaire :

« J'ai été habitué à faire des stages, ça fait que ne pas être payé, ça ne me dérangeait même pas. » (Maxime 20 ans)

Ainsi, la plupart des participants de cette étude ont circulé au sein de plusieurs milieux de travail dans le cadre de stages prévus dans leur cheminement scolaire ou dans leurs relations avec des organismes d'insertion. Au carrefour de l'école et des stages se dessine alors la forme d'un travail précaire, non ou faiblement rémunéré, présenté avant tout comme une occasion d'apprentissage, de formation, de maturation, voire d'insertion. Or, l'insertion en stage des jeunes n'est pas nécessairement liée à une insertion en emploi. Ces derniers peuvent ne pas apprécier leur lieu de stage (conditions de travail, relation avec les collègues, type de travail, etc.) ou encore être confrontés à un refus des employeurs de les engager dans le cadre d'un emploi rémunéré.

5.2.5 L'instabilité par la formation : « je suis retourné à l'école »

Enfin, les propos des jeunes rencontrés mettent aussi une autre voie d'insertion marquée par l'instabilité : la « *formation* ». Quelques jeunes peuvent en effet tenter, à un moment ou à un autre de leur trajectoire, d'effectuer un retour aux études en s'inscrivant à un centre de formation pour adulte. Ce choix, plus ou moins contraint en vue des circonstances et des opportunités qui se

présentent à eux au sein de leur parcours, peut être motivé par plusieurs raisons, notamment pour poursuivre une voie alternative à l'éducation plus traditionnelle, pour avoir un répit du travail, pour améliorer leurs conditions de vie ou pour acquérir une nouvelle langue. Benoit, notamment, reste insatisfait de son expérience scolaire. Rapidement catégorisé dans une filière alternative au programme éducationnel régulier, il avait l'impression de perdre son temps sur les bancs d'école alors qu'il ne comprenait plus rien des matières enseignées. En classe, selon ses propos, son incompréhension a fini par se manifester sous la forme d'un désintérêt qui attira la réprobation de ses enseignants. Dans ce contexte, il fit le choix de quitter l'école et de demeurer à la maison pendant près d'un an avant de s'inscrire à un centre de formation pour adulte :

« Bah ! En fait, c'est que, comme je t'ai dit, à l'école, je ne faisais absolument rien. Je ne comprenais plus rien. Je me couchais la tête sur mon bureau, pis je ne faisais absolument rien, pis ça finissait qu'ils [les enseignants] me mettaient... qu'ils me sacraient tout le temps en dehors de la classe, pis ils me mettaient dans un local de retrait. Un moment donné, j'ai commencé à être tanné, vraiment tanné. Je ne faisais absolument plus rien, même dans le local de retrait. Je ne faisais plus rien du tout. Je parlais, pis je commençais à me foutre de ce que les profs pis les intervenantes disaient. Cela a fait qu'ils ont voulu me mettre dans une autre école. Quand ils ont voulu me mettre dans une autre école, je me suis dit "fuck it", pis j'ai lâché tout, pis je suis resté chez nous. » (Benoit, 18 ans)

Le retour sur les bancs d'école fut donc pour Benoit une tentative de poursuivre sa scolarité sur une voie alternative à l'éducation traditionnelle. Il souhaitait faire l'expérience d'un modèle d'apprentissage différent des cours tels que classiquement enseignés dans un parcours régulier :

« Pendant un an, j'ai lâché l'école secondaire. Après un an, j'ai été à Nouvel Horizon [centre de formation pour adulte]. Comment ça s'est passé là-bas, c'est que quand que j'y ai été, j'ai demandé de ne pas faire des cours. Je voulais avancer dans mes cahiers, pis si j'ai besoin d'aide de pouvoir aller voir le professeur. Ils m'ont dit : c'est ce que tu vas avoir. Je voulais faire des cours de soir au début, parce que ça ne me tentait pas de faire des cours de jours. Ils m'ont dit : "pour ta situation, tu es mieux de faire des cours de jours parce que ça va t'aider". J'ai dit : OK c'est good. » (Benoit, 18 ans)

Pour Laurie, le contexte dans lequel le choix de retourner sur les bancs d'école est tout autre. Elle commençait pour sa part à être ennuyée et épuisée par le travail dans l'univers du service à la

clientèle et de la restauration. Le retour à l'école s'est présenté ainsi dans son parcours comme une alternative au travail précaire et flexible ainsi que comme une possibilité d'améliorer ses conditions de vie :

« Je commençais à être tanné de travailler là là... j'étais rendu dans une phase. Je voulais commencer l'école, de la tranquillité, me concentrer sur mes études, travailler avec un travailleur social pour améliorer mon cheminement de vie. Je me disais : je suis rendu bientôt à 25 ans, je ne suis même pas en secondaire 1. J'étais comme : "je suis en train de manquer quelque chose, faut que j'arrête de travailler." » (Laurie, 28 ans)

Encore, pour certains, comme Catherine, la tentative d'un retour à l'école s'est effectuée alors qu'ils n'étaient pas en emploi et qu'ils recevaient des prestations du programme d'aide sociale :

« Depuis ce temps-là, bien là, je suis rentré sur l'aide sociale. Après ça bien, j'avais été aux adultes par après pendant que j'étais avec, pas mon dernier ex, mais l'autre d'avant. Je suis retourné à l'école. Je suis resté là pendant peut-être 6 ou 7 mois. J'ai fait ma 6^e année en 2 mois, pis j'étais vraiment contente, mais encore là, j'étais dans la drogue. Tu sais, quand tu fais de la drogue, ça ne te tente pas tout le temps d'aller voir du monde. Ça paraît que tu es gelé. Tu es dans le cours. Tu t'assis sur une chaise d'école, pis tu bouges tout le temps, pis tu parles tout le temps. Ça paraît, cela a fait que j'ai manqué beaucoup d'écoles. À un moment donné, l'aide sociale ne voulait plus me payer pour aller l'école. À partir de ce moment-là, je suis juste resté sur l'aide sociale normale : c'est le pourquoi que je suis rendu ici. » (Catherine, 26 ans)

Enfin, pour des jeunes qui proviennent de l'international, les centres de formation pour adultes constituent aussi des espaces d'acquisition des langues de leur pays d'accueil, le français et l'anglais. Les propos de Dior, par exemple, soulignent qu'après son arrivée au Canada, les centres de formation pour adultes se sont présentés comme une voie décisive pour acquérir les langues de son pays d'accueil et ainsi maximiser son potentiel d'insertion :

« [...] Après, je suis allé à Nouvel-Horizon... Ah oui, j'y suis allé avec mon frère. Ma mère est restée à la maison. Elle ne voulait pas aller à l'école. Mon frère faisait sa francisation. Il continuait là-bas, mais moi je faisais alphabétisation. Pour moi, c'était difficile l'écriture, parce qu'il y a beaucoup d'accents. Après ça, après l'alphabétisation, je suis allé au présecondaire. Mon frère me taquinait : « comment tu as monté ? », « Je ne sais pas, parce que c'est le prof qui décide, ce ne sont pas les étudiants ! haha ! » (Dior, 23 ans)

Pour Dior, c'est la volonté d'aller travailler qui explique son départ de la formation des adultes. En ce sens, si son arrivée au centre de formation pour adulte est liée à une instabilité résidentielle, soit à son arrivée au Canada, ce sont ses défis scolaires et son désir de travailler qui expliquent selon elle son départ des centres de formations pour adultes et ses engagements dans des contextes de stages.

5.3 La place de l'entourage : entre soutien et contrainte

Entre engagement et désengagement des voies de l'emploi et des études, les parcours de ces jeunes ont été empreints, comme présentés, d'une instabilité plurielle et multisituée, mettant au jour divers obstacles qui ont pu les faire dévier des voies traditionnelles d'insertion en emploi, aux études et en formation. Or, ces parcours instables ne se sont pas forgés seuls ; ils ont impliqué une pluralité d'acteurs qui ont pu agir pour les jeunes tantôt comme une source de soutien, tantôt comme une source de contrainte. L'expérience des jeunes permet dans cette perspective de restituer cette instabilité dans des trajectoires plus larges au sein desquelles l'entourage peut exercer une influence ambivalente sur leurs rapports au travail, à l'école et à la formation. Parmi cet entourage figure en premier lieu la famille, qui va des frères et sœurs aux parents jusqu'à la famille élargie et ensuite les partenaires intimes, les pairs, les employeurs, les collègues de travail et les différents professionnels de l'action publique qu'ils ont fréquentés dans leur parcours.

5.3.1 La fratrie

Premièrement, les membres de la fratrie, les frères et les sœurs constituent l'une des figures importantes d'un soutien décrit comme étant ambivalent par les jeunes. Maude notamment a dressé un portrait positif du rôle de sa sœur aînée dans sa vie alors qu'elle a été confrontée, à plusieurs

reprises, à des problèmes de santé physique. Sa sœur a en effet eu tendance, depuis qu'elle est enfant, à participer activement à la promulgation des soins dont Maude a besoin, dans une alliance explicite avec ses parents :

« À part mes parents, c'est sûr que ma grande sœur était là. Elle a 5 ans de différence avec moi, alors c'est sûr que sa petite sœur elle en prenait soin. En plus, c'est la seule sœur que j'ai, alors elle le savait : "[Maude] est malade, je vais prendre soin d'elle ; maman je vais t'aider, puis papa je vais t'aider, etc.". Alors oui à part ma famille en générale ; papa, maman, ma sœur, il y a du soutien de la famille oui, mais pour être là-dedans, c'est vraiment mes parents, puis ma sœur. » (Maude, 23 ans)

De la même manière, Alexandre présente un portrait positif du rôle de ses frères aînés dans sa trajectoire, notamment en lui offrant des conseils sur des moyens de l'amener à briser son isolement ou en l'incitant à effectuer des démarches de recherche d'emploi :

« [...] ben mes frères, ils m'ont supporté là-dedans. Ils ont vu que je passais au travers des affaires. Y m'ont souvent dit : "bien fonce, parle au monde, tu sais arrête d'être gêné, pis euh pis arrête de penser que tu vas te faire rejeter immédiatement". C'est mon frère qui m'a encouragé. Il m'a dit comme : "va là, y cherche du monde". J'ai été là, puis ils m'ont engagé. Les raisons pourquoi je suis allé là, c'est qu'il m'a donné une motivation, le fait que je pouvais gagner de l'argent en travaillant, tu sais... » (Alexandre, 23)

Les propos de Maude et d'Alexandre illustrent comment les membres de la fratrie, surtout lorsqu'ils sont plus âgés, peuvent participer à protéger et à conseiller les jeunes alors qu'ils sont confrontés à des épreuves à l'école ou en emploi. Les propos de Catherine, qui est l'aînée d'une famille de 6 enfants, illustrent aussi positivement certains des rôles que peuvent jouer les membres plus jeunes de la fratrie. Elle raconte entre autres comment son jeune frère l'a confronté dans son rôle de modèle positif, en suscitant chez elle un sentiment de responsabilité à leur égard et le désir de devenir un modèle plus positif :

« Mon frère a déjà dit à la psychologue de l'école comme quoi que je suis son idole. Il m'a déjà dit ça, pis moi ça m'a fait quelque chose. Quand je suis entré en thérapie, c'est mon frère qui m'a convaincu d'y aller parce qu'il est venu s'asseoir avec moi. Il est en train d'étudier pour être travailleur social, pis c'est lui qui m'a carrément dit que plus personne de ma famille ne me parlait à cause de ça... pis là, c'est mon frère qui est venu me voir pis qui m'a dit : "[Catherine], je te comprends, je suis capable de comprendre que c'est ton

besoin, mais il faut que tu penses aussi à ta famille. On est tous là pour toi, pis on n'aime pas ça te voir comme ça...". Tu sais, j'étais quasiment en train de me tuer. J'étais rendu à la peau sur les os. C'est mon frère qui m'a convaincu, pis j'ai fini par y aller. Aussitôt que j'ai fini de parler avec mon frère, j'ai appelé là-bas pis je suis entré le lendemain. Cela a fait que ça s'est fait tout tow ! tow ! tow ! » (Catherine, 26 ans)

Les propos précédents démontrent les rôles importants et positifs que peuvent jouer les membres de la fratrie dans les parcours des jeunes adultes, parfois sans même le savoir. Or, il arrive aussi que les membres de la fratrie soient limités dans leurs rôles auprès des jeunes ou qu'ils participent eux-mêmes négativement à leur expérience. Dans des parcours marqués par l'instabilité, il arrive en effet que les déplacements des jeunes adultes au niveau géographique mènent des reconfigurations sur le plan de leurs relations avec leurs frères et sœurs et modifient les possibilités de soutiens de ces derniers. Dans les cas de Benoit, de Dior et de Simon notamment, leurs contacts directs avec leurs frères et sœurs ont été souvent occasionnels et limités étant donné la distance géographique qui les sépare.

« En ce moment je demeure avec ma mère et mon père. J'ai 2 demi-frères, mais ils sont beaucoup plus âgés que moi. J'en ai un, plus vieux, qui est à Drummondville. L'autre, le moyen, parce que c'est moi le plus jeune, est à Saint-Jean-sur-Richelieu. » (Benoit, 18 ans)

« Mon frère il est parti à l'école musulmane. Il vivait là-bas. Il a grandi aussi. » (Dior, 23 ans)

« J'avais plus mon frère là... deux ou trois amis, mais vu que c'est dans le bois, c'est un peu dur de tout le temps marché pour y aller. En ville, tout est rapproché là ! Tu peux marcher. Tu ne peux pas vraiment te perdre parce que ce n'est pas du bois là. » (Simon, 19 ans)

Pour d'autres jeunes, comme Simon, la fratrie peut être une source de problème. Dans cette perspective, il explique par exemple comment son jeune frère commettait des vols et cachait le matériel volé dans sa chambre. Occasionnant ainsi régulièrement des conflits entre lui et son père, Simon en est venu à faire le choix de quitter son domicile pour prouver à son père qu'il ne posait pas problème :

« Mon père, lui, tu vois, j'ai arrêté de lui parler peut-être vers l'âge de 12 ans, parce que mon frère y volait toujours des choses puis y cachait tout ça dans ma chambre, puis là c'est moi qui me faisais toujours punir, puis il ne me croyait pas. J'y ai montré que c'est moi qui ai raison, ce n'est pas lui. J'ai câlissé mon camp. Depuis ce temps-là, je pense que je l'ai vu une fois. Là, c'est moi qui décide quand que je veux le voir, quand je veux y parler. »
(Simon, 19 ans)

5.3.2 Les parents

Outre les frères et les sœurs, les parents représentent, eux aussi, des figures de soutien significatif dans le parcours des jeunes rencontrés. Ces soutiens sont également décrits comme étant ambivalents, tantôt positifs pour certains, tantôt plus négatifs pour d'autres et parfois les deux chez un même jeune. Maude, Catherine et Dior par exemple, décrivent positivement le soutien offert par leurs parents dans leur parcours notamment par les réponses à leurs besoins de bases (logement, alimentation, sécurité, soins médicaux, etc.). Outre le rôle habituellement associé ou reconnu aux parents (soins et éducation, soutien matériel et financier), les parents peuvent faciliter l'intégration des jeunes sur le marché du travail, en leur offrant, comme ce fut le cas pour Maude et Catherine, la possibilité de vivre une première expérience de travail soit dans l'entreprise familiale, pour l'employeur d'un parent ou en offrant un soutien moral et des encouragements lors des moments de transition ou de choix concernant leur avenir :

« Au début, pour être honnête, j'ai commencé avec l'amie à ma mère dans la garderie parce que j'avais la chienne. C'était ma première expérience, vraiment, en tant que telle, parce que c'était déjà, au secondaire. Alors, je ne savais pas, mais au fur et à mesure, je me suis appliqué et tout a bien été. » (Maude, 23 ans)

« C'était bizarre parce que le patron du bowling, c'était le patron à mon père parce qu'il n'a pas juste le bowling qui lui appartient. Il appartient une chose de porte et fenêtre aussi et mon père travaillait pour lui. Alors pour moi, c'était un peu bizarre parce qu'il m'a engagé. » (Maude, 23 ans)

« [...] Je venais de dire à ma mère là, je suis décidé, je m'en vais à l'école, pis après ma mère, elle m'a dit : « Cette fois, si tu le fais, fais-le vraiment pour de vrai. Arrête de le dire, pis fais-le. » (Catherine 26 ans)

Encore, il arrive que les parents, voire les beaux-parents, soient simultanément confrontant et aidant, notamment lorsqu'ils sollicitent les jeunes à se mettre en action par la mobilisation de contraintes. Dans cette optique, par exemple, les parents de Simon l'ont mis au pied du mur, l'invitant ainsi à sortir de l'univers des jeux vidéo et à se mettre en action en lien avec certaines dimensions de sa vie quotidienne et de son insertion en emploi, à l'école ou en formation :

« C'était un peu rough. Ma mère, ça n'y dérangeait pas, mais mon beau-père y voulait que je les aide aussi. Il voulait que je fasse des choses, parce que je ne faisais rien, je ne faisais même pas de ménage dans ce temps-là. Eux y travaillaient, pas moi, pis je salissais et ils revenaient du travail et ils étaient fâchés. Ma mère m'a dit : soit que tu travailles soit tu vas à l'école ! Elle aime mieux que je fasse quelque chose que je reste chez moi à ne rien faire. » (Simon, 19 ans)

Or, il arrive aussi que les parents soient vus comme une source de tensions et de conflits qui peuvent engendrer, dans certains cas, de nouvelles contraintes et limiter, aussi, les ressources sur lesquelles les jeunes peuvent s'appuyer lors des périodes plus difficiles en emploi, aux études et en formation. Par exemple, dans un contexte marqué par des tensions grandissantes avec son père et sa belle-mère, Maxime a emménagé avec sa grand-mère pour sortir de cette dynamique conflictuelle, mais aussi pour préserver ce qui restait de positif dans ces relations. Francis a vécu des expériences similaires dans ses relations avec son père et son frère, alors que son frère avait l'habitude de commettre des vols et de cacher les marchandises volées dans sa chambre, attirant vers lui les reproches de son père et alimentant les tensions avec ce dernier. Dans ce contexte, il fit le choix de déménager du domicile de son père pour aller vivre avec sa mère :

« Mon père, lui, tu vois, j'ai arrêté de lui parler peut-être vers l'âge de 12 ans, parce que mon frère y volait toujours des choses, puis y cachait tout ça dans ma chambre. C'est moi qui me faisais toujours punir, puis il ne me croyait pas. J'ai voulu y montrer que c'est moi qui ai raison, que ce n'est pas lui : j'ai câlicé mon camp. Depuis ce temps-là, je pense que je l'ai vu une fois. Là, c'est moi qui décide quand que je veux le voir, quand je veux y parler. » (Francis, 19 ans)

Si certains jeunes reconnaissent le fait que leurs parents sont aux prises avec leurs propres épreuves, certains ont aussi parfois le sentiment qu'ils déversent leurs responsabilités parentales sur eux. Dans cette optique, Catherine, dont la mère a souvent été aux prises avec des problèmes financiers, raconte comment en tant que fille aînée d'une famille de 6 enfants, elle a souvent eu l'impression d'avoir à porter certaines des responsabilités de sa mère en plus de celles liées à son propre parcours :

« [...] Par bout on dirait que c'est moi la mère de ma mère des fois. Tu sais, je ne dis pas ça méchamment, c'est juste que je suis tout le temps là pour elle quand qu'elle a des problèmes financiers. C'est moi qui l'aide. Il y a ma sœur de 20 ans qui commence à l'aider un peu aussi, mais ce n'est pas à elle de faire ça. Je suis toujours là pour elle. Mes 2 petites sœurs, les deux plus jeunes, sont vraiment beaucoup attachées à moi. Quand je rentre dans la maison, c'est comme [prénom de la jeune] !!! Elles crient dans la maison là ! J'ai l'air d'une grande quand je rentre chez ma mère. J'ai tout le temps été là pour elle. Je vais tout le temps être là pour eux. Je vais tout le temps être là pour aider. C'est tout pour moi ma famille. Pour moi, une famille c'est comme de l'or, il ne faut pas que tu t'en débarrasses, parce qu'eux autres vont toujours être là pour toi. Toute ta vie, ce n'est pas comme un chum... un chum peut te crisser là de même là. Quand tu arrives chez ta famille, peu importe quoi, ils sont là. » (Catherine, 26 ans)

« À partir de l'âge de 8 ans, bien là, ma mère a commencé à sortir avec un gars, le père de ma sœur de 15 ans. Il battait ma mère. Moi, dans le fond, j'ai vu ma mère se faire battre... Je l'ai vue se faire coller sur un mur et étrangler, genre, ma mère était bleue là. Je devais tout le temps protéger ma petite sœur. » (Catherine, 26 ans)

Les propos d'Élias vont dans le même sens que ceux de Catherine, même si leurs expériences semblent *a priori* très différentes. Dans un contexte où son père s'est retrouvé, dans son pays d'origine, sans emploi, ce dernier a demandé à Elias et à son frère aîné d'étudier, de travailler au Canada et de lui envoyer de l'argent. Dans cette optique, il s'est vu remettre en partie par son père la responsabilité financière de sa famille, pour répondre aux besoins de ce dernier ainsi qu'à ceux de ses frères et sœurs plus jeunes, toujours au pays d'origine :

« Mon père il m'a dit : " moi je n'ai pas de force pour travailler. J'ai des enfants." Il a dit à mon frère et à moi : "moi maintenant, je n'ai pas d'argent pour vous donner pour que vous continuiez vos études, mais ce que maintenant vous devez faire, il faut que vous travailliez et que vous continuiez vos études". Nous, on a dit : "OK, ça ne nous dérange

pas.” Nous allons travailler, nous allons faire n’importe quel travail que nous allons trouver. Nous allons amasser des sous, puis on va les lui donner et nous allons continuer l’école aussi. » (Élias, 23 ans)

Les propos de Francis, dont la mère souffre d’un cancer, vont dans le même sens, notamment en illustrant comment cette épreuve, vécue par cette dernière, tend à transférer une partie des responsabilités autrefois assurée par elle, même davantage, vers son beau-père et lui :

« Ouais, en plus que là, ma mère, on a appris il y a 2 ans qu’elle avait le cancer, au stade 4. C’est encore moins cool là, il lui reste peut-être 10 ans à vivre ou moins. On vit avec... Elle ne peut pas rien faire. On fait à manger, on fait tout là. Elle ne peut même pas se lever, mis à part pour aller aux toilettes. C’est sûr que c’est plus dur là. Sinon, on essaye de passer par-dessus. » (Francis, 19 ans)

Simon raconte, quant à lui, comment sa mère lui a remis de manière radicale, en plus des défis auxquels il était confronté, la responsabilité de ses problèmes et tentatives de suicide :

« Dans le fond, après l’école, j’avais 7 ou 8 ans, je suis rentré chez moi, pis ma mère était couchée à terre avec une bouteille de vin, puis des pilules. Dans le fond, j’ai été voir mes voisins pour qu’ils appellent l’ambulance, puis tout ce monde-là. Je ne sais pas trop ce que les ambulanciers ont fait, mais ma mère s’est réveillée, pis quand qu’elle s’est réveillée, elle m’a dit que c’était de ma faute si elle avait essayé de se suicider. Drette là, avec tous les problèmes que j’avais déjà, avec la famille qui n’était pas contente de moi, l’école, tout ça, disons que cela fait encore des problèmes aujourd’hui. Ça fait deux fois que je trouve ma mère après une tentative de suicide, elle m’a souvent dit que je lui ai causé des problèmes. Aujourd’hui, je ne me rappelle pas la dernière fois que j’ai dit à ma mère que je l’aime. Pour moi, ce n’est pas de quoi que j’y dis, comme jamais là. » (Simon, 19 ans)

Les propos précédents démontrent ainsi comment les jeunes peuvent en venir à gérer davantage de responsabilités, dans le cadre d’une solidarité partagée avec leurs parents de manière plus ou moins volontaire, ce qui peut influencer leur stabilité sur les voies de l’emploi, des études et de la formation. Les propos de Benoit illustrent aussi comment certains jeunes perçoivent que leurs parents, plutôt que de les encourager à poursuivre certains projets ou à aller au bout de leurs choix, sont une source négative de critique, de dénigrement, en allant parfois jusqu’à saboter les actions qu’ils entreprennent :

« [...] avec mes parents... en gros, on est tout le temps dans la chicane. Ils me chialent tout le temps dessus ou whatever, pis je suis pu capable à la fin. Je sais qu'ils me rendent dépressif, pis qu'ils ne m'aident pas comme dans les projets que j'ai voulu faire... Quand je leur ai dit que je voulais ouvrir mes affaires, une compagnie d'airsoft ou whatever, ils ont commencé à rire de moi, pis là eux autres [d'autres jeunes] y'ont enregistré une compagnie non lucrative pour leurs affaires, pis lui [mon père], il les aide comme ça, ce n'est pas possible. Moi, il ne m'aide pas, pis pour eux [les autres jeunes], je suis un esti d'épais, pis plein d'affaires de même. Ça fait que tu vois comment ils sont, ils ne m'aident pas vraiment. Ils aiment mieux aider les autres que de m'aider. Si les autres jeunes me traitent de cave, ils vont soutenir les autres à la place de me soutenir moi. » (Benoit, 18 ans)

Ainsi, si les parents peuvent constituer des piliers, voire des soutiens, dans leur propre parcours, ils sont également vus par certains jeunes comme des facteurs de fragilisation, voire de déstabilisation. Ils peuvent en effet limiter par ce fait même les formes de soutien qu'ils peuvent leur apporter, ou encore les sur-responsabiliser. La famille peut aussi en ce sens contribuer plus négativement à initier de nouvelles formes d'instabilité en amenant les jeunes à réviser leurs parcours à l'école et à fragiliser d'autres relations sociales soutenantes.

5.3.3 La famille élargie

L'ambivalence du soutien offert par l'entourage s'applique également aux membres de la famille élargie des jeunes. Pour les jeunes rencontrés, les membres de la famille élargie (oncle, tante, grands-parents, etc.) peuvent constituer un soutien ponctuel, notamment en ce qui a trait à leurs besoins matériels de base (nourriture, logement, etc.). Catherine, Maxime et Dior, par exemple, sans réciter à nouveau certains de leurs propos, ont habité avec leurs grands-parents pour différentes raisons. Dans le cas de Catherine, c'est pour alléger la charge financière de sa mère qu'elle est allée résider avec sa grand-mère en Ontario. De son côté, Dior s'est retrouvé à vivre sur les terres de ses grands-parents, en Ouzbékistan, pendant que sa mère travaillait en Russie pour maintenir sa famille hors de la pauvreté. Laurie a aussi vécu avec des membres de sa famille

élargie, dont son oncle et son cousin, en partie pour diminuer ses charges financières et les leurs, en partie pour avoir accès à du soutien à la suite d'une de ses ruptures conjugales :

« Beaucoup ! Parce que mon oncle vient juste de se divorcer d'avec ma tante. Mon cousin venait juste de se séparer d'avec sa blonde, puis moi de me séparer d'avec mon copain. Ça fait qu'on était tous les trois dans la même maison sur le party ! Ha ! Ha ! Ha ! »
(Laurie, 28 ans)

Ces exemples démontrent en partie comment les membres de la famille élargie peuvent s'avérer des acteurs significatifs dans la trajectoire des jeunes notamment en leur offrant des alternatives financières à des situations de pauvreté ainsi que du soutien social et émotif ; dans le cadre de rupture conjugale notamment. L'exemple d'Élias va en ce même sens. Dans un contexte de guerre civile, un de ses oncles lui a offert un milieu de vie en retrait des conflits armés, de la nourriture et un accès à l'éducation primaire. Au-delà des réponses aux situations problématiques et aux besoins de base, les membres de la famille élargie peuvent être une forme de soutien relationnel important pour les jeunes. Dans cet ordre d'idée, Laurie a parlé de la relation de proximité qu'elle avait notamment avec sa tante et son cousin :

« Je voulais juste prendre mon temps à moi parce que cette femme-là, je la prenais comme ma deuxième mère. C'était la femme dans le fond qui était là quand mes parents se sont séparés. Ha ! Ha ! Ha ! » (Laurie, 28 ans)

« Mais, ce qui est de ma famille, mon cousin, pis ça c'est très difficile pour moi, c'est que lui aussi il est enfant unique, ça fait qu'on s'est considéré comme frère et sœur, comme de meilleurs amis, pis toute la patente si on pourrait dire. Depuis 5 ans, il est à Amos, ça fait qu'on n'est plus aussi rapproché que ce qu'on était » (Laurie, 28 ans)

Encore, les propos de Dior mettent en évidence les rôles positifs que peuvent jouer les membres de la famille élargie dans l'éducation des jeunes. Alors qu'elle résidait avec ses grands-parents, ses oncles et ses tantes ont contribué à ses apprentissages de l'anglais, du russe et de la géographie, qui constituent selon elle certains de ses atouts sur le marché de l'emploi canadien. Au moment de l'entretien, Dior savait communiquer en 5 langues différentes :

« Je devais traduire dans ma tête. C'était difficile toutes les fois, mais j'ai commencé à parler de mieux en mieux. Après un an, j'ai commencé à parler parfaitement en anglais. À la maison, avec mon oncle, c'est facile en anglais. J'ai grandi bilingue. En plus, ma tante, elle est allée dans une école en russe, où ils parlent seulement en russe, juste russe. Dans tous les domaines, par exemple comme la géographie, des choses comme ça, ils parlent en russe. Même au collègue comme ça, en russe. Ça fait que moi, si je ne comprenais pas, elle pouvait m'aider. » (Dior, 23 ans)

Les propos des jeunes démontrent donc comment les membres de la famille élargie peuvent constituer pour eux des soutiens positifs. Or, il arrive aussi qu'ils contribuent à accentuer ou à initier des tensions et conflits. Francis a expliqué par exemple comment, si vivre avec sa tante et ses cousins avait été une stratégie efficace sur le plan financier pour sa mère et lui, en revanche, la vie quotidienne avec ces personnes occasionnait son lot de conflits et de conséquences négatives dans sa trajectoire :

« J'ai habité pendant 5 ans avec ma mère, ma tante et mes deux cousins. Ça a été 5 ans de conflits avec ma famille. J'ai un cousin avec un retard mental de 3 ans de plus que moi, s'il voulait quelque chose, je lui laissais, mais des fois ce n'était jamais assez, moi je me défendais, et tout ce que le monde en Abitibi recevait comme information c'est que je frappais mon cousin avec un retard mental. Ça faisait de la chicane. » (Francis, 19 ans)

Pour sa part, Dior a raconté comment, même si ses grands-parents lui rendaient service en l'hébergeant et en la nourrissant, et que ses oncles et ses tantes contribuaient à ses apprentissages, ces derniers exerçaient de la violence physique à son égard et occasionnaient par ce fait même des conflits familiaux :

« À cause de ma santé aussi, parce que chez ma grand-mère, du côté de ma mère, ils me battaient fort. C'est pour ça que ma mère elle s'est chicanée avec sa famille. » (Dior, 23 ans)

Les propos des jeunes, quoique différents, illustrent dans cette optique comment la famille élargie, si elle peut constituer un soutien dans leurs trajectoires, ce dernier est parfois ambivalent, occasionnant aussi son lot de tensions, conflits et défis.

5.3.4 Les partenaires intimes

Les jeunes ont aussi parlé du rôle de leurs partenaires intimes, qui peuvent eux aussi constituer des piliers importants, mais ambivalents dans leur parcours. Dans le cas de Laurie, son partenaire, plus âgé qu'elle, s'est présenté comme un allié important dans ses démarches de recherche d'emploi tout en l'appuyant alors qu'elle vivait pour la première fois dans un autre domicile que celui de son père :

« Ah ! C'était spécial. Je te dirais que comme c'était nouveau pour moi, je me faisais pas mal à lui. Il avait 10 ans de différence avec moi. À cause qu'il était là, j'ai pu me débrouiller sans l'aide de mes parents. Mon père il n'a pas trop aimé ça, pis là il savait même plus si j'allais bien ou pas. Ha ! Ha ! » (Laurie, 28 ans)

En revanche, les partenaires intimes peuvent avoir un impact négatif sur la stabilité des jeunes en emploi, aux études ou en formation. Catherine, par exemple, a raconté comment, alors qu'elle avait mis fin à sa consommation de substances psychotropes, s'est retrouvé à fréquenter un homme qui, sans qu'elle le sache, avait lui-même des habitudes de consommation, en plus d'entretenir à son égard des propos abaissants, qui remettaient en question ses capacités de poursuivre ses engagements à l'école :

« Mon ex, parce que t'sais, je lui parle encore des fois, pis lui comme dans sa tête je vais lâcher, tu sais : "t'es une estie de fuck all tu ne feras jamais rien de bien de ta vie". Il me disait tout le temps des affaires de mêmes, mais là présentement j'avance pis ça le fait chier, ça fait qu'il essaie de me rabaisser pour que je décroche, mais ça ne marche pas grâce à [prénom d'une conseillère]. Ça ne marche plus là. » (Catherine, 26 ans)

Dans cette optique, les partenaires intimes peuvent constituer une figure ambivalente de soutien pour les jeunes, car ils peuvent eux aussi participer positivement ou négativement à moduler leur stabilité.

5.3.5 Les amis et les pairs

Les pairs des jeunes peuvent aussi jouer des rôles importants et ambivalents dans leurs parcours, qu'ils soient étudiants ou collègues de travail. Maude, par exemple, a expliqué que ses amies ont eu tendance dans son expérience à se soucier d'elle, à prendre soin d'elle lors des moments plus difficiles qu'elle vivait et à intervenir pour elle lors des situations d'urgence notamment à l'école :

« Mes amis, j'ai une amie que ça fait 15 ans que je la connais. On a commencé à être amie au primaire. C'est vraiment la meilleure amie sur qui je peux compter n'importe quand, n'importe où. 15 ans d'amitié ce n'est pas rien. Tu sais, j'en ai des amis, tout le monde dit que j'ai 50 amis, mais j'en ai juste besoin de 3 ou 4 pour satisfaire vraiment le besoin d'avoir des amis. Quand tu en as trop, le monde ne pense pas à te dire : « Ah ! je vais prendre soin de toi ». Il t'oublie. (Maude, 23 ans)

Dior a raconté pour sa part comment ses amis l'ont aidé à faciliter ses apprentissages à l'école :

« C'était difficile ! Ha ! Ha ! Je parlais avec mon ami. Mon ami y m'a aidé. On s'asseyait souvent ensemble. Il est venu, puis il a dit : « est-ce que tu peux m'aider ? ». J'ai répondu : « oui, je vais t'aider, mais toi tu vas faire quoi pour moi ? Ha ! Ha ! Ha ! » Donc là, il m'a regardé, puis il m'a dit : « je vais t'aider en mathématique ». J'ai dit OK, parce que je savais qu'il était bon en math. On a accepté nous deux. » (Dior, 23 ans)

Catherine a expliqué comment l'une de ses amies l'a aidé dans ses recherches d'emploi en lui indiquant vers où se diriger pour obtenir du travail :

« J'ai été porter un C.V. à une de mes amies qui travaillait au McDo, pis elle m'a fait rentrer là. Cela a été "one shot" là, je suis entré. J'ai commencé à travailler là. Ça s'est super bien passé. J'ai vraiment adoré travailler là-bas au McDo » (Catherine, 26 ans)

Si les amis représentent, en ce sens, un soutien positif pour les jeunes, ils sont conscients du caractère parfois éphémère de ce soutien ; évoluant au fil du temps, se distanciant souvent au gré des déménagements ou de l'avancée en âge. De plus, les relations avec les pairs, voire avec les amis, ne sont pas toujours décrites positivement. Au contraire, les pairs peuvent aussi constituer une source de tensions et de conflits pouvant influencer négativement leur parcours, surtout lorsqu'il s'agit d'intimidation. Les propos de Maude, Benoit, Catherine et Dior illustrent à cet égard une expérience négative d'intimidation :

« *Au primaire, ce n'était pas si pire, mais rendu au secondaire c'était vraiment intense. Au début de mon secondaire, j'ai rencontré une amie. Elle s'appelait [prénom], puis elle était dans ma classe. Finalement, elle a su que je faisais des crises d'angoisses et son but à elle était d'intimider avec ça.* » (Maude, 23 ans)

« [...] *ce même gars-là, il m'achalait souvent à l'école, mais c'était un de mes amis que je me tenais avec, mais il me faisait souvent chier. Je suis ben patient, OK, mais il me faisait tellement chier que j'avais le gout d'y câlisser mon poing dans la face. Je ne l'ai jamais faite là, mais des fois je n'étais vraiment plus capable, pis quand je rentrais à la maison ou whatever, il était déjà là. Il se demandait pourquoi j'étais choqué. Je le disais. Il restait là, pis mes parents s'en câlissaient. Mon père en gros, je reviens sur la situation familiale. Mon père, ma mère, ils ont tout le temps quasiment été de même. Ils ont tout le temps plus soutenu les autres, ceux qui m'écœuraient ou qui m'envoyaient chier, au lieu de m'aider. Ça fait que tu vois pourquoi que je suis déjà tanné.* » (Benoit, 18 ans)

« *Ben au primaire ça a été d'essayer de ne plus me faire écœurer. Ma mère essayait de m'habiller mieux, mais ce n'est pas évident quand tu n'as pas d'argent. Ma mère m'habillait dans les friperies là, pis je n'avais jamais tous mes effets scolaires. Il me manquait tout le temps plein de choses, pis ça ne m'aidait pas. Cela m'a vraiment découragé. Ma mère, elle m'encourageait tout le temps. Elle me disait : « [prénom] quand tu vas arriver au secondaire, ça va être différent. Il faut juste que tu essayes de passer par-dessus ça ». Cela m'a donné un petit peu de courage, de l'encouragement. J'ai laissé ça comme ça, pis j'étais correct. Rendu au secondaire, cela a recommencé, mais là quand j'ai mis mon pied à terre, c'est là que ça a arrêté* » (Catherine, 26 ans)

« *Une fois un garçon, il ne savait pas que j'étais Ouzbek, parce que je répondais vite quand le prof parlait. Mes amis parlaient, je répondais vite en russe là et sans accent. Après ça, le mec, il a commencé à parler : « ah oui les Ouzbeks c'est comme ça, les Ouzbeks sont pauvres, ils sont terre et nous le ciel ». Il disait des choses comme ça. Après ça, moi je l'ai regardé. Quand la pause est venue. Quand la pause a commencé, je suis allée le voir et je l'ai frappé. Ha ! Ha ! Ha ! J'ai dit quoi ? Les Ouzbeks ? Il m'a dit : « oui, quoi, quoi ». Après ça, j'ai pris son vêtement, puis je l'ai poussé. Il m'a dit « Quoi ? Qu'est-ce que tu veux toi ? Pourquoi tu m'as frappé ? ». « Moi, je suis ouzbek OK ! « Oh shit » ! Il m'a dit : « je ne savais pas que tu es Ouzbek » ha ! Ha ! Ha. Oui, je suis ouzbek ! » (Dior, 23 ans)*

Lorsqu'il ne s'agit pas d'intimidation, les pairs peuvent être vus comme une source de nuisance ou de stigmatisation par les jeunes, surtout lorsqu'ils ont le sentiment d'avoir été placés dans des classes d'adaptation avec d'autres dont les intérêts et le niveau ne correspondent pas nécessairement aux leurs, comme l'explique Benoit :

« *Ouin, en gros c'est au secondaire. J'ai eu des amis au secondaire, pis vu que j'étais dans une classe d'adaptation, mettons que tu n'as pas énormément de monde. En gros, il n'y avait pas ben ben de monde qui pouvait correspondre à mes amis. J'avais des amis, mais*

à la fin ils ont tous fini par me taper sur les nerfs, pis j'étais juste écœuré d'eux autres. J'ai juste arrêté de parler. Il y en a un qui est qui est arrivé, on se chicanait pour des niaiseries, j'étais écœuré qu'il me fasse perdre mon temps. Il y en a un autre qui m'achalait trop, je n'étais plus capable, pis l'autre je ne lui parle pas plus que ça. » (Benoit, 18 ans)

Les pairs peuvent dans cette optique dans le cadre de l'école aussi composer une figure ambivalente de soutien pour les jeunes, car ils peuvent se soucier et prendre soin d'eux, comme ils peuvent véhiculer des formes de violence à leur égard ou les indisposer. Si les pairs peuvent jouer des rôles ambivalents, voire parfois négatifs, dans l'expérience des jeunes de l'école, ceux côtoyés en milieu de travail peuvent également représenter une source de tension additionnelle. Dior a raconté, par exemple, comment l'un de ses collègues la harcelait au travail, s'attendant d'un engagement intime de sa part. Dans ce contexte, elle en est venue à quitter son emploi :

« Je faisais mon travail là ! Il voulait me fréquenter ! C'est pour ça. Moi, je ne voulais pas. Quand je disais non, il m'énervait toutes les fois. Moi, j'ai commencé à laver la vaisselle, parce que pour moi c'était difficile de toujours travailler avec les chefs cuisiniers. C'était toujours dur, comme GOGOGOGO. Je ressentais beaucoup de pression. Quand j'apportais les assiettes, il faisait toujours comme ça avec son pied [signe de jambette] pour me faire tomber. Des fois, il me poussait, tu comprends ? Il faisait exprès. « Ah désolé » qu'il disait. J'ai dit : lâche-moi ! Je disais toujours : lâche-moi ! Il m'énervait toutes les fois-là. Ça m'énervait. C'est pour ça que j'ai quitté ce travail. » (Dior, 23 ans)

Lorsqu'il ne s'agit pas de harcèlement, les relations au travail avec les pairs peuvent être perçues comme des sources d'influences négatives. Les propos de Laurie vont en ce sens alors qu'elle nous raconte comment les habitudes de consommations de substances psychotropes de ses collègues de travail ont participé à alimenter les siennes, jusqu'au jour où elle a choisi de quitter son emploi pour ces mêmes raisons :

« J'ai commencé à consommer pendant ce temps-là beaucoup plus... ben j'ai commencé à fumer le pot, j'avais 16 ans, mais c'était avec ma discrétion, mais rendu dans cette gang-là, c'était rendu tous les soirs, sinon c'était de l'alcool. C'était d'autres choses aussi, c'était du chimique là, c'est de même qu'ils appelaient ça, mais c'était du coke, des peanuts ou du speed. L'été, quand il fait beau, on aimait ça manger du BBQ. Au moins aux deux semaines on avait un BBQ avec de l'alcool là, puis d'autres substances quand le patron n'était pas là. » (Laurie, 28 ans)

5.3.6 Les employeurs

Outre les relations avec les collègues, les relations avec les employeurs sont décrites de manière ambivalente, tantôt positive, tantôt négative par les jeunes. Les propos de Laurie, par exemple, qui a travaillé pendant 4 ans pour la même entreprise, démontrent comment les employeurs peuvent créer des conditions de travail positives appréciées par les jeunes :

« Je me rappelle du nom de mon gérant, pis je ne l'oublierai jamais, parce qu'il était pas mal cool. Il m'habillait même pour aller travailler là, puis ce n'était pas obligatoire là ! Tu pouvais y aller avec ton linge à toi. Son nom c'était [prénom et nom]. Je suis sûr qu'il est encore là, puis qu'il a des cheveux blancs ! Ha ! Ha ! Ha ! [...] Bien si je n'avais rien d'autre à faire, je pouvais faire d'autres choses. Je mangeais à l'heure que je veux, je prenais ma pause à l'heure que je veux, dans le fond, pourvu que mes tâches soient faites. »
(Laurie, 28 ans)

Encore, les propos d'Alexandre démontrent comment les employeurs peuvent être compréhensifs et à l'écoute des jeunes lorsqu'ils vivent des moments plus difficiles ou stressants dans leur vie personnelle :

« [...] une journée, j'étais tellement stressé là que je me suis dit : « non, les choses ne vont pas bien pour moi. ». Ça n'allait pas bien. J'avais de la misère à travailler. J'ai dit à ma gérante que je ne pouvais plus travailler pour elle parce que j'avais des problèmes d'anxiété. Elle a dit que c'était correct. Elle ne m'en voulait pas là... » (Alexandre, 23 ans)

Or, les relations avec les employeurs sont plus fréquemment présentées par les jeunes comme une contrainte qui pèse ou qui fait obstacle à leur parcours. C'est le cas par exemple lorsque les employeurs demandent aux jeunes de manquer des journées d'école afin de combler leurs besoins en main-d'œuvre. Laurie a expliqué en ce sens comment elle a été invitée par le passé à plusieurs reprises à s'absenter des bancs d'école pour œuvrer avant l'arrivée des vacances scolaires sur le terrain de golf où elle avait l'habitude de travailler :

« Ouais, une fois, j'ai été obligé de manquer l'école parce qu'il n'y avait pas de neige au mois de décembre. Lui, il traitait son terrain pareil... » (Laurie, 28 ans)

Encore, les employeurs peuvent adopter des stratégies pour gérer les situations problématiques au travail qui peuvent laisser insatisfaits les jeunes, les invitant à repenser leur engagement à l'égard du travail. Dans le cas de Dior, par exemple, son employeur a d'abord refusé d'intervenir entre elle et son collègue de travail, sous prétexte que ces affaires-là ne le concernent pas, indiquant en même temps qu'il s'attend seulement à ce que le travail soit effectué :

« Quand j'ai commencé à parler avec mon patron, il m'a dit : « écoute, moi je m'en fiche entre vous ce qui arrive, moi je veux la paix quand on travaille ». J'ai dit : « Moi, je ne peux pas rester longtemps ici si tu t'en fiches. Tu ne veux pas m'écouter ». En plus, le patron il m'a dit : « je m'en fiche de ce qui est arrivé ». J'ai dit si tu t'en fiches, moi aussi je m'en fiche. Je dois partir ». Il m'a dit : « Je vais dire au monsieur qu'il doit partir », parce qu'il savait que moi je travaille bien. J'ai dit : « Non, non, non, moi je vais quitter ». Il m'a dit : « Si tu veux revenir, si tu veux venir encore, tu peux venir OK ? Tu peux travailler, viens n'importe quand », parce qu'il savait que moi je travaille bien. » (Dior, 23 ans)

Dans ce contexte et devant les stratégies utilisées par son employeur, Dior a révisé son engagement à l'égard du travail et elle a décidé, en fin de compte, de quitter son emploi. Il arrive aussi que les employeurs, de par leurs ressources et modes de gestion, ne répondent pas aux demandes des jeunes lorsqu'elles sont formulées, à leur propre dépend. Ainsi, Laurie a raconté par exemple comment elle s'est sentie surchargée de travail, sans que son employeur s'en préoccupe. Dans ce contexte, Laurie a préféré quitter son emploi par elle-même plutôt que d'accumuler des plaintes à son dossier d'employé :

« Il y en a deux qui avaient callé malade. Ça fait qu'on était deux sur le rush pendant ce temps-là. La gérante prenait trop de place dans cuisine. Je lui ai demandé si elle pouvait envoyer une personne de plus pour travailler sur les caisses, pis elle m'a dit : « ouais, ce ne sera pas long ». Ça adonne qu'au bout d'une heure elle ne m'a jamais envoyé un employé. Cela a fait en sorte que je lui ai redemandé si elle pouvait m'envoyer un employé aux caisses, elle m'a dit : « ouais, ce ne sera pas long ». Pendant deux heures, elle m'a dit ça. Je rushais pareil moi là. Elle recevait des plaintes par-dessus des plaintes, puis moi aussi ! Ha ! Ha ! » (Laurie, 28 ans)

Dans cette optique, les employeurs peuvent soutenir positivement les jeunes alors qu'ils œuvrent dans leur entreprise, notamment en créant des conditions de travail agréables pour eux et en étant

à l'écoute de leurs besoins et défis. Cependant, ils peuvent aussi participer à leur désengagement notamment en faisant l'opposé, c'est-à-dire, par exemple, en accentuant la pression sur les jeunes afin qu'ils performant davantage dans leurs tâches, en les surchargeant de travail, en niant leurs plaintes ou en refusant de porter les responsabilités liées à la résolution de problèmes et conflits en milieux de travail.

5.3.7 Les professionnels de l'action publique

Enfin, les propos des jeunes sont similaires en ce qui concerne les différents professionnels de l'action publique, toutes catégories confondues. Les propos des jeunes rencontrés sur les rôles des enseignants, des orthopédagogues et des travailleurs sociaux dans leur trajectoire biographique, par exemple, vont en ce sens. Ainsi, Maude explique comment les enseignants ont pu être à l'écoute des épreuves qu'elle a vécues à l'école, en l'appuyant et en lui offrant des conseils :

« Ils font leur job, puis c'est correct. Ils étaient là à chaque moment. Même des fois, ils savaient que ça n'allait pas bien. Ils le voyaient. Ils venaient me voir, puis : "Si ça ne va pas bien, viens me voir". Ce que je veux dire, c'est qu'ils étaient là. » (Maude, 23 ans)

D'autres jeunes racontent néanmoins comment leurs enseignants ont participé à rendre leur expérience de l'école négative, en ne s'adaptant pas ou en n'étant pas à l'écoute de leurs difficultés et besoins. Benoit, par exemple, raconte comment il a eu l'impression d'avoir changé de statut aux yeux de son enseignant, alors qu'il venait de recevoir un diagnostic de dyslexie. Ce nouveau statut lui aurait épargné les sanctions auxquelles il avait auparavant droit pour ses écarts de conduite, mais en revanche, il s'est senti laissé à lui-même, comme si la dyslexie venait justifier aux yeux de son enseignant son désintérêt et ses comportements en salle de classe :

« En 3e année j'ai eu mon diagnostic de dyslexie, pis en français je ne comprenais absolument rien. Ça a fait que le prof de français faisait juste m'ignorer totalement. En gros, je faisais mes cours de français pour absolument rien. Le prof de français ne voulait pas m'aider. Quand qu'elle disait aux élèves : "il faut que vous finissiez ça sinon vous n'allez pas à telle place", ben il ne m'incluait pas dans la consigne, pis y me laissait y aller

pareil, même si je n'avais pas fait mes affaires. Même si je ne faisais absolument rien, parce que je ne comprenais absolument rien. Il ne me donnait pas les punitions si je ne remettais pas mes travaux dans les temps ou whatever, parce qu'il savait que j'étais comme ça à cause du diagnostic. Au début, il me chicanait. Au début du diagnostic, il me chicanait, pis il chialait, pis y trouvait que je ne faisais rien. Après que j'ai eu ça, il m'a comme lâché, pis y m'a juste laissé dans mon coin tout seul là. » (Benoit, 18 ans)

Benoit a également expliqué comment, alors qu'il était au sein d'un parcours alternatif en milieu scolaire, l'un de ses enseignants donnait seulement deux périodes d'enseignement en matinée, se contentant de diffuser des films en salle de classe en après-midi, lui laissant ainsi l'impression qu'il perdait son temps à l'école :

« Je travaillais juste les 2 périodes du matin, pis le reste c'était des films. À part de ça, le prof, il me soufflait les réponses pendant les examens, pis il changeait mes notes dans le bulletin pour que je passe. » (Benoit, 18 ans)

Encore, les enseignants peuvent avoir des conduites en salle de classe qui sont interprétées par les jeunes comme un manque de patience, les décourageant par ce fait même de faire appel à leurs services en cas de besoin. Les propos de Laurie vont en ce sens alors qu'elle raconte les épreuves à surmonter à l'école pour avoir les réponses à ses questions sur les matières enseignées :

« J'apprends tout croche. Ma professeure, je sais qu'elle est patiente, mais quand ça fait plusieurs fois qu'elle m'explique, elle perd patience. Moi j'aime ça m'informer plus clairement. Ça fait que je pose plus de questions. Elle, elle aime ça m'enseigner, mais elle a hâte à sa retraite aussi là ! Ha ! Ha ! Ha ! J'étais sur mon banc, puis j'écoutais comment qu'elle parlait aux autres. C'est bien parce que je faisais attention à ce que je disais que je n'avais pas de problèmes avec elle. Si je ne faisais attention ou si j'oubliais de faire attention, je me le faisais dire. Bien je ne voulais pas qu'elle me pousse comme elle avait poussé un autre élève justement quand qu'il a eu son nouveau cahier parce que c'est arrivé une fois qu'elle voulait m'aider justement, puis j'y ai pleuré complètement en plein visage à cause que j'avais peur de me tromper là. » (Laurie, 28 ans)

Dans ce contexte, Laurie hésitait donc à faire appel au soutien de son enseignante alors qu'elle était confrontée à des blocages sur le plan des apprentissages. Ces blocages, selon son récit, ont participé à ce qu'elle quitte l'école. Plusieurs des participants ont aussi reçu pendant leur trajectoire les services d'orthopédagogues. Alexandre, par exemple, explique avoir apprécié les moments

d'apprentissage en compagnie de l'orthopédagogue de son école secondaire. Ce dernier venait en fin de compte pallier certaines des lacunes liées à ses expériences en salle de classe :

« Je sais que moi je voyais un orthopédagogue dans ce temps-là parce que j'avais des problèmes d'apprentissage. Moi, j'apprends plus côté visuel. Moi, il faut qu'il m'explique un peu comme par dessin, ou juste le fait qui soit proche de moi j'apprends beaucoup mieux. À l'école, ce n'était pas comme ça. Ben lui il m'a juste aidé à faire des apprentissages là. Il m'aidait côté visuel, pis il prenait son temps quand il m'expliquait là. Il avait un tableau là, pis il me montrait toute sorte de dessins là, pis y me faisait des trucs la... coté calculage. » (Alexandre, 23 ans)

Les orthopédagogues peuvent aussi participer au reclassement des jeunes au sein des filières scolaires. Dans le cas d'Alexandre notamment, c'est avec de bonnes intentions que son orthopédagogue a plaidé pour son reclassement dans une classe pour élève ayant des difficultés, mais ce qui a en fin de compte contribué à son désintérêt et à son désengagement de l'école :

« C'est ça, j'ai échoué là... j'étais avec [prénom] dans ce temps là... [prénom], c'est mon ortho. Pis là, il m'a dit que je devrais aller dans une classe plus facile pour moi... ben une classe plus facile... plus de mon niveau là... cette classe-là c'était trop facile. » (Alexandre, 23 ans)

Les propos de Benoit démontrent aussi comment les orthopédagogues peuvent poser des obstacles supplémentaires dans les parcours des jeunes adultes. Déjà découragé sur le plan de son engagement sur les voies scolaires, il s'est retrouvé à débattre de l'existence de sa dyslexie avec son orthopédagogue qui ne reconnaissait pas son diagnostic :

« J'étais en présecondaire. Ils m'ont mis un orthopédagogue parce que j'y avais le droit, pis après une fois que j'ai eu le résultat, ça a pris encore quasiment un mois avant qu'ils me mettent dans une classe. Pendant deux mois, j'ai fait juste des mathématiques. Je commençais déjà à être écœuré. Ils n'ont pas respecté leurs engagements, pis ils commencent déjà à me démotiver. Après avec l'orthopédagogue, l'orthopédagogue commençait à dire que je n'étais pas dyslexique. J'ai un certificat de ça, pis un orthopédagogue à ce que je sais, ça n'a pas les qualifications pour dire ça. Ça a les qualifications pour t'aider, mais pas pour te dire que tu n'as pas tel diagnostic ou que tu as un tel diagnostic. Il faut que tu ailles voir des professionnelles pour ça. » (Benoit, 18 ans)

Pour Benoit, toujours, ce déficit de reconnaissance de son diagnostic de dyslexie a occasionné des tensions dans sa relation avec son orthopédagogue, qui plutôt que de le soutenir, œuvrait à corriger ses conduites :

« Après ça, elle se demandait pourquoi j'étais frustré. Elle me disait : "ben quand tu me parles on dirait que tu veux me dire va chier". Je n'ai rien dit. Je n'ai absolument rien dit. Dans ma tête, ça se passait comme si elle faisait exprès pour que j'aie ces comportements-là avec elle. En gros, elle m'a emmené dans un local d'ordinateurs. Aux ordis, il fallait mettre le son. Le son était bloqué par défaut, pis quand que tu pluggais ton écouteur le son se débloquent. Moi je ne savais pas. D'habitude quand le son est bloqué dans un ordinateur, ben il est bloqué. Il est bloqué. Même si tu mets tes écouteurs, il ne débloquent pas, mais là y débloquent parce qu'il était configuré comme ça, pis je ne connaissais pas cette configuration-là. Elle commençait à dire des affaires. Elle ne le disait pas directement, mais ça voulait dire en gros que j'étais incompetent : quelque chose du genre que je connaissais tout pis que je savais tout, mais en fait que je ne savais rien. Elle a sorti un proverbe qui ressemblait à ça là, devant la classe, pis après quand elle montrait des affaires, il fallait absolument que ça soit fait à sa façon, précisément à sa façon. » (Benoit, 18 ans)

De la même manière, les propos des jeunes rencontrés mettent en évidence les rôles ambivalents que peuvent jouer les travailleurs sociaux dans leur trajectoire. Laurie, par exemple, explique comment un travailleur social est intervenu dans sa trajectoire à quelques reprises concernant sa relation avec son père, son cheminement scolaire et sa transition vers la vie adulte. Selon elle, les interventions du travailleur social avaient des effets positifs dans sa vie, car elles lui permettaient notamment d'évacuer des tensions psychologiques, tout en cherchant à intervenir auprès de son père :

« Ben ça m'a permis de me libérer l'esprit à toutes les fois que je le rencontrais. Je pouvais me vider là, pis ça me faisait du bien. Pis là quand que c'était rendu à la rencontre de famille, même le travailleur social, il disait à mon père : "il faut que tu l'habitues à être autonome, parce qu'à 18 ans là, tu ne voudras plus y payer son lunch. Tu ne pourras plus faire ceci, tu pourrais faire cela." » (Laurie, 28 ans)

Si les rencontres avec le travailleur social permettaient à Laurie, comme elle le mentionne, de se libérer l'esprit, en revanche le temps qu'elle devait y consacrer, elle devait le prendre sur le temps qu'elle aurait préféré passer à l'école :

« Le travailleur social me faisait des rencontres pendant à peu près 6 mois de temps. Toutes les semaines, je manquais de l'école à cause de ça, parce que c'était tout le temps à 3 h 30 les rendez-vous. Je quittais le cours tout de suite avant les autres, puis j'allais au CLSC à côté, là je faisais des rencontres pendant six mois de temps. » (Laurie, 28 ans)

De la même manière, Benoit mentionne que certaines actions entreprises par un travailleur social qu'il rencontrait alors qu'il allait à l'école secondaire ont eu des effets négatifs dans ses relations avec ses parents. Il explique que le travailleur social racontait des faussetés à ses parents à propos de ses conduites à l'école, ce qui attirait envers lui des formes de réprimandes. Ces événements participaient selon lui à alimenter son mépris envers l'école ainsi que des tensions avec ses parents. En outre, le travailleur social interprétait selon lui les méthodes punitives de ses parents comme des formes de violences à son égard :

« Le travailleur social changeait ça en disant qu'il me battait, pis qu'il me donnait des claques. Je ne trouvais pas ça ben ben drôle, pis whatever. Dans les écoles où je suis allé, comment ça fonctionne, c'est que les jeunes ne se font jamais croire. C'est tout le temps l'école qui a raison, pis les jeunes n'ont jamais raison. C'est des caves. L'école, ils ont passé plein d'affaires qui ne sont même pas vraies sur mon dos, pis que mes parents croyaient. Mon père a toujours plus cru l'école que moi. Ma mère était entre les deux, mais ma mère ne s'occupait pas ben ben de ça. C'était plus mon père qui me donnait des conséquences. Ça a commencé à faire beaucoup plus de chicane. J'ai mangé encore plus de claques. Tu sais, quand tu étais jeune, les claques sur les fesses que tu mangeais... C'était pour des affaires qui ne sont même pas vraies. Ça faisait pitié, mes parents ont commencé aussi à être plus sévères, à être moins aimables. Je trouve qu'ils étaient moins aimables comme parent ou whatever. » (Benoit, 18 ans)

5.4 Synthèse

Ce chapitre illustre à l'aide des propos des jeunes la prééminence du thème de l'instabilité dans leur trajectoire avant leur arrivée au SSJ. En somme, leurs propos mettent en évidence que leurs trajectoires, avant leur arrivée au SSJ, sont empreintes d'une instabilité qui se décline de manière plurielle et souvent entrecroisée. Cette instabilité plurielle, multisituée, se présente pour les jeunes sous la forme d'une diversité d'obstacles et de contraintes qui rendent difficile leur ancrage sur les voies de l'emploi des études et de la formation. De ce fait, cette instabilité illustre à quel point leur

situation de marginalité ne résulte en réalité ni d'actes individuels, ni de caractéristiques personnelles ou singulières, mais d'une série d'engagements inaboutis, freinés ou déroutés en lien avec une variété de facteurs. Dans cette optique, cette instabilité offre un point de repère important pour l'analyse de la gouvernamentalité néolibérale. Celle-ci renvoie la responsabilité aux personnes, notamment aux jeunes, de stabiliser leurs trajectoires devant les différents facteurs qui sont susceptibles de les déstabiliser, ou encore de tisser, coûte que coûte, leur parcours en lien avec l'emploi, les études et la formation (Castel, 2009; Ehrenberg, 2010; Giddens et Blair, 2002; Le Boterf, 2015; Noiseux, 2012; Polèse, 2012; Sennett, 2000; Teboul, 2016; Ulysse, 2014). Il semblait pertinent alors d'illustrer, en amont, à partir des propos des jeunes, les instabilités qui apparaissent dans les trajectoires qu'ils tissent au cœur des configurations instables des systèmes éducatifs et du travail, voire plus largement de la gouvernamentalité néolibérale, pour pouvoir les analyser en aval dans le cadre du chapitre 8. En plus des milieux précaires que sont l'école, le travail et la formation, au sein desquels ils évoluent, les propos des jeunes mettent en évidence la place leur entourage dans leurs trajectoires (les membres de la fratrie, les parents, les membres de la famille élargie, les partenaires intimes, les pairs à l'école, les pairs au travail, les employeurs et les professionnels des actions publiques). Leurs propos illustrent en ce sens certaines des possibilités et contraintes que leur ont apportées ces relations, alors qu'ils tentaient activement de se maintenir sur les voies de l'emploi, des études et de la formation. Cette seconde section illustre ainsi à l'aide des propos des participants que dans le vaste champ de relations de pouvoir qu'est la gouvernamentalité, leurs trajectoires sont gouvernées, certes, par toute une série d'institutions et de pratiques, mais aussi par un ensemble de personnes qui sont peu considérées dans les recherches sur les jeunes NEEF. Ces personnes peuvent de toute évidence interférer avec leurs expériences et les manières dont ils gèrent leurs trajectoires sur les voies de l'emploi, des études et de la

formation. Ces deux sections illustrent que ces jeunes ont vécu des trajectoires non linéaires, marquées par des instabilités multiples et répétées, mais aussi que ces dernières se tissent en lien avec des changements sociodémographiques, mais aussi avec des personnes et des institutions diverses. Elles mettent en évidence les raisons pour lesquelles ces jeunes en sont venus à recourir au programme Service spécialisé jeune de l'Outaouais.

CHAPITRE 6

LE SERVICE SPÉCIALISÉ JEUNE : UN PROGRAMME EN TENSION AVEC LES RÉALITÉS DES JEUNES ET LES EXIGENCES DU MARCHÉ DU TRAVAIL

Ce chapitre traite des expériences des membres de l'équipe des SEO du CJEO au sein du SSJ. Plus particulièrement, il présente les propos recueillis dans le cadre des entretiens de groupe auprès des membres de l'équipe du SEO sur leur mandat, sur les profils des jeunes inscrits à ce programme, sur la conjoncture dans laquelle est située leur organisation, sur les relations de leur organisation avec ceux qui financent leurs programmes dont le SSJ, et sur certains enjeux liés à l'arrimage entre les jeunes, le SSJ et le marché du travail. Il met en relief comment les paramètres définis par Emploi-Québec pour ce programme entre en tension avec les réalités des jeunes et les exigences du marché du travail et modifient considérablement les pratiques d'intervention qui ciblent, en Outaouais, les jeunes NEEF. En lien avec le concept de gouvernementalité et les objectifs de cette recherche, il s'avérait pertinent d'illustrer en amont ces résultats pour mettre en évidence et mieux analyser ensuite les manières dont ce programme permet à Emploi-Québec de gouverner, à distance, les conduites des personnes chargées de le mettre en œuvre au CJEO, incluant les différents enjeux qui en découlent pour l'intervention auprès des jeunes NEEF.

6.1 L'équipe des Services d'employabilité et d'orientation (SEO) : un mandat d'accompagnement « psychosocial »

Dans la structure organisationnelle du CJEO, l'équipe des SEO a comme mandat d'opérationnaliser l'offre des services d'employabilité et d'orientation aux jeunes par l'administration des différents programmes gouvernementaux tels que le SSJ. L'équipe du SEO

du CJEO est composée d'une dizaine de personnes, incluant sa coordonnatrice (CD), sa coordonnatrice adjointe (CDA), qui agit aussi comme conseillère en employabilité, deux conseillères en orientation (CO) et six conseillères en employabilité (CE) à temps complet formées en travail social. Ces conseillères ont eu le mandat notamment de définir le SSJ au sein du CJEO et ont quotidiennement celui de contribuer activement à son opérationnalisation en accompagnant les jeunes inscrits à ce programme.

Concrètement, tel qu'illustré précédemment, leur accompagnement prend la forme d'un travail d'intervention psychosociale auprès des jeunes inscrits au SSJ. Dans cette perspective, la coordonnatrice de l'équipe soutient que ce qui distingue leur travail des autres services d'emplois du CJEO est que ses membres agissent « [...] *davantage au niveau de l'intervention que cela soit en orientation ou en employabilité que dans l'animation ou que dans l'enseignement* » (CD). L'intervention ici, prend des formes différentes, qui dépassent largement en effet les rôles classiques des conseillères en employabilité ou en orientation, axés sur le transfert d'outils destinés à être utilisés par les jeunes dans le cadre de leurs recherches d'emploi ou de leur insertion à l'école ou au travail. Les conseillères de l'équipe d'employabilité et d'orientation disent viser au-delà du « *savoir-faire* » (CD) des jeunes en investissant aussi, même davantage selon elles, leur « *savoir-être* » (CD) afin de travailler et développer leurs compétences, leurs habiletés sociales et ainsi maximiser leur potentiel d'insertion :

« [...] *parce qu'on travaille le savoir-être, on va travailler le développement des habiletés sociales, on est dans la continuité du perfectionnement de la personne si tu veux, on peaufine un peu le savoir-être, puis c'est correct parce qu'on est vraiment plus au niveau de l'employabilité et de l'orientation.* » (CD)

Dans cette perspective, ce savoir-être renvoie ici aux capacités des jeunes à travailler sur soi, dans l'objectif ultérieur de pouvoir « *développer son employabilité* » (CD). À la question : qu'est-ce que

l'employabilité ? Une conseillère réplique que : « [...] *c'est de développer des habiletés, c'est de développer des compétences, c'est de développer une attitude, c'est ça le savoir-être, pour avoir un emploi, mais aussi pour le garder, donc se maintenir en emploi.* » (CDA). Les conseillères en employabilité et en orientation investissent ainsi les liens « *individus, travail, études* » (CO2), car leurs activités visent à majorer en chaque jeune des caractéristiques particulières (habiletés, compétences, attitudes, etc.) qui faciliteront à la fois son insertion et son maintien en emploi, à l'école ou en formation. L'intervention prend alors ici la forme d'un accompagnement lors duquel chaque jeune est invité à mieux se connaître (ses champs d'intérêt, ses aspirations, ses besoins, ses forces, ses faiblesses, ses compétences, ses limites, ses facteurs de réalité, etc.) et à se « *développer personnellement* » (CD) par la définition et la réalisation de son projet d'insertion. Dans cette lignée, la coordonnatrice du programme affirme que les services du SEO, comme ceux offerts par le CJEO de manière générale, constituent ce qu'ils appellent fréquemment dans ce milieu : « [...] *un laboratoire pour permettre aux jeunes d'être ce qu'ils sont et de devenir plus grands encore.* » (CD).

Les conseillères en employabilité et les conseillères d'orientation visent donc à rehausser le potentiel d'employabilité des jeunes, par la poursuite de leur projet d'insertion. Cependant, ces dernières le font de manière conforme à leurs mandats respectifs, même si les frontières entre leurs mandats paraissent parfois un peu floues. Le mandat des conseillères d'orientation est surtout de guider les jeunes dans la formulation d'un projet d'insertion « *réaliste, réalisable et étapiste* » (CO2). Dans cette perspective, une seconde conseillère affirme que : « [...] *quand le jeune est mélangé, quand il ne sait pas où il s'en va, lorsqu'il fait des choix illogiques ou irréalistes, bien là voilà notre apport en orientation* » (CO1). Le mandat des conseillères en orientation est ainsi

de réaliser des activités d'aiguillage, voire de guidance, car elles doivent amener chaque jeune, dans une perspective de « *connaissance de soi* » (CO1), à identifier :

« [...] *son projet, ses forces, ses faiblesses, ses limitations, son potentiel, en lien avec ça, quels sont les champs d'études, puis tous les paramètres qui justifient ou qui sont exigés par les études ou qui permettent d'intégrer un marché du travail.* » (CO2)

S'il arrive que les conseillères en employabilité participent à guider elles aussi les jeunes alors qu'ils prévoient leur retour en emploi, à l'école ou en formation, leur mandat est pourtant différent.

Les conseillères en employabilité sont chargées d'accompagner les jeunes au sein d'activités (ateliers et activités de formations, stages, activités de recherche d'emploi, accompagnement de maintien, etc.) prévues dans la poursuite de leur projet d'insertion. Or, le rôle de ces conseillères dépasse de loin l'insertion et le maintien des jeunes en emploi, aux études et en formation. En effet, une conseillère en employabilité affirme dans cette perspective que l'apport des personnes qui portent ce titre au sein du CJEO est aussi surtout lié à « *l'accompagnement, pour les liens, pour travailler sur les situations de vie* » (CDA). Dans le cadre de leur travail d'accompagnement, les conseillères en employabilité doivent en effet en grande partie :

« [...] *s'assurer que les conditions de vie de ces jeunes-là sont convenables, qu'elles répondent à leurs besoins de base, pour à la limite rendre les jeunes disponibles à se mettre en action dans un projet professionnel que cela soit pour un retour à l'école ou au travail.* » (CO2)

Dans cette optique, les conseillères en employabilité travaillent aussi à « *stabiliser des conditions de vie* » (CE3) afin de rendre les jeunes « *disponibles* » (CO2), pour qu'ils puissent « *se mettre en action* » (CO2), dans la réalisation d'un « *projet professionnel* » (CE2). La « *gestion économique de leur budget* » (CO2), la « *santé mentale* » (CO2), la « *santé physique* » (CO2), le « *logement* » (CE4), l'« *accès à l'aide sociale* » (CO2) et à l'« *alimentation* » (CE4) sont des exemples de facteurs qui peuvent à leur avis freiner, ralentir ou faire dévier les jeunes dans la poursuite de leur projet professionnel. Les conseillères en employabilité participent alors à « *établir une stabilité de*

ce côté-là » (CO2) afin que les jeunes puissent demeurer engagés dans la poursuite de leur objectif professionnel, mais aussi en emploi, à l'école et en formation. Il s'agit dans cette perspective non seulement de majorer l'employabilité des jeunes, mais aussi d'essayer tout autant que possible de minimiser dans leurs conditions de vie la prévalence de divers facteurs qui sont susceptibles de les freiner, les dérouter ou les bloquer alors qu'ils cherchent à poursuivre leur projet professionnel et à s'insérer ou à se maintenir en emploi, aux études ou en formation. Les mandats d'intervention des conseillères en employabilité et en orientation visent alors l'insertion et le maintien des jeunes inscrits au SSJ en emploi, aux études ou en formation. Pour les réaliser, ils mettent en œuvre des pratiques d'accompagnement psychosociales.

6.2 Les jeunes NEEF : profils d'une « clientèle lourde », « multi problématique » et aux « déficits de ressources »

Si les jeunes qui fréquentent le CJEO furent longtemps considérés comme des décrocheurs ou des chômeurs, ils sont aujourd'hui dans le cadre du SSJ désignés comme une clientèle lourde par les conseillères qui mettent en exergue les problématiques multiples et concomitantes auxquelles ils sont confrontés. Dans cette optique, les jeunes inscrits au SSJ sont aux prises avec des « *multi problématiques* » (CE4) : « [...] *ils sont endettés, ils sont anxieux, ils n'ont pas à manger, ils n'ont pas de place où coucher, puis ils consomment.* » (CE4). L'endettement, l'anxiété, la faim, le manque de logement, la consommation de substances psychotropes et l'intimidation sont quelques-unes des multi problématiques que les conseillères repèrent dans leurs relations avec les jeunes et qui contribuent à en faire une « *clientèle lourde* » (CE4). Dans cette même perspective, pour rendre compte de la complexité des réalités des jeunes et de leur travail, les conseillères ont assemblé ce qu'elles désignent comme un portrait des « *Limites fonctionnelles* » des jeunes qui fréquentent leurs services de manière plus générale. À la fermeture de chacun des dossiers des

jeunes, elles y entrent des données sur les problèmes qui les concernent, que les jeunes aient reçu formellement des diagnostics ou non. Les données de février 2017 indiquent plus précisément par exemple que les jeunes avec lesquels elles travaillent sont habituellement concernés par des problématiques diverses telles que : des « *déficits de l'attention* » (17 %), des « *troubles anxieux* » (11 %), de l'« *agressivité/violence* » (11 %), des « *troubles de l'humeur* » (10 %), des « *problèmes de justice* » (9 %), des « *troubles liés à l'alcool, aux drogues et autres* » (9 %), des « *problèmes financiers* » (8 %), des « *troubles d'apprentissages* » (7 %), au « *suicide* » (3 %), des « *retard[s] menta[ux]* » (3 %), des « *troubles de la personnalité* » (3 %), des « *tics* » (2 %), des « *troubles du sommeil* » (2 %), des « *comportements perturbateurs* » (2 %), des « *troubles de la communication* » (1 %), des « *troubles psychotiques* » (1 %), et des problèmes avec les « *gang* » (1 %). Si ces données ne sont pas spécifiques au SSJ, elles entrent en cohérence avec les propos des conseillères à ce sujet. Elles les utilisent effectivement pour défendre la teneur psychosociale de leurs pratiques d'accompagnement et l'acquisition de formations complémentaires auprès de leurs gestionnaires et bailleurs de fonds comme EQ qui ne reconnaissent pas nécessairement au quotidien, selon elles, la diversité des problématiques dans les expériences des jeunes, l'ampleur et la complexité du travail d'intervention qu'ils nécessitent et qui peuvent pourtant avoir un impact dans l'évaluation du programme.

En plus de ces multi problématiques, les limites des ressources cognitives, sociales, culturelles et financières de ces jeunes contribuent selon les conseillères à en faire une clientèle lourde. En effet, les propos des conseillères entrent sur ce point en cohérence avec l'approche déficitaire d'EQ alors que ces dernières mettent aussi en exergue les déficits des jeunes inscrits au SSJ sur le plan de leurs ressources. Cette approche déficitaire se traduit dans les propos des conseillères notamment

sur les thèmes du niveau de scolarité complété et sur ceux des troubles d'apprentissage et des déficiences intellectuelles. Dans cette lignée, les jeunes d'aujourd'hui, plus que ceux d'hier, se retrouveraient, selon les propos des conseillères, en marge de l'école bien avant d'avoir complété un niveau d'études suffisant pour circuler aisément dans le monde du travail :

« Avant, y décrochaient avec un secondaire 3 : c'était la fin du monde. Aujourd'hui, 24 ans plus tard, avec des multi problématiques... ils ne savent pas lire et écrire, puis ils décrochent en 6^e année... secondaire 1... mais, ce n'est pas tout à fait le niveau qu'ils ont, même s'ils décrochent en 6^e année, y'ont souvent un niveau beaucoup plus bas. » (CE4)

Les jeunes inscrits au SSJ ont en ce sens, selon les conseillères, comme plus haut niveau de scolarité complété un grade considérablement plus bas qu'auparavant, laissant apparaître chez certains des déficits de leur part notamment sur les plans linguistiques et de leur capacité à utiliser les mathématiques au quotidien. Les propos des conseillères concordent ainsi avec les données statistiques tenues par l'organisation, mais soulignent en même temps une transformation des profils des jeunes avec lesquels elles ont l'habitude de travailler et qui composent les rangs du SSJ : ils ont pour la plupart reçu une éducation de base limitée, voire déficitaire. Toujours en lien avec le thème de la scolarité, certaines conseillères relatent aussi la prévalence grandissante des troubles d'apprentissages au sein de la population ciblée par le SSJ :

« [...] tous les troubles d'apprentissage qui sont diagnostiqués, ceux dont on ne sait pas, mais que l'on soupçonne, mais tu sais, de travailler avec un dysphasique, un dyspraxique, un dyslexique là, ce n'est pas la même affaire que de travailler avec ceux que j'avais il y a 20 ans, puis que c'était un trouble de comportement, puis qui ont décroché. » (CE4)

Dans cette même lignée, une conseillère affirme qu'il y a aujourd'hui un plus grand nombre de jeunes dans leurs services qui ont ce qu'elles désignent comme des déficiences intellectuelles qu'autrefois :

« [...] moins de jeunes "bums", de "délinquants", de jeunes qui ont fait un séjour en dedans, de jeunes de la rue qu'avant, mais plus de jeunes avec tous les "dys-quelque-chose". Tous les jeunes avec des troubles d'apprentissage, c'est une clientèle qu'on voit beaucoup plus maintenant, les jeunes qui ont des déficiences intellectuelles aussi. » (CE1)

Les conseillères relatent ainsi un changement sur le type de problématiques rencontrées par les jeunes au sens où elles ne sont plus autant liées à des comportements posant problème, qu'à des différences, voire à des limites ou à des déficits sur le plan des apprentissages ou plus généralement de la cognition. De la même manière, il semble que la prévalence des problèmes de santé mentale, notamment des troubles déficitaires de l'attention avec ou sans hyperactivité et des troubles anxieux, tend à s'accroître, selon les conseillères, chez les jeunes inscrits à leurs programmes, dont le SSJ. De ce fait, il y aurait un déplacement sur le plan des caractéristiques des jeunes qui fréquentent les services de l'équipe d'orientation et d'employabilité, allant des problèmes de comportements aux différentes déclinaisons des déficits de cognition : « [...] *tout ça, c'est moins comportemental, c'est plus au niveau cognitif* » (CE1). Les conseillères expliquent en partie la présence de ces jeunes au SSJ en lien avec les difficultés des milieux de travail à leur faire une place :

« C'est vrai qu'ils sont tellement hypothéqués au niveau cognitif là, comment tu veux t'inscrire sur le marché du travail, quand tu es hypothéqué à ce point-là, quand tu ne peux pas lire, tu ne peux pas écrire ou que tu écris toute croche, on parlait de dyspraxie, de dyslexie... un employeur ne sera pas intéressé. » (CE5)

Au-delà de ce constat, selon certaines conseillères, ces déficits ou limites sur le plan de la cognition sont aussi porteurs de stigmates qui peuvent affecter les représentations que se font les jeunes d'eux-mêmes et de leurs conduites. Dans cette optique, ces derniers arrivent souvent au SSJ avec une image plutôt négative d'eux-mêmes, liée notamment aux étiquettes et stigmas de troubles d'apprentissage, de déficiences intellectuelles et de troubles de santé mentale qu'ils se sont fait attribuer. Une partie importante du travail d'intervention au sein du SSJ est aussi, dans cette optique, de recadrer ces représentations négatives pour maximiser leur potentiel d'insertion :

« Ce n'est pas pareil partout là... Je veux dire, c'est un autre type d'accompagnement, un autre type de besoins, se mettre en valeur eux-mêmes, il faut qu'ils apprennent... tu

sais... je veux dire, tu vends quoi ? Tu y montres comment... lui il voit juste le côté négatif de son trouble. Ça fait que là toi, y faut que tu recadres ça, puis là lui il faut qu'il accepte... tu sais, y faut qu'il l'intègre, il faut qu'il soit capable de le redire. » (CE4)

Autrement dit, on considère que ces représentations déficitaires peuvent participer à créer des obstacles supplémentaires dans la définition et l'actualisation par les jeunes de leurs projets d'insertion.

Les propos des conseillères illustrent aussi un autre défi important de la population inscrite au SSJ, soit leur isolement et le manque de ressources sociales pour les soutenir dans leur parcours d'insertion. L'école par exemple, malgré les services qui y sont offerts, contribue parfois activement à ces situations :

« Y'ont pas de ressources, y'ont vécu de l'intimidation, l'école les a abandonnés très souvent. Plusieurs disent : « Moi, on m'a dit, tu vas faire un FPT... quelque chose comme ça, puis quand tu auras 16 ans, tu laisseras l'école et tu iras sur le marché du travail. » (CE3)

Or, l'école ne constitue pas pour autant le seul système impliqué dans les trajectoires de ces jeunes qui est déficitaire. Certaines conseillères n'hésitent pas à dire que c'est l'ensemble des services sociaux et de santé pour ces jeunes qui est aujourd'hui manquant ou déficitaire, et qui contribuerait, par cela, à l'alourdissement des problématiques :

« C'est parce que tous les services se retirent autour, cela fait en sorte qu'on se retrouve à négocier avec une clientèle qui ne serait pas nécessairement venue nous voir, parce qu'il n'y a pas de services ailleurs. » (CE5)

Aussi, pour les conseillères, de manière plus importante, les jeunes sont frappés par une sorte de « *pauvreté relationnelle et économique* » (CE5), « *générationnelle* » (CE5), qui serait due à l'absence de ressources de leurs parents ou de leur famille :

« Je reviens tout le temps à ça là, mais nos jeunes, quand on leur demande ce qu'ils font leurs parents dans la vie, bien c'est souvent des parents qui sont très hypothéqués eux-mêmes, qui sont sur l'aide sociale, qui ont un faible niveau de scolarité aussi. » (CE5)

Ces déficits de ressources cognitives, sociales, culturelles et économiques sont intimement liés selon certaines conseillères à la capacité inégale des jeunes inscrits au SSJ à s'insérer et à se maintenir dans les différents milieux de leur vie, notamment à l'école et au travail. Or, malgré ces chances inégales, les conseillères remarquent que c'est une culture de la performance qui vient justifier les écarts ou les échecs des jeunes dans ces différents milieux :

« Il y a une notion de performance, tu l'es ou tu ne l'es pas, mais quand tu montes là-dedans là... à la garderie, à école, au travail, ça reste le même foutu critère de performance, qui se resserre de plus en plus. » (CE1)

Comme le questionne cette autre conseillère : *« Qui performe dans notre société ? Bien, c'est en général les gens qui ont accès aux ressources... » (CE5) :*

« Quand tu nais dans une famille où il y a des générations de personnes qui sont sur l'aide sociale qui n'ont pas eu le même accès aux ressources, bien ça ne tombe pas du ciel les ressources, puis tu n'as pas le réflexe nécessairement d'aller les chercher non plus. Tu n'as pas appris ça. Cela fait en sorte que les jeunes que l'on reçoit ici, j'ai l'impression qu'ils viennent de familles qui sont déjà une marche en dessous, tu sais. Comment veux-tu performer quand tu n'as pas accès aux ressources ? Tu sais, ils sont vraiment défavorisés là. » (CE5)

Dans ce même ordre d'idées, les jeunes ne manquent pas, comme certains préjugés le laissent croire, de « *volonté* », mais ils sont confrontés à des limites importantes sur le plan de l'accès aux ressources. Cette conseillère propose en ce sens une formule parlante :

« C'est des jeunes qui ont un bagage différent, qui ont souvent une bonne volonté, mais entre-le "je voudrais dont", puis le "je vais avoir les capacités, puis le soutien puis le support nécessaire, pour ", y'a comme une marge. » (CE1)

Les propos des conseillères révèlent que l'ensemble de ces réalités auxquelles les jeunes sont confrontés contribuent à en faire une clientèle lourde et fortement hypothéquée, comportant plusieurs défis en termes d'intervention. Si les jeunes qu'elles rencontrent n'ont pas, dans la plupart des cas, un déficit de volonté, certaines conseillères ont néanmoins l'impression que pour leur venir en aide, elles doivent réussir là où des institutions comme la famille, l'école ou

l'entreprise ont échoué. Or, les conseillères expliquent que la complexité de leur travail n'est pas pour autant reconnue et qu'elles n'ont pas nécessairement accès aux ressources requises pour accomplir cette tâche. Les conseillères soulignent à cet effet les importants décalages entre les réalités des jeunes ciblés, les attentes d'EQ et les représentations que cette entité gouvernementale se fait des caractéristiques et des besoins des jeunes inscrits au SSJ, et les pratiques concrètes déployées en Outaouais pour y répondre. Ce difficile arrimage entre le récent programme SSJ, les caractéristiques et les besoins des jeunes laisse entendre que leur insertion s'effectue sous tension entre des conseillères appelées à intervenir le plus rapidement possible au profit d'une logique gestionnaire croissante, et ce sans avoir le sentiment d'un contrôle réel sur l'insertion des jeunes qu'elles sont mandatées d'accompagner vers l'emploi, les études et la formation.

6.3 Le Carrefour jeunesse emploi de l'Outaouais : entre autonomie et dépendance

Si le CJEO est un organisme communautaire autonome, les pratiques d'accompagnement de ses conseillères sont confrontées à des attentes et à des règles multiples qui lui sont externes, qui ont pour effet de les situer en relation de dépendance à l'égard de différents partenaires gouvernementaux qui financent et encadrent leurs services. Les propos des conseillères illustrent comment ces rapports de dépendance sont particulièrement visibles dans les relations qu'elles entretiennent avec EQ, une instance du gouvernement québécois qui finance leurs programmes d'employabilité, notamment le SSJ. Les conseillères doivent aussi adapter leurs pratiques d'accompagnement aux attentes et procédures d'acteurs locaux tels que les agents des bureaux régionaux d'EQ et des représentants d'entreprises.

6.4 La poursuite d'une « institutionnalisation »

Le programme SSJ, tel que mentionné, prend forme au sein du CJEO, lequel revêt, en théorie, un statut d'organisme communautaire autonome. Or, pour les conseillères, l'aspect « *communautaire* » (CE4) est de plus en plus mis en doute aujourd'hui alors que leur organisation semble tendre davantage vers ce qu'elles désignent comme un processus d'institutionnalisation : « [...] *c'est communautaire, en principe. Je dirais que ça perd beaucoup de son statut communautaire, on se sent glisser vers l'institutionnalisation.* » (CE4). Cette impression de glissement tient au fait que pour remplir sa mission et « *survivre financièrement* » (CDA), le CJEO dépend en grande partie d'une pluralité de « *bailleurs de fonds* » (CDA) qui sont souvent associés aux gouvernements provinciaux et fédéraux. Cette diversité des bailleurs de fonds vient avec son lot de critères, de règles, de modalités de redditions de comptes et met à l'épreuve selon les propos de certains membres de l'équipe d'employabilité et d'orientation le statut d'organisme communautaire autonome de leur organisation, en laissant davantage l'impression qu'en réalité le CJEO est aujourd'hui « *un sous contractant du gouvernement* » (CE4). Dans ce même ordre d'idées, une des conseillères soutient qu'« [...] *avec le financement de base on avait une beaucoup plus grande marge de manœuvre sur qui on dessert, sur comment on dessert, sur qu'est-ce qu'on fait...* » (CDA) alors qu'aujourd'hui leurs pratiques d'accompagnement doivent respecter les ententes formulées entre le CJEO et divers partenaires gouvernementaux dans la réalisation de leur travail. Seulement, au sein de l'équipe du SEO, il y aurait « [...] *près d'une dizaine de bailleurs de fonds [...]* » (CD) d'engagés, tels qu'EQ, qui est sans doute le plus imposant et qui finance surtout les programmes d'employabilité (Option travail, Destination emploi et Service spécialisé Jeune), le Secrétariat à la jeunesse qui finance surtout les programmes de persévérance scolaire et d'autonomie personnelle et sociale, le Centre intégré de santé et de services sociaux de l'Outaouais

qui finance notamment des programmes pour briser l'isolement des jeunes mères, la Table Éducation Outaouais qui finance des services d'orientation pour de jeunes mères considérées fragilisées, etc. Or, ce rapport de sous contractant ne serait pas attaché à une entité globale et totale qu'on pourrait désigner de gouvernement, au sens d'une entité qu'on pourrait qualifier d'État, mais plutôt à une pluralité de programmes qui, s'ils sont certainement « *tagués (sic) à une reddition de comptes, à des critères, à des attentes, à des résultats de performance, puis à des critères de clientèles, puis à des critères de ci et de ça* » (CD), tendent pourtant à différer, soit à varier sur à peu près l'ensemble de ces plans. La CD de l'équipe affirme en ce sens que :

« [...] *les critères pour la clientèle varient, les objectifs varient, les redditions de comptes varient, les années financières sont très variables, les financements à la personne, le financement par programme, tout le côté administratif est complètement différent d'un à l'autre.* » (CD)

Au quotidien, cette position particulière de l'équipe du SEO en rapport à ces multiples « *bailleurs de fonds* » (CD) amène certainement son lot de travail administratif, quitte à devoir associer adéquatement chacune des interventions, voire chacun des jeunes, aux modalités de financement qui lui correspondent. Ces programmes tendent aussi à varier et à se transformer dans le temps alors que, comme l'indique une CE, les partis politiques qui sont à la tête des gouvernements provinciaux et fédéraux changent : « *Il y a des changements dans le gouvernement, parce qu'il veut avoir des programmes à son image.* » (CE1). Dans cette perspective, cela signifie aussi qu'il y a des :

« [...] *programmes qui cessent d'exister, qui sont remplacés par d'autres, puis qui arrivent avec de nouvelles règles, qu'on peut mettre à notre couleur un peu, mais que des fois les règles sont vraiment éloignées les unes des autres là !* » (CE4)

Les changements des programmes gouvernementaux ne seraient pas complètement déconnectés des contextes où se manifestent quotidiennement les pratiques d'accompagnement auprès des jeunes ciblés, ces dernières étant situées aux interfaces de ces nombreux programmes, elles sont

particulièrement dépendantes des bailleurs de fonds, de leurs attentes et des modalités de leur financement pour la réalisation de leur travail.

Au sein de l'équipe des services d'employabilité et d'orientation, ce sentiment de dépendance est particulièrement présent dans les propos des conseillères quant à la relation du CJEO avec EQ, qui finance la plupart des programmes d'employabilité les plus imposants qu'elles offrent et qui constitue aussi leur principal partenaire sur le plan des références des jeunes à leurs services : « *On est vraiment dépendant d'Emploi-Québec, financièrement, puis pour des références aussi.* » (CE1). En plus de ce rapport de dépendance à l'égard d'EQ, certaines conseillères soulignent aussi qu'il est l'un des bailleurs de fonds les plus encadrants. Une conseillère affirme en ce sens que : « *Tout ce qui est financé par Emploi-Québec, j'ai le goût de dire que c'est castrant, que c'est encadré...* » (CDA). Une de ses collègues complète en affirmant que les fonds provenant du Secrétariat de la jeunesse sont quant à eux plus généralistes : « *[...] avec le Secrétariat à la jeunesse, il y a un cadre, mais le cadre, c'est un cadre large, puis on l'adapte en fonction de notre réalité, de notre milieu, des jeunes qu'on a sur notre territoire.* » (CE1).

Ces différents bailleurs de fonds, qui viennent avec leurs exigences, attentes et règles, amènent aussi une adaptation des pratiques d'accompagnement des conseillères auprès des jeunes, incluant celles prévues au sein du SSJ, tant en ce qui a trait aux populations ciblées par les interventions, aux priorités d'intervention qu'aux exigences administratives à remplir. Dans cette perspective, une conseillère affirme que cela fait en sorte que : « *Il y a des choses qu'on veut faire, puis qu'on ne peut pas faire, y'a des choses qu'on doit faire, puis qu'on ne veut pas faire, mais qu'on n'a pas le choix* » (CE4). Pour les conseillères, cela signifie au moins deux choses. D'une part, qu'elles

ont parfois l'impression d'être « [...] *un peu prises entre l'arbre et l'écorce en ce sens-là.* » (CO1), dans la mesure où, comme mentionnées précédemment, elles doivent adapter, d'une part, leurs pratiques d'accompagnement, au fil du temps, aux besoins changeants des jeunes et, d'autre part, qu'elles doivent rencontrer quotidiennement les règles et attentes, aussi diversifiées et changeantes, des différents bailleurs de fonds qui financent les programmes qu'elles offrent. De ce fait, cela signifie aussi pour les conseillères que leurs pratiques sont particulièrement sensibles aux changements de gouvernements et de programmes. EQ étant l'un des bailleurs de fonds considérés parmi les plus imposants et encadrants au sein de l'équipe d'employabilité et d'orientation, tout changement au sein des programmes qu'il finance, tels que le passage de JEA à SSJ, occasionne des effets sur les expériences des conseillères ainsi que sur leurs pratiques d'intervention auprès des jeunes. Dans cette perspective, le SSJ est le fruit d'un travail de partenariat entre l'État québécois, les instances régionales d'EQ et les Carrefours jeunesse emploi du Québec. Les pratiques d'interventions auprès des jeunes prennent donc forme au sein du CJEO où tant l'arrivée que l'implémentation et l'opérationnalisation du SJJ ont des implications directes sur leur travail d'accompagnement.

6.5 L'arrivée du Service Spécialisé Jeune en Outaouais : « on doit présenter un service qui est conforme aux paramètres demandés par Emploi-Québec »

Le SSJ a été adopté par l'État québécois, par EQ, et transmis ensuite aux agences régionales d'EQ et à leurs partenaires locaux notamment par l'entremise de communications sporadiques, et plus tardivement par la remise d'un cadre de référence. D'entrée de jeu, le passage de JAE à SSJ est arrivé de manière progressive et a suscité plusieurs incertitudes parmi l'équipe du SEO :

« [...] ça faisait presque un an qu'on nous préparait, on nous disait, on vient de changer de gouvernement, attendez-vous à ce que Jeunes en action change, donc on s'en attendait que ça change, mais en quoi, puis à quel point... » (CDA)

Près d'un an avant l'arrivée du SSJ au sein du CJEO, les conseillères des services d'employabilité et d'orientation avaient ainsi l'impression que les membres de ce nouveau gouvernement ne conserveraient pas les paramètres de JEA afin de le faire correspondre davantage à leurs attentes :

« Il ne garderait pas nécessairement ce que l'ancien gouvernement [avait] mit en place, y vont vouloir le mettre à leur couleur, donc y vont reprendre, y vont définir des orientations, y vont définir des façons de faire, y vont redescendre ça à Emploi-Québec, puis Emploi-Québec va descendre ça aux organismes communautaires. » (CE1)

De ce fait, selon cette perspective allant de haut en bas (« top down »), les conseillères s'attendaient à ce que le nouveau gouvernement modifie le programme JEA, sans savoir comment et à quel point. Ces incertitudes se sont étalées dans le temps alors que les rumeurs sur l'arrivée du SSJ se sont présentées dans l'organisation :

« Moi je dirais que ça a duré quasiment la dernière année, parce qu'ils ont quasiment signé les contrats, probablement que les gestionnaires à Emploi-Québec avaient déjà semé la graine, puis ça descendit tranquillement. D'après moi, ça devait faire un an que ça se travaillait... » (CDA).

Ces incertitudes ont aussi été accompagnées d'appréhension plus positive, car certaines conseillères d'employabilité et d'orientation qui réfléchissaient depuis quelques années sur une nouvelle programmation accordant plus d'importance aux expériences concrètes des jeunes en milieu de travail :

« [...] ce n'est pas la même bébête là ! Mais, y'a des choses qui avaient déjà été pensées avant... y'a des choses qui avaient été pensées en fonction de l'expertise qu'on a développée en travaillant avec les jeunes [...] » (CE1).

« Pour moi, le programme, ça a été une opportunité d'actualiser des réflexions que j'avais depuis un certain temps. C'est aussi un accueil positif, parce que quand qu'on peut mettre en place quelque chose dont on imagine qui répond mieux aux besoins et aux attentes de la clientèle... » (CO2)

Dans cette optique, à la fois des savoirs et des outils d'intervention avaient été bricolés au préalable par les conseillères, mais certaines d'entre elles avaient déjà aussi entamé des réflexions sur une

nouvelle programmation possible pour intervenir auprès des jeunes tout en accordant une place plus importante aux activités leur donnant accès rapidement au marché du travail. À partir du moment où les rumeurs à l'égard du SSJ se sont présentées, ces incertitudes et appréhensions se sont confirmées alors que les conseillères se préparaient à faire face à ces changements, sans pour autant détenir des informations concrètes qui leur permettraient de définir la programmation du SSJ : « *Ça a pris du temps avant qu'on aille la bonne info... [...]. Ça fait que ça a pris beaucoup de temps avant qu'on le sache c'est quoi vraiment* » (CO1).

Si les rumeurs quant à l'arrivée d'un nouveau programme persistaient depuis près d'un an au cœur du CJEO, la réception d'un cadre de référence en 2016 au sein de l'organisation est caractérisée par certaines conseillères par son « *effet big bang* » (CE1), au sens que lorsque ce nouveau programme est : « *atterrit, il est atterri* » (CE1). Les membres du SEO ne l'ont en effet pas : « [...] *su si énormément d'avance que ça... ça, c'est fait comme quoi en genre quelques semaines : cela s'est fait vite* » (CDA). De ce fait, les conseillères se sont retrouvées soudainement à devoir s'activer dans la production rapide d'un programme régional, voire local, tout en respectant les modalités prévues au sein d'un cadre de référence proposé par EQ (2016) :

« C'est parce qu'il fallait pondre quelque chose qui devait commencer rapidement, puis il fallait avoir une intervention pour le nouveau projet dont on venait à peine de savoir ce que c'était. Ça, c'était intense, parce qu'on ne savait pas ce que c'était. ». (CE4)

L'arrivée du SSJ, si elle a été préparée de manière informelle pendant près d'un an avant son implantation, elle s'est ainsi réalisée de manière « *drastique* » (CE4) ou « *sec* » (CE1) pour reprendre les mots de plusieurs conseillères qui se sont retrouvées à devoir s'activer dans la définition et l'opérationnalisation rapide du programme tout en respectant les nombreuses attentes d'EQ, sans avoir été nécessairement consultées au préalable. C'est l'arrivée d'un cadre de

référence, soumis au CJEO par EQ (2016) qui est venu en partie organiser leur travail de définition et d'opérationnalisation du SSJ à l'échelle régionale, voire locale : « *Eux y'ont donné le cadre, puis il nous fallait le produire* » (CE1). Ce cadre, présenté brièvement dans le cadre du dispositif méthodologique, est assez exhaustif et vise à réguler la mise en œuvre du SSJ au Québec, dont en Outaouais, en établissant progressivement des balises pour les instances régionales d'EQ et leurs partenaires, tout en leur laissant des « *marges de manœuvre* » afin qu'ils puissent répondre aux « *besoins* » des jeunes de leur territoire (EQ, 2016, p. 1). Dans cette optique, le SSJ en Outaouais est le fruit de ce qui s'apparente à une relation de partenariat entre EQ et le CJEO, dans lequel ce dernier a dû développer un programme régional en fonction de paramètres établis par le premier :

« Le Service spécialisé jeune, ce n'est pas la formule du gouvernement. Nous avons adapté notre formule à ce que la demande d'Emploi-Québec était, parce qu'Emploi-Québec nous présente des paramètres et on doit présenter un service qui est conforme aux paramètres demandés par Emploi-Québec. Nous avons travaillé pour faire ressortir la couleur du Carrefour jeunesse Emploi de l'Outaouais dans le Service spécialisé jeune, c'est quand même Emploi-Québec qui a soumis les conditions dans lesquelles ça doit s'intégrer. »
(CO2)

Ainsi, les membres de l'équipe des SEO ont œuvré progressivement au départ, mais rapidement par la suite de manière à produire un programme régional conforme aux attentes et aux règles d'EQ, une instance du gouvernement québécois. Dans cet ordre d'idée, les conseillères ont dû notamment concevoir un programme d'intervention dans de courts délais et en fonction d'attentes et de règles qui n'ont pas été formulées par elles, dans une perspective *Bottom-up*, mais par EQ, alors qu'elles devaient en même temps répondre aux besoins des jeunes inscrits en Outaouais.

6.6 Un recyclage des modalités d'intervention : « on procède avec les mêmes façons de faire »

Suivant cette même logique, l'arrivée « *sec* » (CE1) ou « *drastique* » (CE4) du cadre de référence à partir duquel les conseillères ont dû concevoir et opérationnaliser le SSJ en Outaouais dans de

bref délai a fait en sorte que le travail d'intervention qu'elles effectuent auprès des jeunes ne diffère pas tant que cela de celui qu'elles faisaient auparavant dans le cadre du programme JEA soit avec : « *les mêmes façons de faire* » (CE1). Dans le contexte qui entoure l'arrivée du SSJ en Outaouais, les conseillères ont dû en effet produire à la hâte, en plus de devoir réaliser leurs autres activités quotidiennes, la programmation du SSJ. De ce fait, elles ont certainement réfléchi puis développées de nouvelles modalités d'intervention, mais elles ont surtout recyclé les services et outils d'intervention qu'elles offraient déjà aux jeunes dans le cadre du JEA (Croque-en-bouche, contenu des ateliers d'employabilité et d'orientation, etc.).

6.7 Une réduction du temps d'intervention : « on s'est fait avoir »

Dans ce même ordre d'idées, la réception effrénée du SSJ au sein du CJEO a aussi été accompagnée selon certaines conseillères par une perte du « *temps d'intervention* » (CE1) et par le sentiment de « *s'être fait avoir* » (CE4) par EQ. Malgré les problématiques multiples auxquelles sont confrontés les jeunes qu'elles accompagnent, les conseillères notent que le passage de JAE à SSJ a été accompagné d'une réduction considérable du temps d'intervention consacré à chacun d'entre eux. Dans cette optique, une conseillère en employabilité, formée en travail social, souligne : « [...] *on ne voit presque plus les jeunes* » (CE4). En effet, le passage de JEA au SSJ implique la transition d'un programme d'une durée d'un an à un programme d'une durée de 180 heures d'intervention par jeune sur 6 mois et davantage centrée sur leur insertion directe en emploi :

« [...] *là on va l'autre extrême en termes de temps, en termes d'intervention, puis en termes de ça ne sera plus de l'école, ça va être de l'emploi directement, en tout cas au départ [notamment par l'entremise d'un stage].* » (CE1)

De ce fait, certaines conseillères ont l'impression de « *s'être fait avoir* » (CE4). Considérant le portrait des jeunes précédemment présenté, les enjeux liés à leur insertion en emploi, aux études et en formation, elles ont parfois l'impression, et ce en dépit des valeurs qui les animent en tant que travailleuses sociales ou conseillères en orientation, qu'il est prévu par EQ qu'elles trouvent par elles-mêmes les moyens nécessaires pour répondre aux besoins des jeunes, quitte à travailler plus d'heures d'intervention que celles pour lesquelles elles sont rémunérées :

« Ils savent très bien à l'autre bout là que les gens ici là ils ne compteront pas les heures, puis qu'ils vont négocier un montant global quand même... c'est impossible de négocier avec 180 heures. » (CE4)

Par rebond, ce sentiment de « *s'être fait avoir* » (CE4) est aussi lié à de l'incompréhension, voire à une perte de confiance à l'égard de la capacité de leurs gestionnaires à négocier des ententes adaptées et à un manque de reconnaissance de la complexité de leur travail :

« [...] C'était une attrape cette affaire-là... puis le Carrefour a signé... Je ne sais pas les conditions pour lesquelles ils ont signé, mais tu comprends, c'est impossible de faire ça avec notre clientèle... » (CE4)

La réduction du temps d'intervention, conjuguée notamment à l'arrivée drastique du SSJ, qui explique en partie qu'une bonne part des modalités d'intervention mobilisées en son sein étaient préexistantes à son implémentation, ainsi que les caractéristiques des jeunes laissent l'impression à plusieurs conseillères qu'avec l'arrivée de ce programme, elles procèdent, en partie du moins, avec « [...] *les mêmes façons de faire, mais en moins de temps.* » (CE1). Une conseillère précise en ce sens qu'elle se retrouve dorénavant, dans le cadre du SSJ, à faire le même travail, mais : « [...] *comme en moitié moins de temps...* » (CE1). En ce sens, s'« *être fait avoir* » (CE4) signifie pour plusieurs conseillères qu'elles ont l'impression de se retrouver à devoir réaliser davantage en moins de temps, mais aussi d'être confrontés à l'« *impossible* » (CE4), c'est-à-dire à la tâche complexe de devoir accompagner vers l'insertion et le maintien en emploi, aux études et en

formation de jeunes lourdement hypothéqués et confrontés à des problématiques multiples et concomitantes, en un temps et avec des ressources limitées. Cette réduction du temps d'intervention est aussi perçue par certaines conseillères entre autres comme un souhait du gouvernement de sortir rapidement les jeunes des différents programmes d'assistance sociale, pour les responsabiliser, pour limiter les dépenses de l'État et pour assurer le travail :

« Il y a une diminution du temps d'intervention, mais avec les mêmes objectifs, sinon plus d'objectifs de réintégration, de réinsertion en emploi ou de maintien, parce que le gouvernement ne veut pas laisser des gens sur l'aide sociale non plus, puis y'a quand même une responsabilité... tu sais, tu as des bras, des mains, ta tête, tu es supposé d'être capable de travailler, donc vas-y, puis c'est bon ou pas. » (CE1)

Les conseillères sont tiraillées entre les attentes d'insertion rapide des jeunes d'EQ et les profils et problématiques diversifiés des personnes avec lesquelles elles sont mandatées d'intervenir. Dans un tel contexte, il arrive que les conseillères aient l'impression qu'EQ tente de réduire leur rôle à celui « d'agentes de placement » (CE4), plutôt que d'encourager la réalisation de leur mandat d'accompagnement psychosocial.

6.8 Une augmentation et une complexification de la reddition de comptes liée aux insertions directes des jeunes à l'école et en emploi : « la partie psychosociale n'est pas nécessairement reconnue »

Si dans le cadre du programme JEA, les conseillères pouvaient établir avec les jeunes des objectifs de préemployabilité (améliorer l'estime de soi, effectuer une demande d'évaluation psychiatrique, trouver un logement, etc.), à teneur plus psychosociale et susceptible de contribuer par la suite à leur insertion, avec l'arrivée du SSJ, les objectifs à poursuivre par les jeunes doivent être davantage centrés sur leur insertion directe soit à l'école ou en emploi :

« C'est ce que je trouve difficile aussi avec la reddition de compte qui devient de plus en plus pointu dans les résultats, surtout avec Emploi-Québec, ils doivent avoir une insertion soit à l'école soit en emploi alors que la partie psychosociale, la partie intervention n'est pas nécessairement reconnue. » (CDA)

Dans cette optique, les attentes d'EQ tendent à exiger des conseillères qu'elles rendent des comptes plus particulièrement centrés sur l'insertion directe des jeunes qu'auparavant, renforçant ainsi leur impression que la teneur psychosociale de leurs interventions est moins valorisée par cette instance gouvernementale que le placement direct des jeunes dans les systèmes scolaires et sur les marchés locaux d'emploi. Le passage à un nombre aussi limité d'heures d'intervention par jeune renforce aussi cette impression chez les conseillères, surtout qu'il demeure très difficile de faire le calcul quotidien des heures de travail réellement effectué pour chacun des participants :

« Parce que 180 heures sur 6 mois, c'est de valeur là, mais comment veux-tu que je comptabilise ça ? C'est de l'entrée continue là... puis là... y'en a 14... on en tu 75 ? Sur 6 mois d'intervention... 180 heures... c'est une vraie blague. ». (CE4)

Ce calcul serait d'autant plus difficile à réaliser que les conseillères ont une multitude de tâches à effectuer simultanément :

« Dans la gestion du travail qu'on a à faire, dans les tâches, les multitâches que l'on a, on ne peut pas avoir un cadran. On n'est pas comme à l'école secondaire avec un compteur, ça ne marche pas. Ça fait que moi je suis certaine qu'on bust [dépasse] tout ça, puis qu'eux y paient [petit espace entre ses mains] et qu'ils reçoivent comme ça [grand espace entre ses mains] ». (CE4)

L'alourdissement de leur clientèle, la perte de temps d'intervention, la réalisation de tâches similaires à celles réalisées auparavant dans le cadre du JEA, la centration de leurs activités de reddition de comptes autour de l'insertion directe des jeunes à l'école et en emploi, puis la complexification de leurs actions de réédition de compte contribuent en ce sens à renforcer l'impression des conseillères qu'avec l'arrivée du SSJ, elles doivent travailler autant sinon plus qu'auparavant alors que leur organisation reçoit un revenu moindre pour répondre aux exigences et attentes d'EQ.

6.9 Une contribution limitée pour la formation continue : « quand est-ce que je vais appliquer ça ? »

En outre, les conseillères ont aussi parlé de la place ambivalente de la formation continue dans leurs expériences quotidiennes au sein du CJEO et en lien avec l'opérationnalisation du SSJ. Si leurs propos dépassent sans doute le SSJ, ils révèlent pourtant qu'entre les réalités des jeunes et les attentes des gestionnaires et des bailleurs de fonds comme EQ, les conseillères sont confrontées à des défis supplémentaires lorsqu'elles souhaitent actualiser leurs nouveaux savoirs dans le cadre de leurs activités quotidiennes. En effet, plusieurs conseillères affirment qu'en raison des caractéristiques des jeunes inscrits au SSJ, elles se doivent de continuellement mettre à jour leurs connaissances afin d'adapter leurs interventions à ces derniers. Dans cette perspective, une conseillère chevronnée explique que l'un de ses défis des dernières années est notamment d'avoir à être suffisamment formée pour intervenir de manière adaptée à des jeunes qui ont ce qu'elle désigne comme des troubles d'apprentissages :

« [...] de comprendre cette clientèle-là, parce que je ne peux pas intervenir avec un dysphasique comme je peux intervenir avec un autre dysphasique, c'est clair hein, c'est facile hein, mais sur papier là, on peut aussi dire un anxieux c'est un anxieux, mais en réalité c'est autrement. Moi, ça été mon plus grand défi : ostie je ne suis pas formée dans les troubles d'apprentissages, j'ai courus pour avoir de la formation ? Pour avoir des notes et comprendre ? Qu'est-ce que je fais ? Comment je le dis ? Comment il est ? Moi, cela a été mon plus grand défi au cours des dernières années : comment faire pour que lui y connaisse un succès ? Comment faire pour qu'il chemine, puis qu'il vive quelque chose de positif ? » (CE4)

Ce constat ressort aussi dans ses propos sur les problèmes de santé mentale des jeunes ; propos qui mettent aussi l'accent sur ce qu'elle considère comme une nécessité « d'autoformation » (CE4) :

« J'avais déjà une pression que je me donne naturellement là, puis là on me demande d'insérer cette personne-là. Tu sais, il y a comme un gros décalage entre son besoin et la réalité. Là, je ne me trouve pas pire avec les dysphasiques, mais là j'ai des TPL [trouble de personnalité limite] qui arrivent, on change de créneaux. C'est la santé mentale, c'est la maladie mentale, puis je suis une travailleuse sociale, tu sais, il y a comme une marge. Je vais chercher. Je m'autoforme. Je n'attends pas après mon boss là. Je m'autoforme comme je peux, puis j'interviens le mieux que je peux... » (CE4)

En plus de leur formation initiale comme travailleuses sociales ou comme conseillères en orientation, les membres du SEO disent ainsi ressentir le besoin d'être formé en continuité. Comme une autre conseillère l'indique : « *Toutes les semaines on entend dans le carrefour : j'ai besoin de formation* » (CDA). Une conseillère en orientation lie ce besoin de formation fréquemment énoncé par les membres de son équipe à l'injonction à la performance pour assurer l'insertion et le maintien des jeunes en emploi, aux études ou en formation : « *On doit vraiment être en surperformance et porter tous les chapeaux* » (CO1).

Pourtant, plusieurs de ces mêmes conseillères contestent en même temps la pertinence de participer à des formations en continuité alors que le contenu de ces dernières est souvent peu adapté à leurs besoins concrets ainsi qu'au rythme effréné qu'elles doivent maintenir dans leurs activités d'intervention. Une conseillère en employabilité indique dans cette perspective :

« On fait juste ça avoir de la formation là ! Toutes les fois, je me dis : cela va me donner quoi de me faire former ? On dirait que toutes les fois que je vais en formation je suis déçu parce que j'ai des attentes trop élevées. Puis, c'est bien beau, mais là tu reviens dans ton quotidien, puis tu te demandes : quand est-ce que je vais appliquer ça ? » (CDA)

Ainsi, la réduction du temps d'intervention alloué par le SSJ en fonction de chaque jeune et le rythme de travail effréné à maintenir pour atteindre des objectifs en termes d'insertion directe des jeunes limiteraient les conseillères dans l'utilisation des nouvelles connaissances qu'elles vont y acquérir. Dans cet ordre d'idée, une conseillère en employabilité explique :

« Je suis allé à une formation il y a deux semaines qui portait sur l'immigration, ils m'ont dit que juste pour comprendre l'origine du jeune, ses valeurs, comment y pense, pour que j'y fasse comprendre comment on pense... là y me disent que ça prend au moins 50 % de plus de temps par rencontre qu'avec un autre jeune. Ça fait que je le vois une fois aux deux semaines... Ça me prend du temps dans mon horaire pour leur donner quelque chose de qualité, y faut que je prévoie un temps particulier pour cette clientèle-là, pour qu'ils comprennent ce que je dis, parce qu'ils disent oui à tout là, ce n'est pas leur langue, puis ce n'est pas leur pays. Où je le trouve ce temps-là moi ? » (CE4)

En résumé, les attentes et objectifs des bailleurs de fonds semblent en venir à contrer ces tentatives d'adaptations des pratiques et des services des conseillères en limitant les possibilités d'actualiser ces nouvelles connaissances qu'elles acquièrent dans la multiplication des formations, notamment en réduisant le temps d'intervention qu'elles peuvent accorder à chaque jeune et en multipliant les tâches administratives à réaliser.

6.10 Une difficulté à arrimer le Service spécialisé jeune aux attentes des agents régionaux d'Emploi-Québec : « ils ont les mêmes attentes, même si nous avons changé de programme »

Les conseillères en employabilité et en orientation se retrouvent aussi avec la responsabilité de devoir négocier leurs interventions quotidiennes en relation avec les agents des bureaux régionaux d'EQ, desquelles dépendent particulièrement en Outaouais les trajectoires des jeunes vers l'emploi, les études et la formation. En effet, tel qu'illustré précédemment, les conseillères se sentent particulièrement dépendantes d'EQ notamment sur les plans financiers et des références pour l'admission des jeunes au SSJ. Or, l'arrivée de ce programme les amène aussi parfois à devoir adapter malgré elles leurs interventions auprès des jeunes en fonction des attentes et des actions des agents régionaux d'EQ.

Dès la présentation du SSJ aux agents régionaux d'EQ, une conseillère raconte que c'est « [...] *comme s'ils [les agents régionaux d'EQ] avaient plus réagi à ces changements-là que nous, bien ça a dérapé à l'autre bout parce que là les gens étaient comme "bien là"* » (CO1), dans le sens qu'ils n'étaient pas nécessairement en accord avec la structure du programme. Les conseillères ont en effet l'impression que le SSJ ne répond pas nécessairement aux attentes de leurs partenaires locaux que sont les agents régionaux d'EQ, au sens où elles font « [...] *face à des agents qu'eux*

autres, ce qu'ils veulent, c'est un Jeune en action » (CO1). Dans cette même perspective, une conseillère affirme que les agents régionaux d'EQ tendent souvent à maintenir les mêmes attentes à l'égard de leur travail que celles qu'ils avaient auparavant, alors que le JEA était en vigueur au sein du CJEO : « [...] *Nous avons changé de programme, mais l'on n'est pas supposé d'avoir les mêmes attentes, mais eux, ils ont les mêmes attentes, même si nous avons changé de programme* » (CE5). Dans cette perspective, les conseillères en employabilité et les conseillères en orientation doivent aussi négocier avec les attentes des agents régionaux d'EQ qui souhaitent selon elles que le CJEO continue d'accueillir les jeunes adultes à une fréquence et pendant une durée similaire à celle qui était prévue au sein du JEA : « *Ils aimeraient que l'on continue à les suivre à telle fréquence, puis qu'ils montent leur projet... bien en 180 heures sur 6 mois, on ne peut pas faire ça : "oui, mais nous c'est ça nos attentes"* » (CE4). Cela a comme effet notamment de contribuer au sentiment qu'il est prévu qu'elles se retrouvent à effectuer avec l'arrivée du SSJ un travail similaire à celui qu'elles effectuaient auparavant dans le cadre de JEA, mais avec moins de ressources financières et temporelles.

Aussi, ces écarts entre les attentes des agents régionaux d'EQ et les services offerts aux jeunes inscrits au SSJ tendent à se manifester de manière marquante notamment lorsqu'il est question de leur retour à l'école plutôt que de leur insertion en contexte de stage ou en emploi : « *En fait, y'ont plus réagi parce qu'ils ne savent pas quoi faire avec une partie de nos jeunes. Ça fait qu'eux y sont pris avec des jeunes qui veulent retourner à l'école, pas retourner au travail* » (CO1). Sur ce point, les conseillères affirment que les agents régionaux d'EQ souhaitent qu'elles actualisent plutôt un programme qui leur permet comme auparavant de renvoyer une part des jeunes sur les bancs d'école : « *Les agents d'Emploi-Québec, eux, ils nous disaient : "bien non, nous on veut*

continuer d'envoyer les jeunes à l'école... », mais ce n'est pas ça qui est prévu, puis ce n'est pas ça qu'on est supposé de faire... » (CO1). Dans cette même perspective, une conseillère explique que les premiers participants au SSJ que les agents d'EQ leur ont référé : « [...] ce sont des jeunes qui ont été mis en dehors de l'école, mais nous on se disait, mais ce n'est pas supposé d'être ça. » (CDA). Cette attention particulière portée par certains agents d'EQ au retour à l'école laisse aussi l'impression à des conseillères que leur rôle est davantage pensé en termes de redressement des conduites des jeunes dont les comportements posent problème en milieux scolaires, plutôt qu'en termes d'accompagnement des jeunes vers l'emploi, les études et la formation : « Ils veulent qu'on soit capable de prendre les jeunes de l'école quand ça ne va pas... les envoyer au Carrefour pour leur faire faire un Boot camp pour qu'ils puissent sortir à la fin puis être fonctionnel à l'école. » (CE4). En ce sens, certaines conseillères ont l'impression d'être réduites malgré elle dans ce contexte à être : « [...] les méchantes avec le fouet pour dire aux jeunes fait-ci, fait ça, puis à la fin ils sont censés être assez drillés pour le faire. » (CE4).

Cette impression est parfois renforcée par le fait que les conseillères n'ont pas de pouvoir décisionnel quant aux trajectoires des jeunes qu'elles rencontrent : « Puis l'agent d'Emploi-Québec est censé l'évaluer quand qu'il n'a pas passé de temps avec le jeune, puis en ne donnant pas beaucoup de crédibilité à notre imputabilité. » (CE1). Certaines conseillères en viennent à vivre des frustrations dans leurs relations avec les agents régionaux d'EQ : « Quelque part, c'est vrai que c'est frustrant... ceux qui se trouvent à avoir la décision finale d'un parcours d'un jeune, ce sont les agents d'Emploi-Québec... peu importe ce qu'on va faire... peu importe ce qu'on va recommander. » (CE1). Dans ce contexte, il arrive parfois que malgré les propositions des

conseillères, certains jeunes soient dirigés par les agents régionaux d'EQ vers l'école alors qu'elles leur ont explicitement nommé leurs réserves à ce sujet :

« C'est arrivé qu'on n'ait pas recommandé d'envoyer un jeune à l'école parce qu'il n'était pas prêt, il ne vivrait pas une réussite, que ce serait encore un échec, puis première affaire qui est arrivée, le jeune est allé à l'école quand même finalement. » (CO1)

Certaines conseillères se présentent aussi de manière critique à l'égard du pouvoir discrétionnaire des agents d'EQ, notamment car il participe à leur avis à reconduire certaines inégalités entre les jeunes :

« Les règles, ils en font ce qu'ils veulent. Tu es supposé d'avoir un projet à déposer à Emploi-Québec, moi j'ai eu des jeunes qui ont été financés sans aucun projet, juste parce que l'agent l'aimait. » (CE5)

Si dans certains cas, les jeunes réussissent leur retour à l'école, d'autres, qui n'ont pas accès aux ressources pour réussir, tel que le souligne les conseillères, se retrouvent à vivre des difficultés ou des échecs supplémentaires. Dans cette optique, le choix d'envoyer un jeune à l'école ou au travail n'est pas banal pour les conseillères : il peut contribuer à faire vivre des réussites ou des échecs aux jeunes et par conséquent influencer fortement sur leurs trajectoires. Les propos des conseillères démontrent dans cette perspective l'important travail de négociation qu'elles doivent effectuer avec les agents régionaux d'EQ pour arrimer leurs services avec leurs attentes et actions et éviter à des jeunes de vivre des échecs supplémentaires, sans nécessairement réussir à exercer un contrôle sur les choix et actions de ces derniers. Ce travail de négociation, si les conseillères doivent le réaliser en lien avec les agents régionaux d'EQ, elles doivent aussi le faire avec des entreprises et avec leurs représentants pour faciliter l'arrimage entre les réalités des jeunes adultes inscrits au SSJ et celles des marchés locaux d'emploi.

6.11 Une difficulté à arrimer le Service Spécialisé jeune aux réalités des marchés locaux d'emploi : « il a le choix l'employeur »

En effet, l'une des principales innovations soulignées par les conseillères du SEO entre le JEA et le SSJ est l'accent particulier que ce dernier accorde en principe à l'insertion directe des jeunes en milieux de travail, que cela soit notamment via leur participation à des activités de recherche d'emploi, à des stages ou à leur obtention d'un emploi. Plusieurs conseillères estiment alors que si elles doivent majorer l'employabilité des jeunes inscrits au SSJ pour accroître leurs possibilités d'insertion en stage ou en emploi, elles doivent aussi œuvrer au quotidien à préparer les marchés locaux d'emploi à les accueillir. L'arrimage entre les réalités des jeunes et les marchés locaux d'emploi implique en ce sens que les conseillères en employabilité et en orientation négocient quotidiennement avec des entreprises ainsi qu'avec leurs représentants pour multiplier les lieux possibles d'insertion des jeunes en stage et en emploi. Ces négociations sont nécessaires non seulement pour insérer les jeunes, mais aussi pour le CJEO qui doit rendre des comptes à EQ en fonction du nombre de jeunes inscrits au SSJ qui ont été insérés sur les marchés locaux d'emploi et qui se maintiennent en emploi. EQ, avec ses modalités, participe donc aussi à créer des rapports de dépendance entre le CJEO et ces lieux d'insertion que sont notamment les différents milieux de travail potentiels. Cette idée de négocier avec les différents marchés locaux d'emploi s'explique dans les propos des conseillères en lien avec les attentes explicites d'EQ (2016) qui souhaite privilégier les expériences concrètes des jeunes en milieux de travail dans la définition de leur projet d'insertion à l'école ou en emploi :

« Avant, l'on pouvait compter dans nos réussites des objectifs plus psychosociales... je dirais... faire un séjour à l'hôpital ou travailler l'estime de soi en participant à des cours de karaté, par exemple, mais là... avec Emploi-Québec, c'est l'école ou l'emploi, plus l'emploi même je te dirais. » (CDA)

De ce fait, les conseillères en employabilité et en orientation doivent aussi intervenir auprès des entreprises et de leurs représentants, si elles veulent pouvoir accompagner plus longuement les participants au SSJ et si elles veulent répondre adéquatement aux attentes de leur organisation et d'EQ en matière d'insertion et de maintien des jeunes en emploi, car il revient en fin de compte aux employeurs de faire ou non une place aux jeunes au sein de leur entreprise. Or, ces jeunes inscrits au SSJ, qui sont exposés à des problématiques multiples et concomitantes, en plus d'être lourdement hypothéqués et limités sur les plans des ressources, ne sont pas nécessairement convoités par l'ensemble des employeurs qui recherchent des personnes plus « *performantes* » (CE5) :

« Quand tu ne peux pas lire, tu ne peux pas écrire ou t'écris toute croche, on parlait de dyspraxie, de dyslexie... un employeur ne sera pas intéressé. Il va prendre toutes les autres personnes avant toi, c'est sûr, puis il a le choix là l'employeur. Il a tous les CV devant lui. Il fait ses entrevues, c'est qui qu'il va choisir ? Bien, il va choisir l'autre jeune avant de te choisir. » (CE5)

Dans ce contexte, les interventions des conseillères qui visent à ouvrir le marché du travail aux jeunes inscrits au SSJ sont avant tout des actes de sensibilisation visant à multiplier le nombre d'entreprises susceptibles de les accueillir et de leur faire une place en emploi. Or, les conseillères doivent aussi « *vendre les jeunes* » (CE1) aux employeurs comme des « *investissements* » (CE1) qui en valent la peine pour leur entreprise :

« Il faut leur faire comprendre que s'ils investissaient dans un jeune qui a un petit peu plus de problématiques, au niveau cognitif là, que ça va peut-être y prendre un peu plus de temps à s'adapter, mais mon Dieu qu'il resterait là longtemps. Les employeurs n'ont pas catché ça encore. Ils n'ont pas compris l'investissement que ça peut être. Le meilleur exemple que je peux donner c'est celui du Tim Horton ici. Il y en a un employé : on sait tous lequel ? Il est-tu assez fin ? On l'aimes-tu ce jeune-là quand on y va ? Je ne suis pas la seule à l'avoir dit au propriétaire : c'est ton meilleur employé au niveau du service à la clientèle. Il fait une image de marque pour cet endroit-là. Ce ne sont pas tous les employeurs qui sont prêts à ça, puis ce ne sont pas tous les employeurs qui le conçoivent ou qui le perçoivent. » (CE1)

Cette marchandisation des jeunes aurait gagné en importance selon plusieurs conseillères avec le passage de JEA au SSJ, par la nécessité du CJEO de rendre des comptes sur les insertions et les maintiens des jeunes ; créant ainsi des rapports de dépendance entre l'organisme et les différents milieux d'insertion des marchés locaux d'emploi. Pour cette raison, la plupart des conseillères en employabilité et en orientation soulignent l'importance pour les jeunes d'un meilleur arrimage entre le SSJ et les entreprises. En ce sens, cette idée d'« *ouvrir le marché du travail* » (CE5) aux jeunes est de plus en plus nécessaire selon plusieurs conseillères qui constatent les limites actuelles des différents marchés locaux d'emploi à accueillir les jeunes qu'elles accompagnent dans le cadre du SSJ, les défis liés aux développements des compétences de ces jeunes à l'extérieur des entreprises et leurs rapports souvent négatifs avec l'école. Tel qu'illustré précédemment, certaines conseillères soulignent les défis rencontrés par les jeunes qu'elles accompagnent à s'insérer sur le marché du travail, alors qu'ils « *ont à faire leurs preuves* » (CO2), sans doute plus que d'autres pour défaire les réticences de certain(e)s employeurs(es) et se faire engager à titre d'employé salarié. D'autres nomment aussi que les expériences concrètes des jeunes en entreprise, via la réalisation de stage, sont des occasions plus adaptées pour développer leurs compétences que celles qui prennent place au cœur du CJEO, dans le Croque-en-bouche, par exemple, même si ces dernières demeurent pertinentes et nécessaires pour certains jeunes :

« La seule façon d'amener la logique développementale, donc le développement des compétences, c'est dans l'action, donc dans la pratique. Donc, ça prend un terrain d'action, ça prend une expérimentation et pour être capable d'amener nos jeunes, aussi simple que la ponctualité par exemple, aussi simple que le souci du détail lorsque c'est requis, bien pour développer ces ingrédients-là, bien ça prend des espaces d'expérimentation comme dans des stages en milieu de travail. La position que nous avons prise, c'est que ça prend un milieu réel et non un espace expérimental, comme ici le carrefour pourrait être un espace expérimental, comme avec le Croque-en-bouche, mais c'est inefficace, c'est quasi inefficace un environnement comme ici, parce que le jeune ne voit pas le sérieux de son environnement quand il est au carrefour contrairement à lorsqu'il est dans un milieu de travail où il va constater la hiérarchie et se positionner comme un

professionnel. C'est beaucoup plus efficace que si l'on essaie de le corriger ici sur place. »
(CO2)

Enfin, d'autres conseillères, qui constatent les rapports difficiles de certains des jeunes avec l'école, valorisent aussi la nécessité de les soutenir alors qu'ils cherchent plutôt à s'insérer en emploi pour obtenir une certaine indépendance et qualité de vie et celle de chercher à leur ouvrir de nouvelles possibilités dans le monde du travail. En ce sens, une conseillère souligne qu'une part des jeunes rencontrés par l'équipe du SEO :

« [...] partent de tellement loin pour faire l'école, puis y'ont pas les ressources nécessaires pour faire l'école, pour vivre une réussite, que cela soit en termes d'accompagnement, d'outils spécialisés à l'école, de reconnaissances, de ressources matérielles et humaines et de reconnaissance de leurs difficultés. » (CE6)

Les stratégies pour leur « [...] ouvrir le marché du travail pour qu'ils puissent se sentir bien dans leur vie, puis qu'ils ne soient pas aux crochets de quoi que cela soit. » (CE1) sont alors valorisées par plusieurs conseillères pour permettre à une frange de jeunes dont le rapport à l'école est souvent négatif d'accéder à une certaine indépendance et à une qualité de vie. Or, certaines conseillères affirment se sentir dépassées par cette responsabilité alors qu'elles n'ont aucune emprise sur les entreprises pour en faciliter l'insertion des jeunes :

« Emploi-Québec devrait rentrer dans les entreprises pour dire : vous allez ouvrir les portes. C'est eux autres qui devraient sortir, puis aller là-bas, tu comprends ? C'est plus gros que nous et j'aimerais ça que le Carrefour jeunesse fasse ça, en éducation, en emploi, ça ne fonctionne plus. Mais on ne peut plus se battre, on est coincé, puis ça, ça me fait de la peine. » (CE4)

Dans cet ordre d'idées, l'arrivée du SSJ en Outaouais situe les conseillères dans une relation de dépendance avec les entreprises de la région, qui peuvent ou non faire une place aux jeunes inscrits à ce programme dans leur rang. De ce fait, les conseillères se retrouvent à devoir négocier au quotidien avec les représentants d'entreprise pour insérer les jeunes inscrits à ce programme en stage ou en emploi rémunérés. Pour faciliter leur travail, elles mènent activement des activités de

sensibilisation dans le cadre desquelles elles cherchent à déconstruire les représentations négatives et les stéréotypes que les employeurs peuvent se faire des jeunes inscrits au SSJ, et en quelque sorte à les vendre comme des investissements pertinents pour leur entreprise. Dans un tel contexte, certaines d'entre elles dénoncent le fait de se sentir responsables et revendiquent ouvertement qu'EQ joue un rôle plus actif auprès des entreprises afin d'ouvrir réellement les voies de ces jeunes vers les marchés locaux d'emploi.

6.12 Synthèse

Ce chapitre mettait en relief que les paramètres définis par EQ pour le SSJ entrent en tension avec les réalités des jeunes et les exigences du marché du travail et modifient considérablement les pratiques d'intervention qui ciblent, en Outaouais, les jeunes NEEF. En phase avec le concept de gouvernementalité qui est présenté au chapitre 3, il illustre en amont ces résultats pour mettre en évidence et mieux analyser ensuite les manières dont ce programme permet à EQ de gouverner, à distance, les conduites des personnes chargées de le mettre en œuvre au CJEO ainsi que les certains enjeux pour l'intervention auprès des jeunes NEEF. En résumé, les propos des membres de l'équipe des SEO mettent au jour un lieu d'intervention sous tension en illustrant les conditions dans lesquelles le SSJ a été conçu et dans lesquelles les conseillères se sont retrouvées avec les responsabilités de définir et d'opérationnaliser ce programme. Effectivement, comme indiqué précédemment, les membres du SEO ont eu à produire rapidement une programmation tout en respectant des paramètres transmis à leur organisation par EQ par l'entremise d'un cadre de références tout en cherchant à répondre aux besoins et réalités des jeunes de l'Outaouais. L'arrimage du programme provincial SSJ à l'équipe du SEO et plus précisément aux jeunes de l'Outaouais s'est alors déroulé sous tension, alors qu'il fût produit dans des délais relativement

courts, par des actrices n'ayant pas composé les paramètres en fonction desquels il devait être conçu et évalué. Ce contexte s'ajoute au mandat d'accompagner des jeunes vers l'emploi, les études et la formation, une population confrontée à des problématiques multiples et concomitantes et dont l'accès aux ressources est fortement limité ou entravé. De plus, les propos des conseillères illustrent aussi que le cadre de références plutôt exhaustif et encadrant d'EQ (2016) impose des règles et des modes de fonctionnement qui limitent le temps d'intervention (180 heures) qu'elles peuvent allouer à chacun des jeunes inscrits au SSJ. Conjuguées aux conditions d'arrivée du SSJ, ces limites de temps participent à entretenir dans leur expérience l'impression qu'elles doivent dorénavant effectuer un travail similaire à celui qu'elles avaient à faire dans le cadre du défunt programme JEA, mais en moins de temps. De la même manière, les membres de l'équipe du SEO soulignent que dans leurs tâches quotidiennes, l'arrivée du SSJ inclut un accroissement et une complexification du travail administratif qu'elles doivent réaliser afin de rendre des comptes à EQ. Elles expliquent que les modalités de cette reddition des comptes sont aussi désormais uniquement centrées sur l'insertion et le maintien des jeunes en emploi, aux études et en formation. Plusieurs conseillères ont dans cette perspective l'impression que pour EQ, soit leur rôle se réduit à celui d'agentes de placement ; soit qu'il est attendu qu'elles trouveront par elles-mêmes, dans ces conditions, les marges de manœuvre nécessaires pour répondre aux besoins des jeunes de leur région. Quoi qu'il en soit, les propos des membres des SEO illustrent avec éclat qu'ils cherchent activement à adapter leurs services, soit à s'appropriier toutes les marges de manœuvre possibles afin de répondre efficacement aux objectifs prévus au SSJ par EQ et aux besoins et réalités des jeunes de l'Outaouais. Dans cette perspective, les conseillères du SEO soulignent qu'elles continuent de se former afin d'adapter leurs pratiques aux besoins et réalités des jeunes soit en effectuant des activités d'autoformation ou en participant à des activités de formation continue.

Or, elles déplorent aussi, dans les conditions liées à l'émergence et à l'opérationnalisation du SSJ, le manque de temps pour transférer dans leurs pratiques d'intervention les savoirs acquis par leur participation à ces activités. Elles mettent aussi au jour les efforts qu'elles doivent déployer pour arrimer le SSJ, tel qu'il prend forme au cœur du CJEO, avec les attentes des agents régionaux d'EQ et des entreprises. Si, en cohérence avec leur mission, les membres du SEO ont à cœur l'amélioration des conditions de vie des jeunes par leur insertion sur les voies de l'école et du travail, elles constatent néanmoins qu'elles ne peuvent, à elles seules, en porter avec les jeunes la responsabilité. De ce fait, elles souhaitent qu'à la fois EQ et les entreprises s'impliquent davantage dans l'intervention auprès des jeunes inscrits au SSJ. Ces résultats sont en ce sens particulièrement révélateurs des positions particulières du CJEO, des SEO et des conseillères au cœur du champ large de relations de pouvoir qu'est le néolibéralisme et permettront d'analyser en aval au chapitre 8, avec plus de finesse, la gouvernementalité des jeunes NEEF.

CHAPITRE 7

L'INTERVENTION AU SERVICE SPÉCIALISÉ JEUNE : DU RÉENGAGEMENT À L'ACCOMPAGNEMENT VERS L'EMPLOI, LES ÉTUDES OU LA FORMATION

Ce chapitre explore, à l'aide de données recueillies dans le cadre des séances d'observation participante, des entretiens individuels et des entretiens de groupes, l'intervention telle qu'elle s'actualise au programme SSJ, comme il est offert au CJEO. En lien avec le concept de gouvernementalité, et avec les objectifs de cette recherche, il illustre comment sont gouvernées les conduites des jeunes NEEF dans l'optique de les engager dans la prise en charge de leurs trajectoires sur les voies de l'emploi, des études et de la formation. Il illustre que l'intervention au SSJ prend la forme d'un accompagnement structuré dans le cadre duquel les conseillères en employabilité et les conseillères en orientation cherchent à agir avec les jeunes, en les insérant dans une diversité de milieux et les soumettant à une pluralité de pratiques, sur les différents paramètres qui sont susceptibles d'interférer avec leur insertion et leur maintien sur les voies de l'emploi, des études et de la formation. Dans un premier temps, ce chapitre présente sommairement les phases du SSJ pour mettre en lumière un portrait global de l'intervention. Ensuite, les différentes phases de ce programme sont présentées finement, en détail, en illustrant comment les CE et les CO du CJEO tentent d'accompagner, sans nécessairement réussir à chaque fois, les jeunes vers leur insertion et leur maintien en emploi, à l'école ou en formation.

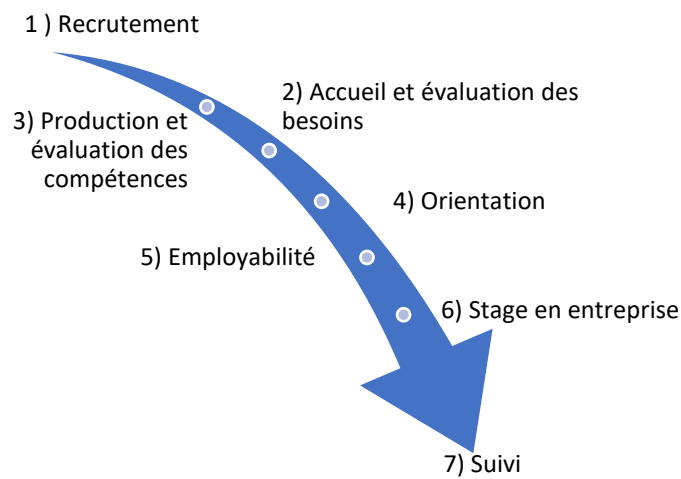
7.1 Présentation sommaire des phases de l'accompagnement

Il est possible d'identifier au moins sept phases au SSJ en Outaouais. La première phase de ce programme n'est pas reconnue comme telle par le CJEO, mais est apparue au fil des séances

d'observation participante comme une période de recrutement. Dans la phase de *Recrutement*, les conseillères des SEO œuvrent activement à recruter les jeunes qui occupent les rangs du SSJ, à négocier avec eux le sens de leur réengagement et à faire d'eux les objets de son intervention. La seconde phase, la phase d'*Accueil et d'évaluation des besoins*, est liée à l'arrivée des jeunes au SSJ. Elle vise à les informer quant au programme dans lequel ils s'inscrivent et à permettre aux conseillères d'amasser pour une première fois des matériaux qui leur permettront de comprendre les besoins des jeunes et de produire avec eux les objectifs professionnels qui composeront leur projet d'insertion. La phase d'accueil et d'évaluation des besoins prévoit à cet effet un accompagnement continu des jeunes alors qu'ils procèdent aux activités prévues dans ces différentes phases. Les trois phases suivantes visent la poursuite par les jeunes de l'identification et de la préparation d'un objectif professionnel, une sorte de projet d'insertion sur les voies de l'emploi, des études et de la formation, par leur participation à des activités individuelles et de groupe. Ces trois phases sont qualifiées dans les documents produits par les conseillères du SEO sur la structure du programme de « *préprojet* » (notes d'observation). La troisième phase est la *Production et l'évaluation des compétences*. Dans cette phase, les jeunes sont invités à participer à des activités au sein d'une simili-entreprise de restauration : le Croque-en-bouche. Elle permet aux conseillères d'évaluer et d'accroître le potentiel d'insertion des jeunes en les insérant dans une simulation d'entreprise de restauration et d'identifier et de classifier avec eux leurs intérêts professionnels. La participation des jeunes aux activités du Croque-en-bouche permet aussi aux conseillères de fournir des références aux jeunes qu'ils pourront utiliser en appui à leurs demandes d'emploi. La quatrième phase est l'*Orientation*. Dans cette phase, en relation avec les conseillères en orientation du SEO, les jeunes sont invités à participer à des activités individuelles et de groupe dans le cadre desquelles ils poursuivent le développement de leur connaissance de soi,

l'identification et la délimitation de leur objectif professionnel. La cinquième phase est la phase d'*Employabilité*. Cette cinquième phase vise pour sa part l'acquisition et la maîtrise par les jeunes des savoirs (stratégies de recherche d'emploi, pistes de recherche d'emploi, etc.) et des outils (production de lettres de présentation, de curriculum vitae, etc.) qui leur seront utiles dans le cadre de leurs recherches d'emplois. Dans cette phase, non seulement les conseillères en employabilité invitent les jeunes à acquérir différents savoirs et outils de recherche d'emploi, mais elles les accompagnent alors que ces derniers cherchent un milieu où ils pourront poursuivre le développement de leurs compétences en temps réel, dans le cadre d'un stage en entreprise. La sixième phase est celle du *Stage en entreprise*. Cette phase se déroule majoritairement, comme son nom l'indique, à l'extérieur du CJEO, soit au sein d'une entreprise ou d'un organisme du tiers secteur, la plupart du temps sélectionné et contacté par les jeunes eux-mêmes, où ils peuvent poursuivre à la fois la définition de leur objectif professionnel et le développement de leurs compétences. Enfin, la septième et dernière phase du SSJ est celle de *Suivi*. Cette dernière phase vise à assurer le suivi des jeunes, alors qu'ils poursuivent leur cheminement à titre d'employés au sein de l'entreprise ou de l'organisme où ils ont effectué leur stage, qu'ils cherchent de nouveau un milieu de travail, qu'ils cherchent à se maintenir au sein de ce nouveau milieu de travail ou à effectuer un retour sur les bancs d'école.

Figure 1 Phases du Service spécialisé jeune



7.2 Le recrutement

La première phase de l'intervention au SSJ renvoie à une période de recrutement dans laquelle les conseillères du SEO tentent de repérer et de recruter des jeunes qui ne sont ni en emploi, ni aux études, ni en formation — ou à risque de se trouver dans cette situation —, en s'efforçant de les réengager au cœur des services du CJEO, plus particulièrement du SSJ. Cette phase, bien visible notamment lors des activités d'observation participante, est particulièrement bien énoncée dans les propos des jeunes qui mettent en relief ce qui a contribué à leur réengagement au cœur d'un programme visant leur réinsertion sur les voies de l'école, du travail ou de la formation.

7.2.1 L'appel au réengagement : « Viens au Carrefour et l'on va regarder qu'est-ce que l'on peut faire pour toi »

La plupart des jeunes rencontrés disent avoir reçu, un jour, un appel d'une conseillère du CJEO les invitant à participer au SSJ. Cette pratique de repérage est en effet assez fréquente chez les conseillères pour remplir les rangs du SSJ. D'autres jeunes se sont quant à eux présentés eux-

mêmes au CJEO, pour recevoir des services d'orientation ou du soutien dans leur démarche d'insertion. Dans les deux cas, l'invitation à participer au SSJ s'est manifestée à un moment où ils tentaient, tant bien que mal, de se maintenir soit à l'école ou au travail. Dans le cas de Laurie, par exemple, cette invitation s'est présentée alors qu'elle éprouvait du découragement sur le plan des apprentissages en milieu scolaire et des difficultés financières. Laurie a reçu un appel téléphonique d'une conseillère du CJEO au moment où elle considérait quitter l'école. Sans l'inciter à le faire, la conseillère lui a en revanche proposé de s'inscrire dans une démarche d'insertion en emploi pouvant la soutenir dans la poursuite de ses études :

« Ça faisait deux semaines que l'école m'avait mis au défi de finir mon cahier avant le temps des fêtes. J'ai décidé que si j'avais des difficultés avec ce livre-là, j'allais avoir des difficultés à finir les autres. Je commençais tout juste à être proche du secondaire 1 en français. Je me disais que si je finissais ce cahier-là avant le temps des fêtes, c'est parce qu'on m'a dit de le finir avant le temps des fêtes. Ce n'est pas parce que c'est venu par moi-même. Puis là, je me suis dit, le prochain livre, il va encore être plus difficile que le dernier parce qu'à chaque livre ça devient plus difficile. Je me suis dit, ben, s'ils vont être obligés de me pousser encore pour ce livre-là, ça ne viendra pas de moi encore là, tu sais. D'habitude, j'apprends très bien, mais à mon rythme tu comprends... [...] Parce que moi j'y ai dit que j'avais un problème financier, à cause que j'avais seulement 200 \$ qui me restait dans les poches à la fin du mois, à cause que je payais mon loyer, puis que je payais mon électricité à 30 \$ par mois. Pis là, elle m'a dit : "ben là, tu as vu que ton école n'était pas nécessaire à cause de ton trouble d'apprentissage. Tu t'es inscrit 2 fois même, là, c'est vraiment le travail qu'il te faut parce que tu as toujours travaillé, pis tu as toujours été capable d'avoir un emploi." Pis là, j'ai dit : "ouais c'est vrai." Je me sentais appuyé. Je le voyais ben là, après tout ce temps-là que je me perdais tout le temps pareil... peu importe ce que je faisais. J'étais tout le temps ailleurs. J'étais tout le temps en train d'échouer. »
(Laurie, 28 ans)

Dans le cas de Laurie, l'invitation téléphonique de la conseillère s'est ainsi présentée comme une opportunité considérant qu'elle faisait face à une impasse aux plans scolaire et financier. Pour d'autres participants, l'invitation téléphonique est arrivée plus tard dans leur parcours, alors qu'ils avaient déjà quitté les bancs d'école. Benoit, par exemple, a été invité à participer à des ateliers offerts par le CJEO alors qu'il était inscrit à un centre de formation pour adultes. Il a raconté comment il s'est fait suspendre des activités de son établissement de formation pendant cette

période et comment cette situation en est venue aux oreilles de la conseillère du CJEO qui animait ces ateliers. Quelques semaines plus tard, la conseillère a contacté Benoit par téléphone pour lui proposer les services de son organisation :

« Ils s'en câlissent eux autres. Il faut que tu fasses ce qu'ils te disent, sinon bien regarde : byebye. Bien regarde, si c'est pour être de même, ça ne m'aide pas plus. Cela a fait en sorte que je suis juste parti, puis c'est pendant ce temps-là que c'est arrivé. Je pense qu'une ou deux semaines avant, non je pense que c'est trois semaines avant, elle [une conseillère du CJEO] m'avait proposé de faire un atelier avec le Carrefour qui était à l'école. J'étais avec [prénom d'une conseillère du CJEO]. C'est elle qui était l'animatrice, puis en gros bien elle l'animait, elle faisait les affaires, je pense que c'était pendant six semaines, pis pendant la dernière semaine, il fallait faire un projet, pis, ça a fini que je me suis fait mettre... je me suis fait crisser dehors. Je dis que je me suis fait crisser dehors, mais en gros, je me suis fait suspendre pendant le temps qui avait ça. [prénom d'une conseillère du CJEO] l'a appris. Elle m'a appelé un couple de semaines après que je me suis fait mettre dehors, puis elle m'a dit : "Viens au Carrefour et l'on va regarder qu'est-ce que l'on peut faire pour toi". C'est à partir de là que j'ai commencé à venir au carrefour là » (Benoit, 18 ans)

Ainsi, dans le cas de Benoit comme dans celui de Laurie, des pratiques de repérage et de rattrapages ont permis de minimiser leur temps de désengagement et les effets qui sont liés à leur départ des voies scolaires et de la formation. Or, ces pratiques permettent également aux conseillères de cibler des jeunes qui connaissent depuis plus longtemps une période d'inactivité, en étant en dehors des voies du travail, de l'éducation ou de la formation. Catherine par exemple connaissait une telle période d'inactivité depuis près de 10 ans au moment où elle a reçu une invitation téléphonique d'une conseillère. Catherine recevait des prestations d'aide sociale et souhaitait justement retourner sur la voie scolaire :

« Je savais déjà que ça existait là, mais quelqu'un ici, je ne sais plus qui c'est, elle m'a appelée, pis elle m'a demandée si j'aurais aimé ça faire partie d'un cours ici. C'est vraiment bien tombé parce que c'était le moment où je venais de dire à ma mère : « là, je suis décidé, je m'en vais à l'école ». Après, ma mère elle m'a dit : « cette fois, si tu le fais, fais-le vraiment pour vrai. Arrête de le dire, pis fais-le. ». Après, j'ai eu l'appel d'ici. C'est juste ben tombé. Je lui ai dit : « ben oui câline, c'est sûr que je veux y aller. » (Catherine, 26 ans)

Dans le cas de Catherine, par exemple, l'appel d'une conseillère fut ainsi suffisant à son inscription directe au programme SSJ :

« Ben, elle m'a demandé si je voulais faire partie du programme spécialisé jeune. Je me souviens de cette phrase-là ! Hi! Hi! Hi! Dans le fond, elle m'avait juste demandé ce que je voulais faire dans la vie et tout ça. Elle voulait savoir si je voulais retourner aux études, travailler, whatever. Après, je lui ai dit : oui. Après elle m'a présenté un peu le programme, pis elle m'a expliqué ce que l'on allait faire. Elle m'a expliqué qu'en venant ici, c'est eux autres qui pouvaient m'aider pour retourner au travail et qu'ils pouvaient m'aider aussi à retourner aux études. » (Catherine, 26 ans)

7.2.2 Négocier le sens du réengagement : « Alors j'ai changé »

En ce qui concerne les participants qui n'ont pas été ciblés par des pratiques de repérage et de rattrapage, ils en sont venus en majorité à se présenter par eux-mêmes au CJEO pour recevoir des services d'orientation ou du soutien dans leur démarche d'insertion. Dans le cas d'Alexandre, par exemple, il a dû quitter son emploi, car il faisait des crises d'angoisse dans le cadre de ses fonctions. Il s'est ainsi retrouvé incapable de s'insérer sur le marché du travail. Il s'est présenté au CJEO anxieux et épuisé d'être confronté à des échecs. Dans ce contexte, non seulement les conseillères ont dû l'accueillir, mais elles ont aussi dû le mettre en confiance et le préparer progressivement à entreprendre une démarche d'insertion :

« Si jamais je marchais dans une place où il n'y avait pas beaucoup de personnes, moi je me voyais dans ma tête que je pouvais mourir, puis que personne ne pourrait m'aider. Je me faisais des situations dans ma tête et c'est là que mon corps y paniquait. Ça dépendait des journées : des journées, ça allait bien, des journées c'était grave... ça dépendait... [...] Après un couple de mois, c'est là que j'ai décidé de venir visiter le carrefour. Ben, ça faisait un couple de mois que j'étais à la maison. Je fouillais encore pour des jobs, mais ça ne donnait rien. Pis là, par moi-même, j'ai décidé d'aller au carrefour pour avoir de l'aide. C'est ça. J'ai parlé avec [prénom d'une conseillère]. J'ai eu une rencontre avec elle, pis c'est là que j'ai fait le nouveau programme » (Alexandre, 23 ans)

Les propos d'Alexandre démontrent ainsi comment les conseillères doivent parfois accueillir les jeunes, gérer leurs inquiétudes à leur arrivée au CJEO et les mettre en confiance. Maude, pour sa part, souhaitait au départ recevoir des services d'orientation afin de pouvoir réorganiser son

parcours d'insertion. Elle est ressortie de ce premier contact avec le CJEO avec une formation d'aide-éducatrice, même si elle aurait préféré devenir éducatrice en petite enfance. La formation d'éducatrice semblait pour elle plus susceptible d'assurer son insertion et son maintien en emploi, mais elle doutait de ses capacités à les entreprendre et à les compléter. Elle s'est engagée dans une formation pour devenir aide-éducatrice, car celle-ci semblait à ses yeux être un compromis raisonnable entre ses aspirations, ses intérêts et ses capacités :

« Devenir éducatrice et m'aligner dans les soins aux enfants. Ça, c'était mon but et je ne voulais rien d'autre. Puis finalement, je me suis dit : « OK, tu y vas avec tes moyens, puis tu y vas en reculant parce que tu ne seras pas capable de faire ça. C'est beaucoup pour toi de te concentrer. Tu ne seras pas capable de le faire. » Parce que je le savais, automatiquement, je ne voulais pas l'essayer parce que je le savais qu'avec mes capacités, je n'étais pas capable de le faire. » (Maude, 23 ans)

Maude est ensuite revenue au CJEO, car selon elle, sa formation d'aide-éducatrice s'avérait en fin de compte ne plus être suffisante pour assurer son insertion et son maintien en emploi considérant les importantes coupes budgétaires dans ce champ de pratiques et ses défis à trouver un emploi. Son retour au CJEO visait donc, selon ses propos, un changement de voie au sein du monde du travail :

« Ils sont en train d'enlever les postes d'aide-éducatrice. Alors j'ai changé de métier. J'ai changé de branche. Je suis venue suivre le cours de service spécialisé jeune. J'ai réalisé que je n'étais vraiment pas faite pour ça dans le fond. J'ai suivi mon cours d'aide-éducatrice. Non, je ne suis pas déçu parce que c'était vraiment ça mon but. Mais aujourd'hui, j'ai accompli d'autres choses qui font que je suis vraiment plus heureuse là-dedans dans le fond. » (Maude, 23 ans)

Les propos de Maude démontrent comment les jeunes peuvent aussi en venir à vivre le deuil de leur projet d'insertion, mais aussi comment les conseillères peuvent les aider dans la redéfinition de leurs objectifs. Pour d'autres participants, l'idée de se présenter au CJEO est arrivée à la fin d'un stage de formation qui ne les a pas menés vers l'obtention d'un emploi à statut de salarié. C'est le cas de Dior, notamment, qui a effectué deux stages de formation avant son arrivée au

CJEO, sans pour autant avoir été embauché, en fin de compte, et sans avoir obtenu davantage de soutien de la part de l'organisation qui les gérait. Alors qu'elle était confrontée à des défis dans ses recherches d'emploi et insatisfaite de la formule des stages, Dior s'est donc présenté au CJEO avec un ton affirmatif, exigeant un engagement de la part de l'organisation dans son parcours d'insertion. Elle souhaitait obtenir la part de l'organisation de l'aide pour trouver un emploi rémunéré, pas un stage de plus :

« Je trouvais ça bizarre, donc j'ai parlé avec [prénom conseillère CJEO]. J'ai dit : « écoute-moi là, si tu vas me trouver un travail, je vais rester ici OK, si tu ne trouves pas de travail, moi je vais partir. » Elle m'a dit : « quand tu vas faire ton stage, après je vais te trouver du travail ». J'ai dit : « OK, bon je vais rester. » Elle m'a dit : « même si tu perds ton emploi, viens, on va t'aider ». » (Dior, 23 ans)

Les propos d'Alexandre, de Maude et de Dior sont sans doute différents, mais ils reflètent néanmoins le travail de sens effectué au CJEO à l'arrivée de certains jeunes, que ce soit pour les mettre en confiance, pour les amener à définir un projet d'insertion considéré plus réaliste ou pour justifier leur participation à un stage de plus. C'est par ce travail de négociation du sens que les jeunes en viennent à accepter de manière volontaire à s'inscrire au sein des services du CJEO, incluant au programme SSJ. Le caractère volontaire de cette inscription est obligatoire et résulte dans cette perspective en partie des interactions positives entre les jeunes et les conseillères.

7.2.3 La flexibilité du réengagement : « Il faut que tu présentes ton projet à tout le monde là, au monde. Ça sert à voir là si ça fait du sens ton affaire. »

Si certains participants se sont retrouvés inscrits au SSJ dès leur arrivée au CJEO, pour d'autres, leur inscription à ce programme s'est déroulée à la suite de leur participation à d'autres programmes ou services offerts au CJEO. Encore, ce programme ne serait pas nécessairement le dernier réalisé par les jeunes adultes au sein de l'organisation. Le passage au programme SSJ ne se fait pas nécessairement de façon linéaire dans l'organisation. La participation des jeunes au SSJ

peut s'actualiser à la suite — ou entre — leurs participations à d'autres services offerts par l'organisation. Les propos des jeunes révèlent ainsi que leur engagement au programme doit être suffisamment flexible pour s'adapter aux différentes circonstances de vie dans lesquelles ils se retrouvent et à leurs besoins et aux différents programmes du CJEO. Dans le cas de Benoit, par exemple, son inscription au SSJ s'est déroulée à la suite de son inscription à d'autres programmes du CJEO et de la réalisation d'un bref contrat de travail :

« SSJ, en gros c'est arrivé quand je faisais « Jeune volontaire » [un autre service gouvernemental offert au CJEO]. Je voulais faire des stages en réparation de airsoft. On en avait parlé, mais on en avait parlé pour jeune volontaire, pas pour SSJ. Après ça, j'ai fait le truc avec [prénom d'une conseillère]. Ça entrainait dans mes affaires pour m'aider. Ça a fini qu'après le truc avec elle, moi pis [prénom d'une autre conseillère] on s'est dit que je pouvais faire le contrat, pis ensuite on allait regarder pour des stages. Elle m'avait parlé de SSJ, pis c'est là-dessus que j'ai commencé à embarquer là. On avait parlé de SSJ avant les fêtes, pis quand j'ai fini le contrat, j'ai commencé là-dessus. » (Benoit, 18 ans)

Au moment de l'entretien avec Benoit, le SSJ était approximativement le troisième programme auquel il avait été inscrit depuis son arrivée au CJEO. Sa trajectoire dans l'organisme fut aussi, comme ses propos le soulignent, marquée par un départ temporaire des services de l'organisation alors qu'il complétait un contrat de travail. Dans le cas d'Alexandre, ses activités au sein du programme SSJ se sont déroulées à la suite de sa participation à plusieurs programmes de l'organisation, mais aussi avant son inscription dans d'autres services :

« [...] une journée, on a entendu parler d'une affaire qui s'appelait “ Jeunes volontaires ” [un autre service gouvernemental offert au CJEO]. Les deux nous étions intéressés à y participer. Pis là, on a fait toutes les étapes. On a commencé notre projet. On a été voir les personnes, les genres de juges là. Je ne sais pas si tu le sais là, mais quand tu commences un projet, il faut que tu présentes ton projet à tout le monde là, au monde d'Emploi-Québec. Ça sert à voir là si ça fait du sens ton affaire. Il faut qu'ils l'acceptent. Si c'est bon, qu'est-ce que tu fais ? Bon on avait été accepté là, mais on a entendu parler d'une autre affaire “ Jeunes trotteurs ” [un autre service offert au CJEO]. Ça, c'est pour aller en Afrique. On a mis ce projet-là de côté. Ben attend, j'avais le choix de rester ou de faire jeune trotteur. Au début, je voulais rester parce que j'avais peur des avions, pis dans ce temps je fessais encore des crises d'anxiété, ben un peu. Ben, j'ai pris une chance et j'y suis allé. C'était pour combattre mes peurs, pour me surpasser. Ça fait que c'est ça, je suis allé faire ce voyage-là pour essayer de m'améliorer. Quand j'ai fini “ Jeunes trotteurs ”,

je suis retourné à la maison. J'ai essayé de trouver du travail. J'ai passé plusieurs interviews, mais je n'avais pas d'appels. Là, je me suis tanné. Une journée Emploi-Québec m'a appelé, pis ils m'ont dit : « va voir La Relance » [nom d'un organisme d'insertion]. J'ai été faire quelques stages, le premier stage que j'ai eu j'avais à faire de l'entretien ménager, mais dans une école, mais je n'ai pas aimé mon expérience. » (Alexandre, 23 ans)

Après son séjour à La Relance, Alexandre est revenu au CJEO. Il a complété le SSJ, mais il n'a pas pu insérer le marché du travail pour réaliser un stage ou encore pour s'inscrire dans un emploi salarié. Aucun employeur n'a retourné ses appels ou répondu à sa candidature. Il a donc débuté pour une seconde fois le programme québécois Jeunes volontaires qui vise des jeunes qui ont des difficultés à s'insérer sur le marché du travail en leur offrant la possibilité de conceptualiser et d'actualiser un projet d'affaires. Devant les difficultés qu'il rencontrait dans son parcours d'insertion, il fut ainsi invité, de façon accompagnée, à démarrer sa propre entreprise ou à travailler de manière autonome. Si les propos de Benoit et d'Alexandre sont différents, ils renvoient à une forme d'instabilité en lien avec le marché du travail. Les expériences de ces jeunes démontrent aussi la flexibilité qu'il est attendu de leur engagement au sein des différents services de l'organisation pour assurer leur insertion sur les voies de l'école, du travail ou de la formation.

7.2.4 Les attentes et incertitudes liées au réengagement : « Je souhaitais qu'il y ait quelque chose qui débloque »

Peu importe les manières dont se sont déroulées leurs inscriptions au SSJ, les jeunes ont certaines attentes à l'égard de leur participation à ce programme. Être guidé vers le travail, se défaire d'un sentiment de blocage, savoir où aller et comment s'y rendre, voilà ce à quoi Maude, comme plusieurs autres des jeunes, s'attendait de son inscription au programme SSJ :

« Je souhaitais qu'il y ait quelque chose qui débloque, parce que je me sentais pris et je me sentais pogné là. Je ne savais vraiment plus, avec mes capacités, je m'aligne vers où et comment je fais ça ? » (Maude, 23 ans)

L'obtention d'un travail figure certainement parmi les attentes les plus communes, que ce soit sous la forme d'un stage ou d'un emploi salarié, pour obtenir une expérience plus près de leurs intérêts et aspirations, pour vivre une expérience pouvant constituer pour eux un tremplin pour leurs études ou encore simplement pour insérer le marché du travail. Ces attentes sont aussi accompagnées d'un lot d'incertitudes à l'égard de la capacité du SSJ à leur répondre positivement. Laurie explique en ce sens comment, sur le plan de ses attentes, elle espère obtenir en lien avec sa participation au SSJ d'abord un stage de formation et idéalement un emploi par la suite, mais aussi comment elle a des inquiétudes à l'égard de la capacité de ce programme à y répondre :

[...] J'attends plus pour être dans un stage que pour être ici là. Ben, c'est d'être sur le travail que j'attends depuis un bout là. Je suis ici depuis novembre, puis là on est rendu au mois de décembre, euh de janvier, on est le 15. Bien moi, c'est parce que mon programme commençait le 23 décembre. Ça fait un couple de semaines qu'ils nous paient aux 2 semaines 130 \$. J'apprécie ça, mais mon stage, je ne sais même pas combien de temps il va durer. Je ne suis même pas informé là-dessus. Je ne sais même pas si je vais avoir le temps de me trouver un emploi avant que ça finisse. Je ne suis pas plus orienté que j'ai un emploi qui s'en vient. » (Laurie, 28 ans)

Les propos de Laurie illustrent comment l'obtention d'un stage et d'un emploi salarié constitue une des attentes qui incitent les jeunes à participer au SSJ. Ils démontrent aussi les incertitudes vécues par plusieurs des jeunes rencontrés au sein de ce programme quant à l'atteinte de ces objectifs. Dans le cas de Laurie, c'est le manque de points de repère quant au déroulement futur de ses activités au programme SSJ et à l'absence d'une garantie d'un emploi rémunéré en fin de compte qui alimente en partie son sentiment d'incertitude. Pour Dior, ce sont ses deux expériences de stage passées qui l'ont dès le départ rendu sceptique à l'égard de la capacité des programmes comme le SSJ à répondre à ses attentes en termes de l'obtention d'un emploi salarié, et non d'un stage de formation de plus :

« [...] j'ai dit : « écoute-moi là, si tu vas me trouver un travail, je vais rester ici OK, si tu ne trouves pas moi je vais partir. » Elle m'a dit : « quand tu vas faire ton stage, après je

vais te trouver du travail ». J'ai dit : « OK, bon je vais rester. » Elle m'a dit : « même si tu perds ton emploi, viens. On va t'aider. » J'ai dit : OK. » (Dior, 23 ans)

Le risque de ne pas obtenir un stage ou un emploi salarié dans le cadre de leur participation au programme est réel. Alexandre explique ainsi comment il s'est retrouvé, à la fin de sa participation au SSJ, devant un nouveau blocage dans son parcours d'insertion allant à l'encontre des attentes qu'il avait au départ à l'égard du programme :

« Je m'attendais à trouver un job que j'aime. Comme au début je m'entendais à faire un stage, pis après à avoir un job dans ce que j'aurais aimé avoir comme job. Comme, je ne sais pas moi, comme travaillé dans un vidéoclub ou dans une place de jeux. Moi, je me voyais là-dedans, mais ça n'a pas tourné comme je le voulais là. J'ai su qu'eux autres on dit qu'ils n'acceptaient pas de stagiaire. Là, j'ai décidé de montrer mes photos. Tu sais ? Mes photos de restaurations. J'ai montré comment j'étais capable. Là [prénom d'une conseillère], elle a appelé à un couple de places pour moi, pis ils ne cherchaient pas de stagiaire. Pis c'est ça, pendant un couple de mois on a fouillé, pis ça n'a rien donné. Ça a bloqué... Ça n'avancait plus mes affaires là, pis là j'avais en tous environs 5 mois pendant lesquels je pouvais fouiller pour des jobs. Je voyais le mois de décembre arriver, pis je voyais que ça ne marchait pas mon affaire. C'est là que [prénom d'une conseillère] a commencé à me dire que c'était possible que je puisse refaire " Jeunes trotteurs ", euh... " Jeune volontaire ". Là, j'ai voulu le refaire moi. Je pensais que ce n'était pas possible, mais elle m'a dit que c'était possible. » (Alexandre, 23 ans)

Dans la mesure où il y a des contradictions entre les attentes des jeunes à l'égard de l'obtention d'un stage ou d'un emploi salarié et leurs possibilités réelles d'emploi, leur déplacement dans les services de l'organisation ou dans des services externes à celle-ci apparaît comme une stratégie pour les mettre dans une position plus favorable à la poursuite de leur projet d'insertion. Les propos de certains participants, comme ceux d'Alexandre, mettent en évidence que les attentes des jeunes à l'égard de l'obtention d'un stage ou d'un emploi salarié ne sont pas toujours comblées. En effet, lorsqu'eux et leurs conseillères sont confrontés à un marché du travail où les entreprises privilégient leurs propres attentes et besoins à ceux de ces jeunes. Devant le marché du travail actuel, le déplacement des participants vers un programme alternatif, comme Jeunes volontaires, apparaît comme une manière d'amener les jeunes à produire leur propre emploi de façon

accompagnée, que ce soit par la création de leur propre entreprise ou par leur initiation au travail autonome.

7.2.5 Les aspirations liées au réengagement : « C'est mon gros rêve de vie »

Au-delà de l'obtention d'un stage de plus ou d'un emploi salarié, les jeunes rencontrés aspirent à vivre une vie autre, moins mouvante et instable, mais qui n'est pas pour autant sans éducation ni travail. Dans cet ordre d'idées, certains jeunes, comme Catherine et Laurie, aspirent à pouvoir poursuivre leur éducation. Catherine, notamment, espère faire ses études secondaires et collégiales, pour obtenir un emploi dans un domaine qui l'intéresse et plus près de ce qu'elle a vécu. Elle explique sa présence au sein du SSJ comme une manière d'obtenir un accompagnement alors qu'elle tente de se préparer progressivement pour un retour à l'école (définition du projet, obtention ou préparation des finances, etc.) :

« Tu sais, moi au début quand je suis arrivée ici je voulais faire l'université. Je voulais aller jusqu'à l'université, mais j'ai juste mon secondaire 1, mais je suis motivée quand même. Au début de tout, je voulais devenir enquêtrice de police. C'est ça que je voulais faire à cause des émissions. Comme moi, c'est ça que je voulais faire. Entre temps, au fur et à mesure d'être ici, en parlant avec [prénom d'une conseillère], elle me parlait et elle me conseillait aussi sur mon train de vie et tout ça. À un moment donné cela m'a fait réaliser, avec mon expérience de désintox que je pourrais peut-être devenir une intervenante en désintox. Là, je lui ai parlé de mon projet, pis elle m'a carrément dit : "Oui ! Oui ! Oui !" . Au début, c'était vraiment pour être enquêtrice de police. Je voulais retourner au secondaire, mais là je savais que l'université, ça coûte cher. Il fallait que je me trouve un job, pis je voulais avoir une job qui faisait du tip, pour que je puisse mettre de l'argent de côté parce que ça coûte cher l'université. Éventuellement, mais là, ça ne fait pas longtemps, peut-être une semaine et demie que j'ai apprise ça, je n'ai pas besoin d'aller à l'université. Il faut juste que je finisse mon secondaire. Emploi-Québec va pouvoir financer mon CÉGEP, pis j'ai seulement trois ans à faire après. Je vais finir mes études. Je sais que je vais finir dans peut-être 4-5 ans, le temps que je finisse mon secondaire, le temps je fasse mon CÉGEP, ça va être à peu près 4-5 ans. Après ça va bien aller là, je vais commencer à travailler là-dedans. C'est le fait de travailler où je suis allé pour moi-même me guérir, c'est quelque chose qui me motive » (Catherine, 26 ans)

Étudier pour pouvoir ensuite travailler dans un emploi plus près de ce qu'elle a vécu par le passé et plus près de ses intérêts est en ce sens la principale aspiration de Catherine en ce qui concerne sa trajectoire sur les voies scolaires et du travail. Laurie, pour sa part, aspire aussi à poursuivre son cheminement sur les voies scolaires pour obtenir un emploi dans un domaine qui l'intéresse, mais contrairement à Catherine, elle a davantage l'impression d'y vivre un blocage :

« Ben mes rêves je ne peux même pas les faire. Il faut que je finisse l'école pour ça. Bien, je veux être photographe, ça prend le collège. Je voulais être aussi graphiste, mais ça prend le collège aussi. Faire mes rêves non, je n'aurai jamais les chances de les faire, parce que mon trouble d'apprentissage ne me le permet pas. » (Laurie, 28 ans)

Les propos de Catherine et de Laurie illustrent en ce sens comment certains participants aspirent à poursuivre leur éducation, mais aussi comment les jeunes peuvent adopter différentes postures à l'égard de l'accomplissement de leurs aspirations, buts et objectifs. La poursuite de leur éducation serait notamment en lien avec leur volonté d'obtenir un emploi plus près de leurs intérêts. Il ne s'agit pas dans les propos des participants, dans cette perspective, de n'importe quel emploi, mais d'un emploi intéressant, stable et adapté à leur réalité. Tel que le souligne Maude, l'emploi auquel elle aspire est :

« Un travail stable, au moins 30 heures par semaine parce que mes capacités ne peuvent pas me le permettre à 40. » (Maude, 23 ans)

Ainsi, pour certains jeunes comme Maude, l'obtention d'un emploi stable figure parmi leur aspiration, mais encore faut-il que cet emploi soit adapté à leurs réalités et à besoins. Pour Alexandre, c'est l'occasion de travailler par lui-même sur des projets innovateurs qui constitue sa principale aspiration par rapport au travail :

« Du travail indépendant, comme je t'ai parlé l'autre fois. Moi, je me vois là-dedans pis plus tard, ça serait de faire ma propre compagnie avec du monde, avec des personnes comme moi. C'est là que je te dis, c'est là que je m'en vais. J'ai le goût de révolutionner tout ce qui est jeu vidéo. [...] Oui, moi, c'est ça que je voudrais faire. Je voudrais faire un gros projet qui soit juste très bon. C'est parce que moi, je me vois plus tard que je vais

aller comme très loin. Moi, je n'ai pas le goût de vivre une vie ben ordinaire. » (Alexandre, 23 ans)

Si les études et le travail figurent parmi les aspirations de plusieurs des participants, ces derniers ont tendance à les associer à d'autres buts et objectifs qui sont liés notamment au fait de souhaiter vivre une vie sans pauvreté, pour « *que la merde arrête de nous suivre dans le cul* », comme le dit si bien Catherine (26 ans), ainsi qu'aux différents seuils de transition vers la vie adulte. Dans cette optique, certains jeunes aspirent à avoir un espace à eux :

« Une maison c'est sûr, ça serait le fun. » (Maude, 23 ans)

« Je veux avoir mon île dans les Caraïbes. Ouin, je veux mon île. Je veux habiter là-bas. Je veux aller faire mon épicerie en bateau. Ça, c'est mon gros rêve de vie. Je veux avoir à une île avec ma maison. Je ne veux pas que personne ne vienne m'achaler. Je vais amener ma famille avec moi. Je veux être chez nous dans mes affaires. Toute mon île est à moi au complet. Il n'y aura rien. Pas de guns. Pas de racisme. Pas de terrorisme. Il n'y aura rien. Ma famille va venir habiter là. Ça va être comme mon petit village là ! Ça, c'est un gros rêve. Je rêve vraiment de faire, c'est ça ! » (Catherine, 26 ans)

Certains des jeunes, les femmes notamment, ont raconté comment ils aspirent à former un couple et une famille. Dans cette optique, Maude et Laurie aspirent à avoir un partenaire de vie disposé à les appuyer en cas de besoin ainsi que des enfants :

« Des enfants, un conjoint qui est toujours là pour moi et qui est là pour m'épauler. » (Maude, 23 ans)

« Ben, je sais que j'aimerais ça bientôt me fiancer, avoir un mariage, pis mon enfant... me marier. Ça, je veux faire tout ça avant que je ne sois trop âgée. » (Laurie, 28 ans)

Pour leur part, plusieurs des jeunes hommes rencontrés n'ont pas parlé de leur volonté de fonder une famille ou encore ils ont mentionné avoir mis temporairement de côté ce projet :

« Je n'y pense jamais à ça. Il y a eu un temps où je pensais souvent à avoir des copines et des blondes, des affaires de même, mais j'ai mis ça de côté. C'est comme pour moi, si ça arrive, ça arrive. Je ne me casse pas la tête avec ça. Je suis trop occupé sur ma vie à moi. » (Alexandre, 23 ans)

En ce sens, ces jeunes aspirent, entre autres, à obtenir un emploi, à trouver un partenaire de vie et à fonder une famille. Certains d'entre eux ont aussi raconté comment ils aspirent en plus à cultiver des loisirs. Maude, par exemple, en dépit des épreuves et obstacles qu'elle rencontre, incluant des défis physiques, aimerait faire de la danse en ligne. Laurie, pour sa part, aspire à continuer à faire des randonnées et à pratiquer le Zumba :

« C'est sûr que j'aimerais probablement prendre... Ça va probablement être avant 10 ans, j'aimerais faire de la danse en ligne. [...] Ça là, ce serait vraiment un de mes buts, parce que j'adore tout ce qui est lié à la danse. C'est vraiment le fun la danse en ligne, en plus. Alors, ça serait vraiment le fun. » (Maude, 23 ans)

« [...] J'ai décidé que je vais prendre soin de moi, puis de mon corps pour aller continuer mes randonnées, pour visiter le parc de la Gatineau, mais l'an prochain, l'hiver prochain, bien je m'inscris au Zumba. » (Laurie, 28 ans)

Les propos des jeunes illustrent ainsi comment ils aspirent à vivre une vie autre, plus stable, moins mouvante, mais marquée par la scolarité, l'emploi, la vie de couple, la famille et les loisirs. Dans cette optique, ces jeunes arrivent dans les rangs du SSJ avec leurs trajectoires passées, leurs besoins, leurs défis, et leurs incertitudes, mais aussi avec des projets et des aspirations. Lors de la phase de recrutement, il s'agit en somme d'entrer en relation avec ces jeunes, que cela soit en personne ou par téléphone, mais aussi de les accueillir et de négocier avec eux le sens de leur réengagement d'abord au SSJ, ensuite sur les voies de l'emploi, des études ou de la formation.

7.3 L'accueil et l'évaluation des besoins

La seconde phase de l'intervention au SSJ est celle de l'*Accueil et de l'évaluation des besoins*. Cette phase se présente pour la première fois dans les trajectoires des jeunes dès leur arrivée au SSJ sous la forme d'une rencontre individuelle entre ces premiers et les conseillères en employabilité auxquels ils sont assignés. Cette rencontre, d'une durée allant de 60 à 90 minutes, se déroule la plupart du temps dans le bureau d'une conseillère en employabilité. Elle a comme

objectif d'accueillir les jeunes au sein du SSJ, d'établir un lien de confiance entre les conseillères et les jeunes, mais aussi de circonscrire entre eux les paramètres d'un accompagnement (projet, objectifs, moyens, résultats souhaités), une sorte de *case-work*, qui en principe se poursuivra chaque semaine, tout au long de la participation de ces derniers aux activités de ce programme. Comme le souligne Martin, la première rencontre d'accueil et d'évaluation des besoins constitue en quelque sorte « [...] *la fondation pour travailler avec toi. Sans ça, elles ne savent pas quoi faire.* » (Martin, 19 ans). En effet, lors de cette rencontre, les conseillères accueillent les jeunes pour leur première fois au sein du SSJ, remplissent les documents relatifs à leur admission au programme et à leur réception des surplus financiers de la part d'EQ (frais de participation de 45 \$ par semaine, frais de garde, frais de transport, etc.), identifient en interrelation avec eux leurs défis et besoins, établissent avec eux les manières efficaces d'y répondre et explorent pour la première fois avec eux leurs intérêts professionnels en lien avec l'emploi, l'école et de la formation. Enfin, c'est aussi lors de cette rencontre que les conseillères et les jeunes établissent pour la première fois ensemble un objectif professionnel, une sorte de projet d'insertion, et discutent des démarches à accomplir lors des rencontres subséquentes pour le concrétiser. Ainsi, si la phase d'accueil et d'évaluation des besoins renvoie à une rencontre initiale entre les conseillères en employabilité et les jeunes, elle constitue aussi la première étape d'une démarche d'accompagnement à plus longs termes durant laquelle ils sont invités à participer alors qu'ils réaliseront, de manière accompagnée, les démarches prévues au SSJ. La fréquence des rencontres d'accompagnement peut par la suite varier selon les besoins des jeunes, les activités réalisées par les conseillères en employabilité et les jeunes et selon leurs besoins et disponibilités. Cela étant dit, ces rencontres se déroulent habituellement au rythme d'une fois chaque semaine. L'évaluation des besoins s'effectue ainsi de semaine en semaine, au fil des interactions et des rencontres entre les conseillères en employabilité

et les jeunes et des activités du SSJ. Dans le cadre de ces rencontres, les conseillères en employabilité offrent aux jeunes un accompagnement à plus ou moins long terme dans le cadre duquel elles adoptent des rôles similaires à ceux d'agentes de relation d'aide, de guides et d'agentes de soutien administratif. Elles accueillent les jeunes, les écoutent, les conseillent et les soutiennent alors qu'ils doivent compléter les activités, les démarches et les formulaires liés à leurs demandes et besoins et à leur participation au SSJ. En ce sens, Julie explique que : « *La conseillère, c'est comme un petit guide là. Tu lui parles, puis elle te guide vers ce que tu veux.* » (Julie, 23 ans).

Dans cette perspective, ces rencontres d'accompagnement visent tant à encadrer les trajectoires des jeunes qu'à les accompagner dans l'amélioration de leurs conditions de vie. Isabelle (21 ans) souligne dans cet ordre d'idées que dans le cadre de ces rencontres : « [...] *ce n'est pas juste une question de travail là, c'est ta vie personnelle qui entre en jeu.* ». Les propos de Julie (23 ans) vont également en ce sens alors qu'elle explique qu'avant même d'avoir discuté de sa trajectoire sur les voies de l'emploi, des études et de la formation, elle fut invitée par sa conseillère en employabilité à répondre à des questions liées à sa vie personnelle, à ses défis et à ses conditions de vie :

« Comment ça va à la maison ? Arrives-tu financièrement ? Manges-tu bien ? Ensuite, elle te demande si tu veux retourner à l'école, si tu veux un travail. Elle veut savoir où tu veux t'aligner pour qu'elle puisse t'ouvrir les portes justement pour te mettre là où tu as besoin d'être, mais, elle, elle reste toujours ta conseillère. » (Julie, 23 ans)

Les rencontres d'accompagnement permettent ainsi aux jeunes et aux conseillères de discuter de leurs conditions de vie, d'identifier et d'intervenir ensemble sur les défis et besoins identifiés, qui : « [...] *tout dépend là des personnes, varie [...]* » (Julie, 23 ans). Martin explique en pointant du doigt Julie (23 ans) en guise d'exemple : « *Admettons qu'elle a besoin d'un appartement, c'est vraiment un besoin, la conseillère va le mettre en priorité sur la liste, puis elles vont essayer d'agir*

ensemble là-dessus ». Dans cette même perspective, il renchérit ses propos à l'aide de sa propre expérience d'accompagnement :

« C'est comme mes lunettes. C'était vraiment rendu un besoin prioritaire. Je voulais bousculer le dossier au bien-être social, parce que j'en avais besoin. Mes autres lunettes, ça faisait comme 6 ans que je les avais, puis elles étaient sur le point de me lâcher. Je ne voyais plus rien. Ma conseillère m'a aidé avec ça. » (Martin, 19 ans)

Ces rencontres d'accompagnement se poursuivent ensuite la plupart du temps avec une appréciation de la trajectoire souhaitée par les jeunes vers les voies de l'emploi, de l'école ou de la formation. Tel que l'indique Julie (23 ans), dès la première rencontre d'évaluation des besoins il s'agit non seulement d'agir sur les conditions de vie des jeunes, mais aussi de les diriger dans les services internes et externes au CJEO en fonction de leurs défis et besoins et de leur progression au sein du SSJ : *« C'est une rencontre individuelle, elle te rencontre, tu parles de ta vie, puis tu jases pour savoir comment elle va te classer »* (Julie, 23 ans). Dans les rencontres subséquentes, les conseillères en employabilité cherchent plutôt à apprécier avec chacun des jeunes les avancées dans leurs démarches, à vérifier les effets de ces démarches sur leurs conditions de vie et à vérifier, chaque fois, avec eux si les besoins, les aspirations, les objectifs et les interventions déterminés lors des rencontres précédentes sont encore pertinents pour eux. En outre, les conseillères en employabilité adoptent des stratégies afin de maintenir et de cultiver un sens de l'engagement des jeunes à l'égard de leur participation au SSJ et de leur projet d'insertion. Les propos de Martin et d'Isabelle vont en ce sens :

« Une fois par semaine, tu as une rencontre pour voir si ça a changé ou si tes besoins restent les mêmes, ce que tu as appris, puis si tu continues ou pas. Tu fais par exemple, l'orientation, puis quand tu as terminé, elle te demande comment tu as trouvé ça, puis elle t'amène vers la prochaine étape dans le fond. Elle refait encore une évaluation pour saisir où tu es rendue, puis la prochaine étape. Donc, c'est pour ça qu'il y a beaucoup d'un à un, parce qu'à chaque fois que tu fais quelque chose, ils viennent t'en parler ensuite pour voir si tu avances ou si tu restes toujours au même point là. » (Martin, 19 ans).

« Dans le fonds, elles nous parlent pour voir si l'on aime ça, pour voir comment ça va, si y'a certaine chose que tu aimerais que ça change, c'est quoi vraiment tes buts, puis c'est quoi que tu veux, puis elles veulent t'aider à les accomplir tes buts. C'est vraiment ça qu'elles font. Dans le fonds, elles nous aident. » (Isabelle, 21 ans)

Dans cette optique, tant l'évaluation des besoins, la négociation du sens de l'engagement, la négociation des paramètres de l'intervention et le déroulement des activités du SSJ tendent à s'effectuer tout au long de la démarche d'accompagnement entre les conseillères en employabilité et les jeunes et non seulement lors des premiers contacts des conseillères avec les jeunes durant la première rencontre de la phase d'*Accueil et d'évaluation des besoins*. Pour cette raison notamment, les jeunes rencontrés considèrent que ces rencontres d'accompagnement ont une importance capitale dans leur participation au SSJ et dans la poursuite de leur projet d'insertion sur les voies de l'emploi, des études et de la formation. Julie explique à ce sujet que ces rencontres d'accompagnement ont joué un rôle important dans sa trajectoire :

« Ça éclaire les choix qu'on fait, parce que souvent quand tu n'as pas de plan à la base ou que tu as plein d'idées en tête, tu ne sais pas par où commencer, donc avec ça, tu as moins de misère, tu traces ton chemin selon tes besoins. » (Julie, 23 ans)

Les rencontres d'accompagnement qui sont liées à cette phase ont donc plusieurs objectifs comme amener les jeunes à mieux comprendre et à agir sur leurs conditions de vie, à entreprendre la définition de leur objectif professionnel et de leur projet d'insertion ainsi qu'à entretenir leur sens de l'engagement à l'égard du programme et de leur trajectoire future sur les voies de l'emploi, de l'école ou de la formation. Elles font émerger dans les trajectoires des jeunes des nouvelles possibilités d'action en intervenant sur les facteurs qui sont susceptibles de contribuer à leur désengagement des voies de l'emploi, des études ou de la formation, sur leur sentiment de blocage et sur leur engagement plus précisément au sein du SSJ, mais aussi plus particulièrement envers leur projet d'insertion et envers la poursuite de leur objectif professionnel. Ces rencontres d'accompagnement qui sont liées à l'*Accueil et l'évaluation des besoins* constituent en ce sens l'un

des piliers d'intervention qui, conjugués à des expériences de groupe et aux stages, composent le SSJ en Outaouais.

7.4 La production et l'évaluation des compétences

La troisième phase de l'intervention au SSJ est celle de la *Production et l'évaluation des compétences* qui se déroule pour sa part au cœur d'une simulation d'entreprise : le Croque-en-bouche. À 10 h chaque lundi matin, à 9 h les mardis et jeudis, une dizaine de jeunes se réunissent dans les lieux attitrés au Croque-en-bouche. Il s'agit d'une entreprise de restauration qui est située depuis 2012 à l'intérieur du CJEO et qui est administrée conjointement par les conseillères en employabilité de l'organisation et par les jeunes qui le fréquentent. Pendant une période relative en fonction de chaque jeune et en fonction du déroulement des activités prévues à l'horaire du SSJ, ces premiers sont invités à y faire comme s'ils étaient déjà en emploi : une méthode visant à évaluer et à développer leur potentiel d'insertion par simulation. Même s'il ne s'agit que d'une simulation, la participation des jeunes à ces activités a au moins trois objectifs. Elle permet aux conseillères en employabilité d'évaluer et d'accroître le potentiel d'insertion en milieu de travail de chacun des jeunes, c'est-à-dire leur discipline et leurs compétences. Elle permet aussi aux conseillères et aux jeunes de poursuivre l'identification et la classification des intérêts professionnels de ces derniers (agriculture, service à la clientèle, gestion des ressources humaines, gestion d'entreprise, communication, cuisine, etc.). Enfin, la participation des jeunes permet aux conseillères en employabilité d'agir à titre de référence dans le cadre des activités ultérieures des jeunes en lien avec leur inscription en emploi, à l'école ou en formation. Les conseillères comme les jeunes aboutissent en principe à la suite de la participation de ces derniers aux activités prévues dans le

cadre de cette simulation d'entreprise avec des pistes plus précises et des outils pour mieux orienter et planifier le travail d'insertion à effectuer dans le cadre de leur participation au SSJ.

Dès leur insertion au Croque-en-bouche, les jeunes reçoivent le *Guide d'intégration à l'entreprise* (2012). Dans les pages qui composent ce guide, les participants sont invités à considérer le Croque-en-bouche comme une entreprise. Il leur est indiqué que les conseillères en employabilité y adoptent « [...] *le même comportement qu'un employeur et mettent en place les mêmes règles qu'en emploi* » (p. 3). Ainsi, il est attendu, du moins en principe, que les jeunes fassent comme si le Croque-en-bouche était une entreprise avec à sa tête comme employeuses les conseillères en employabilité ; et avec comme collègues de travail d'autres jeunes, qui comme eux, s'y retrouvent. Les jeunes doivent aussi signer dès leur arrivée au CJEO une convention d'engagement, une sorte de contrat de travail, participant à définir les responsabilités de chaque parti, dont les « [...] *comportements à adopter* [...] » (p. 4). Ainsi, dès leur entrée au sein de leur « [...] *milieu de travail* [...] » (p.4), les jeunes sont invités à respecter les règles entourant leur présence dans l'entreprise (assiduité, présentation de soi, hygiène, risques de santé, etc.). Les conseillères en employabilité, en tant qu'employeuses, sont en principe les personnes responsables de faire respecter ces règles, mais les jeunes y participent aussi au quotidien dans le cadre des interactions.

Dans cette même perspective, les jeunes sont aussi initiés pour une première fois dans le cadre du Croque-en-bouche aux huit « *compétences génériques* » (Notes d'observation) dont ils devront faire preuve dans le cadre de leur participation aux activités de cette simulation d'entreprise de restauration. Le « *travail d'équipe* », la « *capacité de résolution de problèmes* », la « *capacité*

d'adaptation», le «*sens de l'initiative*», le «*sens des responsabilités*», la «*volonté d'apprendre*», la «*capacité à communiquer*» et le «*souci des clients*» (Notes d'observation) constituent les différentes compétences génériques en relation avec lesquelles les jeunes doivent adapter leurs conduites quotidiennes dans l'entreprise. Les jeunes sont informés que c'est à partir des compétences génériques énoncées précédemment que les conseillères évalueront leurs capacités à s'insérer réellement dans un milieu de travail. Les jeunes sont aussi avisés que ce sont principalement ces compétences génériques qu'ils seront amenés à cultiver en eux tout au long de leur séjour en simulation d'entreprise, mais aussi dans leur participation aux différentes phases prévues au SSJ. Plus précisément, ces compétences sont également considérées par plusieurs des conseillères en employabilité et en orientation comme étant transférables et pertinentes pour la plupart des milieux de travail où les jeunes seront appelés à circuler à l'avenir.

En plus de ces responsabilités, règles et compétences génériques, il est aussi prévu que les jeunes acquièrent lors de leur passage dans l'entreprise des compétences techniques liées à certains types de tâches (gestion des finances, gestion des ressources humaines, cuisine, publicité, vente, agriculture, etc.). Ces compétences techniques, les jeunes sont sollicités à les acquérir concrètement par leur participation aux différentes activités liées au fonctionnement de la simulation d'entreprise. Si ces compétences techniques peuvent parfois être directement liées aux intérêts et aux aspirations des jeunes, ils peuvent parfois s'en dissocier considérablement. Pour Karine (23 ans), par exemple, qui aspire à étudier en comptabilité, les activités en gestion des finances de l'entreprise lui permettent d'acquérir des compétences techniques de base qui pourront potentiellement lui permettre d'obtenir un emploi dans son champ d'intérêt et de valider son choix

d'études. Pour Kevin (18 ans), qui souhaite pour sa part devenir infirmier, les liens entre son acquisition de ces compétences techniques et son projet professionnel peuvent être moins clairs. Concrètement, les jeunes sont invités par les conseillères en employabilité responsables du Croque-en-bouche à occuper au quotidien à tour de rôle les différentes responsabilités et postes de travail qui sont présents au cœur de cette simulation d'entreprise et à réaliser les tâches qui y sont liées. L'accomplissement de ces tâches par les jeunes est nécessaire à la réalisation des profits de l'entreprise par l'offre de produits alimentaires, donc à son fonctionnement quotidien et à son expansion. Elle est aussi requise pour amener les jeunes à atteindre les objectifs nommés précédemment. De manière générale, les activités de l'entreprise se déroulent entre les murs du CJEO, soit à la cuisine, au jardin, à la salle jeunesse et à la salle d'accueil du SEO. Ces lieux sont interconnectés avec le reste du CJEO selon les principes de l'architecture à air ouvert. Ils font alors partie intégrante de la vie quotidienne des personnes qui fréquentent l'organisation, qu'ils soient des employés, des jeunes ou des partenaires (représentant des milieux scolaires, agents régionaux d'EQ, ministres, etc.). La cuisine est le lieu où se déroulent les activités principales de l'entreprise. Seul le jardin est aussi animé que la cuisine pendant la période estivale.

Chaque lundi matin, à 10 h, une dizaine de jeunes se réunissent à la cuisine dans le cadre d'une rencontre d'équipe où est discuté notamment avec les conseillères en employabilité le rendement de l'entreprise au cours de la semaine précédente, leur respect des règles de l'entreprise, les différentes compétences génériques et techniques qu'ils doivent développer ainsi que la répartition des tâches dans le temps et dans l'espace pour la semaine à venir. En fonction des conseillères en employabilités présentes, les jeunes peuvent se voir imposer les tâches qu'ils devront réaliser au cours de la semaine ou participer activement aux choix en ce qui concerne la division du travail

dans l'entreprise. Or, peu importe qui organise la division du travail dans l'entreprise, l'assignation des tâches n'est pourtant pas vécue aisément par tous les jeunes. Certains jeunes ne voient tout simplement pas d'intérêt à réaliser des tâches liées aux univers de la restauration ou de l'agriculture, n'aspirant pas à occuper des emplois dans ceux-ci à l'avenir. De ce fait, ils préfèrent notamment effectuer les tâches liées à la gestion des ressources financières ou humaines qui s'approchent davantage de leurs champs d'intérêt. Encore, certains jeunes associent des expériences de vie difficile à certaines des tâches et des lieux du Croque-en-Bouche. Pour Mikael (19 ans), par exemple, les règles à suivre à la cuisine lui rappellent le temps où il devait malgré lui cuisiner avec sa mère et durant lequel il n'avait pas droit à l'erreur. Selon ses propos, sa mère le punissait sévèrement lorsqu'il ne respectait pas parfaitement ses consignes, allant parfois jusqu'à frotter des couteaux de cuisine sur ses avant-bras.

En plus de ces tâches, les jeunes sont aussi invités à participer à des activités de formation liées au fonctionnement de l'entreprise, aux attentes du marché du travail ainsi qu'à des rencontres d'évaluation de rendement. Lors de ces formations, les jeunes sont éduqués notamment sur les rendements de l'entreprise et les manières de les maximiser, sur les différentes compétences génériques et techniques et les manières de les actualiser quotidiennement dans la réalisation de leurs activités et sur une panoplie d'autres sujets (les règles du Ministère de l'Agriculture, des Pêcheries et de l'Alimentation du Québec, sur les manières de faire l'épicerie à bas prix, sur les aliments bons pour la santé, etc.). Les rencontres d'évaluation du rendement des jeunes s'ajoutent pour leur part aux pratiques d'accompagnement déployées dans la phase d'*Accueil et d'évaluation des besoins* au SSJ. Elles concernent plus précisément la participation des jeunes à cette simulation d'entreprise de restauration. Lors des rencontres d'évaluation de rendement, les conseillères en

employabilité aident les jeunes notamment à identifier leurs forces, leurs points à améliorer et leur donnent des conseils pour améliorer leur fonctionnement au travail dans l'entreprise. Le respect des règles de l'entreprise, le rendement des jeunes en son sein, leurs défis et les différentes compétences génériques et techniques qu'ils doivent développer sont les principaux sujets qui sont discutés entre les conseillères en employabilité et les jeunes. Pour l'évaluation et l'acquisition des compétences génériques par les participants, par exemple, les conseillères disposent entre autres de huit grilles de notation, soit une par compétence, qu'elles peuvent utiliser pour amener les participants à se positionner par eux-mêmes quant à la maîtrise de chacune d'entre elles. Les jeunes qui participent aux activités du Croque-en-bouche sont invités en les utilisant à évaluer, à titre d'exemple, par eux-mêmes leur sens de l'initiative en s'accordant une note sur 10 (10=excellent, 0= très insatisfaisant) et en formulant à l'égard de cette évaluation des commentaires sur les manières de le majorer au quotidien dans l'entreprise. Les jeunes et les conseillères en employabilité discutent ensuite de ces évaluations pour identifier des stratégies qui participeront à maximiser leur fonctionnement au travail et à acquérir et développer les compétences génériques évaluées.

7.4.1 Cultiver la flexibilité et l'adaptation

L'une des compétences particulièrement ciblées au Croque-en-bouche demeure la flexibilité, voire l'adaptation. Les jeunes sont en effet continuellement invités à être flexibles et à s'adapter tant aux changements des conseillères en employabilité responsables de leur travail dans l'entreprise qu'aux changements des modes d'organisation des tâches quotidiennes qu'ils ont à réaliser. La division du travail dans l'entreprise est d'ailleurs considérée comme importante pour la plupart des conseillères en employabilité puisqu'elle leur permet d'exercer un certain contrôle sur les

activités de production des jeunes ainsi que de les préparer en même temps aux attentes de flexibilité et d'adaptabilité des différents milieux scolaires, de travail et de formation où ils auront à circuler à l'avenir. Dans cette perspective, les formes de contestation des jeunes à l'égard de la division et de l'organisation du travail dans l'entreprise sont souvent interprétées par les conseillères comme tout autant de problèmes d'adaptation et de contraintes au rendement de l'entreprise. Un matin, par exemple, une conseillère responsable de l'entreprise prit un marqueur dans ses mains et commença à assigner sur un tableau à chaque jeune les tâches qu'il aura à effectuer au courant de la semaine à venir. Elle demanda aux jeunes : « *Lesquels d'entre vous se portent volontaires pour effectuer les tâches liées au jardin ?* ». Un nombre trop élevé de jeunes levèrent la main. Devant ce constat, la conseillère choisit de tirer au sort. Certains jeunes se sont alors empressés d'affirmer leur mécontentement : « *Moi, j'aime mieux travailler dans le jardin, dans la cuisine, il y a trop de règles avec le MAPAQ, puis quand elles ne sont pas respectées, je le remets dans la face au monde directement* » (Mikael, 19 ans), « *Moi, je travaille dans le jardin depuis le début. Je ne suis pas fait pour travailler en dedans* » (Hugo, 21 ans), « *C'est moi le boss du jardin, ça fait que je travaille dehors. Ça fait comme trois semaines que c'est moi qui dis au monde quoi faire dehors* » (Mélissa, 21 ans) (Notes d'observation). La conseillère en employabilité interrompit alors les jeunes en disant : « *Qu'est-ce qui se passe à matin, vous êtes donc bien rigide ? Vous êtes rigides ! On va tirer au sort, parce qu'il faut qu'il y aille de la variation là !* » (Note d'observation). Cette conseillère assigna alors les jeunes aux postes disponibles malgré leur mécontentement ; leur rappelant ainsi qu'elle est l'employeuse et qu'ils devaient s'adapter à ses attentes pour apprendre à mieux répondre plus tard aux attentes réelles de leur futur employeur.

Chaque matin, une fois le partage des tâches complété, les jeunes sont ensuite dispersés en petites unités dans les lieux du Croque-en-bouche où ils doivent effectuer en respectant des contraintes temporelles les activités qui leur ont été assignées. Le lundi, il est attendu des jeunes qu'ils participent aux activités du Croque-en-bouche entre 10 h et 12 h. Une période de repos d'approximativement 15 minutes est prévue pendant cette période, mais ce n'est pas l'ensemble des jeunes qui, volontairement ou non, en bénéficient. Certains souhaitent en effet continuer à travailler pendant cette période, d'autres, qui sont arrivés en retard notamment, s'en voient parfois privés par les conseillères en employabilité qui se retrouvent à gérer à la fois les retardataires et les plaintes des autres participants, qui eux, étaient à l'heure au travail. Les mardis, il est attendu des jeunes qu'ils travaillent entre 9 h et 12 h. Une pause de travail de 15 minutes est prévue pendant cette plage horaire. Les mercredis, les jeunes sont libérés de leurs fonctions au Croque-en-bouche afin qu'ils puissent participer aux rencontres d'accompagnement liées à la phase d'*Accueil et d'évaluation des besoins* avec leurs conseillères attitrées, qu'elles soient en lien direct avec leur participation aux activités de l'entreprise, en lien avec leur participation à des programmes du CJEO comme le SSJ ou en lien avec des services externes à l'organisation. Le jeudi, c'est la grande journée de travail au Croque-en-bouche. Il est attendu des jeunes qu'ils réalisent des tâches entre 9 h et 14 h, car l'entreprise doit offrir le repas du midi à ses clients qui sont la plupart du temps des employés du CJEO, des personnes qui reçoivent des services de l'organisation ou des visiteurs. La semaine, en après-midi, l'horaire des participants varie aussi en fonction des activités auxquels ils sont inscrits dans le cadre de leur présence au CJEO et de leur participation au SSJ, de leur conseillère attitrée et de leurs défis et besoins. Les vendredis, les participants du Croque-en-bouche ont congé : ils ne travaillent pas. En été, chaque semaine, les conseillères en employabilité désignent aussi un jeune adulte dont les tâches consisteront à entretenir le jardin et la serre durant

la fin de semaine à venir. Si certains jeunes acceptent volontiers de se rendre au CJEO la fin de semaine pour réaliser ces tâches, d'autres refusent catégoriquement ou oublient.

Dans cette perspective, les jeunes sont invités au cours de la réalisation des tâches de l'entreprise à adapter le temps qu'ils allouent à leur vie personnelle à celui qu'ils allouent au travail dans le cadre du Croque-en-bouche. Apprendre à se réveiller le matin, à être à temps au travail, à adapter ses temps de repos et de loisir au travail, à adapter son rythme de travail à celui des autres et à celui de l'entreprise sont des exemples des ajustements que les jeunes peuvent effectuer dans leurs habitudes de conciliation entre leur vie personnelle et leur vie au travail et qui peuvent s'actualiser dans le cadre leur participation aux activités de la simulation d'entreprise. En ce sens, en étant actif au sein des activités du Croque-en-bouche, les jeunes et les conseillères en employabilité interviennent également sur la conciliation entre la vie personnelle et la vie au travail des participants. Ce travail d'intervention se fait notamment par la formulation d'injonctions à l'égard des jeunes notamment sur les plans de l'assiduité, de la ponctualité, du temps de travail et de la gestion des temps de repos et de non-travail. Or, il arrive que des jeunes s'opposent à effectuer certains de ces changements dans la manière dont ils concilient leur vie personnelle et leur vie au travail. Un lundi matin, lors d'une rencontre d'équipe, Rébecca, une jeune mère monoparentale âgée de 19 ans, a avoué à une conseillère en employabilité avoir oublié d'arroser le jardin lors du week-end précédent, car elle était trop occupée à offrir des soins à sa fille : « *Moi, mais j'ai oublié avec toutes mes affaires là, pis ma petite...* » (Notes d'observation). Pour la défendre aux yeux de la conseillère, Mélanie, une jeune mère de 21 ans, est intervenue pour indiquer à la conseillère que : « *Ce n'était pas prévu qu'on aille à l'école la fin de semaine là, personne ne fait ça !* » (Notes d'observation). La conseillère en employabilité utilisa le tableau, sur lequel elle écrivit :

« 20 heures » (Notes d'observation). Elle rappela dans cette perspective aux jeunes qu'il s'agit du nombre d'heures par semaine qu'ils se sont engagés à consacrer au Croque-en-bouche dans le cadre de leur participation au SSJ. Mélanie rétorqua qu'elle devait marcher pendant près d'une heure pour accomplir les tâches qui lui sont assignées la fin de semaine pendant une heure de travail et être confrontée au défi supplémentaire d'avoir à trouver une personne pour s'occuper de son enfant. La conseillère en employabilité souligna alors devant les jeunes que malgré ces efforts, la plupart d'entre eux effectuent quand même moins de 20 heures de travail par semaine. Elle affirma aussi que les conseillères en employabilité du CJEO doivent elles aussi adapter leur vie personnelle aux attentes de leur employeur et que parfois, elles aussi doivent travailler la fin de semaine. Mélanie, lui conseilla alors d'en discuter avec son syndicat. La conseillère lui souligna que les membres de l'équipe de conseillères en employabilité ne sont pas syndiqués. Mélanie l'invita alors à faire la grève : « *Moi, je dis qu'on fait un riot, je feel de même ce matin* » (Notes d'observation).

De la même manière, alors qu'ils sont divisés en petites unités de travail, les jeunes ont parfois l'occasion de socialiser et de discuter entre eux de leur vie personnelle. Cela est généralement accepté par les conseillères en employabilité tant et aussi longtemps que leurs propos cadrent avec les règles de respect de l'entreprise et que leurs conduites ne nuisent pas au rythme des activités du Croque-en-bouche. Un matin, Annie, une jeune femme de 18 ans, discutait avec un jeune homme à l'aide de son téléphone, par message texte, ainsi qu'avec les autres jeunes qui étaient présente à la cuisine du Croque-en-bouche des épreuves qu'elle rencontrait dans sa vie personnelle, plus particulièrement dans sa vie amoureuse : « *Mon chico c'est un christ de trou de cul* » (Notes d'observation), mentionna-t-elle, « *J'ai couché trois fois avec pis maintenant il veut qu'on prenne*

notre temps, qu'on soit des amis » (Notes d'observation). Mikael, âgé de 19 ans, qui travaillait lui aussi dans la cuisine à ce moment s'invita dans la discussion et précisa que son : « *chico est un player* » (Notes d'observation) et que « *coucher 3 fois avec quelqu'un ça ne veut rien dire.* » (Notes d'observation). Annie répliqua : « *Fourrer, ça veut ne rien dire ? Bien pour moi ça veut dire quelque chose en tabarnak* » (Notes d'observation). Mikael souligna alors qu'il a été comme ça un certain temps dans sa vie et qu'à l'époque, il était : « *pas mal méchant* » (Notes d'observation). La conseillère en employabilité responsable du Croque-en-Bouche arriva à ce moment-là et elle interrompit la conversation : « *Je t'ai demandé de fermer ton téléphone s.v.p.* ». Annie le rangea immédiatement et la conseillère en employabilité proposa aux jeunes de se diviser en deux équipes et de se mettre à la tâche. Elle quitta ensuite la cuisine pour se diriger vers le jardin. Dès son départ, Annie se cacha derrière une porte d'armoire et reprit son téléphone dans ses mains en disant : « *Je l'ai rangé mon téléphone* » (Notes d'observation). Elle le fixa et le toucha pendant quelques secondes et le rangea ensuite. En même temps, elle sortit tranquillement les ingrédients écrits dans la recette pour faire les muffins de la journée. Ces petites transgressions à l'égard des règles de l'organisation du travail démontrent comment l'expérience des jeunes au Croque-en-bouche est caractérisée par la rencontre, voire la tension entre leur vie au travail avec leur vie hors travail. De ce fait, certains conflits peuvent émerger entre les jeunes eux-mêmes et les conseillères en employabilité qui sont responsables d'assurer le fonctionnement du Croque-en-bouche. Ces conflits sont souvent interprétés par les conseillères en employabilité comme des « *problèmes d'adaptation* » (Notes d'observation), car pour ces dernières, le respect des responsabilités et des règles de l'entreprise, de même que la capacité de faire preuve de flexibilité en ajustant leur vie personnelle à leur vie au travail, permettrait avant tout d'accroître leur employabilité.

7.5 L'orientation

Les phases d'orientation et d'employabilité invitent les jeunes à participer, pendant une période allant de quatre à cinq semaines, entre 9 h et 12 h, du lundi au jeudi, à des activités individuelles et de groupes visant à accroître leur connaissance de soi, à définir avec eux des objectifs professionnels réalistes et réalisables et à les doter des outils nécessaires à leur recherche d'un stage ainsi qu'à leur insertion en emploi ou aux études. Les jeunes sont informés dès une première rencontre par les conseillères qu'ils seront invités à participer à des activités individuelles au sein des bureaux des conseillères. Ils sont aussi informés qu'ils seront amenés à participer à des activités de groupe au sein de la « *zone reconnaissance* » (Notes d'observation) de l'organisme. Cette salle, qui est située en lien direct avec la salle d'accueil du SEO, est aménagée comme une salle traditionnelle de classe. Elle est rectangulaire et contient notamment des tables, des chaises, des tableaux, des crayons, un écran et un projecteur. Ces chaises et ces tables sont disposées en carré, afin que l'ensemble des jeunes puisse recevoir les enseignements et consignes des conseillères en orientation et en employabilité et interagir entre eux lorsqu'il leur est demandé. Les murs sont peints en vert et en blanc, les couleurs de marques du CJEO. Sur les murs blancs sont aussi peints des cercles bleus dans lesquels sont inscrites en blanc les citations suivantes : « *Prendre ma place* », « *Avancer dans la vie* », « *Prendre des risques* », « *Vivre mes passions* » et « *Gérer mes projets* » (Notes d'observation).

Dès leur première visite dans la zone reconnaissance, les jeunes sont accueillis par les conseillères en employabilité et en orientation qui sont responsables de les accompagner pendant ces deux phases. Le déroulement des semaines à venir leur est présenté et il leur est expliqué qu'ils seront accompagnés par les conseillères tout au long de ce processus d'intervention, à condition qu'ils

soient présents à la zone reconnaissance dans les temps demandés et qu'ils respectent les règles de fonctionnement du groupe. Une conseillère en employabilité affirme en ce sens : « *Tout va se faire de manière progressive, on ne va pas vous lâcher, mais vous devez être présents et à votre affaire* » (Notes d'observation). En plus de l'horaire à suivre, les jeunes sont informés sur les manières acceptables de se conduire en salle de classe et lors des différentes activités prévues aux phases d'orientation et d'employabilité, notamment les attentes liées à leur présence, au respect, au non-jugement, à la confidentialité, à l'utilisation des téléphones, des ordinateurs, des imprimantes et à leur engagement envers leur démarche et envers les autres participants. Un compteur d'heures de travail est présenté aux jeunes et les conseillères leur expliquent qu'ils devront l'utiliser chaque jour pour documenter leurs heures d'arrivées et de départs à la zone reconnaissance : comme ils auront à le faire plus tard en milieu de travail. Les jeunes sont en outre informés que les conseillères responsables des phases d'orientation et d'employabilité tiendront compte de leur présence à chacune des séances. Le respect de ces règles est présenté aux jeunes comme une manière de les préparer à circuler dans d'autres lieux, plus particulièrement en entreprise, dans le cadre d'un stage : « *On commence à 9 h tous les matins, pas à 9 h 5 ni à 9 h 10. La raison c'est que pour garder ton emploi tu dois être à l'heure* » (Notes d'observation). La conformité des conduites des jeunes avec ces règles est aussi présentée comme une forme de respect envers soi-même et envers les autres : « *Toutes les règles sont pensées pour que le groupe fonctionne bien. Toutes les personnes sont pénalisées par celui qui arrive en retard.* », car : « *[...] les résultats pour chacun dépendent de votre implication* » (Notes d'observation).

Une fois les règles de fonctionnement établies, les jeunes sont invités à tour de rôle à se présenter et à nommer leurs attentes envers les phases d'orientation et d'employabilité. « *Me connaître*

mieux, mes forces et mes faiblesses et mes choix pour le travail » ; « *C'est vraiment la confiance en soi, pour apprendre à me connaître* » ; « *Me trouver une job* » ; « *Me connaître plus et être moins stressé* » (Notes d'observation) sont quelques-unes des attentes nommées par des jeunes dès leur première journée aux phases d'orientation et d'employabilité. La conseillère en employabilité responsable souligne que cela adonne bien, car les phases d'orientation et d'employabilité visent particulièrement à aider les jeunes à mieux se connaître et à acquérir des outils pour réaliser des démarches de recherche d'emploi, plus précisément pour trouver un stage en entreprise :

« C'est un accompagnement qu'on vous offre pour adopter les comportements pour vous trouver un emploi, puis pour vous maintenir en emploi. On n'est pas une agence de placement. On ne va pas vous trouver un emploi. Vous allez être autonome. Ça ne veut pas dire qu'on ne va pas être là. Au contraire, on va vous aider à vous connaître, puis on va vous donner des outils pour trouver un stage, puis un emploi par après. » (Notes d'observation)

Cet accompagnement, qui a débuté bien avant les phases d'orientation et d'employabilité, se poursuit ainsi dès la première journée des jeunes au sein de la zone reconnaissance dans le cadre des activités prévues et dirigées par les conseillères d'orientation. La zone reconnaissance a plusieurs utilités dans le CJEO, mais dans le cadre de la phase d'orientation du SSJ, elle sert principalement à accompagner les jeunes alors qu'ils œuvrent à accroître leur « *connaissance de soi* » (Notes d'observation). Pendant une période de deux semaines, une quinzaine de jeunes inscrits à la même cohorte du SSJ sont invités à s'insérer dans la zone reconnaissance où ils participeront à une série d'ateliers et de tests divers visant à accroître la connaissance qu'ils ont d'eux-mêmes. Se connaître, c'est dans cette perspective un « *besoin* » (Notes d'observation) à combler auquel est liée une démarche préparatoire à celle d'employabilité dans laquelle les conseillères amènent les jeunes à s'observer et à préciser leurs intérêts, leurs besoins, leurs forces, leurs limites et « *leurs facteurs de réalités* » (Notes d'observation), afin qu'ils soient davantage en mesure de définir par eux-mêmes un projet d'insertion et des objectifs professionnels réalistes et

réalisables. La définition d'un projet d'insertion et d'objectifs professionnels nécessite dans cette optique que les jeunes se connaissent et portent sur eux-mêmes et sur leurs conditions de vie des regards suffisamment nuancés.

Ces réflexions sont réalisées en lien avec un cahier d'exercices qui prévoit des temps personnels et des activités de groupes liés à chacune de ces dimensions de la connaissance de soi. Un matin, par exemple, les jeunes ont été invités à entamer une réflexion sur leurs « *bons coups* » (Notes d'observation), c'est-à-dire sur leurs réussites. Une conseillère en orientation expliqua par exemple que : « *Quand tu es devant un problème, puis que tu réussis à le résoudre, ça, c'est un bon coup* » (Notes d'observation). « *Réussir mon année à l'école* », « *prendre soin de ma fille* », « *aider mon père dans sa dépression* », « *faire des buts au hockey* », « *réussir un kick flip* » (Notes d'observation) quelques-uns des bons coups qui furent nommés par les jeunes ce matin-là à la suite de cette réflexion individuelle. Ils furent ensuite amenés à souligner en groupe ce que ces bons coups peuvent révéler aux participants sur chacun de leurs collègues.

Les jeunes sont également invités, dans cette zone de reconnaissance, à examiner les conditions de vie dans lesquelles ils vivent, notamment par l'identification des « *facteurs de réalités* » (Notes d'observation) qui peuvent représenter à la fois des possibilités et des contraintes dans la définition de leurs objectifs professionnels et dans la poursuite de leur projet d'insertion. Comme l'indique une conseillère en orientation, la reconnaissance des facteurs de réalités : « *c'est un pète ballone* » (Notes d'observation). Il s'agit, par exemple, en amenant un jeune criminalisé à identifier ses facteurs de réalités, de l'amener à reconnaître que « *souhaiter devenir un avocat* » (Notes d'observation) peut-être un objectif professionnel plutôt irréaliste considérant les conditions de vie

et les circonstances dans lesquelles il se retrouve. Ce « *pète balloune* » (Notes d'observation) peut aussi selon les conseillères en orientation s'avérer une source de motivation et d'engagement, notamment en amenant les jeunes à faire des choix plus réalistes et plus facilement réalisables. En ce sens, se connaître soi-même, c'est avoir une meilleure compréhension de ses intérêts, de ses besoins, de ses forces, de ses aspirations, mais aussi des limites et des contraintes qui pèsent sur soi afin de définir un objectif professionnel et un projet d'insertion réaliste et réalisable.

Si cela ne constitue que quelques exemples, la phase d'orientation prévoit une multitude d'exercices de ce genre qui ont comme but commun d'amener précisément les jeunes à mieux se connaître et à mieux reconnaître leurs chances de vie réelles, afin qu'ils puissent en fin de compte définir des objectifs professionnels adaptés à leur réalité et susceptibles en principe de les mener vers une insertion réussie en emploi, aux études ou en formation. Au fil des journées, les jeunes accumulent en principe des informations sur les différentes dimensions de cette connaissance de soi (intérêts, aspirations, forces, limites, besoins, facteurs de réalité, etc.) et ils sont amenés à noter ces informations au sein de leur cahier d'activités. À la dernière journée de la première semaine, le jeudi, les jeunes sont invités à rencontrer individuellement les conseillères en orientation et à leur présenter les différentes dimensions de leur connaissance de soi. Dans le cadre de cette rencontre, les jeunes doivent compléter un exercice visant à dresser leur « *autoportrait* » (Notes d'observation), une sorte de représentation d'eux-mêmes, plus positive et attrayante pour eux-mêmes et pour les employeurs, construite avec les notes et les réflexions qu'ils ont accumulées sur eux-mêmes au courant de la semaine.

La seconde semaine de la phase d'orientation, si elle vise elle aussi à accroître la connaissance de soi des jeunes, concerne plus précisément leurs intérêts professionnels et leurs choix de carrière. Lors de cette deuxième semaine, les conseillères détiennent à cet effet toute une panoplie de tests, dont le « *HOLLAND* » et l'« *Ashland interest assessment* » (Notes d'observation). Le premier vise à identifier les carrières les plus adaptées aux personnalités des jeunes, tandis que le second a un objectif similaire dans la mesure où il vise à permettre à des jeunes confrontés à des barrières dans leur insertion au travail d'identifier des emplois qui leur sont accessibles et qui répondent à leurs intérêts et aspirations. Ces deux tests reposent sur des théories de la carriéologie qui soutiennent que les personnes s'adaptent mieux à leurs milieux de travail lorsque ces derniers répondent à leur personnalité, à leurs intérêts et aspirations. Un matin, alors que les jeunes étaient assis aux tables de travail disposées au sein de la zone reconnaissance, une conseillère en orientation et une stagiaire sont arrivées avec un chariot contenant une vingtaine d'ordinateurs portatifs. Elles ont distribué les ordinateurs aux jeunes. Ces derniers ont ensuite été invités à compléter l'« *Ashland interest assessment* » (Notes d'observation) selon des consignes à suivre : « *Vous allez voir des images se présenter à vous. Vous devez choisir les activités que vous aimeriez faire, pas les activités que vous êtes capable de faire. C'est différent. Pour chacune des images, vous devez cocher j'aimerais ou je n'aimerais pas.* » (Notes d'observation). Pendant que les jeunes complétaient ce test, la conseillère et la stagiaire circulaient dans le local pour répondre à leurs questions, qui portaient autant sur le test lui-même que sur les images qui leur étaient présentées. Par exemple, une jeune se questionnait sur une des scènes qui lui étaient présentées : « *C'est quoi ça ? Je ne comprends pas ce qu'il fait. Il vend ou il place des choses ?* » (Notes d'observation). La stagiaire la ramena au choix qu'elle devait effectuer : « *Admettons que je te mets dans l'image là, devant la pile de vêtements, tu aimerais ça ou tu n'aimerais pas ça ?* » (Notes d'observation). Une

fois le test complété, des tableaux apparaissent à l'écran pour indiquer aux jeunes leur niveau d'intérêt à l'égard des différents types d'activités qui leur ont été présentés. Lors de la dernière journée de la seconde semaine de la phase d'orientation, les jeunes sont invités à participer à des rencontres individuelles avec les conseillères en orientation. Pendant ces rencontres, les résultats de l'autoportrait qu'ils ont construit lors de la première semaine de la phase d'orientation et des tests réalisés lors de la seconde semaine sont discutés, puis les conseillères d'orientation présentent aux jeunes des listes de professions et métiers qui leur sont accessibles et qui sont liés à leurs intérêts et aspirations. Que cela soit par la réalisation d'activités individuelles ou de groupe, ou par la réalisation de tests, il s'agit en somme dans le cadre de cette phase d'orientation d'amener chaque jeune à mieux se connaître, à identifier les paramètres de son objectif professionnel, voire de son projet d'insertion, afin que celui-ci soit réaliste et réalisable ainsi qu'à repérer des activités et des milieux de travail où ils pourront s'insérer et se maintenir en stage ou emploi.

7.6 L'employabilité

La cinquième phase est celle d'employabilité. Elle débute quant à elle à la suite de la phase d'orientation. Pendant une période allant de deux à trois semaines, les jeunes inscrits au SSJ qui ont terminé la phase d'orientation sont invités à poursuivre des activités visant à développer leur « *employabilité* » (Notes d'observation). Ils sont sollicités à être présents dans la zone reconnaissance aux mêmes heures que dans le cadre de la phase d'orientation et à adapter leurs conduites aux mêmes règles de fonctionnement de groupe : seuls le contenu, les activités et les personnes responsables du déroulement des séances changent. Dès la première journée de cette cinquième phase, les jeunes sont avisés par une conseillère en employabilité qu'à partir de maintenant l'« *objectif* » est de « *développer leur employabilité* » : « *C'est un grand mot, ça fait*

bien des points au Scrabble [Jeu de société], ça fait référence à l'ensemble des aptitudes, des attributs et des comportements qui entrent en interaction lorsque vient le temps d'occuper et de se maintenir en emploi », comme le mentionne une conseillère aux jeunes (Notes d'observation).

À cet effet, la première semaine de la phase d'employabilité est dédiée à la rédaction de leur curriculum vitae, de leur lettre de présentation, de leur liste de références ainsi qu'à l'acquisition des « *outils* » et des « *clés* » (Notes d'observation) qui faciliteront leur insertion et leur maintien en emploi. Dans cette perspective, lors de la première semaine, les jeunes sont amenés par les conseillères en employabilité à se familiariser avec une « *invention du carrefour* » (Notes d'observation), soit les « *Neuf clés de l'employabilité* » que sont, notamment la « *ponctualité* », le « *travail d'équipe* », la « *capacité d'adaptation* », la « *quantité de travail* », la « *qualité de travail* », la « *communication adéquate* », la « *présentation convenable* », l'« *enthousiasme* », et le « *respect des consignes* ». Un matin, une conseillère aborda la clé de l'employabilité « *quantité de travail* », en demandant aux jeunes présents : « *Qu'est-ce que ça vous dit quantité de travail ?* » Les jeunes lui répondirent : « *Ça veut dire de faire une tâche avant qu'on nous le demande* » ; « *Ça veut dire que si on finit notre travail avant le temps, qu'il faut se trouver d'autres tâches* » (notes d'observation). Un autre matin, c'est la « *capacité d'adaptation* » que les jeunes vont tenter de définir dans leurs mots : « *Peu importe la situation, tu vas être capable de t'adapter* » ; « *Tu vas être capable de changer ton plan de travail* » ; « *Avoir l'esprit ouvert, ça permet d'avoir une meilleure capacité d'adaptation* » ; « *Le travail d'équipe* » (Notes d'observation) et « *Être en mesure de dire ce qui ne va pas* » (Notes d'observation). Quant à la « *capacité d'adaptation* », les jeunes la définissent ainsi : « *Ce n'est pas faire à semblant que tout va bien* » ; « *Ce n'est pas rejeter les nouvelles idées* » ; « *C'est ne pas chialer* » (Notes d'observation). En somme, dans cette

phase d'employabilité, il s'agit de présenter, chaque jour, une ou deux « *clés de l'employabilité* » (Notes d'observation) aux jeunes et d'approfondir leur intégration chez ces derniers par la discussion et par des activités, afin qu'ils puissent par la suite l'actualiser dans leurs comportements en stage comme en emploi. Dans le cadre de cette même semaine, les conseillères présentent également différents outils de recherche d'emploi et accompagnent de manière collective et individualisée les jeunes dans la rédaction de leur curriculum vitae, de leur lettre de présentation et de leur liste de référence.

Dans le cadre de la seconde semaine de la phase d'employabilité, les conseillères amènent les jeunes à effectuer en groupe une série d'activités pratiques qui leur permettront en principe d'intégrer conjointement les connaissances acquises lors des phases d'orientation et d'employabilité et de se préparer à effectuer à la recherche d'un stage ou d'un emploi. Par exemple, les jeunes sont introduits à la lecture et à l'analyse des offres d'emploi. À cet effet, les conseillères en employabilité amènent chaque jour un jeune à rechercher et à sélectionner une ou deux offres d'emploi, dans les journaux ou sur internet. Ces offres doivent correspondre à leurs intérêts personnels ou à ceux de leurs pairs et ils doivent être liés à des emplois qui leur sont accessibles. En ce sens, il s'agit d'amener à tour de rôle les jeunes à identifier des « *pistes d'emploi* » (Notes d'observation) réalistes, adaptées à leurs intérêts et qui peuvent être poursuivies dans l'immédiat. Les jeunes sont ensuite invités à présenter minutieusement ces pistes d'emploi à leurs pairs sous le regard d'une conseillère en employabilité. Une discussion s'en suit, comprenant notamment des questions visant à clarifier les propos des jeunes et à relever des éléments qui n'ont pas été nommés, mais qui sont néanmoins pertinents pour la compréhension et l'analyse des pistes d'emploi et la proposition de conseils par la conseillère en employabilité présente. Par exemple,

un matin, la conseillère en employabilité responsable de cette activité conseilla à un jeune de prendre un risque en suivant une piste d'emploi exigeant diplôme d'études secondaires, même s'il n'a pas terminé sa scolarité et qu'il n'a pas les qualifications exigées :

« Pour les années d'expérience, ça dépend du style de jobs et des tâches. Pour les jobs qui demandent un secondaire 5, dites-vous que les employeurs ne font que cliquer sur cette option parce qu'il est disponible. C'est votre job de semer le doute dans leurs critères, de leur donner le goût malgré tout de vous embaucher » (Notes d'observation).

Il s'agit ainsi de familiariser les jeunes avec la sélection et la lecture d'offres d'emploi, mais aussi avec une prise de risque susceptible de les mener en emploi et ainsi éviter qu'ils s'imposent inutilement des barrières dans leurs futures activités de recherche d'emploi. À travers cette activité, les jeunes sont également invités à repérer des entreprises et des fonctions qu'ils aimeraient occuper dans le cadre de leur stage.

Au cours de cette deuxième semaine, la phase d'employabilité prévoit aussi de familiariser les jeunes avec les différents types d'entrevues (individuelle et de groupe, formel, semi-formel, informel, etc.), de leur faire vivre une expérience d'entretien avec un employeur et de compléter avec eux leur lettre de présentation et leur liste de référence. Dans cette optique, les conseillères en employabilité présentent brièvement les différents types d'entrevues, des questions types telles que : *« Pourquoi souhaites-tu travailler dans notre entreprise ? »* (Notes d'observation), *« Peux-tu me nommer trois de tes forces ? »* (Notes d'observation), *« Quel est ton plus grand défaut ? »* (Notes d'observation) et *« Qu'est-ce qui fait en sorte que nous devrions t'engager toi plutôt que quelqu'un d'autre ? »* (Notes d'observation). Elles animent ensuite une discussion sur quoi dire et quoi ne pas dire lors d'une entrevue. Enfin, elles transmettent aux jeunes quelques stratégies pour se préparer à une entrevue (relire l'offre d'emploi, faire des recherches sur l'entreprise, préparer

des réponses aux questions présentées précédemment, etc.) et les invitent à se préparer à une simulation d'entrevue.

Dans le cadre de la troisième semaine de la phase d'employabilité, les jeunes sont invités à joindre leur conseillère attitrée afin de compléter leur lettre de présentation, leur liste de références et d'entreprendre les démarches pour l'obtention d'un stage. La lettre de présentation, joint au curriculum vitae des jeunes, vise à les présenter à l'employeur et à justifier leur embauche future que cela soit dans le cadre du stage en entreprise ou d'un emploi. En ce sens, les jeunes sont sollicités à nouveau à faire comme s'ils étaient à la recherche d'un emploi, même si l'objectif de ces activités dans la phase d'employabilité est de trouver un milieu de stage. Les conseillères prennent ici aussi une posture d'accompagnement. Elles mettent à la disposition des jeunes un cartable contenant des modèles de lettre de présentation et les invitent à en choisir un. Les jeunes sont ensuite amenés à écrire le contenu de leur lettre, en cohérence avec la piste d'emploi qu'ils ont choisi lors de la semaine précédente, de leurs intérêts et du contenu de leur curriculum vitae. Les conseillères demeurent présentes afin de leur offrir un soutien dans la production de leurs propos, dans la qualité de la langue écrite et dans la mise en page. Les conseillères en employabilité font de même en ce qui concerne la liste de référence, en invitant les jeunes à sélectionner stratégiquement des personnes qui sauront convaincre l'employeur de la qualité de leur candidature et des avantages qui sont liés à leur embauche. De ce fait, il n'est pas rare que les jeunes participants au SSJ aient peu d'individus à inscrire sur cette liste. Dans ces circonstances, les conseillères du CJEO peuvent agir à titre de référence, mais considérant qu'elles sont en relation avec plusieurs entreprises et que la qualité de ces liens est particulièrement importante à la réalisation de la mission quotidienne du CJEO, elles doivent être stratégiques : « *Ils nous*

connaissent les employeurs. Ils savent qui l'on est et comment on travaille. Ils ont appris à nous faire confiance. Je ne peux pas leur référer n'importe qui » (Notes d'observation). Dans cette optique, ce ne sont pas tous les jeunes qui peuvent obtenir des références des conseillères, mais seulement ceux qui ont su prouver qu'ils étaient en mesure de s'inscrire dans un milieu, de respecter les consignes et de travailler.

Enfin, dans le cadre de la dernière étape de la phase d'employabilité, les conseillères accompagnent les jeunes dans leurs premiers contacts avec les entreprises, alors que ceux-ci cherchent activement un milieu de stage. Pour se faire, chaque conseillère accompagne les jeunes soit individuellement soit un petit groupe composé habituellement de 2 à 5 jeunes. L'objectif de ces pratiques est de tisser entre eux des liens de solidarité, tout en amenant les jeunes, dans le cadre du SSJ plus précisément à se trouver un stage en entreprise. Un matin, par exemple, une conseillère en employabilité a demandé à trois jeunes, dont Maude (23 ans) Élias (23 ans) et Karim (25 ans), de se réunir au sein d'un local. Dans cette situation particulière, Élias et Karim étaient nouvellement arrivés à titre de réfugiés au Canada et Maude vivait encore selon ses dires des « *contraintes à l'emploi* » (Notes d'observation) découlant de difficultés cérébrales vécues alors qu'elle était enfant. Dès le début de la rencontre, la conseillère leur demanda de présenter les cinq entreprises qu'ils ont identifiées la journée précédente comme pouvant les intéresser, incluant les noms des entreprises, leurs numéros de téléphone, le titre du poste qui les intéresse et le nom de la personne responsable des embauches. Plus qu'un temps de recherche d'emploi, la dernière semaine de la phase d'employabilité est aussi un temps de gestion de l'incertitude. Maude sortit un document sur lequel sont imprimées les ombres d'une robe et d'une paire de souliers et sur lequel est dessinée à la main la tête d'un personnage souriant. Les deux jeunes hommes n'ont rien sorti de leurs

dossiers. Karim mentionna qu'il a identifié les cinq entreprises, mais qu'il ne les a pas écrits. Élias ne mentionna rien. La conseillère en employabilité indiqua en riant à Maude qu'elle aimait le papier sur lequel elle a décidé d'écrire ses choix, mais qu'elle préférerait qu'à l'avenir elle utilise la feuille de papier un peu plus professionnelle qui lui a été fournie à cet effet. Maude questionna la conseillère sur les activités prévues pour la semaine suivante, car en principe, elle devait débiter son stage dès le lundi suivant, même si elle n'avait toujours pas trouvé de milieu de stage. La conseillère acquiesça et indiqua à l'ensemble des jeunes qu'en effet la fin des cours arrive rapidement et qu'elle doit encore compléter certains documents, notamment pour les assurances en milieux de travail, avant qu'elle puisse intégrer une entreprise : *« Je sais que vous avez hâte d'aller vers les employeurs, mais si on n'y va pas c'est qu'on n'a pas encore les papiers, ce n'est pas de votre faute, ça n'a aucun rapport avec vous. »* (Notes d'observation). Elle ajouta également à l'intention de Maude qu'elle connaît un employeur qui pourrait sans doute l'accueillir très prochainement, si elle le souhaite. La conseillère rappela enfin au groupe l'objectif de la démarche :

« Nous, on va trouver des milieux qui va vous permettre de développer des compétences, trouver des milieux qui vont vous faire sentir bien, puis des fois, ça peut être des stages qui ne donne pas de job à la fin, mais qui vont être comme un tremplin qui va vous permettre de vous rapprocher de ce que vous voulez plus tard comme travail. » (Notes d'observation)

Pour terminer la rencontre, la conseillère remit à nouveau à Élias et Karim la tâche à effectuer, c'est-à-dire d'identifier des entreprises potentielles :

« Bon, j'aimerais ça que pour demain... j'aimerais avoir 5 entreprises où vous aimeriez travailler. J'aimerais avoir leur numéro de téléphone, l'adresse, puis quel poste vous intéresse, puis si j'ai un petit travail à vous demander c'est de trouver le nom de la personne responsable de l'embauche. Vous pouvez appeler. »

Le lendemain la conseillère en employabilité débuta la rencontre en racontant une anecdote à propos de sa première recherche d'emploi. Elle expliqua aux jeunes qu'elle est allée mener son

curriculum vitae dans une boutique des Promenades de l'Outaouais, un centre d'achat de la région, et qu'elle s'est sauvée en courant alors que l'employeuse voulait lui poser des questions. Elle demanda ensuite aux participants : « *Qu'est-ce qu'il y a de différent entre la [son prénom] de 16 ans, puis celle d'aujourd'hui ?* » (Notes d'observation). Karim lui indiqua qu'elle connaît mieux le marché du travail. La conseillère en employabilité acquiesça d'un signe de tête et confirma qu'en effet, elle connaît mieux le marché du travail aujourd'hui qu'autrefois. Elle demanda ensuite aux participants : « *Est-ce qu'il y a autre chose ?* » (Notes d'observation). Devant leur silence, elle répondit qu'elle se connaît beaucoup mieux. Elle connaît ses forces, ses faiblesses et elle est capable d'en parler. Elle dit ensuite aux participants que si elle leur explique cela, c'est pour qu'ils comprennent qu'en étant au SSJ, ils ont le droit et l'occasion de faire des erreurs dans leurs recherches d'emploi : « *c'est le temps d'appeler les employeurs et de raccrocher : c'est bien correct* » (Notes d'observation). Cependant, ajoute-t-elle : « *Il faut que je le sache quand ça ne va pas, puis de toute façon, je vais bien le voir lors des rencontres* » (Notes d'observation). La conseillère invita ensuite les jeunes à entreprendre par eux-mêmes leurs activités de recherche de stage, notamment en contactant les employeurs et en leur expliquant qu'ils sont à la recherche d'une expérience de stage non rémunéré en entreprise. À cet effet, certains jeunes, tels que Élias, réussissent à dénicher un stage en entreprise dans les délais prévus à la phase d'employabilité du SSJ. D'autres, tels que Maude, réussissent à obtenir un stage un peu plus tardivement sans pour autant déborder le nombre d'heures qui est prévu au SSJ. Enfin, d'autres comme Alexandre, tel qu'il l'illustrait précédemment avec ses propos, malgré tout le soutien qu'il leur est offert par les conseillères et leurs pairs, ne réussissent pas pour autant à obtenir un milieu de stage et donc à vivre l'expérience pour laquelle ils se préparent pourtant depuis plusieurs semaines. Dans ce type de situation, ils peuvent de nouveau tenter un autre programme d'insertion. Alexandre, notamment,

fit le choix de compléter à nouveau le programme *Jeunes volontaires*, un autre programme d'EQ visant à permettre aux jeunes de développer des compétences par l'entremise de la réalisation d'un projet qu'ils ont construit eux-mêmes, qu'il s'agisse par exemple d'un projet artistique, d'un projet humanitaire ou d'un projet de démarrage d'entreprise, tout en étant en relation avec des conseillères en entrepreneuriat du CJEO et des agents régionaux d'EQ. Enfin, d'autres jeunes, comme Karim, défient les conventions en ressortent de cette expérience non pas avec un stage en entreprise, mais avec un emploi : ce qui les satisfait d'autant plus.

7.7 Le stage en entreprise

La sixième phase du SSJ en Outaouais est celle du *Stage en entreprise*. Cette phase, accessible à un groupe particulier de jeunes qui ont réussi avec le soutien d'une conseillère en employabilité à trouver un milieu de stage et à convaincre un employeur de les embaucher, se situe ainsi à l'aboutissement d'une importante démarche d'accompagnement visant à stabiliser et à améliorer leurs conditions de vie ainsi qu'à accroître leur connaissance de soi et leur employabilité. Élias et Maude constituent quelques exemples de jeunes étant parvenus à cette phase tant convoitée au sein du SSJ. Élias s'est trouvé en fin de compte un stage en tant qu'aide-entraîneur pour une équipe de soccer de la région, membre d'une association sportive à but non lucratif. Maude a pour sa part trouvé un stage au sein d'un magasin à grande surface, éloigné de ses intérêts de départ en lien avec la petite enfance, mais disposé d'un programme interne visant à lui offrir une expérience en milieu de travail respectant ses besoins et contraintes.

Dès qu'un milieu de stage a été identifié, contacté et approuvé tant par un jeune que par une conseillère en employabilité, ainsi que confirmé par l'employeur, une rencontre tripartite est

organisée entre ces trois acteurs. Cette rencontre est souvent pour les jeunes le premier contact avec leur milieu de stage. Elle vise à valider les intérêts des différents partis à procéder au stage. Elle permet de signer une entente, une sorte de contrat de travail, entre les jeunes, les conseillères en employabilité et les employeurs, de remplir les formulaires d'assurance, d'établir un plan de développement et d'identifier un mentor pour les jeunes dont le mandat sera de faciliter leur insertion et leur maintien en stage. La durée du stage, le nombre d'heures et les activités qui seront réalisées par les jeunes varient alors selon le nombre d'heures restant aux participants dans leur cheminement au SSJ, leurs besoins particuliers et les besoins et possibilités qu'offre l'entreprise qui les accueille.

Un matin, Élias et sa conseillère en employabilité sont allés rencontrer pour la première fois la personne responsable des ressources humaines de l'association sportive pour laquelle il allait travailler dans le cadre de son stage. Pour Élias, ce fut l'occasion de visiter son lieu de travail, de voir pour la première fois l'un des terrains de soccer sur lequel il aura à travailler et de rencontrer l'un des entraîneurs avec lesquels il sera amené à collaborer dans le cadre de son stage et d'établir un « *plan de développement des compétences* » (Notes d'observation). À cet effet, ce plan constitue un document regroupant les définitions des huit compétences génériques nommées précédemment ainsi que des espaces vides, que les jeunes, les conseillères en employabilité et les employeurs sont amenés à compléter pendant cette rencontre en inscrivant au moins deux compétences techniques propres aux activités concrètes qui seront réalisées par les participants en cours de stage. Ces définitions renvoient directement selon une conseillère en employabilité : « [...] à des comportements que les jeunes doivent adopter pendant qu'ils sont en stage, c'est ça qui est important pour qu'on puisse pendant le stage évaluer la progression des jeunes, puis s'assurer

que le stage soit un tremplin » (Notes d'observation). Dans cette optique, la conseillère expliqua à Élias que ce « *plan de match* » (Notes d'observation) servira aussi, à la fin du stage, à jeter un regard sur ses apprentissages, à ajouter ses nouvelles compétences à son curriculum vitae et à faciliter sa capacité à en parler à l'avenir dans ses recherches d'emploi en faisant référence à des exemples concrets d'action qu'il a su poser alors qu'il était en stage.

Durant leur stage, les jeunes sont également sollicités par les conseillères en employabilité à se présenter à chaque semaine à une rencontre de groupe au CJEO, chaque jeudi après-midi, pour discuter du déroulement de leur stage. Leur « *intégration* » ; le « *développement de leurs compétences* » ; l'« *évaluation de leurs compétences* » ; leurs « *réussites* » ; leurs « *défis* » (Notes d'observation) et leurs « *conditions de vie* » (Notes d'observation) sont quelques-uns des sujets qui sont discutés lors de ces rencontres. Pour évaluer les compétences des jeunes, les conseillères ont à leur disposition les mêmes échelles de notations que celles utilisées dans le cadre du Croque-en-bouche. Les jeunes sont amenés à s'autoévaluer en fonction d'elles, à discuter des manières dont ils les actualisent au quotidien dans leur milieu de stage avec leurs pairs et avec leur conseillère et des façons de les développer. Par exemple, un matin, Maude s'est trouvée à devoir remplir le formulaire d'autoévaluation des compétences. Pour chacune des huit compétences, elle devait s'accorder une note et indiquer des exemples concrets des comportements qu'elle avait eus dans le cadre de son stage pour les actualiser. Par exemple, en ce qui concerne la compétence « *souci des clients* » (Notes d'observation), Maude expliqua avoir de la difficulté à demeurer courtoise lorsqu'elle était confrontée à des clients qui défaisaient son travail. Elle pliait et plaçait le linge sur les tablettes dans un magasin de grande surface. « *Respirer par le nez* » et « *se dire que le client est en train de créer sa job* » (Notes d'observation) sont quelques-unes des stratégies identifiées

dans une rencontre pour que Maude puisse gérer ce genre de situations à l'avenir, pour le souci du client, mais aussi pour assurer son maintien en stage et plus généralement, de lui permettre de maintenir une plus grande stabilité d'emploi dans sa vie.

Enfin, la phase de Stage en entreprise se termine habituellement lorsque la durée prévue dans l'entente signée au départ par les jeunes, la conseillère en employabilité et l'entreprise est complétée. La fin de stage prévoit dans le cadre du SSJ une seconde rencontre tripartite entre les jeunes, les conseillères en employabilité et les employeurs qui les ont accueillis. Pendant cette rencontre, sont discutés notamment l'intégration du participant dans son milieu de travail, le déroulement de son stage, ses forces, ses défis, le développement et l'évaluation de ses compétences ainsi que, s'il y a lieu, la suite de sa trajectoire dans l'entreprise à titre d'employé. En bref, cette rencontre est une occasion d'effectuer un bilan sur les activités réalisées et sur les compétences, mais aussi un début de réflexion sur les possibilités qui se présentent aux jeunes dans le futur. Or, pour certains jeunes, comme Élias et Maude, c'est aussi une période de deuil, de déception et de découragement, alors qu'ils sont contraints de devoir quitter leur milieu de stage. En effet, Maude, par exemple, aurait aimé poursuivre ses activités au sein du magasin à grande surface, mais elle s'est retrouvée dans l'impossibilité, pour des raisons syndicales, d'obtenir un emploi rémunéré dans cette même entreprise à la fin de son stage. De son côté, Élias s'est aussi trouvé à devoir quitter un milieu de travail qu'il appréciait, à moins de devenir bénévole.

7.8 Suivi

La septième et dernière phase du SSJ est celle de *L'accompagnement et le maintien*. Si tel qu'on l'a vu, le SSJ prévoit un accompagnement structuré des jeunes qui sont inscrits à ce programme,

la phase de *Suivi* vise à faire le point sur le trajet parcouru jusque-là et à planifier la suite de leur parcours sur les voies de l'emploi, des études ou de la formation. Pour certains jeunes, comme Catherine (26 ans), c'est l'étape de circonscrire leur projet scolaire en prenant appui sur les expériences qu'ils ont vécues dans le cadre du SSJ, pour mieux le présenter et le défendre devant les agents d'EQ et obtenir un financement leur permettant de le réaliser. Pour d'autres jeunes, comme Maude, qui, comme indiqué précédemment, s'est retrouvée à la suite de son stage en entreprise sans emploi, c'est l'étape pendant laquelle il faut effectuer à nouveau des démarches de recherche d'emploi rémunéré avec l'aide de sa conseillère. Certains autres jeunes, tels qu'Alexandre et Benoît, tels qu'ils l'ont indiqués précédemment, c'est l'étape où ils se résignent à devoir se rediriger vers un autre programme du CJEO ou encore vers d'autres services, ne réussissant pas à intégrer le marché du travail et étant peu intéressé à s'insérer sur les voies scolaires. Enfin, pour quelques participants, qui pour leur part ont réussi à se réintégrer soit en l'emploi, aux études ou en formation, c'est le temps de consolider leur position et d'œuvrer pour se maintenir sur ces voies. La phase d'accompagnement et de maintien inclut aussi en fin de compte un suivi téléphonique avec les jeunes qui ont participé au SSJ soit un appel après 3 mois, un appel après 6 mois et un appel après un an. Cette phase est sans doute le moins documenter dans le cadre de la présente recherche, considérant que le programme SSJ était récent lors des séances d'observation et qu'en somme, peu de jeunes avaient complété ce programme au moment de quitter de terrain de recherche. Cela étant dit, elle permet notamment de mettre au jour quelques avenues possibles pour les jeunes après leur passage au SSJ.

7.9 Synthèse

Finalement, parce que le concept de gouvernementalité invite à considérer en amont la mise en œuvre du SSJ à l'échelle locale par le prisme des pratiques de gouvernement des conduites des jeunes, ce chapitre dresse quant à lui le portrait de l'accompagnement offert en Outaouais en lien avec ce programme. Il explore, comme prévu dans les objectifs de recherche, à l'aide des données recueillies dans le cadre des séances d'observation participante, des entretiens individuels et des entretiens de groupes, l'intervention telle qu'elle s'actualise au programme SSJ qui est offert au CJEO. Dans cette perspective, il présente les sept phases du SSJ en Outaouais : le *Recrutement*, l'*Accueil et l'évaluation des besoins*, l'*Évaluation des compétences*, l'*Orientation*, l'*Employabilité*, le *Stage en entreprise* et le *Suivi*. Il montre que cette intervention prend la forme d'un accompagnement structuré dans le cadre duquel les conseillères en employabilité et les conseillères en orientation de cette organisation jeunesse cherchent à agir autant qu'elles le peuvent avec les jeunes dans le cadre des paramètres d'EQ sur les différents paramètres qui sont susceptibles d'interférer avec leur insertion et leur maintien sur les voies de l'emploi, des études ou de la formation. Cela implique par exemple des interventions qui ciblent les conditions de vie des jeunes, leurs compétences, leur connaissance de soi (valeurs, intérêts, forces, défis, facteurs de réalités, etc.), leurs habiletés à maîtriser les outils de recherche d'emploi (offre d'emploi, journaux, site de recherche d'emploi, bottin téléphonique, agence de placement, entrevue, curriculum vitae, lettre de présentation et de références, etc.), leur capacité à contacter des entreprises et leur capacité à s'intégrer dans une entreprise. Enfin, ce chapitre met en relief que malgré le déploiement de toutes ces pratiques d'intervention, si certains jeunes obtiennent un emploi en cours de route, d'autres en viennent néanmoins à se retrouver à nouveau en marge des voies de l'emploi, des études et de la formation. Le chapitre suivant poursuit cette piste d'analyse en revenant sur

l'instabilité des trajectoires des jeunes NEEF, sur le contexte dans lequel se trouve le CJEO ainsi que sur les limites des pratiques d'intervention.

CHAPITRE 8

LA GOUVERNEMENTALITÉ DES JEUNES NEEF

Cette thèse avait deux objectifs de recherche : 1) analyser les manières dont les trajectoires de désengagement des jeunes NEEF se construisent aux carrefours des transformations sociodémographiques et des nouvelles demandes normatives et institutionnelles ; 2) et examiner les politiques et les pratiques mises en œuvre pour gouverner ces jeunes considérés socialement problématiques en visant leur insertion et leur maintien en emploi, aux études et en formation. Pour esquisser un certain nombre de réponses à ces objectifs, ce chapitre propose de discuter des résultats présentés en amont dans les chapitres 5, 6 et 7 à la lumière du concept de gouvernementalité défini dans le cadre du chapitre 3. L'analyse des résultats propose dans un premier temps de mettre en relief la dynamique de l'instabilité qui est au cœur des trajectoires que tissent les jeunes catégorisés comme NEEF en lien avec les configurations des systèmes éducatifs et du travail, avec les politiques et les services qui s'articulent au cœur de la gouvernementalité néolibérale ainsi qu'avec les membres de leur entourage. Alors que certains discours vont définir ces jeunes comme instables, passifs, voire inactifs, en termes de comportements, cette analyse met plutôt l'accent, comme elle sera présentée, sur l'instabilité de leurs trajectoires. Cette dernière se traduit en effet dans les trajectoires des jeunes par un ensemble de dimensions, tant individuelles, relationnelles que structurelles, qui contraignent les jeunes dans une forme de mobilité horizontale qui peut culminer dans une interruption, à plus ou moins long terme, de leurs parcours d'insertion en emploi, à l'école ou en formation. Dans un deuxième temps, l'analyse investit la gouvernementalité néolibérale en mettant en évidence les stratégies de gouvernement d'EQ en vue de gouverner, à distance, les pratiques d'intervention qui ciblent les jeunes NEEF à l'échelle locale,

notamment au CJEO, pour rompre leur dépendance à l'État et les amener à réinsérer les voies de l'emploi, des études et de la formation. Dans un troisième temps, cette analyse propose que la mise en œuvre quotidienne des politiques d'activation illustre l'individualisation de leurs expériences de prise en charge dans le cadre d'une approche pragmatique du social. Cette approche, qui s'apparente à une insertion par activation, consiste à les solliciter à s'activer dans la stabilisation de leurs propres trajectoires et dans le rehaussement de leurs capacités à s'adapter aux systèmes éducatifs et aux marchés locaux d'emploi. Les interventions déployées dans le cadre du SSJ, au CJEO, ciblent dans cette perspective les jeunes davantage dans une optique de gouvernement des conduites, en cherchant à mobiliser des techniques disciplinaires et des techniques de soi, qu'à agir sur les conditions sociales dans lesquelles ces jeunes se trouvent et sur les configurations des systèmes éducatifs et du travail. Pour ainsi dire, ces interventions visent surtout à agir sur les jeunes de manières individualisées plus que sur les instabilités relationnelles et structurelles qui expliquent pourtant largement comment ils en sont venus à se retrouver en marge des voies de l'emploi, des études et de la formation. Ces pratiques, fortement individualisantes, s'inscrivent dans une logique de gouvernementalité active, voire néolibérale, et mettent au jour non seulement les attentes normatives qui pèsent sur les jeunes NEEF aujourd'hui, mais aussi certaines des tensions relatives à l'activation en service social. Enfin, en guise de conclusion, cette analyse propose deux grandes stratégies pour l'intervention en service social dans le champ des politiques d'activation des jeunes NEEF.

8.1 L'instabilité comme moteur des trajectoires des jeunes NEEF

Comme présenté auparavant à partir du Cadre de référence du SSJ, EQ (2016) tient en grande partie un discours déficitaire à l'égard des jeunes catégorisés comme NEEF dans lequel ils tendent à être perçus en filigrane comme démunis de compétences, de ressources et de motivation, et

comme susceptibles d'être dépendant des programmes d'assistance-emploi et d'assurance-emploi. Or, les propos des jeunes inscrits au SSJ rencontrés dans le cadre de cette thèse avancent plutôt l'instabilité comme moteur des trajectoires qui les ont amenés à un moment ou à un autre à se désengager des voies de l'emploi, des études et de la formation. Ils illustrent effectivement les difficultés qu'ils ont vécues et les obstacles qui ont contribué à les dérouter, à les déstabiliser, à les freiner, voire à limiter ou à bloquer leur insertion sur ces voies. Ce qui apparaît comme le désengagement de ces jeunes ne résulte pas, en ce sens, de déficits individuels ou de manques de motivation et de volonté, mais de facteurs d'instabilité qui se sont traduits, dans leurs trajectoires par des déplacements multiples, géographiques, résidentiels et institutionnels.

Les résultats de cette recherche mettent ainsi en évidence que ces trajectoires ne sont pas celles de personnes immobiles, passives ou inactives, mais bien de jeunes dont la mobilité a été et demeure contrainte, alors qu'ils ont dû se mouvoir constamment sans pouvoir nécessairement connaître un parcours stable ou ascendant. Autrement dit, ces résultats illustrent comment ces jeunes ont dû tisser leurs trajectoires en lien avec les configurations des systèmes éducatifs et du travail, avec les politiques et les services qui s'articulent au cœur de la gouvernamentalité néolibérale. Ils illustrent aussi comment ces jeunes ont fait face à des expériences répétées d'instabilité qui les ont contraints à devoir se déplacer géographiquement, à passer d'un emploi à l'autre, à se promener de service en service et à effectuer des va-et-vient entre le marché du travail, l'école et la formation. Ces expériences d'instabilité apparaissent, comme elles sont illustrées en amont au chapitre 5, comme étant centrales à l'analyse de la gouvernamentalité néolibérale qui déconstruit les structures collectives, providentielles et assurantielles, et reporte la gestion des risques vers les personnes (Castel, 2009; Ehrenberg, 2010; Giddens et Blair, 2002; Le Boterf, 2015; Noiseux, 2012; Polèse,

2012; Sennett, 2000; Teboul, 2016; Ulysse, 2014). Dans ce cas, c'est vers les jeunes NEEF que cette gestion des risques est transférée, que cela soit notamment la stabilisation de leurs trajectoires devant les différents facteurs qui sont susceptibles de les déstabiliser ou encore celle de tisser, coûte que coûte, leur parcours en lien avec l'emploi, les études et la formation.

Dans cette perspective, ces jeunes se retrouvent à composer au fil de leur trajectoire avec ces instabilités qui, de toute évidence, les dépassent souvent largement. De manière plus précise, ces instabilités apparaissent dans les propos des jeunes présentés au chapitre 5 comme étant particulièrement complexes, ayant des dimensions certes individuelles, mais aussi structurelles et relationnelles. À cet effet, *l'instabilité structurelle* renvoie aux épisodes qui surviennent quand les jeunes sont exposés à un ensemble de facteurs propres aux configurations des systèmes éducatifs, du travail, des politiques et des services, qui mettent fortement à l'épreuve la linéarité de leur trajectoire indépendamment de leurs caractéristiques, représentations, volontés, conduites et efforts individuels. *L'instabilité relationnelle* renvoie pour sa part aux épisodes qui surviennent quand les jeunes sont exposés à un ensemble de facteurs qui sont propres à leur entourage social, tel que la famille et les amis, et qui peuvent avoir des effets sur leur insertion et leur maintien en emploi ou aux études. Enfin, *l'instabilité individuelle* renvoie aux facteurs qui sont propres à des conduites, telles que les dépendances ou les troubles de santé mentale, qui, en lien avec les instabilités structurelles et relationnelles, sont susceptibles d'affecter les trajectoires d'insertion des jeunes.

8.1.1 L'instabilité structurelle

L'instabilité structurelle, telle que définie précédemment, permet de nommer les épisodes vécus par les jeunes indépendamment de leurs caractéristiques, représentations, volontés, conduites et efforts individuels, en mettant au jour, plutôt, le poids des configurations des systèmes éducatifs, du travail, des politiques et services dans leurs trajectoires. Les propos des jeunes illustrent comment leurs parcours se ponctuent d'instabilités structurelles qui teintent les rapports qu'ils entretiennent avec l'école, l'entreprise, les centres de formation pour adultes et les organismes d'insertion.

En ce qui concerne l'école, les instabilités structurelles découlent en partie du processus de stratification des voies éducatives dans le cadre duquel se sont multipliées les filières scolaires parmi lesquelles les jeunes peuvent se retrouver volontairement ou involontairement, parfois adéquatement ou inadéquatement, classés ou déclassés (Déniger, 2012; Lenoir, 2010; Lessard, 2019; Merrigan, 2018). En guise d'exemple, Alexandre s'est retrouvé malgré lui déclassé à cause de ses trop faibles résultats scolaires et relégué vers une filière éducative censée mieux répondre à ses besoins particuliers. Cela dit, il s'est rapidement désintéressé du contenu selon lui trop facile enseigné dans cette filière, ce qui l'a incité à quitter l'école pour se concentrer sur des projets qui l'intéressaient davantage. Dans ce même ordre d'idées, Simon parle de ses déménagements multiples, de ses difficultés à se concentrer et de ses absences et suspensions fréquentes à l'école. Il se disait que, plutôt qu'à avoir autant de difficultés et à être constamment condamné à passer son temps au local de conséquences de son école, il valait mieux pour lui qu'il quitte les voies scolaires. En ce sens, comme d'autres jeunes rencontrés, il s'est retrouvé en marge de l'école à la

suite de situations diverses vécues en lien avec sa famille et en réaction aux pratiques disciplinaires qui découlent de l'organisation des systèmes éducatifs.

L'instabilité structurelle qui ponctue les trajectoires des jeunes s'explique aussi par les structures des filières articulant des apprentissages en lien avec l'alternance entre l'école et le travail. Ces filières, si elles demandent aux jeunes de multiplier les expériences de stage tout en fréquentant l'école, n'ont pas tendance, selon les propos des jeunes, à les mener vers l'obtention d'une qualification équivalente à un diplôme d'études secondaires et semblent plutôt les préparer en amont au travail flexible et précaire. Ces stages ont pour la plupart été réalisés par les jeunes dans les industries de la vente, de la restauration et dans le tiers secteur ; soit des milieux pour lesquels les emplois sont le plus souvent instables, avec des salaires faibles et des horaires variables. En ce sens, si plusieurs jeunes comme Maude et Maxime ont cumulé plusieurs expériences de stage dans une perspective de préparation au travail et ont mené à terme leur scolarité dans le cadre de ces filières, ils n'ont pas pour autant obtenu une qualification leur permettant ensuite de vivre une expérience de mobilité ascendante. Enfin, plusieurs jeunes comme Benoit et Francis ont attendu d'avoir l'âge légal au Québec pour quitter l'école (16 ans), car ils ne comprenaient pas la pertinence pour eux d'effectuer ces stages plutôt que d'aller directement travailler. L'instabilité structurelle découle dans cette optique en partie des configurations des systèmes éducatifs qui produisent des circonstances favorables au désengagement de certains jeunes des voies scolaires et participent aussi à leur redirection vers le travail flexible et précaire.

L'instabilité structurelle se manifeste aussi au cœur des configurations du travail qui font en sorte que les jeunes se retrouvent fréquemment sans emploi malgré eux ou encore dans des emplois

flexibles et précaires. Effectivement, ayant accès la plupart du temps à des emplois aux statuts atypiques, nombreux sont les jeunes rencontrés qui se sont retrouvés à vivre des périodes fréquentes de non-travail. Alexandre, par exemple, a connu une fin de contrat à la suite d'un événement hivernal où il travaillait et qui l'a contraint par la suite à se retrouver malgré lui de nouveau au CJEO à suivre un programme d'insertion. L'événement hivernal dans le cadre duquel il travaillait ayant une date de fin, son contrat de travail en avait également une indépendamment de sa volonté. Simon a également dû entreprendre le programme d'insertion du SSJ à la suite d'un arrêt de travail qui concordait avec la fin de l'hiver. Il était pelleteur de neige. En plus des emplois contractuels ou saisonniers, les propos des jeunes soulignent la faible rémunération et la variabilité de l'horaire des emplois à temps partiels et à temps complets auxquels ils ont accès. Laurie, qui était fatiguée de cumuler des emplois saisonniers (terrain de golf et fêtes foraines) et des emplois peu rémunérés aux horaires fortement variables dans le champ de la restauration, a connu plusieurs arrêts de travail, à cause des changements de saison ou car elle espérait réussir à stabiliser ses conditions de vie. Dior explique qu'alors qu'elle travaillait dans l'industrie de la restauration où son employeur diminuait le nombre d'employés qui devait être présent à son milieu de travail en maintenant les mêmes attentes, elle en est venue à se sentir épuisée et à remettre sa démission dans l'optique de pouvoir trouver un emploi qui lui offrirait de meilleures conditions au quotidien. Dans ces circonstances, elle s'est retrouvée à effectuer et à cumuler les demandes de services et des expériences de stage en lien avec différents programmes d'insertion, tels que le SSJ. De son côté, de la même manière, Laurie était fatiguée de tourner en rond, c'est-à-dire de passer d'emploi précaire en emploi précaire sans pour autant réussir à stabiliser sa trajectoire. Elle en est venue dans ces circonstances à s'inscrire à un centre de formation pour adultes. L'instabilité structurelle découle dans cette optique en partie des configurations du travail qui contraignent les jeunes à

accepter des formes de travail précaires, atypiques et flexibles, qui provoquent des périodes d'arrêts fréquentes, de non-travail, indépendamment de leurs volontés, conduites et efforts.

L'instabilité structurelle se manifeste également en lien, selon les propos des jeunes, avec leurs expériences des centres de formation pour adultes. Plusieurs jeunes tels que Benoit, Catherine ou Laurie ont perçu ces centres comme des milieux susceptibles de leur permettre d'améliorer leurs conditions de vie par l'obtention d'une qualification. Il ressort cependant de leurs propos que ces centres, largement financés par EQ, exigent qu'ils adoptent des conduites ainsi qu'une progression si régulée que plusieurs jeunes en viennent, surtout lorsqu'ils font face — et c'est ainsi pour une majorité d'entre eux — à des problèmes ou difficultés dans leur vie personnelle, à quitter ou se faire carrément exclure de leurs programmes. Par exemple, EQ a mis fin au financement de Catherine pour la poursuite de ses études, en raison des problèmes de toxicomanie auxquels elle faisait face, tandis que Laurie a quitté d'elle-même son programme de formation, car elle était épuisée et découragée : elle n'arrivait tout simplement pas à suivre le rythme de travail qui était attendu d'elle par le centre de formation pour adultes qu'elle fréquentait. L'instabilité structurelle apparaît ainsi notamment lorsque les configurations des programmes des centres de formations pour adultes établissent des critères face auxquels plusieurs jeunes peinent à répondre en raison des défis auxquels ils font face dans leur vie personnelle ou tout simplement pour des raisons administratives inflexibles.

Enfin, l'instabilité structurelle apparaît aussi selon les propos des jeunes au cœur des politiques et services dans le cadre desquels plusieurs d'entre eux ont vu leurs projets interrompus à la fin de leur admissibilité à un programme. Alexandre a connu ce type d'instabilité, alors qu'il participait

depuis plus de 6 mois aux activités de *Valoritec*, une entreprise d'économie sociale dirigée par l'organisme *La Relance*. Soudainement, sa période d'admissibilité au programme terminée, il a dû céder sa place à quelqu'un d'autre. Il s'est ensuite retrouvé au CJEO, inscrit à un autre programme d'insertion lui proposant, entre autres, de participer à un stage de plus. Dior s'est retrouvée à se promener d'un programme d'insertion à l'autre où elle a eu, chaque fois qu'elle n'était plus admissible à l'un d'eux, à réaliser un stage de formation de plus. Alexandre, quant à lui, n'a pas réussi à effectuer un stage en entreprise ni à s'insérer en emploi dans le laps de temps qui lui était accordé par EQ dans le cadre du SSJ. Résultats, il a dû se diriger vers un service d'insertion de plus. En somme, ces quelques exemples mettent en évidence la dimension structurelle des instabilités vécues par plusieurs jeunes malgré eux et qui expliquent en grande partie la non-linéarité de leurs trajectoires sur les voies de l'emploi, des études et de la formation. Les expériences de ces jeunes dessinent ainsi que ces instabilités structurelles peuvent participer à la production de personnes sollicitées à s'adapter aux fluctuations et aux déséquilibres du marché et donc plus susceptibles de circuler dans les configurations actuelles du travail précaire.

8.1.2 L'instabilité relationnelle

Les propos des jeunes mettent également en évidence l'instabilité relationnelle qui se manifeste dans la vulnérabilité des liens sociaux qu'ils entretiennent avec leur entourage. Dans cette optique, si certaines relations peuvent avoir des effets positifs sur les trajectoires des jeunes en contribuant à améliorer significativement leurs conditions de vie, d'autres peuvent parfois aussi se traduire par des effets négatifs, qui peuvent les situer quotidiennement dans des dilemmes pouvant contribuer à les mener en marge des voies de l'emploi, des études et de la formation.

À cet effet, si plusieurs recherches ont porté un regard plus pointu sur l'influence de la famille sur les trajectoires des jeunes NEEF, celles-ci ont porté surtout sur l'influence des parents, sur le rôle de la composition parentale (deux parents, famille monoparentale ou encore absence de parents) (Benjet, Hernandez-Montoya, Borges et al., 2012; Gariépy et Lyer 2019; Yates, Harris, Sabates et Staff, 2011), sur le niveau d'éducation des parents (Benjet, Hernandez-Montoya, Borges et al., 2012; Tamesberger et Bacher, 2014) et sur leur niveau de revenu (Gariépy et Lyer, 2019; Noh et Joo Lee, 2017). Par ailleurs, ces recherches demeurent surtout quantitatives et procèdent la plupart du temps par l'utilisation de questionnaires auprès des jeunes, sans aller dans le détail de leurs expériences. Plusieurs jeunes qui ont participé à cette recherche ont expliqué dans cette optique les apports positifs de leurs parents dans leur trajectoire. Ces derniers soulignent les différents rôles que leurs parents peuvent occuper notamment dans la réponse à leurs besoins matériels de base (logement, nourriture, soins en cas de maladie, accès à un premier travail dans l'entreprise familiale, etc.) et à leurs besoins de soutien émotionnel (conseils, aide à la gestion de l'anxiété, défense de leurs droits et besoins auprès des écoles, etc.). Néanmoins, plusieurs jeunes mettent également de l'avant les effets négatifs, voire les contraintes, des liens parentaux sur leur trajectoire, surtout lorsqu'ils ont eu à encaisser une partie des responsabilités parentales de ces derniers (s'occuper de l'entretien ménager, travailler pour contribuer financièrement au foyer, travailler pour contribuer à l'amélioration des conditions de vie de la famille à l'international). D'autres, comme Francis, ont mentionné avoir eu à porter la responsabilité des maux de leurs parents, notamment en se faisant accuser d'être l'une des causes de leurs malheurs. Il raconte comment sa mère a pu lui offrir au besoin, à plusieurs reprises, un toit et de la nourriture, tout en lui renvoyant à plusieurs reprises la responsabilité de ses propres tentatives de suicide. Ces instabilités relationnelles peuvent être liées aux configurations du travail et des systèmes éducatifs

qui peuvent moduler les possibilités et les contraintes des parents et déstabiliser en même temps les jeunes, comme, par exemple, lorsque ces premiers se font évincer d'un logement ou choisissent d'engager leur famille dans un déménagement en vue d'un nouvel emploi et que, dans un cas comme dans l'autre, cela peut impliquer un changement d'école. Enfin, certains jeunes ont également mentionné avoir des liens parentaux empreints de violences diverses (abus sexuels, dénigrement, stratégies de sabotage, etc.), qui ont contré leurs efforts à s'insérer et à se maintenir en emploi, aux études ou en formation. Les parents peuvent ainsi occuper des rôles aux impacts tant positifs que négatifs, en offrant à la fois des possibilités et des contraintes aux jeunes à divers moments dans leurs trajectoires.

De plus, les propos des jeunes qui ont participé à cette recherche jettent également un éclairage peu visité dans la littérature sur les NEEF sur les relations significatives et souvent instables qu'ils entretiennent avec d'autres membres de leur famille immédiate (frères et sœurs) et élargie (grands-parents, oncles et tantes, cousins et cousines), mais aussi avec leurs amis, leurs pairs, leurs partenaires de vie, leurs employeurs ainsi qu'avec différents professionnels de l'action publique (enseignants, orthopédagogue, travailleurs sociaux, etc.). Leurs propos mettent en évidence que ces relations peuvent avoir également, comme celles entretenues avec leurs parents, des implications tant positives que négatives sur leurs trajectoires. La fratrie, par exemple, semble particulièrement importante dans les trajectoires de plusieurs jeunes. Alexandre a pu bénéficier des conseils de ses frères aînés notamment en matière de gestion des problèmes relationnels qu'il rencontrait à l'école et de ses difficultés en cours de recherche d'emploi. Le jeune de frère de Catherine, aîné d'une famille de six enfants, l'a notamment incité à prendre conscience des effets négatifs de ses habitudes de consommation de drogues sur elle, sur sa trajectoire et sur sa famille,

en contribuant à la motiver à réaliser un retour à l'école. Les grands-parents ont aussi occupé des rôles significatifs dans les trajectoires de plusieurs jeunes alors, par exemple, qu'ils permettent pour certains de leur offrir un hébergement temporaire comme rempart contre la pauvreté, des conflits familiaux ou la guerre. Dans cette perspective, notamment, Catherine, Dior et Maxime comme illustré précédemment ont vécu pendant un certain temps avec leurs grands-parents. De la même manière, les oncles et les tantes peuvent jouer des rôles similaires dans les trajectoires des jeunes notamment en leur offrant des réponses à leurs besoins d'hébergement et de nourriture, mais aussi d'éducation. Les cousins et cousines peuvent également représenter des soutiens plus positifs pour les jeunes. Laurie, par exemple, a cohabité avec un oncle et un cousin à la suite d'une séparation conjugale. Cette situation leur a permis de diminuer leurs frais de loyer et de nourriture pendant un temps ainsi qu'à Laurie, plus précisément, de poursuivre sa formation aux adultes. Les partenaires intimes peuvent aussi avoir des effets positifs dans les trajectoires des jeunes notamment en les encourageant à poursuivre l'école, en leur offrant un soutien dans leurs recherches d'emploi ou encore en leur offrant une alternative de cohabitation, différente de celle qui leur est offerte ou non par leurs parents et membres de la famille. À cet effet, Simon explique qu'en fréquentant un centre de formation pour adultes, sa copine lui a donné le goût de poursuivre ses études. Laurie, quant à elle, a fréquenté un homme plus âgé qui lui a montré comment procéder pour obtenir un emploi, mais aussi comment vivre en appartement sans le soutien de ses parents. Les pairs, voire les amis, peuvent aussi avoir des effets positifs. Maude et Dior ont souligné notamment que les amis peuvent offrir un soutien aux jeunes devant les défis scolaires et autres aléas de la vie. En plus de ces personnes, les employeurs et les différents professionnels de l'action publique sont également importants dans les trajectoires des jeunes notamment en créant des climats d'apprentissage et de travail positifs dans lesquels ils se sentent soutenus, intégrés et dignes

de confiance. Dans cette optique, Laurie a aimé travailler pendant 4 ans pour un employeur qui lui accordait beaucoup de liberté durant ses quarts de travail alors qu'elle pouvait organiser ses activités et ses temps de repos à sa guise, tant et aussi longtemps que ses tâches étaient faites. De la même manière, Alexandre était content de travailler pour une employeuse qui était capable de l'écouter et de le comprendre lors des moments plus difficiles qu'il vivait. Maude aimait d'ailleurs les mêmes qualités chez ses enseignantes.

En somme, chacune de ces relations a contribué significativement aux trajectoires des jeunes en leur offrant des soutiens ponctuels, matériels, mais aussi relationnels et émotionnels. Mais à l'instar des relations que les jeunes entretiennent avec leurs parents, ces diverses relations peuvent également avoir des retombées négatives. Les résultats présentés dans le chapitre 5 illustrent par exemple que les membres de la fratrie, les frères et les sœurs peuvent également constituer des sources de problèmes et de tensions qui peuvent largement interférer avec les trajectoires des jeunes sur les voies de l'emploi, des études et de la formation. Maxime explique par exemple comment il a dû déménager souvent notamment à cause des conflits qu'il avait avec ses sœurs. Francis s'est retrouvé également dans une situation similaire notamment lorsque sa mère et lui, confrontés à la pauvreté, ont dû emménager avec sa tante et ses deux cousins avec lesquels il était constamment en conflits, ce qui a eu des répercussions à la maison, dans ses relations avec sa famille élargie et à l'école. Le frère de Simon commettait des vols. Or, c'est lui qui se faisait faussement accuser d'avoir commis ces vols, ce qui occasionna des tensions dans sa relation avec son père et sa belle-mère, mais aussi un déménagement de Kazabazua à Gatineau ainsi qu'un changement d'école de plus dans sa trajectoire, occasionnant aussi par le fait même des difficultés sur les plans des apprentissages et un désintérêt par rapport à l'école. De plus, les propos de Dior,

qui vivait sous la responsabilité de ses grands-parents, oncles et tantes, qui exerçaient à son égard de la violence, tout en lui offrant un toit, de la nourriture et la possibilité de poursuivre ses études, illustrent comment les relations que certains jeunes ont avec leur famille élargie peuvent avoir des effets à la fois soutenant et contraignant dans leurs trajectoires.

De la même manière, certains jeunes illustrent comment les partenaires intimes peuvent aussi avoir des retombées négatives sur les trajectoires entre autres en discréditant leurs capacités scolaires ou en les exposant à des *comportements problématiques* (dénigrement, consommation des drogues, d'alcool, etc.). Plusieurs jeunes relatent aussi avoir vécu de l'intimidation à l'école dans leurs relations avec leurs pairs et amis. Si certains jeunes comme Maude ne quittent pas forcément l'école lorsque confrontés à de l'intimidation, d'autres jeunes, comme Alexandre, en sont venus à se retirer momentanément des voies scolaires en lien avec l'expérience de cette violence. Dior illustre les violences, voire le harcèlement sexuel, que peuvent vivre certains jeunes sur le marché du travail et qui peuvent les amener à quitter leur emploi. Les employeurs peuvent aussi contribuer significativement au désengagement des jeunes des voies de l'emploi, des études et de la formation, notamment lorsqu'ils leur demandent de manquer l'école pour travailler, refusent d'intervenir pour répondre aux problèmes de l'organisation du travail en entreprise (manque de personnel, plaintes non fondées, plaintes en lien avec l'organisation du travail, etc.) ou encore d'agir en réaction aux situations relatives aux relations en milieux de travail (harcèlement social et sexuel, conflits, etc.). Dans ce même ordre d'idées, Laurie a dû quitter un emploi qu'elle a occupé pendant près d'un an pour se distancier de ses collègues de travail avec qui elle avait l'habitude de consommer au quotidien des substances psychotropes (cannabis, ecstasy, cocaïne, etc.).

Enfin, les propos des jeunes mettent au jour les effets négatifs des rapports qu'ils entretiennent avec différents professionnels de l'action publique. Les enseignantes, par exemple, peuvent tout autant contribuer aux apprentissages des jeunes qu'à leurs replis sur eux-mêmes notamment lorsque ces derniers sentent qu'ils discréditent leurs capacités, agissent impatientement devant le temps requis pour la réalisation de leurs apprentissages, lorsqu'elles ne veulent pas reconnaître leurs symptômes ou diagnostics (de dyslexie notamment), ont des exigences d'évaluation et d'apprentissage trop élevés ou les reclassent dans d'autres filières scolaires malgré eux. Certains jeunes discutent aussi de leurs relations avec les intervenants et travailleurs sociaux. Ces derniers, tout en leur venant en aide lorsqu'il s'agit de vivre des difficultés à l'école et à la maison, peuvent parfois les exacerber, en réinterprétant leurs propos et demandes, en brisant la confiance qu'ils leur ont accordée et en leur demandant de se présenter à des rencontres durant les heures de classe, par exemple.

En somme, l'ensemble de ces relations, peu documentées dans la littérature sur les jeunes NEEF, peuvent contribuer significativement aux trajectoires des jeunes par l'offre de soutiens positifs divers, et avoir des retombées négatives sur les parcours des jeunes et sur leurs tentatives d'insertion et de maintien sur les voies de l'emploi, des études ou de la formation.

8.1.3 L'instabilité individuelle

Dans des trajectoires marquées par des instabilités structurelles et relationnelles souvent multiples et répétées, les instabilités individuelles renvoient à leur tour à des facteurs de précarisation des parcours propres à certains symptômes et conduites des jeunes. Plusieurs jeunes disent par exemple vivre de l'anxiété et des crises d'angoisse qui en retour entraînent des déséquilibres dans leurs

trajectoires. Le cas d'Alexandre qui ne comprenait plus la pertinence de poursuivre sa trajectoire sur les voies scolaires est à cet effet éclairant. Afin d'éviter l'intimidation, de ne plus perdre son temps à l'école et d'accorder de l'importance à ses passions et projets en lien avec les ordinateurs et les jeux vidéo, il a quitté l'école et a cessé de travailler, avant de vivre une spirale d'anxiété et de crises d'angoisse qui a duré près de 3 ans, même plus tard une fois en emploi. D'ailleurs, il explique comment l'anxiété et les crises d'angoisse vécues l'ont amenée ensuite à quitter son travail. Certains jeunes, face aux difficultés et épreuves vécues, disent aussi avoir adopté des conduites addictives ou de repli sur soi de manière à se protéger ou à s'isoler. Dans cette perspective, Alexandre et Francis mentionnent avoir été obnubilés pendant près d'un an chacun par l'utilisation de jeux vidéo en ligne, qui leur offraient des milieux virtuels de socialisation et de réalisation personnelles dans lesquels ils pouvaient progresser et atteindre des objectifs. Or, si la pratique de jeux vidéo pouvait être adoptée comme une stratégie de sauvegarde, pour Alexandre, elle fut également la source, en grande partie, de son isolement, de son anxiété et de ses crises d'angoisse qui, comme indiqué plus tôt, ont largement interféré avec son insertion et son maintien en emploi. Pour Francis, quant à lui, l'usage de jeux vidéo a posé problème à sa mère et à son beau-père qui s'inquiétaient de le voir investir autant de son temps dans cette activité, entraînant dans la foulée des conflits familiaux. D'autres jeunes mentionnent pour leur part comment la consommation de drogues, voire de substances psychotropes en général, peut se présenter également comme une stratégie de sauvegarde afin de pouvoir composer avec les difficultés et les épreuves auxquelles ils font face. Pour Catherine par exemple, comme présentée dans le chapitre 5, sa consommation lui permettait de faire face quotidiennement aux conséquences des abus sexuels subis de la part de son père. Or, en conséquence, elle a dû cesser de fréquenter l'école à plusieurs reprises parce que, selon ses propos, elle était trop « *gelée* » (p.170) pour étudier. Quelques jeunes,

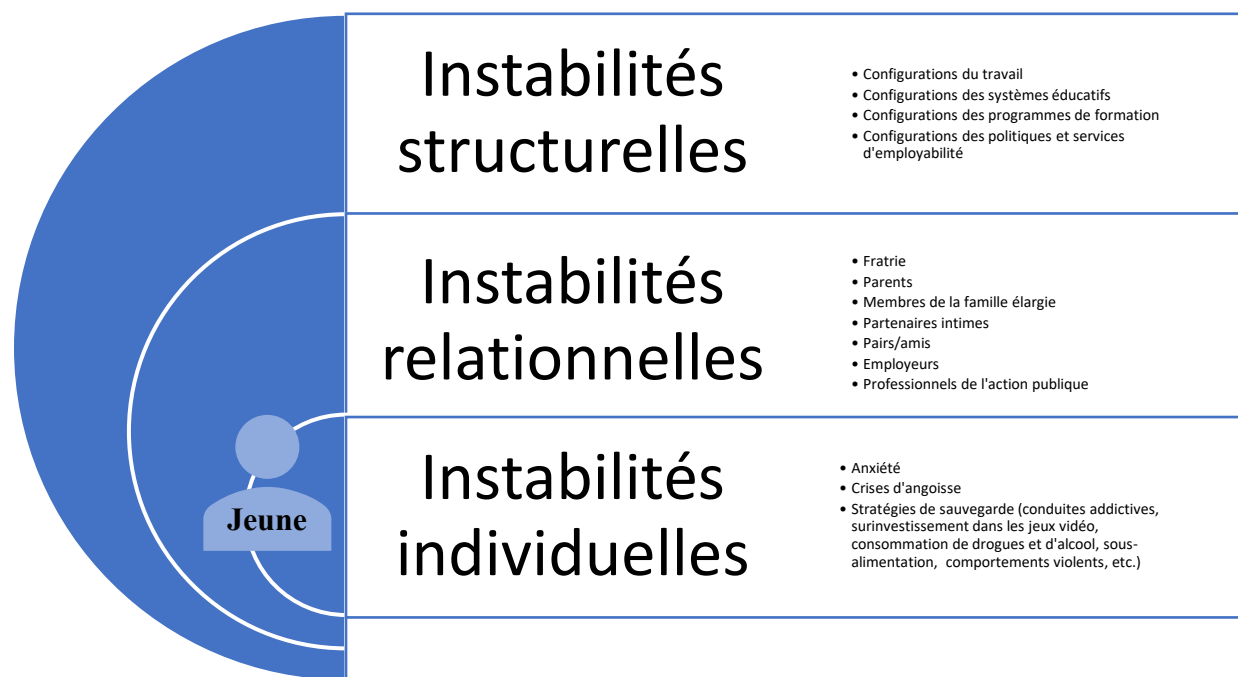
peu nombreux, ont mentionné avoir adopté, à des fins de sauvegarde, des conduites violentes à l'égard de leurs pairs. Ce fut le cas de Francis qui s'est battu à quelques reprises avec son cousin, ce qui lui a occasionné des défis supplémentaires à l'école et des conflits avec sa famille élargie. Dior quant à elle mentionne avoir répondu à un commentaire raciste de la part d'un de ses pairs à l'école avec une claque sur la gueule, ce qui lui a également occasionné des défis scolaires. Devant la violence subite dans ses relations avec ses grands-parents, oncles et tantes, qui lui offrait un toit, de la nourriture et de l'éducation, Dior a aussi cessé de s'alimenter au point où elle fut hospitalisée, ce qui alerta sa mère qui fit ensuite le choix de la sortir de ces circonstances et d'immigrer d'abord au Kazakhstan, ensuite au Canada. En somme, les propos des jeunes qui ont participé à cette recherche montrent à quel point ils ont fait face à de multiples épreuves et difficultés qui contribuèrent à déstabiliser leurs trajectoires. Ces instabilités revêtent des dimensions certes individuelles, mais ces dernières doivent avant tout être pensées en rapport aux instabilités à la fois relationnelles et structurelles qui mettent fortement à l'épreuve leur insertion et leur maintien en emploi, à l'école et en formation. Autrement dit, l'anxiété et les crises d'angoisse, ou l'adoption de stratégies de sauvegarde diverses (surinvestissement dans les jeux vidéo, consommation de drogues et d'alcool, conduites violentes, sous-alimentation, etc.), voire de conduites violentes, sont indissociables des instabilités relationnelles et structurelles qui les ont initiées en grande partie, et qui contribuent souvent à les reproduire à plus long terme.

8.1.4 Les jeunes à l'épreuve des instabilités : représentations et perspectives d'avenir

Les résultats de cette recherche mettent en évidence que les instabilités individuelles, relationnelles et structurelles rencontrées par les jeunes peuvent en venir à produire des interruptions, souvent multiples et répétées, de leur parcours d'insertion à l'intérieur des voies normées de l'emploi, des études et de la formation. Devoir déménager régulièrement, passer d'un emploi à l'autre, se faire

balloter de services en programmes, effectuer des va-et-vient entre le marché du travail, l'école et la formation pour adultes, sont toutes des réalités vécues par l'ensemble des jeunes NEEF, qui sont souvent qualifiés à tort d'*instables*, de *passifs* ou d'*inactifs*. Le désengagement des jeunes à l'égard des sphères du travail, de l'éducation et de la formation n'est donc ni passif, ni linéaire, ni le résultat d'une seule et même cause. Il résulte de l'articulation de facteurs d'instabilités à la fois structurels, relationnels et individuels qui finissent par les contraindre à quitter, momentanément ou à plus long terme, les voies de l'emploi et des études et de la formation et à les maintenir ainsi dans une forme de mobilité horizontale dans laquelle ils sont constamment appelés à s'adapter aux changements et à demeurer résilients.

Figure 2 Synthèse des instabilités structurelles, relationnelles et individuelles



Dans ces circonstances fortement instables, face aux diverses contraintes auxquelles plusieurs jeunes sont confrontés soit dans leur famille, à l'école, au travail, plusieurs d'entre eux en sont venus à douter d'eux-mêmes, notamment de leurs capacités à poursuivre leur route. Sans doute, les propos de Maude qui se sentait *prise* et *perdue*, au sens de ne plus savoir *vers où* s'aligner

et *comment* procéder pour poursuivre sa trajectoire, résumant le mieux l'expérience que se font de nombreux jeunes NEEF. D'autres en viennent à être découragés à force de tenter de s'insérer et de se maintenir en emploi, à l'école ou en formation, sans pour autant réussir. Laurie, par exemple, qui a cumulé des emplois peu rémunérés, aux horaires flexibles, et des formations à l'école des adultes explique être découragée à force de ne pas voir ses conditions de vie s'améliorer malgré ses efforts. Ces expériences peuvent ébranler, comme en témoignent plusieurs jeunes, leurs capacités à se projeter positivement dans l'avenir et les amener à adopter une attitude de désintérêt ou de résignation devant des projets et aspirations futurs, affirmant pour certains, comme Laurie, qu'ils n'auront jamais la chance de les concrétiser. Dans ces circonstances, certains jeunes disent laisser place au découragement à l'égard des possibilités qui leur sont offertes. Au moment d'entrer au SSJ, plusieurs jeunes en étaient à plus d'une participation à un programme d'insertion et peinaient à s'engager pleinement et à répondre aux diverses attentes, que ce soit de la part des agents régionaux d'EQ, des employeurs, des conseillères ou de leurs parents. Dior avait, dans cette perspective, déjà complété plusieurs stages en entreprise et dans des organisations du tiers secteur au moment où elle s'est fait proposer de participer au SSJ. Cette perte de confiance en la capacité de s'en sortir, par eux-mêmes, constitue certes un moteur à une demande d'aide, de conseils, d'accompagnement, mais elle révèle, au même titre par exemple que la confusion, la méfiance, le désintérêt et la résignation, les dimensions relationnelles et structurelles des instabilités vécues par les jeunes. Restituer cette triple instabilité au cœur des trajectoires des jeunes NEEF permet ainsi d'éviter de les concevoir comme étant instables, passifs, voire inactifs, et de jeter l'éclairage plutôt sur ce qui contribue à leurs désengagements et réengagements sur les voies du travail, de l'école ou de la formation.

8.2 Un dispositif d'activation des Carrefours jeunesse Emploi

Pourtant, les politiques d'activation des jeunes NEEF visent surtout à agir à l'échelle locale sur les jeunes de manière individualisée en tenant peu en compte du poids des instabilités structurelles et relationnelles vécues et qui expliquent pourtant en grande partie comment ils se sont retrouvés en marge des voies de l'emploi, des études et de la formation. Ces politiques d'activation, qui s'inscrivent au sein d'une gouvernementalité néolibérale, visent principalement deux choses. 1) D'abord, elles ont comme objectif de maximiser l'*utilité* et l'*efficacité* des programmes existant, tout en réduisant leurs frais d'opérationnalisation. Cette logique néolibérale permet à EQ de transformer ses dépenses en investissements. En effet, elle lui permet de rendre imputables par diverses stratégies de gouvernement (financement au service rendu, gestion comptable des objectifs, réduction du temps des interventions, etc.) les organisations qui œuvrent à les mettre en place, comme les CJO. Or, comme soutenu dans cette analyse, cela entre en tension avec les réalités et les besoins des jeunes, de même qu'avec les possibilités des conseillères d'assurer l'accompagnement nécessaire à leur insertion. 2) Ensuite, les politiques d'activation visent à produire à partir des jeunes NEEF une main d'œuvre capable de s'inscrire rapidement dans la dynamique concurrentielle et flexible du travail, même lorsque celui-ci demeure précaire et incertain. Les politiques d'activation donnent lieu en effet à l'intérieur de milieux a priori déconnectés de l'État, comme le CJEO, à une approche pragmatique, relationnelle et financière de l'intervention, voire de l'insertion, en centrant la focale sur l'atteinte d'objectifs comptés en termes de placement des jeunes au cœur du travail et sur le rehaussement de leurs capacités à s'adapter aux fluctuations et aux instabilités des marchés locaux d'emploi.

Le Service spécialisé jeune peut ainsi être analysé comme un dispositif d'EQ. Ce dispositif vise à gouverner, à distance, des organisations locales, comme le CJEO, en opérationnalisant concrètement des pratiques auprès des jeunes NEEF qui visent à les relancer et à les maintenir sur les voies actives de l'emploi, des études et de la formation. EQ, définis en effet les paramètres du SSJ et les marges de manœuvre du CJEO en échange d'un financement. Dans cette optique, comme l'indiquent les propos des membres du SEO, le CJEO s'apparente davantage à un sous-traitant du gouvernement qu'à un organisme communautaire autonome qui, faut-il le préciser, devrait en principe, en fonction de ce statut, être libre de définir pleinement sa mission, mais aussi ses interventions. D'ailleurs, ces constats vont toujours dans le sens des travaux d'Assogba (2000) sur le programme Option travail¹⁰, qui illustraient dès le début des années 2000 que l'autonomie du CJEO était compromise voire assiégée par l'État. Le programme SSJ est d'ailleurs apparu au CJEO à la suite de la décision d'EQ de transformer son financement de base octroyé en fonction de sa mission en un financement par achat de services individualisés pour chaque jeune. En procédant ainsi, EQ réactualisait les rapports de forces et de dépendance du CJEO à son égard. Il produisait des circonstances favorables dans lesquelles il serait dans l'intérêt de cette organisation d'implémenter un programme comme le SSJ dont les paramètres sont largement définis par l'État. De plus, le SSJ est aussi arrivé au CJEO par la réception d'un cadre de référence définissant tant la population, les objectifs, les méthodes d'intervention et les exigences de reddition de comptes devant encadrer l'opérationnalisation de ce programme à l'échelle locale (EQ, 2016). En procédant ainsi, EQ indiquait clairement la nécessité pour le CJEO d'intervenir selon une perspective

¹⁰Insufflé par le Gouvernement du Canada en 1984, Option travail est aujourd'hui financé par Emploi-Québec dans l'optique de permettre au CJEO d'offrir des services d'employabilité aux jeunes. Ce programme finance en partie des interventions similaires à celles prévues au SSJ (aide à la recherche d'emploi, construction de curriculum vitae, lettres de présentation, lettre de recommandation, etc.), mais cible plus largement des jeunes a priori moins vulnérables, mais qui se retrouvent néanmoins sans emploi, sans secondaire 5 et en dehors de l'école et de la formation (Assogba, 2000; CJEO, 2019).

résiduelle plus qu'universaliste, c'est-à-dire sur une frange de jeunes spécifique, âgée de 18 à 29 ans, qui sont en marge des voies de l'emploi, des études et de la formation et qui sont largement inscrits aux programmes d'assistance-emploi et d'assurance-emploi. Or, comme indiqué dans le chapitre 6, les conseillères en employabilité et en orientation chargées de procéder à la mise en œuvre de ce programme à l'échelle locale n'avaient ni les ressources temporelles et financières ni les marges de manœuvre suffisamment larges pour produire un nouveau programme selon leur expertise et les réalités complexes de ces jeunes. Dans ces circonstances, au-delà du cadre de référence du SSJ, ces conseillères ont été contraintes de s'activer pour réorganiser, voire recycler, des pratiques d'intervention qu'elles employaient déjà avant l'arrivée de ce programme au CJEO. Cette instance du gouvernement du Québec, dont les bureaux locaux sont des guichets pour les programmes d'assistance-emploi et d'assurance-emploi, s'assure également que l'entrée des jeunes inscrits à ses programmes d'aide sociale au SSJ se déroule dans l'optique de les activer vers les voies de l'emploi, des études ou de la formation. Or, en attribuant un nombre plus restreint d'heures d'intervention pour chacun d'entre eux (180 heures), le SSJ sollicite aussi ses partenaires comme le CJEO à intervenir davantage selon une logique de placement en emploi au détriment d'interventions de préemployabilité à teneur plus psychosociale et qui nécessiteraient davantage de ressources et de temps. Le SSJ apparaît ainsi comme un dispositif de la gouvernamentalité néolibérale qui vise à activer le travail des partenaires d'EQ, comme le CJEO, en vue de maximiser leur utilité et leur rendement en diminuant leurs frais d'opérationnalisation ainsi que les coûts liés aux programmes de sécurité du revenu des gouvernements provinciaux (assistance-emploi) et fédéraux (assurance-emploi).

8.3 L'insertion par activation : entre discipline et technique de soi

Les pratiques d'intervention visant les jeunes NEEF au sein d'un programme comme le SSJ repose, comme illustré dans le chapitre 7, sur l'accompagnement structuré des jeunes vers les voies de l'emploi, des études ou de la formation et consiste à évaluer leurs besoins et potentiels d'insertion, à stabiliser leurs trajectoires et conditions de vie et à les soutenir dans l'actualisation d'un projet. En ce sens, l'observation participante de ce programme permet d'analyser un processus disciplinaire qui se divise en sept phases lors desquelles les conseillères en employabilité et en orientation cherchent par différents moyens, et dans différents milieux, à activer les jeunes de manière surtout à rehausser leurs capacités à demeurer actifs, malgré les contraintes et les instabilités auxquelles ils font face. Autrement dit, le SSJ apparaît comme un ensemble de milieux disciplinaires, comme le CJEO, qui visent à assurer et à renforcer l'utilité économique et sociale des jeunes NEEF en les sollicitant, voire en les disciplinant, pour qu'ils se tiennent comme des entrepreneurs de leur propre personne.

Dans ces milieux, il s'agit dans cette optique de penser l'*insertion par activation*, selon laquelle les jeunes sont activement sollicités à prendre en charge de leur propre insertion, voire à gouverner par eux-mêmes leur trajectoire sur les voies de l'emploi, des études et de la formation. Le SSJ reconduit en ce sens au cœur du CJEO des pratiques disciplinaires qui s'apparentent à celle du *workfare doux*, à l'extérieur des programmes d'aide sociale, par l'actualisation d'un principe de contrepartie. En échange d'un engagement actif des jeunes à participer à leur propre insertion, on leur offre un surplus financier équivalent à 45 \$ par semaine, en plus, au besoin, du remboursement des frais de garde et de transport. De plus, il s'agit dans le cadre de cette insertion par activation d'exiger des jeunes qu'ils participent activement à leur prise en charge. En échange d'un soutien

financier, mais aussi relationnel, les jeunes inscrits au SSJ doivent participer pleinement à un suivi individualisé avec la conseillère qui leur est attitrée, mais aussi aux activités individuelles (construction des outils de recherche d'emploi, recherche d'emploi, stage, etc.) et de groupes (évaluation et développement des compétences au Croque-en-bouche, employabilité, orientation, etc.) prévus aux sept différentes phases de cette programmation. De plus, la définition d'un projet en lien avec un objectif professionnel apparaît au cœur de cette insertion par activation comme une injonction pour les jeunes à planifier et à entreprendre la stabilisation de leur trajectoire et le rehaussement de leurs capacités à se maintenir sur les voies actives de l'emploi, des études et de la formation. Dès leur arrivée au SSJ, les jeunes sont incités à définir un projet professionnel correspondant à leurs attentes et aspirations, mais en même temps « *réaliste et réalisable* » (p. 195). L'insertion par activation constitue ainsi ce qu'il est possible de qualifier comme une *discipline néolibérale* qui invite les jeunes à s'activer dans la transformation de leur temps individuel en temps utile à leur insertion et à leur maintien dans des activités potentiellement productives — que ce soit en emploi, aux études ou en formation. Cette discipline correspond certainement en partie à celle identifiée par Foucault (1975) qui visait, au sein de sociétés capitalistes émergentes, à réguler les conduites par l'inscription des corps des individus dans des dispositifs visant à organiser leur utilité économique et leur docilité politique. Cependant, comme l'affirment les travaux plus contemporains, la discipline au sein de la gouvernementalité néolibérale repose davantage sur des techniques de soi qui visent à faire des individus les entrepreneurs de leur propre personne (Castel, 1981; Foucault, 2004b; Jeanpierre, 2006; Lemke, 2004; 2011; Macmillan, 2010; Rose, 1996; Vrancken, 2007; Vrancken et Macquet, 2006). Les résultats de cette recherche, qui mettent en relief une insertion par activation, témoignent que les pratiques d'intervention prévues au SSJ, comme il est actualisé au CJEO, apparaissent au sein de

cette gouvernamentalité néolibérale comme un mode de gouvernement des jeunes. En les interpellant à s'auto-insérer, à gérer leur trajectoire sur les voies socialement et économiquement utiles de l'emploi, des études et de la formation par la poursuite d'un projet, elles les exposent à la figure de l'entrepreneur aux normes de la concurrence.

Cette insertion par activation mobilise des techniques visant à inciter les jeunes à définir, à préciser et à actualiser un projet d'insertion. Elles visent également à limiter (les absences, les retards, l'irrespect des consignes, la passivité, les discussions non permises, l'errance, la malpropreté, etc.) et à solliciter (la ponctualité, l'assiduité, l'activité, le respect des consignes, la communication utile, la capacité à se mettre au travail, la réflexivité, la projection dans l'avenir, la bonne hygiène, etc.) certaines conduites quotidiennes auprès des jeunes inscrits au SSJ. Telles que conceptualisées par Foucault (1976; 1983; 1984; 2004b; 2012; 2018), ces techniques visent avant tout à altérer les corps, l'intériorité et les conduites pour que les individus en viennent à atteindre des états spécifiques (bonheur, efficacité, performance, etc.). Ces techniques de soi, parmi celles mobilisées dans les pratiques d'activation au SSJ, vont chercher à ce que les jeunes formulent un récit sur eux-mêmes, sur leur participation au programme et sur leur trajectoire future. Cette injonction à la production d'un récit, que Moreau (2009) désigne comme un « *récit-projet* » (p. xiii), renvoie indirectement à la conception d'un jeune conquérant et créatif, capable de prendre des risques tout en s'engageant dans un processus de gestion de soi et de ses conduites de manières conformes aux besoins du marché (Bartholomé et Vrancken, Burgi, 2006; Franssen, 2017; Franssen, Carlier et Benchekroun, 2015; Gonin, Grenier et Lapierre, 2012; Jeanpierre, 2006; Lemke, 2004; 2011; Namian, 2011; 2012; Namian et Binet, 2016; Rose, 1996; Vrancken, 2007). Le SSJ sollicite en ce sens, en guise de contrepartie, un investissement subjectif de la part des jeunes, par la réalisation

de multiples activités qui sont porteuses des normes néolibérales de concurrence, comme la performativité, l'efficacité, la flexibilité, l'autonomie, la connectivité, la compétence et la responsabilité. L'application de grilles d'auto-évaluation, d'évaluation, de tests standardisés, la construction d'un autoportrait, parmi d'autres modalités, peuvent alors être analysées comme autant d'examens (Foucault, 1975), avec lesquels les jeunes sont amenés à se mesurer et à se positionner par eux-mêmes devant ces normes, mais aussi devant leurs pairs et conseillers. Ils sont amenés, chaque fois, en lien avec ces modalités et personnes, à effectuer des choix librement calculés, à cultiver leur capital; en devenant pour ainsi dire des entrepreneurs actifs de leur propre personne (Castel, 1981; Foucault, 2004b; Jeanpierre, 2006; Lemke, 2004; 2011; Rose, 1996; Vrancken, 2007). Bien que ces techniques disciplinaires et de soi permettent une individualisation des services selon les réalités, les aspirations et les rêves des jeunes, elles démontrent également que ces derniers doivent s'adapter aux attentes d'un programme reconduisant auprès d'eux les normes néolibérales de la concurrence en vue de produire plus largement à partir d'eux des sujets autonomes, capables de se fabriquer par eux-mêmes et de s'inscrire dans une temporalité utile (Ehrenberg, 1998; Moreau, 2009).

8.4 L'instabilité-active : entre activation et contrainte

Néanmoins, si les jeunes répondent positivement aux attentes du SSJ, ils risquent au vu des configurations actuelles du travail qui sont hautement concurrentielles, flexibles et instables, de connaître pour la plupart une précarité d'emploi en étant contraints de passer de stage en emploi précaire, voire d'un programme d'insertion à l'autre, sans pour autant réussir à améliorer leurs conditions de vie. En visant les dimensions individuelles de l'instabilité, soit les représentations et conduites des jeunes, les interventions déployées au SSJ tendent à faire ombrage non seulement

sur les configurations fortement instables du travail et des systèmes éducatifs, mais également sur la responsabilité sociale de plusieurs acteurs (parents, frères et sœurs, famille élargie, partenaires intimes, amis, pairs, employeurs, professionnels, etc.) et institutions (entreprises, écoles, centres de formation, EQ, etc.) dans l'insertion des jeunes (Bélisle et Bourdon, 2015 ; Caris, 2019 ; Franssen, Carlier et Benchekroun, 2014 ; Furlong, 2006 ; Hodgson et Spours, 2011 ; Regnault, 2016). Dans cette optique, ce programme peut participer activement à transférer la responsabilité de la gestion des problèmes sociaux et économiques, voire de l'instabilité, vers les jeunes en les sollicitant à les traiter par eux-mêmes. Force est de reconnaître que, dans ces circonstances fortement instables, plusieurs jeunes en viennent à incarner la figure d'un « *individu par défaut* » (p.437) qui permet de désigner ces personnes qui, confrontées à l'impossibilité d'améliorer, voire de stabiliser, leur position et de se projeter dans l'avenir, doivent demeurer coûte que coûte actives et mobiles (Castel, 2009).

Dans cette perspective, en focalisant trop les interventions sur les représentations et les conduites des jeunes, sans tenir compte des instabilités structurelles et relationnelles qui expliquent en grande partie comment ils se sont retrouvés en marge de voie de l'emploi, des études et de la formation, les politiques et pratiques d'activation comme le SSJ participent paradoxalement à la production de ce qu'on pourrait désigner comme de l'*instabilité-active*. L'instabilité-active permet en somme de qualifier les trajectoires de jeunes qui tout en étant enjoint à s'insérer et à demeurer actif au sein des configurations actuelles des systèmes éducatifs et du travail, sont confrontés à des freins et à des blocages structurels et relationnels qui les empêchent de stabiliser leurs trajectoires et de vivre une mobilité ascendante.

Cette instabilité-active apparaît dans les trajectoires de jeunes qui se retrouvent à tisser leurs parcours à l'interface entre, d'une part, les configurations instables des systèmes éducatifs et du travail, puis d'autre part, l'extension d'une gouvernamentalité néolibérale selon laquelle l'État social actif doit intervenir de manière à produire les conditions nécessaires à l'entretien et au renforcement de la dynamique économique concurrentielle du marché. Ainsi, dans des circonstances où le travail est appelé à être de plus en plus flexible et mobile (Etzioni, 1968; Giddens et Blair, 2002 ; Le Boterf, 2015; Noiseux, 201 ; Sennett, 2000), la gouvernamentalité néolibérale poursuit son œuvre de déstructuration des politiques providentielles, lesquelles avaient permis au lendemain de la Seconde Guerre mondiale à de plus en plus de personnes d'avoir accès à une propriété sociale, de prendre appui devant l'adversité et de vivre une mobilité ascendante (Castel, 2009). Or, le passage d'une gouvernamentalité libérale à une gouvernamentalité néolibérale transforme cette dynamique en profondeur notamment en remettant en question le modèle providentiel auquel était liée cette propriété sociale en transférant de plus en plus de l'État vers les individus et les communautés la responsabilité de la gestion des risques sociaux et de santé inhérents au capitalisme (Castel, 1981; Foucault, 2004b; Jeanpierre, 2006; Lemke, 2004; 2011; Rose, 1996; Vrancken, 2007). L'instabilité-active apparaît ainsi comme un ensemble de trajectoires qui se produisent à l'interstice des configurations contemporaines des systèmes éducatifs et du travail et de la gouvernamentalité néolibérale. Plusieurs jeunes se retrouvent à être sollicités à s'insérer et à demeurer actifs au sein des configurations instables, tout en demeurant confrontés à des freins et à des contraintes, qui les empêchent somme toute de stabiliser leur trajectoire et de vivre une mobilité ascendante. Comme les instabilités structurelles et relationnelles ne sont pas nécessairement ciblées par les politiques d'activation qui cible les jeunes NEEF, plusieurs d'entre eux en viennent alors à les gérer par eux-mêmes.

Ces instabilités-actives remettent ainsi fortement en question l'idée d'une méritocratie néolibérale en démontrant que le principe d'égalité des chances autour desquelles s'organisent dans les sociétés libérales l'école, l'emploi, les politiques et services demeure plus théorique qu'empirique (Déniger, 2012; Lenoir, 2010; Merrigan, 2018). Qui plus est, cette instabilité-active amène à remettre en question autrement les effets des politiques d'activation des jeunes NEEF. Effectivement, dans la perspective ouverte par la gouvernamentalité néolibérale, les réussites des politiques d'activation sont tout aussi significatives que leurs échecs dans l'optique où ceux-ci contribuent tout autant à l'entretien et à la création d'une population en surplus, capable de s'adapter à répétition à des emplois précaires ou à des stages. Ainsi, les politiques d'activation peuvent participer à reconduire des inégalités entre jeunes, qui sont inégalement confrontés à des instabilités structurelles et relationnelles, mais aussi à la fabrication et au maintien d'une main d'œuvre destinée à contribuer à la dynamique concurrentielle du marché, au sein du travail flexible et précaire.

8.5 Deux stratégies pour l'intervention sociale

L'intervention sociale en lien avec les jeunes NEEF devrait alors tenir compte des dimensions structurelles, relationnelles et individuelles de l'instabilité et de cette instabilité-active et tenter d'y ajuster non seulement la compréhension des trajectoires de ces jeunes, mais également les attentes et les pratiques en lien avec eux. Dans ce qui suit, deux grandes stratégies sont proposées qui, à la lumière des résultats et analyses de cette recherche, devraient être promues dans le champ des politiques d'activation des jeunes NEEF.

8.5.1 Stratégie 1 : s'opposer à la rhétorique individualisante du jeune instable et inactif

Une première stratégie est de refuser la rhétorique individualisante du jeune instable, passif, voire inactif, en y opposant des arguments concrets mettant en évidence le poids des instabilités avant toutes structurelles et relationnelles face auxquelles ils doivent tant bien que mal se démener et demeure actif. Dans le cadre des pratiques d'accompagnement dans les CJE, par exemple, cette première stratégie pourrait être mobilisée par les conseillères, dans un premier temps, afin de reconnaître la complexité du désengagement des jeunes et la panoplie des situations, des acteurs et des institutions qui y ont participé. Certes, cette stratégie n'implique pas, à ce point, de modifications structurelles ni relationnelles, mais elle constitue en soi un acte de sensibilité, voire de reconnaissance nécessaire de ce qui a pu momentanément ou progressivement contribuer à mener ces jeunes en marge des voies de l'emploi, des études et de la formation. Cet acte de reconnaissance préalable permettrait selon la perspective ouverte par l'approche narrative, par exemple, d'extérioriser de leurs personnes le problème de l'insertion et de leur éviter de porter subjectivement, à eux seuls, le poids des défis et des échecs auxquels ils sont confrontés, mais aussi de leur permettre d'engager différemment les situations dans lesquelles ils se retrouvent (Besley, 2002; White, 2007). Par exemple, cette première stratégie pourrait permettre d'entamer avec les jeunes un processus d'accompagnement davantage en lien avec des expériences positives et négatives qu'ils ont vécues au travail ou lors de leurs études, plutôt que de se concentrer surtout sur la poursuite d'un projet centré sur leur avenir et sur leur acquisition de compétences actives. À titre d'exemple, en face d'une jeune comme Dior qui après avoir vécu du harcèlement psychologique et sexuel en emploi et devant l'inaction de son employeur a choisi de démissionner, la conseillère pourrait considérer cette démission comme une force et tenter de l'utiliser pour la préparer à faire face à la possibilité de se retrouver de nouveau sur le marché du travail. D'ailleurs,

son exemple, comme celui de plusieurs autres jeunes, souligne l'importance pour les jeunes de reconnaître et d'accroître le respect de leurs droits du travail.

Au-delà de l'accompagnement, cette première stratégie pourrait aussi être utilisée par les gestionnaires pour consolider leurs arguments quant à l'évaluation du SSJ et à la reconduction de leur financement. Effectivement, en mettant en évidence les configurations fortement instables dans lesquelles les CJE, plus spécifiquement le CJEO, doivent insérer les jeunes, mais aussi en faisant reconnaître les limites de leurs interventions avec les agents locaux d'EQ et les représentants du marché du travail. Dans cette optique, ces résultats et analyses permettraient de nuancer l'évaluation du SSJ qui est faite par EQ et de justifier la reconduction et le renforcement de son financement.

Enfin, cette stratégie pourrait permettre en ce sens de reconnaître la diversité des acteurs et des institutions impliqués dans l'insertion des jeunes NEEF en déplaçant de la sorte la focale sur la responsabilité partagée de l'État, des écoles et des entreprises, notamment, plutôt que sur les jeunes et les conseillers des CJE. À titre d'exemple, le Gouvernement du Québec, plus spécifiquement EQ, devrait mettre en place une politique d'inclusion reposant sur l'application systématique de mesures pour solliciter les marchés locaux d'emploi à développer des mesures pour assurer le maintien et la progression des jeunes NEEF en emploi. Cette perspective permettrait de contrer la tendance forte de la catégorie d'action publique des jeunes NEEF à faire ombrage aux responsabilités sociales des entreprises (Hodgson et Spours, 2011), mais également de promouvoir des interventions qui ciblent les différents milieux de travail dans une optique d'insertion et de maintien des jeunes sur les voies de l'emploi.

Cette stratégie pourrait ainsi constituer une invitation à la généralisation au Québec de la flexicurité qui permet d'accroître les mesures en entreprise visant à protéger les personnes en emploi (protection de l'emploi, protection du revenu, conciliation vie personnelle et vie au travail, etc.)(Cahuc et Kramartz, 2004; Conter, 2010; Erhel, 2010; Madsen, 2002; Wilthagen et Tros, 2004), tout en évitant néanmoins les écueils identifiés par Erhel (2010) dans les pratiques européennes, qui, pour le rappeler, ne protègent pas la plupart du temps les populations les plus fragilisées par les configurations du travail et qui sont — comme les jeunes NEEF — les plus souvent exposées aux mesures d'activation vers l'emploi. Dans cette optique, notamment, un des arguments qui découle de cette thèse va dans le sens de ceux de Castel (2009) qui reconnaît qu'après près de cinquante ans de néolibéralisme, de reconfigurations des systèmes éducatifs et du travail au nom de la concurrence, de la flexibilité et de la mobilité, il est plus que nécessaire de penser et de mettre en œuvre des formes de protections sociales capables de mieux sécuriser les trajectoires des jeunes au cœur des configurations actuelles.

8.5.2 Stratégie 2 : Penser l'insertion sociale au-delà du placement

Une seconde stratégie serait de penser à l'insertion sociale des jeunes au-delà d'une question de placement. Cette stratégie, qui a déjà été énoncée au cours des années 1990 par Assogba (1996) à la suite de ses analyses sur l'opérationnalisation du programme Option travail au CJEO, propose une définition plus large de l'insertion, considérant que cette dernière est un processus complexe, multidimensionnel (psychologique, social, culturel et économique) et exigeant en temps. Ses travaux révélaient dans cette perspective d'ores et déjà comment l'insertion en emploi des jeunes répondait avant tout aux attentes néolibérales des bailleurs de fonds gouvernementaux poser en termes de rentabilité et de réduction du chômage, mais entraient en contradiction avec les réalités

et les besoins des jeunes. Plus de vingt ans plus tard, ces contradictions apparaissent de toute évidence comme étant reconduites tandis que les conseillères et les gestionnaires continuent de dénoncer les tentatives d'EQ de limiter leurs interventions à l'atteinte d'objectifs comptés en termes d'insertion directe sur les voies de l'emploi, des études et de la formation. L'accompagnement des jeunes, qui inclut notamment une phase d'accueil et d'évaluation des besoins, dans le cadre duquel les conseillères mènent des activités avec eux pour stabiliser leurs conditions de vie avant l'actualisation de leur *projet professionnel* témoigne encore de la capacité du CJEO à concilier ces contradictions.

Cela étant dit, le passage de JEA au SSJ a constitué à cet effet un recul important, notamment, car ce dernier n'accorde plus autant de temps aux conseillères, selon leur propos, pour effectuer leur travail, mais aussi parce que les objectifs de préemployabilité, qui concernent les dimensions plus psychosociales de l'intervention, ne sont plus considérés dans l'évaluation de leur rendement et dans la reconduction de leur financement. Dans cette optique, cette thèse soutient les revendications pour le déploiement de ressources d'intervention pour agir sur les instabilités, structurelles, relationnelles et individuelles qui apparaissent dans les trajectoires des jeunes. Elle pourrait ainsi être utilisée à cette fin pour faire reconnaître par le Gouvernement du Québec la dimension psychosociale du travail d'intervention à effectuer auprès des jeunes.

Qui plus est, une définition plus large de l'intervention est aussi liée à une plus grande ouverture de la catégorie des intervenantes chargées d'agir auprès des jeunes. Cette ouverture permettrait d'éviter notamment que ces dernières soient conçues principalement comme des agentes de placement, tout en légitimant la place des travailleuses sociales qui, à l'heure actuelle, demeurent

encore peu présentes et peu reconnues dans le champ des politiques d'activation des jeunes NEEF. Les résultats et analyses de cette thèse pourraient, dans cette perspective, être utilisés pour consolider la place des travailleuses sociales dans le champ des politiques d'activation, car ces dernières détiennent plus spécifiquement l'expertise nécessaire pour agir auprès des populations marginalisées ou exclues et pourraient offrir un accompagnement psychosocial plus sensible aux expériences d'instabilités vécues par les jeunes, plus adapté à leurs besoins et réalités et plus susceptible d'assurer non seulement leur insertion, mais aussi leur maintien sur les voies de l'emploi, des études et de la formation.

CONCLUSION

Si Arata Kaizaki incarne un personnage fictif qui se retrouve, bien malgré lui, incapable de réinsérer un emploi à temps complet, il illustre néanmoins avec éclat l'une des figures de la jeunesse dite problématique au sein des sociétés libérales contemporaines. Incarnant dans le champ des politiques sociales une catégorie d'action publique, le jeune NEEF, il est devenu la cible d'interventions visant à l'activer et à retisser ses liens avec le travail. Certes, il n'existe, en dehors de cette fiction, aucune pilule permettant aux jeunes de recommencer leur jeunesse pour mieux se préparer à affronter un avenir incertain. Néanmoins, un ensemble d'intervention et de programmes sont mis en œuvre aujourd'hui pour éviter les risques qu'il incarne. Cette thèse de doctorat en service social visait à interroger, de manière empirique et théorique, la catégorie d'action publique des jeunes NEEF, c'est-à-dire des jeunes qui ne sont ni en emploi, ni aux études, ni en formation, en sondant les politiques, les pratiques et les trajectoires que cette catégorie recouvre.

Au chapitre 1, elle proposait un état critique des lieux sur la construction sociale de cette catégorie de manière à la restituer dans ses conditions d'émergence et de diffusion dans le champ de l'action publique au sein des sociétés libérales. L'analyse de la littérature sur le sujet a permis d'illustrer que cette catégorie des jeunes NEEF tient peu en compte de l'hétérogénéité des profils des jeunes et de l'instabilité des configurations, tant du travail que de l'éducation, dans lesquels ces jeunes sont appelés à s'insérer aujourd'hui (Binet, 2019; Furlong, 2006; Van de Velde, 2016). Dans cette optique, cette problématique de recherche s'est intéressée aux principaux facteurs de risques qui permettent d'expliquer de manière individualisante tout une série de problèmes sociaux.

Pour dépasser ce type d'explications, cette problématique a cherché à mettre en lumière au chapitre 2 certains éléments de contexte liés aux reconfigurations du travail et des systèmes éducatifs qui ont cours au Canada et au Québec depuis les années 1970. Elle dresse ainsi de manière synthétisée le portrait de sociétés libérales hautement compétitives où la performativité, l'efficacité, la flexibilité, l'autonomie, le projet, la compétence, la connectivité et la responsabilité constituent autant d'injonctions normatives face auxquelles les jeunes sont appelés à répondre, dans les milieux scolaires comme du travail, et qui sont également reconduites dans les politiques et les pratiques ciblant les jeunes NEEF (Etzioni, 1968; Giddens et Blair, 2002 ; Le Boterf, 2015; Noiseux, 201 ; Sennett, 2000). Cette problématique de recherche concluait sur deux objectifs généraux que sont : 1) mieux comprendre les manières dont les trajectoires dites de « désengagement » de ces jeunes NEEF se construisent au carrefour des configurations normatives et institutionnelles contemporaines ; 2) et étudier de plus près les modalités d'intervention mises en œuvre pour gouverner ces jeunes considérés socialement problématiques en visant principalement leur insertion sur le marché du travail.

Le chapitre 3 présentait comme cadre théorique utilisé pour guider cette recherche le concept foucauldien de gouvernementalité. Dans la pensée de Foucault (2004a; 2004; 2012), ce concept renvoie au champ stratégique et mobile des relations de pouvoir, soit à l'agencement hétérogène d'institutions, de procédés, de calculs, de savoirs, de stratégies et de tactiques, qui permettent, en fonction des sociétés, des territoires et des époques, de gouverner la population. Ce concept de gouvernementalité a permis à Foucault (2004b) d'appréhender à la fin des années 1970 un renversement dans les manières de gouverner tant l'État que la population puisque l'État, autrefois appelé à protéger la population des conséquences du marché, est dorénavant appelé à intervenir

avant tout pour le marché, c'est-à-dire pour produire les conditions nécessaires à l'entretien et au renforcement de sa dynamique économique concurrentielle. Cette gouvernamentalité néolibérale entre en cohérence avec l'extension de ce que certains ont appelé l'État social actif (Castel, 2009; Giddens et Blair, 2002; Namian et Binet, 2016; Vrancken et Macquet, 2005). Ce modèle d'État vise moins à protéger les individus des risques sociaux et de santé qui sont inhérents au capitalisme qu'à administrer les conditions et les cadres nécessaires à sa reconduction par le report de la responsabilité de ces risques sur les individus et communautés. Il se caractérise, dans le champ de l'assistance, par sa propension à mettre en place auprès de populations qui sont identifiées comme à risque de dépendre du système — comme les jeunes NEEF — des programmes d'accompagnement centrés sur leur responsabilisation individuelle, sur l'activation de leur potentiel et de leurs capacités à s'adapter, voire à se prendre en main et à devenir autonome (Dufour, Boismenu et Noël, 2003; Giddens et Blair, 2002; Morel, 2002; Tremblay, 2006; Vrancken et Macquet, 2006; White, 2008). Dans la foulée, différents partenaires comme des organismes communautaires et publics sont sollicités à mettre en œuvre des pratiques ou ce qui peut être désigné comme des techniques de soi, qui visent à amener les individus à faire un travail sur soi, dans le but d'accroître leurs chances de s'insérer en emploi et de rompre leur prétendue dépendance envers l'État (Angers, 2011; Bellot et al., 2013; Castel, 2009; Dubet, 2002; Dubois, 2012; Gonin, Grenier et Lapierre, 2012; Provencher, 2013).

Le chapitre 4 présentait la méthodologie de recherche utilisée dans le cadre de cette thèse pour documenter par le bas la mise en œuvre des pratiques visant à gouverner les jeunes NEEF : l'ECAP (Burgi, 2006; Dubois, 2010; 2012; 2015; Lipsky, 2010; Spire, 2008). Ce type d'ethnographie, résolument critique, propose une démarche qui vise à se distancier des discours

officiels, médiatiques, sociaux et textuels, en centrant l'analyse sur les personnes, les pratiques et les espaces qui incarnent quotidiennement l'action publique (Dubois, 2010 ; Ferguson et Gupta, 2005 ; Lipsky, 2010). Cette méthodologie postule que c'est à partir de la perspective de ces personnes, de ces lieux et de ces pratiques que deviennent percevables de manière tangible les effets des politiques publiques dans la vie des individus qui en sont la cible (Dubois, 2012). Dans cette optique, l'ECAP fut utilisée pour guider une enquête de recherche qui s'est déroulée pendant un an au Carrefour jeunesse emploi de l'Outaouais, au sein du programme provincial Service spécialisé jeune. Ce programme, administré par Emploi-Québec, une instance du Gouvernement du Québec, cible des jeunes âgés de 18 à 29 qui ne sont ni sur les voies de l'emploi, des études et de la formation. Plus précisément, pendant un an, à raison de 3 à 4 jours par semaine, en fonction des activités qui y étaient réalisées et du consentement des personnes lui faire une place, le chercheur observait les interventions déployées dans ce programme, tout en y participant à divers degrés. En complémentarité, 10 entretiens semi-dirigés avec des jeunes inscrits à ce programme furent réalisés, ceux parmi lesquels le chercheur a pu observer le quotidien, pour mettre des mots sur certains constats effectués en cours d'enquête et approfondir sa compréhension de leurs trajectoires avant leur arrivée à ce programme. Enfin, trois entretiens de groupe furent réalisés pour discuter plus précisément des liens que tisse ce programme entre Emploi-Québec, l'organisation et l'intervention soit : 1) un entretien auprès des coordonnatrices du programme; 2) un entretien auprès des conseillères en employabilité et des conseillères en orientation; 3) et un entretien auprès des jeunes. Cette méthodologie de recherche, qui combine un ensemble de techniques, a en somme permis d'accumuler une quantité importante de données qualitatives que le concept de gouvernementalité a permis d'organiser en facilitant l'identification, le découpage et la présentation des données sous-jacente à l'analyse.

Premièrement, au chapitre 5, les résultats présentaient, à l'aide des propos des jeunes, les instabilités multiples et persistantes qui, dans leurs trajectoires, mettent en jeu leur engagement sur les voies de l'emploi, de l'école ou de la formation. Ces instabilités se déclinent dans les trajectoires des jeunes autant dans leurs rapports à l'emploi, à l'école, à la formation, aux stages, en lien avec des déménagements et des problèmes sociaux et de santé comme la pauvreté, la précarité de logement, la précarité d'emploi, la violence, la toxicomanie, les conflits, la guerre, les troubles physiques, les troubles mentaux ainsi que les décès. Ces résultats mettaient ensuite en relief le rôle de l'entourage des jeunes dans leurs trajectoires, pour illustrer que les frères et sœurs, les parents et grands-parents, les pairs et amis, les collègues et employeurs, de même que les enseignants et les travailleurs sociaux, peuvent être à la fois une source de soutiens et de contraintes. L'ensemble de ces résultats permettaient d'expliquer comment, et pour quelles raisons, ces jeunes en sont venus à recourir au programme Service spécialisé jeune de l'Outaouais.

Deuxièmement, au chapitre 6, les résultats présentaient, à l'aide des propos des conseillères et des coordonnatrices, les circonstances d'implémentation et d'opérationnalisation de ce programme, afin d'illustrer de façon contextualisée la complexité de l'intervention déployée auprès de ces jeunes. Ces résultats illustraient comment ces acteurs ont eu à produire rapidement une programmation d'intervention qui, tout en cherchant à respecter les paramètres d'action transmis par Emploi-Québec, doit répondre aux réalités des jeunes. Dans ces conditions, plusieurs conseillères ont mentionné avoir l'impression d'effectuer un travail similaire à celui qu'elles effectuaient auparavant, mais en moins de temps. Qui plus est, elles soulignent l'accroissement et la complexification du travail administratif à réaliser pour rendre des comptes à Emploi-Québec pour chacun des jeunes. Les conseillères affirment également devoir centrer leurs objectifs

d'intervention sur l'insertion et le maintien des jeunes en emploi, aux études et en formation, alors qu'auparavant elles pouvaient poursuivre officiellement des objectifs à teneur plus psychosociale. Elles ont ainsi l'impression que pour Emploi-Québec, leur rôle est réduit à celui d'agentes de placement et qu'il est attendu qu'elles trouveront par elles-mêmes, dans ces conditions, les marges de manœuvre nécessaires pour répondre aux réalités complexes des jeunes de leur région. Les conseillères soulignent aussi que dans ces circonstances, elles sont confrontées à difficultés dans l'arrimage de leurs interventions aux réalités des jeunes. Elles n'ont en effet ni le temps d'actualiser au quotidien les savoirs acquis dans des activités de formation continue ni celui requis pour intervenir sur les dimensions psychosociales de l'insertion ni les moyens nécessaires pour arrimer les réalités des jeunes avec les attentes des agents régionaux d'Emploi-Québec et des entreprises : des acteurs selon elles importants pour l'insertion des jeunes, pour l'atteinte des objectifs du programme et pour la reconduction de son financement.

Troisièmement, ces résultats rendaient compte au chapitre 7, de manière fine, des détails de l'intervention au Service spécialisé jeune qui est conçu comme un accompagnement structuré en sept phases au fil desquelles les conseillères en employabilité et en orientation amènent les jeunes à agir par eux-mêmes sur les différents paramètres de leur insertion. Chacune de ces phases a ses propres objectifs. En somme, cet accompagnement inclut le recrutement des jeunes, la négociation du sens qu'ils accordent à leur réengagement, une intervention en lien avec leurs besoins, la formulation d'objectifs professionnels, la formulation d'un projet d'insertion, le développement de leur connaissance de soi, du marché du travail et des techniques de recherche d'emploi ainsi que la majoration de leurs compétences en temps réel dans le cadre d'un plateau de travail et d'un stage. Or, au-delà de ce programme d'accompagnement, ces résultats mettaient en évidence qu'à

son issue, si plusieurs jeunes sont sur le marché du travail, plusieurs autres se retrouvent à nouveau à planifier un retour aux études, à chercher un emploi ou encore un programme d'insertion de plus dans lequel s'engager.

Dans le cadre du chapitre 8, l'analyse de ces résultats à l'aide du concept de gouvernementalité présentait dans un premier temps les trajectoires des jeunes comme marquées par des dynamiques d'instabilités tant structurelles, relationnelles qu'individuelles, soit des dynamiques qui sont au cœur de la rationalité néolibérale. Les instabilités structurelles renvoient aux contraintes et aux limites des systèmes éducatifs, du travail, des politiques et des services qui sont traversées par des tensions apparentes entre une égalité des chances et les normes méritocratiques néolibérales de concurrence qui assurent la distinction des jeunes en valeur, selon leur mérite. Ces instabilités structurelles s'expriment dans différents milieux (à l'école, à la formation des adultes, dans les stages, dans les organismes d'insertion, en entreprise) où des jeunes, aux réalités et profils hétérogènes, peuvent être déstabilisés, disqualifiés, déclassés, en lien avec des configurations spécifiques comme des statuts précaires d'emploi et des règles administratives inflexibles, indépendamment de leurs caractéristiques, volontés, conduites et efforts individuels. Les instabilités relationnelles renvoient aux situations qui se manifestent en lien avec l'entourage des jeunes, comme les déménagements multiples, la pauvreté, les conflits, les sabotages, les violences sexuelles ou le harcèlement, qui tendent à les déstabiliser, alors qu'ils tentent de s'insérer ou de se maintenir en emploi, aux études et en formation. Ces instabilités relationnelles peuvent être liées aux configurations du travail et des systèmes éducatifs qui peuvent moduler les possibilités et les contraintes des membres de cet entourage et déstabiliser en même temps les jeunes, comme, par exemple, lorsque des parents se font évincer d'un logement ou choisissent d'engager leur famille

dans un déménagement en vue d'un nouvel emploi et que, dans un cas comme dans l'autre, cela peut impliquer un changement d'école. Les instabilités individuelles renvoient finalement aux conséquences des conduites en lien, par exemple, avec la santé mentale et les addictions, qui s'articulent avec les effets des instabilités structurelles et relationnelles, et qui sont susceptibles d'affecter les trajectoires des jeunes. Ces instabilités individuelles apparaissent notamment lorsqu'une jeune consomme des drogues dans l'optique de mieux vivre avec les conséquences des abus sexuels vécues dans sa relation avec son père, puis est confrontée à des sanctions dues à son non-respect des normes de conduites valorisées à l'école ou en milieu de travail. Restituer ainsi cette triple instabilité au cœur des trajectoires des jeunes NEEF permet d'éviter de les concevoir comme étant instables, passifs, voire inactifs, et de jeter l'éclairage plutôt sur ce qui contribue à leurs désengagements et réengagements sur les voies du travail, de l'école ou de la formation.

L'analyse illustre, dans un deuxième temps, qu'au travers d'un programme comme le Service spécialisé jeune, la gouvernamentalité néolibérale s'élabore par la maximisation de l'utilité et de l'efficacité des programmes existants, tout en réduisant leurs frais d'opérationnalisation. Cette logique permet à l'État social actif de transformer ses dépenses en investissement en rendant imputables les partenaires qui œuvrent à les mettre en place au plus près des jeunes NEEF par l'utilisation de stratégies de gouvernement (financement au service rendu, la gestion comptable des objectifs d'insertion, réduction du temps d'interventions, etc.).

L'analyse mettait en outre en évidence, dans un troisième temps, que la gouvernamentalité néolibérale s'élabore par la mise en œuvre d'interventions visant à produire, à partir de l'instabilité même des trajectoires des jeunes NEEF, une main d'œuvre flexible et mobile, capable de s'adapter

aux fluctuations, à la précarité et à l'instabilité des marchés locaux d'emploi. Cette intervention prend la forme de ce que j'ai désigné comme de l'insertion par activation, selon laquelle les jeunes ciblés sont appelés, voire disciplinés, de manière à devenir des entrepreneurs de soi, c'est-à-dire à ce qu'ils se prennent en main dans la poursuite d'un projet d'insertion. Les pratiques d'intervention déployées cherchent en ce sens à accroître leurs compétences et leur employabilité, à développer la connaissance qu'ils ont d'eux-mêmes et du marché du travail – par l'entremise notamment de formations et de stages, avant même de pouvoir espérer réintégrer un emploi ou les études. Cette analyse soulignait en outre que les systèmes éducatifs et du travail parviennent difficilement à résorber une frange des jeunes NEEF. Effectivement, malgré toute leur volonté et le soutien qui leur est apporté, plusieurs jeunes font face à des obstacles et à des contraintes qui freinent lourdement leur parcours d'insertion et qui peuvent culminer dans une interruption, à plus ou moins long terme, de leur maintien en emploi ou aux études. Si certains réussissent une telle insertion, c'est ainsi davantage la figure d'une instabilité-active qui a été utilisée pour désigner les trajectoires de ces jeunes. Instabilité-active, car tout en étant sollicités à s'insérer et à demeurer actifs, coûte que coûte, dans les configurations actuelles des systèmes éducatifs et du travail, plusieurs jeunes demeurent confrontés à des freins et à des contraintes qui les empêchent de stabiliser leur trajectoire et de vivre une mobilité ascendante. Les programmes qui découlent des politiques d'activation et qui ciblent les NEEF, plutôt que de stabiliser les trajectoires de l'ensemble des jeunes, semblent ainsi en maintenir plusieurs dans une forme d'instabilité-active et contribuer par ce fait même à l'entretien et à la création d'une population en surplus, soit d'une main d'œuvre flexible, capable de s'adapter, à répétition, au travail précaire.

À la lumière de ces résultats, dans un quatrième temps, cette analyse proposait deux stratégies pour l'intervention auprès des jeunes NEEF. La première stratégie consiste à aller au-delà d'une conception individualisante de l'instabilité des jeunes, qui met la focale sur leurs conduites, pour reconnaître et intervenir en outre sur ses dimensions structurelles et relationnelles. La seconde est de s'opposer à la logique réductrice du placement en emploi des jeunes en proposant une définition plus large, voire plus psychosociale, de l'accompagnement. Ces deux stratégies permettraient en somme de déboucher sur des interventions permettant de sécuriser les trajectoires des jeunes et de consolider la place du service social dans le champ des politiques d'activation.

Enfin, dans le cadre d'un programme ultérieur de recherche, ces résultats et analyses invitent finalement à étudier davantage le développement des parcours des jeunes NEEF et les effets à plus long terme des politiques d'activation qui les ciblent, dont l'instabilité-active. Il s'agirait ainsi dans une recherche future d'adopter une perspective longitudinale pour mieux comprendre les effets à plus long terme de ces politiques sur les jeunes et leur capacité à assurer leur insertion. Dans le cadre de ce programme futur de recherche, il serait pertinent aussi d'observer ailleurs qu'en Outaouais comment s'opérationnalise le SSJ, comme à Montréal et à Québec, ou encore dans des régions plus rurales telles que Baie-Comeau, la Jamésie ou Malartic, afin de tenir compte plus finement des différences géographiques, sociodémographiques et institutionnelles.

BIBLIOGRAPHIE

- AMINE, Samir et RIOUAL (2015). « Un aperçu des déterminants et des évolutions du travail non qualifié », dans AMINE Samir [dir.], *La crise des emplois non qualifiés*, Montréal, Presses internationales Polytechnique, 174 p.
- AMINE et SCRIMGER (2015). « L'évolution et les transformations de l'emploi non qualifié au Canada, de 2000 à 2012 », dans AMINE Samir [dir.], *La crise des emplois non qualifiés*, Montréal, Presses internationales Polytechnique, 174 p.
- ANGERS, Kathleen (2011). « La gouvernance des politiques d'activation en Europe: qu'est-ce qu'une revue de littérature nous apprend ? », *Canada-Europe: Dialogue transatlantic*, 30 p.
- ASSOCIATION CANADIENNE DES TRAVAILLEUSES ET TRAVAILLEURS SOCIAUX (ACTS). L'histoire du service social et la page historique de l'ACTS. réf du 8 novembre 2019, <https://www.casw-acts.ca/fr/C3%A0-notre-sujet/l%E2%80%99histoire-du-service-social-et-la-page-historique-de-l%E2%80%99acts>
- ASSOGBA, Yao (2000). *Insertion des jeunes, organisation communautaire et société : L'expérience fondatrice des Carrefours jeunesse-emploi du Québec*, Québec, Presses de l'Université du Québec, 151 p.
- ASTIER, Isabelle (2007). *Les nouvelles règles du social*, Paris, Presses de l'Université de France, 200 p.
- AOUNI, Zineb (2011). « Démystification d'une pédagogie émergente : l'approche par les compétences », *Entreprendre et Innover*, Vol.3, N° 12, p. 120-126.
- AXTRA: ALLIANCE DE CENTRES-CONSEILS EN EMPLOI. « L'alliance », réf. du 8 décembre 2019, <https://axtra.ca/alliance/>
- BAKKER, Arnold B., Evangelina DEMEROUTI et Ronald BURKE (2009). « Workaholism and relationship quality: A spillover-crossover perspective », *Journal of Occupational Health Psychology*, Vol. 14, N° 1, p. 23-33.
- BANCROFT, Lindy (2017). « Not so NEET : A Critical Policy Analysis of Ontario's Youth Job Connexion Program », mémoire de maîtrise, Waterloo, Wilfrid Laurier University, 72 p.
- BARTHOLOMÉ, Christian et Didier VRANCKEN (2005). « L'accompagnement : un concept au coeur de l'État social actif. Le cas des pratiques d'accompagnement des personnes handicapées », *Pensée plurielle*, Vol. 2, N° 10, p. 85-95.

- BANQUE MONDIALE (BM). « *Youth employment* », réf. du 3 mars 2016, <http://www.worldbank.org/en/topic/socialprotectionlabor/brief/youth-employment>
- BARBIER, Jean-Claude (2009). « Le workfare et l'activation de la protection sociale, vingt ans après: beaucoup de bruit pour rien ? Contribution à un bilan qui reste à faire », *Lien social et Politiques*, N° 61, p. 23-36.
- BARIBEAU, Colette (2009). « Analyse des données des entretiens de groupe », *Recherches Qualitatives*, Vol. 28, N° 1, p. 133-148.
- BARROW DIDOU-AUPETIT et MALLEA (2003). *Globalisation, Trade Liberalisation and Higher Education in North America: The Emergence of a New Market under NAFTA?*, New York, Springer, 280 p.
- BÉLISLE, Rachel et Sylvain BOURDON (2015). *Les précarités dans le passage à l'âge adulte au Québec*, Québec, Presses de l'Université Laval, 170 p.
- BELLOT, Céline, Maryse BRESSON et Christian JETTÉ [dir.] (2013). *Le travail social et la nouvelle gestion publique*, Québec, Presses de l'Université du Québec, 264 p.
- BENJET, Corina, Dewi HERNANDEZ-MONTOYA, Guilherme BORGES et al. (2012). « Youth who neither study nor work : Mental health, education and employment », *Salud publica de méxico*, Vol. 54, N° 4, p. 410-417.
- BERGOLEY, Nicolas (2012). « De l'hôpital à l'État : Le regard ethnographique au chevet de l'action publique », *Gouvernement et action publique*, Vol. 2, N° 2, p. 9-40.
- BERNIER, Nicole F. (2001). « L'assurance chômage », dans Bernier (2001), *Le désengagement de l'État-providence*, Montréal, Presses de l'Université de Montréal, p. 85-121.
- BERTON, Fabienne (2010). « Quelles compétences valorise l'économie du savoir ? », *International Symposium "Challenge of Work and Workers in the Knowledge Economy"*, 31 octobre 2010, Halifax, Saint Mary's University, 19 p.
- BESLEY, Tina (2002). *Counseling Youth : Foucault, Power, and the Ethics of Subjectivity*, Westport, Praeger Publishers, 265 p.
- BIDARD (2006). « Les temps de la vie et les cheminements vers l'âge adulte », *Lien social et Politiques*, N° 54, p. 51-63.
- BIENAISE, Johana (2016). « Une expérience d'interprétation en danse sous la loupe : démarche méthodologique d'une recherche-crédation heuristique », *Recherche en danse*, N° 5, <https://journals.openedition.org/danse/1435>

- BINET, Jonathan (2019). « Les jeunes NEEF : enjeux de définition et d'usage d'une catégorie d'action publique », *Reflets : Revue d'intervention sociale et communautaire*, Vol. 25, N° 1, p. 94-100.
- BINET, Jonathan (2013). « Ces pauvres ingouvernables : La loi sur l'assurance-emploi à l'ère des politiques d'activation », Mémoire de maîtrise, Ottawa, Université d'Ottawa, 154 p.
- BLAIS, Louise (2007). « Savoir expert, savoirs ordinaires : qui dit vrai ? », *Sociologie et Sociétés*, Vol. 38, N° 2, p. 151-163
- BOISMENU, Gérard et Benoît HENRY (1998). « L'action publique visant les sans-emploi : Similarité et complémentarité de l'assurance-chômage et de l'assistance sociale au Canada », *Nouvelle pratiques sociales*, Vol. 11, N° 1, p. 131-152
- BONVIN, Jean-Michel, Maël DIF-PRADALIER et Émilie ROSENSTEIN (2013). « Politiques d'activation des jeunes et modalités d'accompagnement. Le cas du programme FORJAD en Suisse », *Lien social et Politiques*, N° 70, p. 13-27.
- BOUCHEZ, Jean-Pierre (2014). « Autour de « l'économie du savoir » : ses composantes, ses dynamiques et ses enjeux », *Savoirs*, Vol.1, N° 34, p.9-45.
- BOURGEOIS, Yves (2007). *L'économie du savoir au Nouveau-Brunswick*, Paquetville, Réseau de développement économique et d'employabilité du Nouveau-Brunswick, 103 p.
- BURGI, Noëlle (2006). « Utopies et contraintes du travail social », dans *La machine à exclure. Les faux-semblants du retour à l'emploi*, Paris, Éditions La Découverte, p. 71-120.
- BURKE, (2009). « Working to Live or Living to Work: Should Individuals and Organizations Care? », *Journal of Business Ethics*, Vol.84, p.167-172.
- CAHUC, Pierre et Francis KRAMARZ (2004). *De la précarité à la mobilité : Vers une sécurité sociale professionnelle*, Rapport au ministre de l'Économie, des finances et de l'Industrie et au ministre de l'Emploi, du Travail et de la Cohésion sociale, Québec, Collection des rapports officiels, 204 p.
- CAMPEAU, Georges (2001). *De l'assurance-chômage à l'assurance-emploi : L'histoire du régime canadien et de son désengagement*, Cap-Saint-Ignace, Éditions du Boréal, 396 p.
- CANGUILHEM, Georges (1966). *Le normal et le pathologique*, Paris, Presses Universitaires de France, 224 p.
- CARCILLO, Stéphane, et collab. (2015). « NEET Youth in the Aftermath of the Crisis : Challenges and Policies », *OECD Social, Employment and Migration Working Paper*, N° 164, <http://dx.doi.org/10.1787/5js6363503f6-en>.
- CARIS, Rozenn (2019). « Penser l'après pour les jeunes places en foyers », *VST-Vie sociale et traitement*, Vol. 1, N°141, p. 108-114.

- CARREFOUR JEUNESSE EMPLOI DE L'OUTAOUAIS (CJEO)(2019). « À propos – CJE de l'Outaouais », réf. du 8 novembre 2019, <https://cjeo.qc.ca/a-propos/>.
- CARREFOUR JEUNESSE EMPLOI DE L'OUTAOUAIS (CJEO)(2017). « Historique en bref », réf. du 8 novembre 2019, <https://cjeo.qc.ca/wp-content/uploads/2019/11/historique.pdf>.
- CASTEL, Robert (2009). *La montée des incertitudes : travail, protection, statut de l'individu*, Paris, Éditions du Seuil, 457 p.
- CASTEL, Robert (1981). *La gestion des risques*, Lonrai, Éditions de minuit, 222 p.
- CASTEL, Robert (1977). *L'Ordre psychiatrique : l'âge d'or de l'aliénisme*, Paris, Éditions de Minuit, 340 p.
- COLLECTIF AUTONOME DES CARREFOUR JEUNESSE EMPLOI DU QUÉBEC (CACJEQ). « Déclaration d'intention commune », réf. du 8 novembre 2019, http://www.cacjeq.ca/wp-content/uploads/2019/03/declaration_d_intention_RCJEQ_CACJEQ_VFF.pdf
- CONSEIL DU PATRONAT DU QUÉBEC. « Développement du capital humain », réf. du 8 novembre 2019, <https://www.cpq.qc.ca/fr/domaines-dinterventions/developpement-du-capital-humain/>
- CONTER, Bernard (2010). « Origines et impacts de la flexicurité », *Courrier hebdomadaire du CRISP*, Vol.10, N° 2095-2096, p.5-64.
- COSER & LEWIS, (1956). *The functions of social conflict*, New York, Free press, 188 p.
- COUSINEAU, Michel (1986). « Objectifs et modalités de l'assurance-chômage au Canada : 1940-1986 », *Relations industrielles / Industrial Relations*, Vol. 41, N° 3, p. 451-468.
- COUTURE, Mélanie (2003). « La recherche qualitative : introduction à la théorisation ancrée », *Interactions*, Vol. 7, N° 2, p. 127-134.
- COUTURIER Yves, Dominique G. GAGNON et Christian DUMAS-LAVERDIÈRE (2004). « La compétence contre l'incompétence ? L'erreur de cadre pour un faux débat », *La participation publique et démocratique*, Vol. 17, N°1, p.149-155.
- CUZZOCREA, Valentina (2014). « Chapitre 5 : La catégorie des NEET : quel avenir ? », dans Conseil de l'Europe [dir], *Points de vue sur la jeunesse*, Vol. 1, p. 73-87.
- DANG, Ai-Thu et Hélène ZAJDELA (2009). « Fondements normatifs des politiques d'activation : un éclairage à partir des théories de la justice », *Recherches économiques de Louvain*, Vol. 75, N°3, p. 313-352.
- DAVILA, Andrés et Mario DOMINGUEZ (2010). « Formats des groupes et types de discussion dans la recherche sociale qualitative », *Recherches Qualitatives*, Vol. 29, N° 1, p. 50-68.

- DE GAULEJAC, Vincent (2005). *La société malade de la gestion : idéologie gestionnaire, pouvoir managérial et harcèlement social*, Paris, Éditions du Seuil, 275 p.
- DE LANNOY, Ariane, Murray LEIBBRANDT et Emily FRAME (2016). « Measuring multidimensional poverty among youth in South Africa at the sub-national level », *SALDRU Working Papers 169*, Capetown, Southern Africa Labour and Development Research Unit, 31 p.
- DELCOURT, Jacques (2006). « État social actif ou travailleurs, chômeurs et citoyens activés », *Recherches sociologiques et anthropologiques*, Vol. 37, N° 2, p. 194-201.
- DE MAILLARD, Jacques (2002). « Les associations dans l'action publique locale : participation fonctionnalisée ou ouverture démocratique ? », *Lien social et politiques*, N° 48, p. 53-65.
- DÉNIGER, Marc-André (2012). « Les politiques québécoises d'intervention en milieux scolaires défavorisés : regard historique et bilan critique », *Revue française de pédagogie*, Vol.178, p. 67-84.
- DÉNIGER, Marc-André (1996). « Crise de la jeunesse et transformation des politiques sociales en contexte de mutation structurale », *Sociologie et sociétés*, Vol. 8, N°1, p. 73-88.
- DESPREZ, Anne (2002). « Compétence et qualifications. Mise en perspective et positions d'acteurs », *Service de Études et de la Statistique du Ministère de la Région Wallonne*, Discussion Papers, N°0208, 48 p.
- DESLAURIERS, Jean-Martin et Jonathan BINET (2012). « Intervenir en contexte d'aide contrainte auprès de jeunes pères marginaux : quelques enjeux et stratégies », *Défi jeunesse : Revue professionnelle du conseil multidisciplinaire*, Vol. 19, N° 1, p. 3-11.
- DESLAURIERS, Jean-Pierre et Robert MAYER (2000). « Chapitre 6 : L'observation directe », dans MAYER et al (2000), *Méthodes de recherche en intervention sociale*, Montréal, Gaëtan Morin, p. 135-156
- DODIER, N. et I. BASZANGER (1997). « Totalisation et altérité dans l'enquête ethnographique », *Revue française de sociologie*, Vol. 38, N° 1, p. 37-66.
- DORAY, Pierre et Claude LESSARD (2016). *50 ans d'éducation au Québec*, Montréal, Presses de l'Université du Québec, 308 p.
- DUBET, François (2002). *Le déclin des institutions*, Paris, Seuil, 419 p.
- DUBOIS, Vincent (2015). *La vie au guichet : Administrer la misère*, Lonrai, Éditions Points, 359 p.

- DUBOIS, Vincent (2012). « Ethnographier l'action publique : Les transformation de l'État social au prisme de l'enquête de terrain », *Gouvernement et action publique*, Vol. 1, N° 1, p. 83-101.
- DUBOIS, Vincent (2010). « *Les champs de l'action publique* », HLSHS, 00498020, version 1, 29 p.
- DUFOUR, Pascale, Gérald BOISMENU et Alain NOEL (2003). *L'aide au conditionnel. La contrepartie dans les mesures envers les personnes sans emploi en Europe et en Amérique du Nord*, Montréal, Presses de l'Université de Montréal, 252 p.
- EHRENBERG, Alain (2010). *La société du malaise*, Paris, Éditions Odile Jacob, 439 p.
- EHRENBERG, Alain (1998). *La fatigue d'être soi : dépression et société*, Paris, Éditions Odile Jacob, 414 p.
- EICHHORST, Werner, Otto KAUFMANN et Regina KONLE-SEIDL [dir.] (2008). *Bringing the Jobless into work ? : Experiences with Activation Schemes in Europe and the US*, Berlin, Springer, 460 p.
- ELLIS, Kathryn (2011). « Street-level Bureaucracy' Revisited: The Changing Face of Frontline Discretion in Adult social Care in England », *Social Policy & Administration*, Vol. 45, N° 3, p. 221-244.
- EMPLOI-QUÉBEC (EQ). « L'Outaouais et ses territoires », réf. du 8 novembre 2019, <https://www.emploiquebec.gouv.qc.ca/regions/outaouais/loutaouais-et-ses-territoires/>
- EMPLOI-QUÉBEC (EQ) (2016). « *Cadre de référence : Service spécialisé jeune* », 6 p.
- EMPLOI-QUÉBEC (EQ) (2015). « *Jeunes en action : Développe ton plein potentiel !* », 6 p.
- ERHEL, Christine (2010). *Les politiques de l'emploi en Europe : Le modèle de l'activation et de la flexicurité face à la crise*, HAL, 25 p.
- ETZIONI, Amitai (1968). « The active orientation: introduction », dans *The Active Society : A Theory of Societal and Political Processes*, New York, Free Press, p. 1-18.
- EVANS, Tony (2013). « Organizational Rules and Discretions in Adult Social Work », *British Journal of Social Work*, Vol.43, N° 4, p. 739-758,
- EVANS, Tony and John HARRIS (2004). Street-Level Bureaucracy, Social Work and the (Exaggerated) Death of Discretion », *British Journal of Social Work*, Vol. 34, N° 6, p. 871-895.
- FASSIN, Didier (2006). « La biopolitique n'est pas une politique de la vie », *Sociologie et sociétés*, Vol. 38, N° 2, p. 35-48.

- FERGUSON, James et Akhil GUPTA (2005). « Spatializing State : Toward an Ethnography of Neoliberal Governmentality », dans Jonathan Xavier INDA, *Anthropologies of Modernity : Foucault, Governmentality, and Life Politics*, New Jersey, Blackwell Publishing, p. 105-131.
- FERNANDO, Shanti et Alyson E. KING (2013). « Winners and Losers: Literacy and Enduring Labor Market Inequality in Historical Perspective », *Revue Interventions économiques*, Vol. 47, 23 p.
- FOUCAULT, Michel (2018). *Histoire de la sexualité 4 : Les aveux de la chair*, Paris, Éditions Gallimard, 426 p.
- FOUCAULT, Michel (2012). *Du gouvernement des vivants : Cours au Collège de France. 1979-1980*, Paris, Éditions Gallimard, 380 p.
- FOUCAULT, Michel (2004a). *Sécurité, territoire, population : Cours au Collège de France. 1977-1978*, Paris, Éditions Gallimard, 435 p.
- FOUCAULT, Michel (2004b). *Naissance de la biopolitique : Cours au Collège de France. 1978-1979*, Paris, Éditions Gallimard, 355 p.
- FOUCAULT, Michel (2001). *L'Herméneutique du sujet : Cours au Collège de France. 1981-1982*, Paris, Éditions Gallimard, 560 p.
- FOUCAULT, Michel (1997). *Il faut défendre la société : Cours au Collège de France. 1976*, Paris, Éditions Gallimard, p. 283.
- FOUCAULT, Michel (1984). *Histoire de la sexualité III : Le souci de soi*, Paris, Éditions Gallimard, 334 p.
- FOUCAULT (1983). *Histoire de la sexualité II : L'usage des plaisir*, Paris, Éditions Gallimard, 339 p.
- FOUCAULT, Michel (1982). « The Subject and Power », dans Dreyfus, H. et P. Rabinow, *Michel Foucault : Beyond Structuralism and Hermeneutics*, Chicago, University of Chicago Press, p. 208-226.
- FOUCAULT, Michel (1981). *Michel Foucault à l'Université Catholique de Louvain en 1981*, réf. du 19 décembre 2013 : http://www.youtube.com/watch?v=132QZ_C3ovs
- FOUCAULT, Michel (1976). *Histoire de la sexualité I: La volonté de savoir*, Paris, Éditions Gallimard, 211 p.
- FOUCAULT, Michel (1975). *Surveiller et punir*, Paris, Éditions Gallimard, 360 p.
- FOUCAULT, Michel (1972). *Histoire de la folie à l'âge classique*, Paris, Éditions Gallimard, 583 p.

- FOUCAULT, Michel (1969). *L'archéologie du savoir*, Paris, Éditions Gallimard, 275 p.
- FOUCAULT, Michel (1966). *Les mots et les choses*, Paris, Éditions Gallimard, 400 p.
- FOUCAULT, Michel (1963). *Naissance de la clinique*, Paris, Éditions Gallimard, 287 p.
- FURLONG, Andy (2006). « Not a very NEET solution: representing problematic labour market transitions among early school-leavers ». *Work, Employment & Society*, Vol. 20, N° 3, p. 553-569.
- FRANSSEN, Abraham (2017). *La fabrique du sujet au Coeur des politiques d'activation*, Centre de recherches interdisciplinaires démocratie, institutions, subjectivité, Ottignis-Louvain-la-Neuve, Université catholique de Louvain, 28 p.
- FRANSSEN, Abraham, Donat CARLIER et Anissa BENCHEKROUN (2015). « Les transitions des jeunes entre l'enseignement et l'emploi à Bruxelles : défis pour la gouvernance », *Brussels Studies*, N° 73, 31 p.
- GAGNON, Jacynthe (2007). « Rapport 4 – La relation commerce-travail : à la recherche de l'équilibre entre les politiques économiques et sociales », *Analyse des impacts de la mondialisation sur l'économie au Québec*, Québec, Laboratoire d'étude sur les politiques publiques et la mondialisation, 16 p.
- GALLAND, Olivier (2001). « Adolescence, post-adolescence, jeunesse : retour sur quelques interprétations », *Revue française de sociologie*, Vol.42, N° 4, o. 611-640.
- GAUDET, Stéphanie (2001). « La responsabilité dans les débuts de l'âge adulte », *Lien social et Politiques*, N° 46, p.71-83.
- GAUTHIER, Madeleine (1993). « Le poids des mots...en parlant de la jeunesse », *Nouvelles pratiques sociales*, Vol. 6, N° 2, p. 19-31
- GARIÉPY, Geneviève et Srividya LYER (2019). « The Mental Health of Young Canadians Who are Not Working or in School ». *The Canadian Journal of Psychiatry*, Vol.64, N° 5, p.338-344.
- GENDA, YŪJi (2007). « Jobless Youths and the NEET Problem in Japan », *Social Science Japan Journal*, Vol. 10, N° 1, p.23-40.
- GIDDENS, Anthony et Tony BLAIR (2002). *La troisième voie : Le renouveau de la social-démocratie*, Paris, Éditions du Seuil, 266 p.
- GIRARD, Claude et Lucie LAMARCHE (1998). « Évolution de la Sécurité Sociale au Canada : La mise à l'écart progressive de l'État-providence canadien », *Journal of Law and Social Policy*, Vol. 13, N° 4, p.95-123.

- GLASER, Barney G. (2004). « Remodeling Grounded Theory », *Forum : Qualitative Social Research*, Vol. 5, N° 2, 22 p.
- GONIN, Audrey, Josée GRENIER et Josée-Anne LAPIERRE (2012). « Impasses éthiques des politiques sociales d'activation », *Nouvelles pratiques sociales*, Vol. 25, N° 1, p. 166-186.
- GOUVERNEMENT DU CANADA (2018). *Énoncé de politique des trois conseils : Éthique de la recherche avec des êtres humains*, Ottawa, 255 p.
- GOUVERNEMENT DU QUÉBEC (2017). *Régime québécois de soutien du revenu : budget 2016-2017*, Le plan économique du Québec, Québec, 84 p.
- GORDON, Collin (1991). « Governmental Rationality: An Introduction », dans BURCHELL, Graham, Colin GORDON et Michel MILLER, *The Foucault Effect: studies in governmentality*, Chicago, The University of Chicago Press, p. 1-51.
- GOYETTE, Martin, Céline BELLOT et Jean PANET-RAYMOND (2004). « Vers un renouvellement des politiques et des pratiques d'intervention en insertion des jeunes », *Revue canadienne de politique sociale*, N° 53, p. 141-156.
- GUEST, Denis (1995). *Histoire de la sécurité sociale au Canada*, Montréal, Éditions du Boréal, 478 p.
- GUTIÉRREZ-GARÇIA, Raul, A., Corina BENJET, Guilherme BORGES et al. (2018). « NEET adolescents grown up: eight-year longitudinal follow-up of education, employment and mental health from adolescence to early adulthood in Mexico City », *European Child & Adolescent Psychiatry*, Vol. 27, p. 1459-1469.
- GROS, Frédéric (2010). *Michel Foucault*, Paris, Presses Universitaires de France, p. 3-13.
- HAMMERSLEY, M. et P. ATKINSON (1983). « Chapter 1 : What is ethnography ? », dans *Ethnography : principles in Practice*, New York, Tavistock, p. 1-26.
- HAMZOUÏ, Mejed (2009). « La démocratie à l'épreuve de l'implication des personnes en difficulté : Illustration en Belgique francophone », *Nouvelles pratiques sociales*, Vol. 22, N°1, p. 52-62.
- HARDT, Michael et Antonio NEGRI (2012). *Commonwealth*, Paris, Éditions Gallimard, 614 p.
- HARVEY, David (2005). *A Brief History of Neoliberalism*, New York, Oxford University Press, 247 p.
- HARVEY, Jean (1988). « L'investissement politique du corps et l'État-providence canadien », *Politique*, N° 14, p. 5-35.
- HENDERSON, Joanna L., Lisa D. HAWKE et Gloria CHAIM (2017). « Not in employment, education or training: Mental health, substance use and disengagement in a multi-sectoral

- sample of service-seeking Canadian youth », *Children and Youth Services Review*, Vol. 75, p.138-145.
- HIGHER EDUCATION & TRAINING (2017). « Fact sheet on NEETs (Persons who are not in employment, education or training) », *Republic of South Africa*, 13 p.
- HODGSON, Ann et Ken SPOURS (2011). « Educating 14- to 19-year-olds in England : a UK lens on possible futures », *London Review of Education*, Vol. 9, N° 2, p. 259-270.
- HONTA, Marina (2011). « L'État, le marché et les pratiques locales : La problématique gouvernance de l'excellence sportive en France », *Politique et Sociétés*, Vol. 30, N° 3, p. 75-97.
- HOOGHE, Liesbet et Gary MARKS (2003). *Unraveling the Central State, but how? Types of Multi-Level Governance*, Vienne, Institute for Advanced Studies, 38 p.
- INSTITUT DE LA STATISTIQUE DU QUÉBEC (ISQ). *Emploi typique et atypique selon le groupe d'âge et le sexe*, réf. du 8 novembre 2019, http://www.stat.gouv.qc.ca/statistiques/travail-remuneration/lien-statut-emploi/emploi_age_sexe_atypique.html
- INSTITUT DE LA STATISTIQUE DU QUÉBEC (ISQ). *Taux d'emploi atypique selon diverses caractéristiques*, réf. du 8 novembre 2019, http://www.stat.gouv.qc.ca/statistiques/travail-remuneration/lien-statut-emploi/taux_emploi_atypique.html
- ISTANCE, David, Gareth REES et Howard WILLIAMSON (1994). « Young People Not in Education, Training or Employment in South Glamorgan », Cardiff, Social Research Unit, 142 p.
- JEANPIERRE, Laurent (2006). « Une sociologie foucauldienne du néolibéralisme est-elle possible ?, *Sociologie et sociétés*, Vol. 38, N° 2, p. 87-111.
- JENSON, Jane et Denis SAINT-MARTIN (2006). « Building blocks for a new social architecture: the LEGO™ paradigm of an active society », *Policy and Politics*, Vol. 34, N° 2, p. 429-451.
- JODELET, D. (1989). « Chapitre 1 : Introduction », dans JODELET (1989), *Folies et représentations sociales*, Paris, Presses universitaire de France, p. 59-82.
- JOURNAL MÉTRO, « Chômage élevé malgré la pénurie », Mario Charrette, ref. du 21 janvier 2019, <https://journalmetro.com/opinions/de-bon-conseil/2371418/main-doeuvre/>
- KARSENTI, Bruno (2005). « La politique du dehors : Une lecture des cours de Foucault au Collège de France (1977-1979) », *Multitudes*, Vol. 3, N° 22, p. 37-50.
- KERR, Jelani, Anita MINH, Arjumand SIDDIQI et al. (2019). « A cross-country of alcohol, tobacco, and marijuana use among youth who are employed, in school or out of the labor force and school », *Journal of youth studies*, Vol. 22, N° 5, p. 623-641.

- KNIGHT, Victoria (2012). « Scaling it down ? A study to identify how 16+ young offenders across Leicestershire engage with education, training or employment », *British Journal of Community Justice*, Vol. 10, N° 2, 10 p.
- KREMER-MARIETTI, Angèle (2018). *Michel Foucault : archéologie et généalogie*, Paris, Librairie Générale française, 285 p.
- LABORIER (2014). « La gouvernementalité », dans Jean-François BERT et Jérôme LAMY, *Michel Foucault : un héritage critique*, Paris, Éditions du CNRS, p. 169-181.
- LAMY, Jérôme (2018). « Dire-vrai, aveu et discipline : Michel Foucault et les techniques de vérités », *Revue philosophique de la France et de l'étranger*, Vol. 143, N° 2, p. 201-219.
- LAMY, Jérôme (2014). « Les sources libérales de la biopolitique », *Cahiers d'histoire : revue d'histoire critique*, Vol. 123, p. 57-72.
- LA PRESSE (2019). « Pénurie de main d'œuvre : 750 000 jeunes se tournent les pouces », réf. du 8 novembre 2019, <https://www.lapresse.ca/affaires/economie/201907/21/01-5234665-penurie-de-main-doeuvre-750-000-jeunes-se-tournent-les-pouces.php>
- LARUE, Andrée, Romaine MALENFANT, Lucie MERCIER et Michel VÉZINA (1999). « Intermittence en emploi et construction de la compétence professionnelle », *Cahiers de la recherche en éducation*, Vol.6, N° 3, p.351-372.
- LASCOUMES, Pierre (2004). « La Gouvernementalité : de la critique de l'État aux technologies du pouvoir », *Le Portique : revue de philosophie et de sciences humaines*, Vol. 13, N°14, 12 p.
- LE BLANC, Guillaume (2008). *Canguilhem et les normes*, Paris, Presses Universitaires de France, 126 p.
- LE BOTERF, Guy (2015). *Construire les compétences individuelles et collectives*, Paris, Éditions Eyrolles, 287 p.
- LEFEBVRE (2016). « La contribution de l'école privée au Québec à la littératie et à la numératie des 15 ans : une analyse par effets de traitement », Montréal, Groupe de recherche sur le capital humain, 50 p.
- LEMKE, Thomas (2011). *Biopolitics: An Advanced Introduction*, New York, NYU Press, 158 p.
- LEMKE, Thomas (2004). « Marx sans guillemets: Foucault, la gouvernementalité et la critique du néolibéralisme », *Actuel Marx*, Vol. 2, N° 36, p. 13-26.
- LENOIR, Yves (2012). « Éducation scolaire, performance et équité sociale : des relations problématiques », *Lingvarvm Arena*, Vol.3, p.9-36.

- LENOIR, Yves (2010). « La réforme de la formation à l'enseignement au Québec : Un regard sociohistorique », *Revue internationale d'éducation de Sèvres*, Vol.55, p.37-48.
- LESPÈRANCE, André (1998). « Le cheminement et la persévérance scolaires au Québec », *Cahiers québécois de démographie*, Vol.27, N° 1, p.13-47.
- LESSARD, Claude (2019). « Égalité des chances et stratification dans le champ scolaire : quid de l'équité du système d'éducation ? », *Éthique en éducation et en formation*, N° 6, p.41-61.
- LEVASSEUR, Louis (2016). « Sociohistoire des discours institutionnels sur l'éducation au Québec : une entrée à double voie dans la modernité », *Éducation et sociétés*, Vol.2, N° 38, p.71-86.
- LEVESQUE (2002). « Le modèle Québécois : un horizon théorique pour la recherche, une porte d'entrée pour un projet de société ? », *Revue Interventions économiques*, Vol. 29, réf. du 8 novembre 2019, <https://journals.openedition.org/interventionseconomiques/1012>
- LIMA (2004). *L'État social et les jeunes : une comparaison France-Québec des systèmes d'assistance-jeunesse*, thèse de doctorat, Marseille, Université de la Méditerranée – Aix-Marseille II, 561 p.
- LINHORST (2012). « A Review of the Use and Potential of Focus Groups in Social Work », *Qualitative Social Work*, Vol. 1, N° 2, p. 208-228.
- LIPSKY, Micheal (2010). *Street-Level Bureaucracy: Dilemmas of the individual in public services*, New York, Russel Sage Foundation, 275 p.
- LONGO, Maria Eugenia et Nicole GALLAND (2016). « Les jeunes qui ne sont ni en emploi, ni aux études, ni en formation (NEEF). Questions sur une catégorie de politiques publiques », *Observatoire Jeunes et Société*, Vol. 13, N° 2, 24 p.
- LYER, Srividya, Sally MUSTAFA, Geneviève GARIÉPY et al. (2018). « A NEET distinction: youths not in employment, education or training follow different pathway to illness and care in psychosis », *Social Psychiatry Epidemiology*, Vol. 53, p. 1401-1411
- MACHEREY, P. (2009). *De Canguihem à Foucault : la force des normes*, Paris, La Fabrique, 140 p.
- MADSEN, Per Kongshoj (2002). « Le modèle danois de 'flexicurité' : un paradis non sans quelques serpent », dans SAFARTI H. et G. BONOLI, *Mutations du marché du travail et protection sociale dans une perspective internationale. Voies parallèles ou convergentes?* Bruxelles, Peter Lang, p. 313-341.
- MALINOWSKI, Bronislaw (1922). *Les argonautes du Pacifique occidental*, Paris, Éditions Gallimard, 606 p.

- MARSTON, Greg, Jorgen E. LARSEN et Catherine MACDONALD (2005). « The Active Subject of Welfare Reform: a Street-Level Comparison of Employment Services in Australia and Denmark », *Social work and Society: International Online Journal*, Vol. 3, N° 5, 10 p.
- MARTEL, Édith, Benoît LAPLANTE et Paul BERNARD (2005). « Chômage et stratégies des familles : Les effets mitigés du passage de l'assurance chômage à l'assurance emploi », *Recherches sociographiques*, XLVI, N° 2, p. 245-280.
- MARTUCCELLI, Danilo (2010). *La société singulariste*, Paris, Éditions Armand Collin, 264 p.
- MARSHALL, Katherine (2012). « Youth neither enrolled nor employed », *Perspectives on Labour and Income*, Vol. 24, N° 2, p. 1-15.
- MATAGNE, Geoffroy (2001). « De l'État social actif à la politique belge de l'emploi », *Courrier hebdomadaire du CRISP*, Vol.32-33, N° 1737-1738, p. 5-79.
- MATTE, Denis et al. (1998). *L'évolution de l'emploi atypique au Québec*, Comité d'orientation de la recherche appliquée au travail, Québec, Gouvernement du Québec, 82 p.
- MAYER, Robert et JACQUES (2000). « L'entretien de recherche », dans MAYER, R. et collab., *Méthodes de recherche en intervention sociale*, Montréal, Éditions Gaëtan Morin, p. 115-136.
- MCCRISTAL, Patrick, Andrew PERCY et Kathryn HIGGINS (2007). « School exclusion drug use and antisocial behavior at 15/16 years : Implications for youth transitions », *Vulnerable Children and Youth Studies*, Vol. 2, N° 3, p. 181-190.
- MCKEE, Kim (2009). « Post-Foucauldian governmentality : What does it offer critical social policy analysis ? », *Critical Social Policy*, Vol. 29, N° 3, p. 465-486.
- MACDONALD, Robert et Tracy SHILDRICK (2011). « In Defence of Subculture : Young People, Leisure and Social Divisions », *Journal of Youth Studies*, Vol. 9, N° 2, p. 125-140.
- MACMILLAN, Alexandre (2010). « La biopolitique et le dressage des populations », *Cultures et conflits*, Vol. 2, N° 78, p. 39-53.
- MERCURE, Daniel (2013). « Le nouveau modèle de pouvoir et de domination au travail dans le mode de production postfordiste », *SociologieS*, réf. du 8 novembre 2019, <https://journals.openedition.org/sociologies/4227>
- MERCURE, Daniel et Mircea VULTUR (2010). *La signification du travail. Nouveau modèle productif et ethos du travail au Québec*, Québec, Presses de l'Université Laval, 303 p.
- MERRIGAN, Philip (2018). *Trois évaluations de politique de capital humain visant les jeunes enfants et adolescents du Québec : constats et pistes pour l'avenir*, Montréal, Groupe de recherche en capital humain, 21 p.

- MICHAUD, Guylaine, Patricia DIONNE et Ginette BEAULIEU (2007). *Le bilan des compétences : Regards croisés entre la théorie et la pratique*, Québec, Éditions Septembre, 220 p.
- MICHAUD, Jacinthe (2005). « Discours politique, contexte économique et aspects juridique du Workfare », dans Dominique MASSON, *Femmes et politiques : l'État en mutation*, Ottawa, Presses de l'Université d'Ottawa, p.137-180.
- MIHAI, Mihaela et Andreea BURCIU (2015). « NEET and Youth exclusion », *The Romanian Economic Journal*, Vol. XVIII, N° 54, p. 135-146.
- MOERAN, Brian (2013). « *From participant observation to participant participation* », dans Sierk YBEMA, Dvora YANOW, Harry WELS et Frans KAMSTEEG, *Organizational Ethnography : Studying the Complexities of Everyday Life*, Los Angeles, SAGE Publications, p. 139-155.
- MOLGAT, Marc et Mirceau VULTUR (2009). « L'insertion professionnel des jeunes québécois diplômés et non diplômés de l'école secondaire. Quel rôle joue la famille ? », *Recherches sociographiques*, Vol. 50, N° 1, p.41-66.
- MOREAU, Nicolas (2009). *État dépressif et temporalité : Contribution à la sociologie de la santé mentale*, Cap-Saint-Ignace, Éditions Liber, 136 p.
- MOREL, Sylvie (2002). *Modèle du workfare ou modèle de l'insertion. La transformation de l'assistance sociale au Canada et au Québec*, 203 p.
- MORISSETTE, Joëlle (2011). « Ouvrir la boîte noire de l'entretien de groupe », *Recherches Qualitatives*, Vol. 29, N° 3, p. 7-32.
- MURRAY, Karen Bridget, Jacquelin LOW et Angela WAITE (2006). « The voluntary sector and the realignment of government: a street-level study », *Canadian Public Administration*, Vol. 29, N° 3, p. 375-392.
- NAEPELS, Michel (2004). « Dispositifs disciplinaires : sur la violence et l'enquête de terrain », *Critique*, Vol. 1-2, N° 680-681, p. 30-40.
- NAMIAN, Dahlia (2019). « Governing homelessness through instruments: a critical perspective on housing first's policy instrumentation », *Critical Policy Studies*, <https://doi.org/10.1080/19460171.2019.1598881>
- NAMIAN, Dahlia (2012). *Entre itinérance et fin de vie : Sociologie de la vie moindre*, Montréal, Presse de l'Université du Québec, 221 p.
- NAMIAN, Dahlia (2011). *Vivre, survivre et mourir accompagné : aux frontières de la « vie moindre*, thèse de doctorat, Montréal, Université du Québec à Montréal, 338 p.

- NAMIAN, Dahlia et Jonathan BINET (2016). « Politiques d'activation et nouvelles « frontières » du travail social », dans NEGURA, Lilian (dir.), *L'intervention en sciences humaines : l'importance des représentations*, Québec, Presses de l'Université Laval, p. 99-128.
- NAMIAN, Dahlia et Carolyne GRIMARD (2016). « Reconnaître les « zones grises » de l'observation : du trouble à la vigilance ethnographique », *Espaces et sociétés*, Vol. 1-2, N° 164-165, p. 19 à 32.
- NEGURA, Lilian (2006). « L'évolution de la représentation sociale du travail dans le contexte de mutations économiques en Occident », *Carriérologie*, Vol. 10, N° 3, p. 393-410.
- NOISEUX, Yanick (2012). « Le travail atypique au Québec : les jeunes au cœur de la dynamique de précarisation par la centrifugation de l'emploi », *Revue multidisciplinaire sur l'emploi, le syndicalisme et le travail*, Vol. 7, N°1, p. 28-54.
- NOH, Hyejin et Bong JOO LEE (2017). « Risk factors of NEET (Not in Employment, Education or Training) in South Korea: an empirical study using panel data », *Asia Pacific Journal of Social Work and Development*, Vol. 27, N°1, p. 28-38.
- O'DEA, Bridianne, Rico S. C. LEE, Patrick MCGORRY et al. (2016). « A prospective cohort study of depression course, functional disability, and NEET status in help-seeking young adults », *Social Psychiatry Psychiatric Epidemiology*, Vol. 51, p. 1395-1404.
- OGER, Claire et Caroline OLLIVER-YANIV (2003). « Analyse du discours institutionnel et sociologie compréhensive : vers une anthropologie des discours institutionnels », *Mots. Les langages du politique*, N° 71, p. 125-145.
- ORDRE DES TRAVAILLEURS SOCIAUX ET DES THÉRAPEUTES CONJUGAUX ET FAMILIAUX DU QUÉBEC (OTSTCFQ). « Découvrir nos professions », réf. du 8 novembre 2019, <https://www1.otstcfq.org/public/nos-professions/decouvrir-nos-professions/>
- ORGANISATION DE COOPÉRATION ET DE DÉVELOPPEMENT ÉCONOMIQUE (OCDE) (2010). *Des débuts qui comptent! Des emplois pour les jeunes*, 176 p.
- ORGANISATION INTERNATIONALE DU TRAVAIL (OIT) (2017). *Global Employment Trends for Youth 2017*, 130 p.
- ORGANISATION INTERNATIONALE DU TRAVAIL (OIT) (2013). *Tendances mondiales à l'emploi des jeunes 2013 : Une génération menacée*, 122 p.
- OSE, Solveig Osborg et Chris JENSEN (2017). « Youth outside the labour force – Perceived barriers by service providers and service users: A mixed method approach », *Children and Youth Services Review*, Vol. 81, p. 148-156.

- OTERO, Marcelo (2006). « La sociologie de Michel Foucault : une critique de la raison impure », *Sociologie et sociétés*, Vol. 38, N°2, p.49-72.
- PAILLÉ, Pierre (1994). « L'analyse par théorisation ancrée », *Cahiers de recherche sociologique*, Vol. 23, p. 147-181.
- PAILLÉ, Pierre et Alex MUCCHIELLI (2012). *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales*, Éditions Armand Collin, Malakoff, 424 p.
- PAUGAM, Serge (2012). « Les formes contemporaines de la disqualification sociale », *Ceriscope*, réf. du 8 novembre 2019, <http://ceriscope.sciences-po.fr/pauvrete/content/part5/les-formes-contemporaines-de-la-disqualification-sociale>
- PENEFF, Jean (2009). *Le goût de l'observation. Comprendre et pratiquer l'observation participante en sciences sociales*, Paris, Éditions La Découverte, 256 p.
- PERETZ, H. (1998). « La réalisation de l'observation », dans *Les méthodes en sociologie : l'observation*, Paris, Éditions La Découverte, p. 48-78.
- PERRENOUD, Philip (2000). « L'école saisi par les compétences », dans BOSMAN, Christiane, François-Marie GERARD [dir.], *Quel avenir pour les compétences?*, Bruxelles, Éditions de De Boeck Supérieur, p. 21-41.
- PETTIGREW, Simone, F. et Edith COWAN. « Ethnography and Grounded Theory : a Happy Marriage », *Association for Consumer Research*, réf. Du 3 mars 2016, <http://www.acrwebsite.org/volumes/8400/volumes/v27/NA-27>
- PICARD, Jean-Luc (2018). « De l'accompagnement professionnel à l'emploi accompagné », *Pratiques en santé mentale*, Vol. 3, 8 p.
- PIRON, Florence (2010). « Chercheurs et responsables », dans FHAMY, Miriam, *L'État du Québec en 2010*, Montréal, Éditions du Boréal, p. 83-89.
- POLÈSE, Mario (2012). « L'autre « mystère de Québec ». Regards sur une mutation économique étonnante », *Recherche sociographiques*, Vol.53, N°1, p.133-156.
- PROVENCHER, Ysabel (2013). « L'accompagnement vers l'emploi dans les carrefours jeunesse-emploi; la politique d'insertion à l'épreuve du terrain », *Regards sur le travail*, Vol. 9, N°. 2, 14 p.
- REGAULT, Gérard (2016). *Les jeunes et le monde du travail – Emploi et vie en entreprise*, Paris, Éditions L'Harmattan, 218 p.
- RENÉ, Jean-François, Martin GOYETTE, Céline BELLOT, Nicole DALLAIRE et Jean PANET-RAYMOND (2001). « L'insertion socioprofessionnelle des jeunes : le prisme du

- partenariat comme catalyseur de la responsabilité », *Lien social et Politiques*, N° 46, p. 125-139.
- REYNAUD, Jean-Daniel (2001). « Le management par les compétences : essai d'analyse », *Sociologie du travail*, Vol. 43, N°1, p. 7-31.
- RIVEST, Marie-Pier (2017). *Être « patiente » aujourd'hui : entre assujettissement normatif et résistances à l'imposition d'une carrière. Regards croisés sur des expériences au sein d'institutions contemporaines en santé mentale*, thèse de doctorat, Ottawa, Université d'Ottawa, 422 p.
- ROBERT, Marie et Marie-Andrée PELLAND (2007). « Les différentes postures à l'égard du travail salarié chez les jeunes vivant en situation de précarité : subir, résister, alimenter », *Nouvelles pratiques sociales*, Vol. 20, N°1, p. 80-93.
- ROBERTSON, J. et B. STUWART-KNOX (2012). « Not in Education, Employment or Training: Not in Dietary Health Promotion? », *Proceedings of the Nutrition Society*, Vol. 72, 1 p.
- RODWELL, L. H. ROMANIUK et W. NILSEN et Al. (2018). « Adolescent mental health and behavioral predictors of being NEET: a prospective study of young adults not in employment, education, or training », *Psychological Medicine*, Vol. 48, p. 861-871.
- ROSANVALLON, Pierre (1981). *La crise de l'État-providence*, Paris, Éditions du Seuil, 183 p.
- ROSE, Nicolas (1996). « Governing 'advanced' liberal democracies », dans BARRY, Andrew, Thomas OSBORNE et Nicolas ROSE, *Foucault and political reason: liberalism, neoliberalism and rationalizes of government*, Chicago, University of Chicago Press, p. 37-64.
- ROSE, Nicolas et Peter MILLER (1992). « Political Power beyond the State: Problematics of Government », *British Journal of Sociology*, Vol. 43, N° 2, p. 173-205.
- ROY-DEROSIERS, Francis (2011). *Effets, coûts et bénéfices des garderies à 5/7 dollars au Québec*, Mémoire, Montréal, Université du Québec à Montréal, 72 p.
- ROYER, Chantal, Colette BARIBEAU et Audrey DUSCHENE (2009). « Les entretiens individuels dans la recherche en sciences sociales au Québec : où en sommes-nous ? Un panorama des usages », *Recherches qualitatives*, Hors-série, N° 7, p. 64-79.
- SCALLON, Gérard (2015). *Des savoirs aux compétences : Exploration en évaluation des apprentissages*, Paris, Éditions De Boeck Supérieur, 132 p.
- SCHWARTZ, Yves (1995). « De la qualification à la compétence », *Éducation permanente*, N°123, p. 125-137.

- SELLSTROM, E., S. BREMBERG et P. O'CAMPO (2011). « Yearly incidence of mental disorders in economically inactive young adults », *European Journal of Public Health*, Vol. 21, N°6, p. 812-814.
- SENNETT, Richard (2000). *Le travail sans qualités : Les conséquences humaines de la flexibilité*, Paris, Éditions Albin Michel, 224 p.
- SERVICE CANADA (2014). *Profil de segment de clientèle jeune : Canada atlantique*, 29 p.
- SLOTERDIJK, Peter (2000). *La mobilisation infinie : vers une critique de la cinétique politique*, Paris, Éditions Christian Bourgois, 332 p.
- SNYDER, Linda (2006). « Workfare: Ten Years of Pickin'on the Poor », dans Anne WESTHUES, *Canadian social policy: Issues and perspectives*, Waterloo, Wilfrid-Laurier University Press, p. 309-331.
- SMITH, Michael R., Michelle HSIEH et Yoko YOSHIDA (2005). « Inégalité salariale, mobilité salariale et commerce international au Québec et en Ontario », *Recherches sociographiques*, Vol.46, N°2, p. 301-326.
- SOCIAL EXCLUSION UNIT (1999). « Bridging the Gap : New Opportunities for 16-18 Year Olds Not in Education, Employment or Training », [rapport de recherche], Gouvernement du Royaume-Uni, 123 p.
- SPIRE, Alexis (2008). *Accueillir ou reconduire : Enquête sur les guichets de l'immigration*, Paris, Éditions Raisons d'agir, 124 p.
- STATISTIQUE CANADA (2018). « La transition de l'école au travail : indicateur NEET (ni en emploi, ni aux études, ni en formation) pour les jeunes âgés de 15 à 19 ans au Canada », *Feuillelet d'information : Indicateur de l'éducation au Canada*, 13 p.
- STATISTIQUE CANADA (2013). « La dynamique du chômage chez les jeunes » Canadiens, *Aperçus économiques*, 7 p.
- STATISTIQUE CANADA (2012). « Les jeunes qui ne sont ni étudiants ni employés », *L'emploi et le revenu en perspective*, 17 p.
- STENSON, Kevin (2005). « Sovereignty, Biopolitics and the local Government of Crime in Britain », *Theoretical Criminology*, Vol. 9, N° 3, p. 265-287.
- STROOBANTS, Marcelle (1993). *Savoir-faire et compétence au travail. Une sociologie de la fabrication des aptitudes*, Bruxelles, Éditions de l'Université de Bruxelles, 128 p.
- TAMESBERGER, Dennis et Johann BACHER (2014). « NEET youth in Austria: a typology including socio-demography, labor market behavior and permanence », *Journal of Youth Studies*, Vol. 3, N°9, p. 1-21.

- TEBOUL, Bruno (2016). *L'Uberisation, l'automatisation... Le travail, les emplois de la seconde vague du numérique*, Séminaire GE 90, Compiègne, Université de Technologie Compiègne, 24 p.
- TERRANEO, Fabienne et Nadia AVVANZINO (2006). « Le concept de compétence en regard de l'évolution du travail : Définitions et perspectives », *Recherche en soins infirmiers*, Vol. 4, N°87, p. 16-24.
- TURCOTTE, Daniel (2000). « Le processus de la recherche sociale », dans MAYER, ROBERT et collab. (2000). *Méthodes de recherche en intervention sociale*, Montréal, Éditions Gaëtan Morin, p. 135-156.
- THE GLOBE AND MAIL (2019). « Wal-Mart's 'test lab' a sign of the digital times for bricks-and-mortar retailer », Marina Strauss, réf. du 8 novembre 2019, <https://www.theglobeandmail.com/report-on-business/industry-news/wal-marts-test-lab-a-sign-of-the-franchises-fresh-future/article34090828/>
- TREMBLAY, Philippe (2017). « Cheminement scolaire d'élèves en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage en enseignement secondaire », *Revue canadienne de l'éducation*, Vol. 40, N°2, 30 p.
- TREMBLAY, Daniel (2006). « Une nouvelle légitimité pour l'État social : par-delà le bien-être, le plaisir d'agir », *Service social*, Vol. 52, N°1, p. 47-64.
- ULYSSE, Pierre-Joseph (2014). « Les dynamiques de précarisation du marché du travail : l'érosion des protections sociales et les conséquences sur les travailleurs pauvres », dans ULYSSE, LESEMENN et PIRES DE SOUSA, *Les travailleurs pauvres : précarisation du marché du travail, érosion des protections sociales et initiatives citoyennes*, Québec, Presses de l'Université du Québec, p. 13-22.
- UNIVERSITÉ D'OTTAWA. « Programme de doctorat|École de service social », réf. du 8 novembre 2019, <https://sciencessociales.uottawa.ca/service-social/programmes/doctorat>
- VALENDUC et VENDRAMIN (2016). *Le travail dans l'économie digitale : continuités et ruptures*, Working Paper 2016.03, Bruxelles, Institut syndical européen, 58 p.
- VAN DER WAAL, Kees (2013). « Getting going : Organizing ethnographic fieldwork », dans Sierk YBEMA, Dvora YANOW, Harry WELS et Frans KAMSTEEG, *Organizational Ethnography : Studying the Complexities of Everyday Life*, Los Angeles, SAGE Publications, p. 23-39.
- VAN DE VELDE, Cécile (2016). « Visages et expériences de NEEF : J'aimerais que quelqu'un m'attende quelque part », *Centre de recherche de Montréal sur les inégalités sociales et les discriminations*, Vol. 9, N°1, réf. du 8 novembre 2019, <http://cremis.ca/visages-et-experiences-des-neef-jaimerais-que-quelquun-mattende-quelque-part>.

- VARSHAVSKAIA, E. Ia. (2017). « Russian NEET Youth : Characteristics and Typology », *Sociological Research*, Vol. 56, N°6, p. 389-403.
- VEILLEUX, Caroline et Marc MOLGAT (2010). « Que signifie être jeune adulte aujourd'hui ? Les points de vue de jeunes adultes ayant reçu un diagnostic de maladie mentale », *Reflets : Revue d'intervention sociale et communautaire*, Vol. 16, N°1, p. 152-179.
- VOYER, Brigitte, Maryse POTVIN et Sylvain BOURDON (2014). « Les transformations et défis actuels de la formation des adultes », *Revue des sciences de l'éducation*, Vol.40, N°2, p.191-213.
- VRANCKEN, Didier (2007). « La société du travail sur soi », *La revue nouvelle*, N°10, p. 40-45.
- VRANCKEN, Didier et Claude MACQUET (2006). *Le travail sur soi : vers une psychologisation de la société?* Paris, Belin Éditeur, 254 p.
- VULTUR, Mircea (2006). « Diplôme et marché du travail. La dynamique de l'éducation et le déclassement au Québec », *Recherches sociographiques*, Vol.47, N°1, p.41-68.
- VULTUR, Mircea (2005). « Aux marges de l'insertion sociale et professionnelle : étude sur les jeunes ``désengagés`` », *Nouvelles pratiques sociales*, Vol. 17, N°2, p. 95-108.
- VULTUR, Mircea (2003). « Le chômage des jeunes au Québec et au Canada : Tendances et caractéristiques », *Relations industrielles*, Vol. 58, N°2, p. 232-257.
- WILSON, Kimberly, Kellie STAMP et Sue MCGINTY (2011). « Re-engaging young people with education and training: what are the alternatives? », *Youth Studies Australia*, Vol. 30, N°4, p. 32-39.
- WILKINSON, Clive (1995). *The Drop Out Society: Young People on the Margin*, Leicester, Youth Work Press, 107 p.
- YATES, Scott, Angel HARRIS, Jeremy SABATES et al. (2011). « Early Occupational Aspirations and Fractured Transitions: A Study of Entry in 'NEET' Status in the UK », *Journal of Social Policy*, Vol.40, N°3, p.513-534.
- YATES, Scott et Malcom PAYNES (2006). « Not so NEET? A Critique of the Use of 'NEET' in Setting Targets for Interventions with Young People », *Journal of Youth Studies*, Vol. 9, N°3, p. 329-344.
- YAYOISO (2016). Épisode 1 : Arata Kaizaki, 27 ans, au chômage, *reLife*, [enregistrement vidéo], Tokyo, TMS Entertainment Limited, 23 min. 39 sec.
- YEROCHEWSKI, Carole, Elsa GALERAND, Frédéric LESEMANN et al. (2015). « Non qualifiés les travailleurs pauvres ? Pour une analyse en termes de rapports sociaux de la qualification et de la pauvreté en emploi », dans SAMIR, A, *La crise des emplois non qualifiés*, Presses Internationales Polytechnique, Montréal, p. 125-163.

- WACQUANT, Loïc (2010). « La fabrique de l'État néolibéral : « workfare », « Prisonfare » et insécurité sociale », *Revue internationale d'anthropologie et de sciences humaines*, Vol. 59, N°1, p.151-174.
- WACQUANT, Loïc (2004). *Punir les pauvres : Le nouveau gouvernement de l'insécurité sociale*, Marseille, Agone, 347 p.
- WAMSLEY, Dillon (2018). « Neoliberalism, mass incarceration, and the US dept-criminal justice complexes », *Critical Social Policy*, Vol. 0, N° 0, p. 1-20.
- WHITE, Deena. « Les acteurs et les réseaux de l'institutionnalisation : la mise en œuvre contingente d'une politique de gouvernance », *SociologieS*, réf. du 8 novembre 2019, <https://journals.openedition.org/sociologies/10282>
- WHITE, Deena (2008). « L'impact sur la santé et bien-être des prestataires d'aide sociale de l'intégration des services de sécurité du revenu et d'employabilité : RAPPORT FINAL », *Rapport de recherche : programme actions concertées*, Montréal, Université de Montréal, 33 p.
- WHITE, Deena et Maurice LEVESQUE (2001). « Les paradoxes du développement de l'employabilité des personnes assistées sociales », dans H. DORVIL R. MAYER (dir.), *Problèmes sociaux : Nouvelles configurations et interventions*, Québec, Presses de l'Université du Québec, p. 209-235.
- WHITE, Micheal (2007). *Maps of Narrative Practice*, New York, W.W. Norton & Company, 304 p.
- WILTHAGEN, Ton et Frank TROS (2004). « The concept of 'flexicurity': a new approach to regulating employment and labour markets », *European Review of Labor and Research*, Vol. 10, N°2, p. 166-186.
- ZHU, Nong et Denise HELLY (2013). « L'inégalité, la pauvreté et l'intégration économique des immigrants au Canada », *Canadian Ethnic Studies*, Vol.45, N°2, p.79-103.

ANNEXE 1 : CERTIFICAT D'APPROBATION ÉTHIQUE



Université d'Ottawa

Bureau d'éthique et d'intégrité de la recherche

University of Ottawa

Office of Research Ethics and Integrity

Certificat d'approbation éthique

CÉR Sciences sociales et humanités

Chercheur principal / Superviseur / Co-chercheur(s) / Étudiant(s)

<u>Prénom</u>	<u>Nom de famille</u>	<u>Affiliation</u>	<u>Rôle</u>
Dahlia	Namian	Sciences sociales / Service social	Superviseur
Jonathan	Binet	Sciences sociales / Service social	Étudiant-chercheur

Numéro du dossier: 04-16-25

Type du projet: Thèse de doctorat

Titre: L'action publique locale au prisme de la "jeunesse inactive": étude ethnographique du programme Jeunes en action du Carrefour jeunesse emploi en Outaouais

Date d'approbation (mm/jj/aaaa)

06/11/2016

Date d'expiration (mm/jj/aaaa)

06/10/2017

Conditions Spéciales / Commentaires:

N/A

**Université d'Ottawa**

Bureau d'éthique et d'intégrité de la recherche

University of Ottawa

Office of Research Ethics and Integrity

La présente confirme que le Comité d'éthique de la recherche (CER) de l'Université d'Ottawa identifié ci-dessus, opérant conformément à l'Énoncé de politique des Trois conseils et toutes autres lois et tous règlements applicables de l'Ontario, a examiné et approuvé la demande d'approbation éthique du projet de recherche ci-nommé. L'approbation est valide pour la durée indiquée plus haut et est sujette aux conditions énumérées dans la section intitulée "Conditions Spéciales / Commentaires".

Lors de l'étude, le protocole ne peut être modifié sans approbation préalable écrite du CER sauf si le participant doit être retiré en raison d'un danger immédiat ou s'il s'agit d'un changement ayant trait à des éléments administratifs ou logistiques de l'étude comme par exemple un changement de numéro de téléphone. Les chercheurs doivent aviser le CER dans les plus brefs délais de tout changement pouvant augmenter le niveau de risque aux participants ou affecter considérablement le déroulement du projet. Ils devront aussi rapporter tout événement imprévu et / ou dommageable et devront soumettre toutes les nouvelles informations pouvant nuire à la conduite du projet et/ou à la sécurité des participants. Toutes modifications apportées au projet, aux lettres d'information / formulaires de consentement ainsi qu'aux documents de recrutement doivent être soumises pour approbation à ce Service en utilisant le document intitulé "Modification au projet de recherche" au: <http://recherche.uottawa.ca/deontologie/submissions-and-reviews>.

Veillez soumettre un rapport annuel au responsable de l'éthique de la recherche, quatre semaines avant la date d'échéance indiquée afin de fermer le dossier ou demander un renouvellement de l'approbation éthique. Le document nécessaire est disponible en ligne au: <http://recherche.uottawa.ca/deontologie/submissions-and-reviews>.

Pour toutes questions, vous pouvez communiquer avec le bureau d'éthique en composant le poste 5387 ou en nous contactant par courriel à: ethique@uOttawa.ca.

Germain Zongo
Responsable de l'éthique de la recherche
Pour Barbara Graves, Présidente du CÉR en Sciences sociales et humanités

ANNEXE 2 : RENOUVÈLEMENT DU CERTIFICAT D'APPROBATION ÉTHIQUE



Université d'Ottawa

Bureau d'éthique et d'intégrité de la recherche

University of Ottawa

Office of Research Ethics and Integrity

Certificat d'approbation déontologique

CÉR Sciences sociales et humanités

Chercheur principal / Superviseur / Co-chercheur(s) / Étudiant(s)

<u>Prénom</u>	<u>Nom de famille</u>	<u>Affiliation</u>	<u>Rôle</u>
Dahlia	Namian	Sciences sociales / Service social	Superviseur
Jonathan	Binet	Sciences sociales / Service social	Étudiant-chercheur

Numéro du dossier: 04-16-25

Type du projet: Thèse de doctorat

Titre: L'action publique locale au prisme de la "jeunesse inactive": étude ethnographique du programme Jeunes en action du Carrefour jeunesse emploi en Outaouais

Date de renouvellement (mm/jj/aaaa)	Date d'expiration (mm/jj/aaaa)	Approbation
06/11/2017	06/10/2018	Renouvellement

Conditions Spéciales / Commentaires:

N/A

**Université d'Ottawa**

Bureau d'éthique et d'intégrité de la recherche

University of Ottawa

Office of Research Ethics and Integrity

La présente confirme que le Comité d'éthique de la recherche (CER) de l'Université d'Ottawa identifié ci-dessus, opérant conformément à l'Énoncé de politique des Trois conseils et toutes autres lois et tous règlements applicables de l'Ontario, a examiné et approuvé la demande d'approbation éthique du projet de recherche ci-nommé. L'approbation est valide pour la durée indiquée plus haut et est sujette aux conditions énumérées dans la section intitulée "Conditions Spéciales / Commentaires".

Lors de l'étude, le protocole ne peut être modifié sans approbation préalable écrite du CER sauf si le participant doit être retiré en raison d'un danger immédiat ou s'il s'agit d'un changement ayant trait à des éléments administratifs ou logistiques de l'étude comme par exemple un changement de numéro de téléphone. Les chercheurs doivent aviser le CER dans les plus brefs délais de tout changement pouvant augmenter le niveau de risque aux participants ou affecter considérablement le déroulement du projet. Ils devront aussi rapporter tout événement imprévu et / ou dommageable et devront soumettre toutes les nouvelles informations pouvant nuire à la conduite du projet et/ou à la sécurité des participants. Toutes modifications apportées au projet, aux lettres d'information / formulaires de consentement ainsi qu'aux documents de recrutement doivent être soumises pour approbation en utilisant le document intitulé "Modification au projet de recherche" au: <https://recherche.uottawa.ca/deontologie/formulaires>.

Veillez soumettre un rapport annuel au Bureau d'éthique quatre semaines avant la date d'échéance indiquée afin de renouveler de l'approbation éthique. Afin de fermer le dossier, un rapport final doit être soumis. Ces documents sont disponibles en ligne au: <https://recherche.uottawa.ca/deontologie/formulaires>.

Pour toutes questions, vous pouvez communiquer avec le Bureau d'éthique en composant le poste 5387 ou par écrit à: ethique@uOttawa.ca.

Mélanie Rioux
Coordonnatrice de l'éthique
Pour Catherine Paquet, Directrice du Bureau d'éthique de d'intégrité de la recherche

ANNEXE 3 : AUTORISATION DE RÉUTILISATION D'UN ARTICLE

Autorisation

Simon Lapierre

Dim 2020-01-19 09:56

À : Jonathan Binet

Cc : reflets <reflets@uottawa.ca>

Monsieur Binet,

À titre de directeur de la revue *Reflets*, je vous autorise à reproduire dans votre thèse, en partie ou en totalité, l'article intitulé « Les jeunes NEEF : enjeux de définition et d'usage d'une catégorie d'action publique », publié à l'automne 2019. Nous vous demandons de mentionner, dans votre thèse, que ces données ont précédemment été publiées dans notre revue.

Cordialement,

Simon

Simon Lapierre, Ph.D.

Professeur titulaire, École de service social, Université d'Ottawa. Directeur, Reflets : revue d'intervention sociale et communautaire. Membre, Collectif de recherche FemAnVi.

Full Professor, School of Social Work, University of Ottawa. Director, Reflets : revue d'intervention sociale et communautaire. Member, FemAnVi Research Collective.