

Devenir adulte : Récits de jeunes adultes aux parcours atypiques et production des savoirs par le *digital storytelling*

Sara Lambert

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

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

© Sara Lambert, Ottawa, Canada, 2026

Résumé

Cette thèse s'intéresse au passage vers la vie adulte de jeunes dont les parcours s'écartent des constructions de la jeunesse qui façonnent les politiques et les pratiques à l'intention des jeunes. Elle explore, d'une part, les expériences de jeunes adultes dont les parcours s'éloignent des attentes normatives (sur le plan de la scolarité, de l'emploi, du logement, etc.) et, d'autre part, les conditions de production des connaissances qui permettent d'en rendre compte. Développée dans le cadre d'une recherche participative en partenariat avec le LAB, un espace d'art communautaire de Gatineau, la méthodologie de la thèse repose sur l'utilisation du *digital storytelling*, une méthode créative qui combine récits autobiographiques, images, sons et montage afin de soutenir l'expression de l'expérience vécue, la réflexivité et la mise en sens des parcours. Cette approche méthodologique vise à créer un espace d'énonciation pour des jeunes dont les voix et les savoirs sont souvent disqualifiés, invisibilisés ou réinterprétés à partir de cadres normatifs dominants. En s'appuyant sur les théories de la sociologie de l'expérience et des injustices épistémiques, l'analyse des résultats met en évidence la manière dont les structures de la jeunesse et les normes qui régissent le passage vers la vie adulte imposent aux jeunes une injonction paradoxale à l'autonomie. Elle montre comment ces cadres échouent à reconnaître les formes d'autonomie, de responsabilité et de compétences développées en dehors des parcours conventionnels, tout en entravant la prise en compte des ressources épistémiques issues des expériences atypiques. L'analyse met également en lumière comment le *digital storytelling* peut être mobilisé comme un espace de proximité épistémique, susceptible de contribuer à la légitimation des expériences et des savoirs disqualifiés, à leur intelligibilité sociale et à la production de connaissances plus nuancées, sensibles et informées des expériences atypiques. Ce faisant, la thèse met en lumière le potentiel de cette méthode pour renouveler les manières de penser la jeunesse, le passage vers la vie adulte et la justice épistémique dans la recherche participative.

Mots clés : passage à la vie adulte; devenir adulte; injustices épistémiques; digital storytelling; jeunesse; autonomie; responsabilité; recherche participative

Abstract

This thesis examines the transition to adulthood of young people whose life paths diverge from the dominant social constructions that shape youth-oriented policies and practices. It explores, on the one hand, the experiences of young adults whose pathways diverge from normative expectations (in terms of education, employment, housing, etc.), and on the other hand, the conditions under which knowledge is produced to account for these experiences. Developed in the context of a participatory research project with LAB, a community art space in Gatineau, the thesis methodology is grounded in the use of digital storytelling – a participatory and creative method that combines autobiographical narratives, images, sounds, and editing to support the expression of lived experience, reflexivity, and the meaning-making of pathways. This methodological approach aims to create a space of enunciation for young people whose voices and knowledge are often disqualified, rendered invisible, or reinterpreted through dominant normative frameworks. Drawing on theories from the sociology of experience and epistemic injustice, the analysis highlights how youth structures and the norms that govern the transition to adulthood impose a paradoxical injunction to autonomy on young people. It shows how these frameworks fail to recognize forms of autonomy, responsibility, and skills developed outside conventional pathways, while also hindering the acknowledgement of epistemic resources stemming from atypical experiences. The analysis also reveals how digital storytelling can be used as a space of epistemic proximity, capable of contributing to the legitimation of disqualified experiences and knowledge, their social intelligibility, and the production of more nuanced, sensitive, and informed understanding of atypical experiences. In doing so, this thesis highlights the potential of this method to renew ways of thinking about youth, the transition to adulthood, and epistemic justice in participatory research.

Keywords: transition to adulthood; becoming adult; epistemic injustices; digital storytelling; youth; autonomy; responsibility; participatory research

Remerciements

Aux jeunes qui ont participé à cette thèse : Sophie, Ben, Julie, Simon, Félix, Michel, Tamara, Juliette, Alex, Raph, Rose, Toby et Éric, ma thèse est tapissée de vous. Pour vos savoirs, vos histoires et vos couleurs, merci tellement.

À l'équipe du LAB, du CIPTO et du comité de participant·es, merci d'avoir dit oui. Merci de m'avoir fait une place dans votre équipe, d'avoir partagé vos connaissances et mobilisé vos ressources pour que ce projet puisse exister.

À ma directrice et mon directeur de thèse, Dahlia et Marc, merci pour votre accompagnement généreux, stimulant et bienveillant, bien souvent au-delà du cadre académique. Merci aussi pour l'ouverture et la curiosité avec lesquelles vous avez accueilli mes idées et mes élans créatifs tout au long de la démarche ; elles m'ont permis de réaliser une recherche qui me ressemble et dont je suis fière.

À mes parents et mon frère, merci pour votre amour. Maman, merci pour les petits plats quand je manquais de temps pour cuisiner, pour les *lifts* à toutes les fois que ma voiture tombait en panne, pour les réparations, la peinture et les tablettes installées à chacun de mes déménagements. Papa, merci de m'avoir légué ton amour pour l'école, les mots et les choses bien écrites. Jacob, merci de me rappeler que c'est aussi dans la manière dont on parle des gens, qu'on leur dit qu'on les aime. J'espère que cette thèse vous rendra fier·es.

À mes ami·es et mes amours, Charlo, Elsa, Émilie, Etienne, Mélissa et Milie, merci de m'avoir montré l'importance de la famille qu'on choisit. Merci pour les rires, les étreintes, les pleurs, les bières et les voyages. C'est toute une aventure que de devenir adulte avec vous.

Table des matières

Résumé.....	ii
Abstract.....	iii
Remerciements	iv
Liste des figures.....	ix
Introduction	1
Chapitre 1.....	6
Problématiser la recherche	6
1.1 Diverses perspectives pour comprendre la jeunesse	8
1.2 Une perspective critique de la jeunesse.....	9
1.2.1 L’allongement de la jeunesse	9
1.2.2 Conditions économiques et sociales et inégalités.....	11
1.2.3 Reconfiguration des repères normatifs et individualité.....	14
1.3 Une construction de la jeunesse entre autonomie et déficit	18
1.4 La recherche comme lieu de construction de la jeunesse	24
1.4.1 Le rôle des savoirs scientifiques dans la construction de la jeunesse.....	25
1.4.2 Rapports sociaux d’âge dans les pratiques de production des connaissances	29
1.4.3 Co-construction des connaissances et méthodologies participatives	35
1.4.4 Le <i>digital storytelling</i> comme méthode de recherche avec les jeunes	40
1.5 Questions et objectifs de recherche.....	46
Chapitre 2.....	47
Proposition théorique.....	47
2.1 Ancrage épistémologique.....	47
2.2 Position de la chercheuse.....	49
2.3 Les injustices épistémiques pour une reconnaissance des jeunes comme sujets de savoir	51
2.4 La sociologie de l’expérience pour analyser le passage à la vie adulte.....	57
Chapitre 3.....	63
Méthodologie.....	63
3.1 La co-construction d’un dispositif de recherche	63
3.2 L’Atelier à histoires.....	68
3.2.1 La phase préparatoire	69
3.2.2 La phase de travail – l’Atelier à histoires.....	71
3.2.3 La phase d’interprétation	79
3.2.4 La phase de mobilisation.....	80
3.3 Collecte de données	82

3.4 Consentement, confidentialité et anonymat	85
3.5 Analyse des données	88
3.6 Présentation des membres du groupe	91
Sophie	91
Ben	92
Julie	94
Simon	95
Félix	96
Michel	97
Tamara	99
Juliette	100
Alex	101
Raph	102
Rose	103
Tobby	104
Éric	106
Etienne	107
Chapitre 4.....	109
<i>L'expérience du passage à la vie adulte de jeunes dont les parcours sont atypiques..</i>	109
4.1 Une autonomie assignée : contraintes structurelles et décalage normatif.....	110
4.1.1 Une autonomie imposée.....	111
4.1.1.1 La famille d'origine et le départ des habitations sous la responsabilité des adultes.....	113
4.1.1.2 Responsabilité financière précoce et précarité	117
4.1.2 L'autonomie et la responsabilité sous contrainte	119
4.1.2.1 L'école et le retour aux études	120
4.1.2.2 Le travail et les contraintes à l'emploi	123
4.1.2.3 Le logement et l'instabilité résidentielle	126
4.1.2.4 La parentalité et le sentiment de responsabilité.....	130
4.1.3 Les institutions : entre inadéquation et exclusion	133
4.1.3.1 Les institutions d'hébergement	134
4.1.3.2 Les institutions scolaires, d'emploi et de sécurité sociale	137
4.1.3.3 La protection de la jeunesse	140
4.1.3.4 Les institutions judiciaires.....	143
4.1.3.5 Les institutions de santé	146
4.1.3.6 Les organismes communautaires.....	148
4.2 Devenir adulte autrement : stratégies et savoirs en marge.....	152
4.2.1 L'école à l'extérieur de l'école	153
4.2.2 La débrouillardise financière et le travail informel	156
4.2.3 Les relations tactiques.....	159
4.2.4 Les pratiques de contournement face aux institutions.....	161
4.3 Le rapport aux attributs de la vie adulte : reconfigurer les normes, réinterpréter son parcours et se positionner comme adulte	164
4.3.1 La critique des normes d'entrée dans la vie adulte	165
4.3.2 La reconfiguration des normes d'entrée dans la vie adulte	169
4.3.2.1 Être autonome : entre débrouillardise et interdépendance.....	170
4.3.2.2 Être responsable : s'engager envers l'autre.....	172
4.3.2.3 Entre travail et engagement : contribuer à l'extérieur de l'emploi salarié.....	176
4.3.3 Le rapport aux expériences atypiques	181

4.3.4 Se dire adulte au regard des expériences atypiques	185
Conclusion	192
Chapitre 5.....	195
<i>Vers une prise en compte des expériences atypiques dans les constructions de la jeunesse.....</i>	<i>195</i>
5.1 Le passage à la vie adulte comme lieu d'injonction contradictoire : entre assignation et disqualification.....	196
5.2 Les espaces atypiques comme modalité d'accès à la vie adulte : au-delà des parcours déficitaires	200
5.3 L'expérience atypique comme support d'une posture critique : pour une construction de la jeunesse plus informée.....	204
Chapitre 6.....	210
<i>Le digital storytelling comme espace de proximité épistémique</i>	<i>210</i>
6.1 Rendre possible la prise de parole des jeunes	212
6.1.1 Produire un espace de sécurité et de confiance	213
6.1.1.1 Un cadre sécurisant et souple : espace, rythme et aménagement	214
6.1.1.2 Une relation de recherche travaillée	219
6.1.1.3 Le groupe comme espace de soutien	225
6.1.1.4 Une démarche de « feedback » encadrée.....	228
6.1.2 Soutenir l'expression du récit.....	231
6.1.2.1 La pluralité des modes d'expression	231
6.1.2.2 La construction d'un langage commun	234
6.2 Permettre l'interprétation des expériences par les jeunes.....	237
6.2.1 Une temporalité au service de la réflexivité.....	238
6.2.1.1 Les espaces hors-tâches pour prolonger le travail réflexif	239
6.2.1.2 Les entretiens post-atelier comme espace de relecture.....	242
6.2.2 Le groupe comme lieu de co-construction des expériences	245
6.2.2.1 Résonances croisées et circulation des idées	246
6.2.2.2 Entre singularités et mise en commun.....	248
6.2.3 Le processus de création comme un acte de construction de sens	250
6.2.3.1 Se mettre en film	251
6.2.3.2 Mettre en voix	254
6.2.3.3 Mettre en image.....	256
6.2.3.4 Le montage.....	259
6.3 Contribuer à la reconnaissance des expériences atypiques	262
6.3.1 La réception attentive des expériences.....	263
6.3.2 La requalification des expériences.....	266
Conclusion	270
Chapitre 7.....	273
<i>Le digital storytelling pour une plus grande justice épistémique dans les pratiques de production des connaissances</i>	<i>273</i>
7.1 Légitimer les voix disqualifiées.....	274

7.2 Rendre intelligibles les expériences atypiques.....	277
7.3 Penser autrement le passage à la vie adulte des jeunes dont les parcours sont atypiques	279
<i>Chapitre 8.....</i>	<i>284</i>
<i>Implications pour la pratique, les politiques et la recherche.....</i>	<i>284</i>
8.1 Implications pour la pratique.....	284
8.2 Implications pour les politiques sociales	289
8.3 Implications pour la recherche.....	293
<i>Conclusion</i>	<i>298</i>
<i>Bibliographie.....</i>	<i>304</i>
<i>Annexes.....</i>	<i>326</i>
Annexe 1 – Déclaration des droits du/de la participant.e	326
Annexe 2 – Questionnaire sociodémographique.....	328
Annexe 3 – Guide d’entretien individuel.....	330

Liste des figures

Figure 1	69
Figure 2	72
Figure 3	75
Figure 4	76
Figure 5	78
Figure 6	79
Figure 7	85
Figure 8	87
Figure 9	88
Figure 10	88
Figure 11	89
Figure 12	128
Figure 13	131
Figure 14	136
Figure 15	145
Figure 16	169
Figure 17	174
Figure 18	216
Figure 19	253
Figure 20	257
Figure 21	258

Introduction

En 2014, dans le cadre de mon baccalauréat en travail social, je me suis inscrite à un cours d'apprentissage par l'engagement communautaire. Un soir par semaine, je faisais du bénévolat au LAB, un espace d'art communautaire et un point de service du Centre d'intervention et de prévention en toxicomanie de l'Outaouais (CIPTO).

J'y ai rencontré Julie. Julie fréquentait le LAB depuis quelques années déjà. Elle y venait pour créer – chanter surtout –, mais aussi pour se déposer sur le vieux divan qui lui servait de lit le temps d'une sieste. Elle vivait de petits emplois précaires, dansait dans un bar jusqu'aux petites heures du matin, après quoi elle attrapait quelques heures de sommeil dans le lit d'un ami qui l'hébergeait depuis quelques jours. Elle parlait fort, riait beaucoup et connaissait par cœur toutes les chansons de Marjo. Tous les soirs, elle attendait avec moi jusqu'à ce qu'elle voit arriver la voiture de mon père, venu me chercher à la fin de mon quart de travail. « *C'est dangereux toute seule dehors pour une fille* », disait-elle. Puis, elle repartait à pied, toute seule, vers le centre-ville.

Julie avait 19 ans, comme moi. Nous avons la même date d'anniversaire. Plus surprenant encore, nous sommes toutes les deux nées à l'hôpital de Gatineau, en après-midi.

Quelques années plus tard, j'ai complété mon baccalauréat, fini ma maîtrise et commencé mon projet de recherche doctorale en partenariat avec le LAB. Le 26 septembre 2019, Julie entre au LAB. Ses joues sont moins creuses, sa peau est plus lisse et ses cheveux sont plus courts. Elle a, dans sa poussette, deux jeunes enfants.

Julie ne me reconnaît pas. Elle s'excuse et me dit « *J'étais pas toute là dans ce temps-là...* » après quoi elle ajoute, en pointant sa fille du regard : « *Mais maintenant, je vais mieux.* »

Cette thèse s'intéresse au parcours de Julie et à celui de plusieurs autres jeunes qui, comme elle, sont devenus adultes plus tôt que moi. À quoi ça ressemble, devenir un·e adulte, quand tes parents ne t'attendent pas à la fin de la journée pour te ramener à la maison ? Quand tu as dû te débrouiller sans maison et sans diplôme, que tu as maintenant deux jeunes enfants et un revenu bien en dessous du seuil de la pauvreté pour les faire vivre ? À quoi ça ressemble, devenir un·e adulte quand la raison de ta visite au LAB, ce n'est pas le début d'un projet doctoral ?

La présente thèse a commencé en 2019, dans le cadre d'un *practicum* de recherche terrain, réalisé en partenariat avec le LAB. Se déployant sur deux trimestres universitaires, le *practicum* de recherche, tel qu'il se présente à l'École de travail social de l'Université d'Ottawa, comprend 450 heures de présence dans un milieu de pratique, auxquelles s'ajoutent des lectures théoriques et empiriques afin de permettre l'approfondissement des connaissances théoriques, pratiques et politiques en travail social (Université d'Ottawa, 2017).

Les toutes premières réflexions qui m'ont menée, quelques années plus tard, à choisir le LAB comme milieu de pratique pour la réalisation de ce *practicum* ont commencé par une

interrogation quant à la nature des services s'adressant aux jeunes adultes en Outaouais. Alors que je travaillais auprès d'adolescent·es dans un quartier reconnu pour sa forte concentration de pauvreté, je me questionnais sur les services auxquels je pouvais référer les jeunes lorsqu'ils atteignaient un âge où ils ne pouvaient plus accéder aux services pour adolescent·es. J'ai constaté que les services qui s'offraient à eux étaient, pour la plupart, orientés vers la recherche d'emploi ou le retour aux études. Je me suis demandé : est-ce qu'avoir 18 ans implique forcément de se trouver un emploi ? À peine sortis de l'adolescence, quelles autres options s'offrent à ces jeunes ? C'est en cherchant du côté de ces options que le LAB m'est apparu comme un espace fertile pour développer ces réflexions. J'ai donc choisi le LAB parce qu'il était, en 2019, le seul espace d'intervention qui s'adressait spécifiquement aux jeunes adultes à Gatineau, sans miser sur l'insertion en emploi comme principal vecteur d'intégration sociale.

Le LAB se veut un lieu d'expression et de création artistique qui s'adresse aux jeunes de 16 à 30 ans¹, vivant des situations d'exclusion sociale. Bien que les intervenant·es soient outillé·es pour accompagner les jeunes à travers des situations qui dépassent le volet artistique et pour faire le pont avec d'autres organismes, l'objectif du LAB est surtout de rendre les arts accessibles aux jeunes marginalisé·es. Il est reconnu par ses partenaires comme l'un des seuls lieux où « *les jeunes ne viennent pas se faire intervenir* », pour reprendre les propos d'un·e partenaire. Son approche s'éloigne des cadres typiques d'intervention en ne ciblant pas spécifiquement une « clientèle » jeune considérée « vulnérable », « à risque » ou « en difficulté ». Elle s'emploie plutôt à reconnaître les

¹ Bien qu'il ait élargi son mandat pour ouvrir ses portes à tout·es personnes agé·es de 16 ans et plus en 2021, au début de ma démarche doctorale, le LAB s'adressait spécifiquement aux jeunes de 16 à 30 ans.

intérêts, les connaissances et les habiletés des jeunes, en plus de valoriser, par la voie des arts, leurs apports à la société. Les pratiques d'intervention qui en découlent s'écartent donc d'une approche visant ultimement l'intégration sociale par l'insertion en emploi, le retour aux études ou l'indépendance financière pour plutôt chercher des manières alternatives et créatives de rendre la société plus inclusive pour les jeunes dont les parcours s'éloignent des attentes normatives.

C'est donc dans cet espace et au contact des jeunes qui le fréquentent que se sont cristallisées mes questions de recherche. Cette thèse interroge ainsi le passage à la vie adulte de jeunes dont les parcours s'éloignent des attentes normatives qui structurent les politiques publiques, les pratiques d'intervention et, plus largement, les savoirs scientifiques sur la jeunesse. Elle s'intéresse également aux pratiques de production des connaissances qui permettent de documenter ces parcours, et repose sur la co-construction d'un dispositif de recherche au moyen du *digital storytelling*, développé en partenariat avec le LAB.

Le premier chapitre propose une problématisation critique de la jeunesse comme objet de recherche, en examinant les cadres théoriques et les constructions normatives qui façonnent les manières de penser le passage à la vie adulte. Le deuxième chapitre présente l'ancrage théorique et épistémologique de la recherche, tandis que le troisième chapitre expose une démarche méthodologique qui met à profit l'utilisation du *digital storytelling* comme dispositif de recherche. Les chapitres quatre, cinq, six et sept sont consacrés à l'analyse des expériences des jeunes et du dispositif de recherche. Le huitième chapitre, enfin, aborde

les implications de cette recherche pour la pratique, les politiques sociales et les pratiques de production des connaissances.

Chapitre 1

Problématiser la recherche

Au fil de mes rencontres avec les jeunes dans le cadre de mon *practicum* de recherche, j'ai rapidement été confrontée à un sentiment de décalage : les parcours et les expériences qui m'étaient racontés peinaient à trouver écho dans les cadres dominants mobilisés pour penser la jeunesse. Ils me semblaient à la fois plus atypiques que les tendances généralisées décrites dans les études sur la jeunesse et, en quelque sorte, plus « ordinaires » que les figures de marginalité évoquées dans la littérature à propos des jeunes en situation d'itinérance et des jeunes de la rue, mais également plus riches en stratégies, en ressources et en agentivité que les expériences décrites dans les recherches sur les jeunes « à risque », « en difficulté » ou « vulnérables ». Ce constat m'a amenée à interroger non seulement ce que disent les recherches à propos de la jeunesse, mais surtout comment elles le disent, à partir de quelles perspectives et au prix de quels silences.

Dans ce contexte, ce premier chapitre s'emploie à problématiser la jeunesse comme objet d'étude. Il débute par un bref survol des principaux courants théoriques qui ont façonné les conceptualisations de la jeunesse en sciences humaines, allant des perspectives développementales aux perspectives critiques, en passant par les perspectives fonctionnalistes, pour finalement ancrer la présente thèse dans un courant critique des études sur la jeunesse.

Le chapitre expose ensuite les fondements des approches critiques qui interrogent les inégalités structurelles dans les parcours des jeunes. Il met ainsi en évidence comment le

passage à la vie adulte tend à se prolonger à la lumière des transformations économiques et sociales, montre comment les dynamiques néolibérales et la précarisation du marché de l'emploi accentuent les inégalités entre les jeunes, et illustre comment le brouillage des marqueurs statutaires, l'injonction à l'autonomie et l'appel à responsabilité individuelle complexifient les parcours des jeunes.

Par la suite, le chapitre décrit comment les discours publics et politiques façonnent les parcours des jeunes – entre valorisation de l'autonomie et stigmatisation des parcours atypiques – et montre que les jeunes dont les expériences s'écartent des tendances normatives sont souvent perçus à travers des prismes déficitaires.

La dernière section du chapitre interroge le rôle des savoirs scientifiques dans les conceptualisations de la jeunesse. Elle s'intéresse à la manière dont les savoirs produits par des chercheur·euses contribuent à définir ce qu'est la jeunesse et à légitimer certaines catégories sociales de jeunes. Elle met en lumière comment les rapports sociaux générationnels contribuent à structurer la recherche sur les jeunes et occultent la possibilité de reconnaître les jeunes comme porteur·euses de savoir, pour ensuite mettre de l'avant le potentiel des méthodes participatives et artistiques pour reconnaître les jeunes comme sujets de savoirs. Enfin, cette section présente le *digital storytelling* comme une méthode de recherche participative et artistique, reconnue pour sa capacité à produire des récits à partir des expériences et permettant aux jeunes de proposer des lectures alternatives face aux constructions dominantes du passage à la vie adulte.

1.1 Diverses perspectives pour comprendre la jeunesse

C'est au psychologue Stanley Hall (1904) qu'est attribuée la « découverte » de l'adolescence, au début des années 1900. Bien que son postulat – selon lequel l'adolescence serait une période de bouleversements émotionnels universels liée à l'évolution humaine – ait été maintes fois contesté (Arnett, 1999), cette conception essentialiste est toujours présente dans certaines approches contemporaines de la jeunesse. Elle continue d'imprégner la psychologie développementale, notamment à travers des tentatives d'expliquer les comportements des jeunes par des causes biologiques (Arnett, 2002, 2004, 2007).

Cette perspective développementale a été largement critiquée par des anthropologues et des sociologues, du XXe siècle à aujourd'hui, qui lui reprochent, entre autres, de ne pas considérer les dimensions culturelles et sociales de l'adolescence (Côté et Allahar, 2006). C'est vers la moitié du XXe siècle que la jeunesse en tant que catégorie sociale fait de plus en plus consensus (Gauthier, 2010, Jones, 2009). Si les chercheur·euses en sciences sociales s'entendent aujourd'hui sur l'idée d'une jeunesse influencée par des forces sociales qui lui échappent, c'est sur la manière de situer les jeunes vis-à-vis les structures sociales que des différends persistent (Jones, 2009). Du côté des fonctionnalistes, on attribue à la jeunesse une fonction à l'intérieur de la société ; elle est une période transitoire au cours de laquelle les jeunes apprennent les rôles associés à la vie adulte afin de s'intégrer dans la société (Côté et Allahar, 2006; Jones, 2009). Du côté des perspectives critiques, la jeunesse se présente comme une construction sociale, traversée par des rapports de pouvoir et des inégalités structurelles (Côté et Allahar, 2006; Jones, 2009). Largement étudiée en

sciences sociales, la jeunesse est abordée de différentes manières : comme un stade de développement (Arnett, 2002, 2004, 2007), une étape biographique du parcours de vie (Galland, 2001, 2011, 2022), une construction sociohistorique traversée par des expériences générationnelles et des régimes temporels spécifiques (Wyn et Woodman, 2006, Woodman et Wyn 2014, 2015; Wyn et coll., 2020), un espace d'expression, de résistance ou de distinction à travers des formes culturelles qui lui sont propres (Benett et Kahn-Harris, 2020; Gildart et coll., 2020; Hebdige, 1979[2012]) ou une catégorie sociale structurée par les rapports de classe, de genre ou de race (Furlong et Cartmel, 2006; Furlong, 2013, 2016). Ces conceptualisations de la jeunesse empruntent ou s'inscrivent dans une perspective développementale, fonctionnaliste ou critique.

1.2 Une perspective critique de la jeunesse

La présente thèse s'inscrit dans un courant critique des études de la jeunesse qui s'articule et se déploie généralement autour de deux postulats quant à la manière de comprendre les transformations de la jeunesse. Selon cette perspective, l'allongement de la jeunesse est, d'une part, attribué à la diminution des opportunités économiques et matérielles des jeunes au cours du passage à la vie adulte et, d'autre part, à la reconfiguration des repères normatifs qui guident les jeunes lors de ce passage (Côté et Allahar, 2006; Côté, 2016).

1.2.1 L'allongement de la jeunesse

Depuis la fin des années 80, l'allongement de la jeunesse est un phénomène largement documenté parmi les chercheur·euses qui remarquent, chez les jeunes, une prolongation de la période entre la dépendance à l'égard de la famille et l'indépendance de l'âge adulte.

Cette tendance, reconnue au Canada (Franke, 2010; Krahn et coll., 2018), au Québec (Molgat, 2007; 2011) et dans plusieurs pays industrialisés (Biggart, 2025; Jones, 2009, Van de Velde, 2008; Reissig et Tillman, 2025), fait en sorte que le passage à la vie adulte se déploie désormais sur une période allant de 15 ans à 35 ans selon les pays (Jones, 2009; Van de Velde, 2008).

Le sociologue français Olivier Galland (2001, 2011, 2022) a été le premier à analyser cet étirement du passage vers la vie adulte selon trois axes dynamiques et interreliés, toujours au centre des préoccupations des chercheur·euses aujourd'hui : scolaire/professionnel (de l'école vers le travail), résidentiel (du foyer familial à son propre foyer) et relationnel (du célibat à la mise en ménage). Ses travaux ont mis en lumière comment l'entrée dans la vie adulte, autrefois marquée par une série d'étapes linéaires, telles que le départ du domicile familial, l'accès à un emploi ou la formation d'une cellule familiale, arrive aujourd'hui plus tard, au terme d'un passage à la vie adulte qui tend à se désynchroniser (Furlong, 2016; Galland, 2001; 2011; 2022; Krahn et coll., 2018; Molgat, 2007; 2011). Les transitions vers la vie adulte sont aujourd'hui plus réversibles, fragmentées et incertaines et se caractérisent par des allers-retours fréquents entre l'école, le marché de l'emploi, le foyer familial, le foyer à soi, la vie seule et la vie en couple (Biggart et Walther, 2006; Biggart, 2025; Furlong, 2016; Guerrero Puerta, 2023; Molgat et Taylor, 2012). Certain·es chercheur·euses les qualifient de « transitions yo-yo » parce qu'elles comprennent des retours au domicile familial après l'avoir quitté, des retours aux études après avoir intégré le marché du travail ou encore l'arrivée d'un premier enfant avant la fin des études (Biggart et Walther, 2006; Biggart, 2025; Du Bois-Reymond et Blasco, 2003).

Au Canada, de plus en plus de jeunes reportent le départ de chez leurs parents. Les données les plus récentes montrent que près de la moitié (45%) des jeunes adultes âgés entre 20 et 29 ans habitent toujours avec un parent (Statistique Canada, 2021). Pour certaines, la scolarisation plus longue a engendré une étape de « décohabitation aidée » où les jeunes n'habitent plus chez leurs parents, mais continuent de bénéficier d'un soutien financier de leur part (Gaviria, 2022; Maunaye et coll., 2019; Viro, 2020). Une étude réalisée à Vancouver a d'ailleurs démontré que parmi les jeunes qui ont quitté le logement familial, 70% continuent de recevoir une aide financière de leurs parents (Vancouver Foundation, 2015, dans Gaetz, O'Grady et coll., 2016). On observe également la tendance à avoir des enfants plus tardivement, repoussant, pour plusieurs jeunes, la formation de nouvelles unités familiales. Au Québec, l'âge moyen des jeunes à la naissance d'un premier enfant est de 31 ans chez les femmes et de 34 ans chez les hommes, en comparaison avec 27 et 30 ans vers la fin des années 70 (Institut de la statistique du Québec, 2024).

1.2.2 Conditions économiques et sociales et inégalités

Pour les chercheur·euses qui adoptent une perspective critique de la jeunesse, le franchissement tardif des étapes vers la vie adulte s'inscrit dans l'avènement des sociétés industrialisées (Côté, 2019; Côté et Allahar, 2006). Ils attribuent cette prolongation de la jeunesse à une restructuration du marché du travail qui s'est progressivement déployée depuis les années 1980 (Biggart et Walther, 2006; Furlong et Cartmel, 2007; Furlong, 2016; Guerrero Puerta, 2023; Longo et coll., 2021 ; Wyn et Woodman, 2006). Un peu plus de quarante ans plus tard, la montée des emplois temporaires, à temps partiel, peu protégés

et souvent mal rémunérés continue de compliquer l'accès à la stabilité financière (Cuervo et Chesters, 2023; Longo et coll., 2021). Devant ces configurations flexibles et précaires du travail, de nombreux·euses jeunes se voient contraint·es de poursuivre leur formation plus longtemps pour se tailler une place dans un marché de l'emploi devenu plus sélectif (Churchill et Khan, 2021; Dubet, 2010; Furlong, 2016; Woodman, 2016; Wyn et Woodman, 2006; Van de Velde, 2008). Au Canada, la proportion de jeunes adultes dans la mi-vingtaine inscrit·es dans un établissement d'enseignement est passée de 6% à 20% entre les années 50 et les années 80, pour ensuite passer à 40% au début des années 2000 (Statistique Canada, 2014). En 2022, environ 50% des jeunes de 18 à 24 ans étaient inscrit·es dans un établissement d'enseignement (Statistique Canada, 2023).

La précarisation du marché du travail et la nécessaire prolongation des études pour composer avec les exigences de qualifications croissantes des milieux professionnels affectent les jeunes de manière inégale, entraînant davantage d'obstacles pour les jeunes de milieux socioéconomiques moins favorisés (Côté, 2019; Cuervo et Chesters, 2019; Furlong et Cartmel, 2007; Furlong, 2016; Van de Velde, 2008; Woodman, 2016). Ces tendances favorisent l'embauche de personnes diplômées, au détriment de celles qui ne le sont pas et rendent l'accès à l'emploi inégal non seulement selon le degré de scolarisation des jeunes, mais aussi selon leur capacité financière ou celle de leur famille (Chesters et Wyn, 2019; Churchill et Kahn, 2021; Dubet, 2010; Furlong et Cartmel, 2007; Menard et Vergnat, 2020; Van de Velde, 2008). En effet, si les jeunes adultes doivent être à l'école plus longtemps pour mieux s'intégrer sur le marché de l'emploi, iels ont, plus que jamais, besoin de soutien lors de cette période (Cuervo et Chesters, 2019; Furlong, 2016; Van de

Velde, 2008) pour composer avec l'augmentation du coût de la vie qui atteint des niveaux prohibitifs depuis la fin des années 80. Selon les dernières données de l'Institut de la statistique du Québec (2024), en 2023, le Québec a vécu sa plus importante hausse de prix depuis 1991, enregistrant une inflation de 6.7% par rapport à 2022, entraînant des augmentations d'environ 20% dans le secteur des transports, 19% dans le secteur alimentaire et 15% dans le secteur du logement (Institut de la statistique du Québec, 2024). Ces dynamiques contribuent à allonger la période au cours de laquelle les jeunes continuent de dépendre, du moins partiellement, de différentes formes de soutiens financiers et matériels (Cuervo et Chesters, 2019; Reissig et Tillman, 2025).

Si certains peuvent compter plus longtemps sur des soutiens familiaux, d'autres, comme les jeunes qui ont participé à cette thèse, quittent le foyer d'origine plus tôt sans avoir accès à des soutiens en provenance de la famille (Ladlow, 2024; Maunaye et coll., 2019; Palmer et coll., 2022). Or, le tournant néolibéral qui s'est imposé dans les politiques sociales depuis les années 1980 limite l'accessibilité aux soutiens formels (Van de Velde, 2015). Au Québec, comme dans d'autres sociétés néolibérales, les politiques publiques tendent à se désengager du soutien direct aux jeunes, insistant plutôt pour que les jeunes mobilisent leurs propres ressources (Chevalier et Loncle, 2025; Dumollard et coll., 2020; Namian et Binet, 2016) et se tournent, par exemple, vers des emplois précaires, des soutiens familiaux ou des aides financières aux études (Binet, Lambert et Molgat, 2023; Longo, 2022).

Ces conditions économiques et sociales ont pour effet de reconduire les inégalités liées aux origines sociales des jeunes, favorisant également leur accentuation entre les générations

et entre les jeunes de différents milieux (Chevalier et Loncle, 2021; Furlong et Cartmel, 2007; Peugny et coll., 2021). Si ces conditions ont bien pour effet de prolonger l'entrée dans la vie adulte chez de plus en plus de jeunes, des recherches montrent que les jeunes issues de milieux socioéconomiques précaires traversent des transitions plus rapides vers la vie adulte, en accédant de manière précipitée à des rôles d'adultes sur le plan de l'habitation, du travail, de la parentalité ou de la pleine gestion de leurs finances (Furlong, 2013; Furlong et Cartmel, 2007; Masy et Tenailleau, 2021; Palmer et coll., 2022). À défaut d'avoir accès à des soutiens formels, iels sont contraint·es de prendre des décisions motivées par leur survie économique immédiate, comme renoncer à un retour aux études ou devoir accepter des emplois précaires (Masy et Tenailleau, 2021; Menard et Vergnat, 2020). Or, en entrant ainsi de manière précipitée et parfois sans diplôme sur le marché du travail, ces jeunes accèdent à des emplois peu qualifiés, mal rémunérés et instables, ce qui les maintient dans des situations précaires (Cuervo et Chesters, 2019; Furlong, 2016; Jones, 2009). Iels se voient ainsi entraîné·es dans un cercle vicieux qui limite leur mobilité sociale et les précarise davantage.

1.2.3 Reconfiguration des repères normatifs et individualité

Des chercheur·euses qui adoptent une perspective critique de la jeunesse ont également en commun d'expliquer les transformations du passage à la vie adulte par le brouillage des repères qui permettaient d'accéder au statut d'adulte (Côté et Allahar, 2006; Côté, 2016, 2019). L'entrée sur le marché du travail, le départ du foyer familial, la formation d'un couple ou l'arrivée d'un enfant, qui marquaient auparavant l'entrée dans la vie adulte arrivent aujourd'hui plus tard et dans une séquence qui tend à se déstandardiser (Franke,

2010; Galland, 2001, 2011, 2022; Molgat, 2007; 2011). Les institutions comme l'école, la famille et le marché du travail ont perdu leur capacité à définir de manière uniforme et séquentielle les étapes du passage à la vie adulte (Côté, 2016), reconfigurant les manières de définir la vie adulte (Galland, 2001, 2011).

Dans ce contexte, les parcours vers la vie adulte tendent à s'individualiser (Beck, 2007; Beck et Beck-Gernsheim, 2002; Côté et Allahar, 2006; Furlong et Cartmel, 2007; Guerrero Puerta, 2023). Appelées à se définir au-delà des cadres institutionnels qui marquaient l'entrée dans la vie adulte, les jeunes se construisent comme adultes à travers un processus de réalisation de soi, où ils sont invité·es à tracer leur propre chemin vers la vie adulte, à faire leurs propres choix et à développer une définition de soi satisfaisante et acceptée par les autres (Bajoit, 2010; Côté, 2016, 2019; Galland, 2011, 2022; Tikkanen, 2019). Le passage à la vie adulte se pose dès lors comme un espace d'expérimentation pour trouver sa place dans le monde, dans lequel les aspirations et les parcours des jeunes se définissent et se redéfinissent (Galland, 2001, 2011, 2022). Si des jeunes continuent de se définir en référence à des marqueurs statutaires, comme quitter la maison, occuper un emploi ou avoir une famille à soi, des recherches montrent qu'ils le font en revendiquant une autonomie qui s'impose comme une injonction à se définir soi-même et à assumer seul·e la responsabilité de son parcours (Bajoit, 2010; Côté, 2016, Molgat, 2007; Tikkanen, 2019). L'entrée dans la vie adulte est désormais tributaire de la capacité à s'affirmer comme autonome, indépendant et responsable (Côté, 2016 2019; Gaudet, 2001; Galland, 2011, 2022, Molgat, 2007). L'adulte comme individu autonome et individualisé (responsable, indépendant et accompli) s'est substitué à l'adulte comme individu établi dans la vie (stable

dans sa situation familiale, d'emploi et de logement) ; il se définit par sa capacité à se déterminer lui-même, à assumer ses choix et à s'inscrire dans un parcours qui reflète ses aspirations (Bajoit, 2013; Côté, 2016, 2019; Galland, 2011, 2022).

Dans un ouvrage publié vers la fin des années 90, Furlong et Cartmel (1997) ont expliqué l'impact persistant des structures économiques et sociales sur l'individualisation des parcours des jeunes à travers les métaphores du voyage en train et du voyage en voiture. Le premier symbolise des parcours déterminés par des structures sociales claires, tandis que le deuxième reflète des parcours marqués par une apparente autonomie. À travers la métaphore du voyage en train, Furlong et Cartmel (1997) décrivent une société dans laquelle les parcours de vie se déploient sous l'influence de structures qui attribuent aux jeunes une place en fonction de leur positionnement social. Les passagers·ères suivent des itinéraires prédéfinis au cours desquels iels vivront des expériences similaires à celles qui partagent leur wagon et dans lesquels les destinations sont fixées.

Aujourd'hui, on dit des jeunes qu'ils voyagent en voiture. Ce voyage symbolise une société dans laquelle les jeunes ont une plus grande marge de manœuvre sur leur parcours (Furlong et Cartmel, 1997, 2007). Contrairement au voyage en train, le voyage en voiture donne une impression de liberté. Selon cette interprétation, les jeunes choisissent les routes qu'ils empruntent et les destinations vers lesquelles iels s'engagent ; iels peuvent changer de direction, emprunter des chemins différents ou ajuster leur parcours au gré de leurs envies. Les jeunes paraissent ainsi moins attaché·es à leur milieu d'origine (Galland, 2011, 2022) et leurs parcours sont davantage attribués aux choix de vie qu'ils font (Woodman

et coll., 2020); les jeunes sont libres d'être qui ils veulent et de faire ce qu'ils veulent dans la vie.

Pendant mon *practicum*, l'idée d'une jeunesse libre de ses origines sociales s'est présentée en profond décalage avec les expériences des jeunes que je rencontrais. Pour ces jeunes qui, confronté·es plus tôt à une vie autonome, n'ont pas accès à des soutiens formels, n'ont pas de diplôme et peu, ou pas, d'expérience de travail formel, l'impératif de se définir soi-même et par ses propres moyens donne plutôt l'impression que « tout est permis, mais rien n'est possible » (Bajoit, 2011, p. 273, Colombo, 2015; Bellot et Loncle, 2013; Turnbull, 2016). Alors que cette quête d'individualité offre en apparence plus de libertés vis-à-vis des marqueurs sociaux traditionnels, elle continue d'être structurée en fonction de contraintes et d'opportunités économiques et sociales, comme l'ont proposé certain·es chercheur·euses (Côté, 2016, 2019; Furlong et Cartmel, 2007; Molgat, 2007; Namian, 2011; Tikkanen, 2019). Furlong et Cartmel (1997, 2007) ont ainsi contesté l'idée que les jeunes sont entièrement maîtres de leur parcours. Ils soulignent que l'idée selon laquelle les parcours des jeunes sont déconnectés des structures sociales, sous prétexte qu'ils résultent de choix personnels, s'avère en fait une « erreur épistémologique ». Si les fondements de la jeunesse et de la vie en société se font plus flous, ils continuent de fournir des cadres puissants qui limitent les expériences et les chances des jeunes dans la vie (Furlong et Cartmel, 2007). Encore aujourd'hui, les opportunités des jeunes demeurent fortement influencées par les structures sociales et leurs choix particulièrement façonnés par leurs positions sociales (Côté, 2016, 2019; Tikkanen, 2019; Woodman et coll. 2020).

1.3 Une construction de la jeunesse entre autonomie et déficit

Des recherches menées par des chercheur·euses dans le champ des *Critical youth studies* ont mis en évidence comment divers dispositifs institutionnels participent à définir la jeunesse et l'âge adulte (Cerecer et Bradley, 2013; Kelly et Kamp, 2014; Lesko, 2012; Steinberg, 2013; Wright, 2021). Les politiques jeunesse, les programmes de soutien et d'accompagnement à l'intention des jeunes « vulnérables », « en difficulté » ou « à risque » non seulement reflètent la manière dont les sociétés construisent les jeunesses, mais contribuent activement à ces constructions (Caron et Soulière, 2013; Lesko, 2012; Wright, 2021, Wyn, 2024), notamment en renforçant les attentes envers les jeunes, et en les classifiant selon leur capacité à s'y soumettre (Caslin, 2019; Kelly et Kamp, 2014; Kennelly, 2011; Westwood, 2024). Traçant les contours étroits des parcours jugés légitimes et érigés en modèles universels, les constructions de la jeunesse en termes d'autonomie, d'indépendance et de responsabilité, tendent à rendre invisibles les parcours qui s'en écartent, ou à les interpréter à travers le prisme du déficit (Furlong et Cartmel, 2007; Kennelly, 2011; Westwood, 2024). Elles participent à définir la jeunesse comme une catégorie homogène (Wright, 2021), passant sous silence la pluralité des parcours vers la vie adulte (Kennelly, 2011; Westwood, 2024) et l'idée de jeunesses multiples et inégales (Peugny et coll., 2021).

S'il est critiqué pour son caractère prescriptif et son incapacité à rendre compte de la pluralité des expériences, ce cadrage normatif, qui s'arrime aux principes néolibéraux, a pour effet d'individualiser davantage les défis rencontrés (MacDonald et Côté, 2022), en les attribuant aux jeunes elleux-mêmes, à leurs familles ou à leur culture (Bonakdar, 2024;

Guerrero Puerta, 2023; McGregor, 2017). L'image d'une jeunesse qui voyage en voiture – autonome et libre – occulte les dynamiques structurelles qui sous-tendent les parcours des jeunes, naturalise des cadres conceptuels individualisants et contribue à des constructions déficitaires de certains groupes de jeunes en leur assignant la responsabilité de leurs réussites et de leurs échecs (Bonakdar, 2024; Cunningham et coll., 2024; MacDonald et Côté, 2022; Wyn, 2024). Autrement dit, les jeunes et leurs parcours sont jugés en fonction de cette construction individualisante du passage vers la vie adulte ; on les juge, en quelque sorte, au sujet des chemins qu'ils empruntent au volant de leur voiture.

Les jeunes dont les parcours s'écartent des itinéraires normatifs sont fréquemment considérées comme « à risque », passives ou problématiques (Lesko, 2012; McGregor, 2017; Turnbull, 2016; Vicars et McKenna, 2013; Westwood, 2024). Ces jeunes sont tenues responsables des décisions qu'ils prennent, blâmées pour les obstacles, les détours et les retards, et ce, en dépit de la qualité de leur voiture, de l'accès aux routes ou des conditions de circulation. On se les imagine flânant sans ambition sur une route de campagne, attendant passivement qu'on les ramène sur l'autoroute, en leur reprochant d'avoir emprunté des routes mal entretenues ou des voies de garage. Plusieurs travaux montrent en effet que les expériences atypiques, telles que l'arrêt des études, l'inactivité sur le marché de l'emploi ou les épisodes d'itinérance, sont couramment attribués à des incapacités, des mauvais choix ou un manque de volonté (Bonakdar, 2024; Caslin, 2019; Farrugia et coll. 2015; Kuskoff, 2018; McGregor, 2017; Moriau, 2011; Westwood, 2024). Les jeunes dont le passage à la vie adulte est marqué par des situations socioéconomiques précaires sont souvent perçus comme un groupe « peu autonome » (Bellot, 2003;

Parazelli et Colombo, 2004, p. 147) devant être placé sous la supervision des adultes (Cerecer et coll., 2013; McGregor, 2017; Moriau, 2011; Parazelli, 2007) et « formé » vers un degré approprié d'autorégulation (Kennelly, 2011; Kennelly et Dillabough, 2008; Kuskoff, 2018).

Or, des recherches qui se sont intéressées à l'expérience de jeunes marginalisé·es ont largement contribué à remettre en question une lecture individualisante du passage à la vie adulte. Ces travaux montrent que les défis que rencontrent les jeunes ne peuvent être uniquement attribués à leurs caractéristiques individuelles, leurs choix ou leurs comportements. Ils insistent plutôt sur les mécanismes sociaux, économiques et institutionnels qui façonnent les parcours des jeunes et participent à l'exclusion de certains groupes de jeunes (Bellot, 2003, 2021; Chevalier et Loncle, 2021; Côté, 2016, 2019; Dumollard et coll., 2020; Nichols, 2008). Dans cette perspective, les difficultés que rencontrent les jeunes sont appréhendées comme le produit de conditions structurelles inégalement distribuées (Côté, 2016, 2019), de ressources plus ou moins accessibles, de la transformation des institutions et des politiques publiques (Bellot et Loncle, 2013) ou des contextes territoriaux dans lesquels s'inscrivent leurs parcours (Dumollard, 2020). Cette attention portée aux dimensions structurelles apparaît entre autre dans plusieurs travaux qui s'intéressent aux expériences de jeunes marginalisé·es (Bellot, 2003, 2021) en situation d'itinérance (MacDonald, 2013; MacDonald et Roebuck, 2018) ou pris en charge par les institutions de protection de la jeunesse (Dumollard et coll., 2020; Gauthier-Davies et coll., 2025; Goyette et coll., 2022). Les recherches de Dumollard et ses collègues (2020), par exemple, analysent comment certain·es jeunes construisent leur passage vers la vie adulte

dans des contextes marqués par l'intervention institutionnelle, notamment à la sortie des centres jeunesse, qui produisent d'important désavantages dans la transition vers la vie adulte, en matière de logement, d'emploi, de soutien relationnel et d'accès aux ressources. D'autres critiquent également les catégories administratives qui fragmentent les jeunes en groupe distincts – décrocheur·euses, délinquant·es, chômeur·euses ou jeunes à risque – et proposent plutôt de comprendre les difficultés qu'ils rencontrent à partir de l'articulation entre expériences individuelles et conditions structurelles (Bellot et Loncle, 2013).

Des travaux ont ainsi cherché à montrer comment les parcours des jeunes relèvent d'une expérience complexe ou s'entremêlent contraintes structurelles et agentivité (Côté, 2016, 2019; MacDonald, 2003, 2018; Longo, 2016). Les travaux de MacDonald (2013, 2018), par exemple, montrent que l'itinérance chez les jeunes ne peut être réduite ni à une série de choix individuels, ni à un simple effets des structures sociales. Ses recherches mettent en évidence comment les jeunes composent avec des contraintes économiques, institutionnelles et relationnelles, au contact desquels ils développent des stratégies de survie, des formes de résilience et d'adaptation qui leur permettent de négocier avec leur environnement et de donner sens à leurs expériences (Macdonald, 2013, MacDonald et Roebuck, 2018).

Si ces travaux ont contribué à déplacer la focale des caractéristiques individuelles vers les conditions structurelles qui modulent les parcours, d'autres ont cherchés à dépasser les lectures déficitaires des expériences atypiques pour plutôt insister sur les ressources et les capacités d'action qui s'y déploient. Des travaux qui se sont intéressés à l'expérience de

jeunes marginalisé·es ont notamment mis en lumière des formes de socialisation, d'appartenance et de constructions identitaires qui se développent dans des espaces atypiques, entre autres à travers l'utilisation des lieux publics, le développement de pratiques marginales (prostitution, mendicité, vente et consommation de drogues, etc.) ou l'identification à des styles culturels variés (Parazelli, 2002; Colombo, 2015). Dans cette lignée, les travaux de Colombo (2013, 2015) sur les jeunes de la rue ont permis de montrer comment des pratiques considérées « à risque » sont en fait les expressions d'une quête identitaire et de reconnaissance. D'autres ont également documenté des formes d'engagement et de participation sociale invisibles ou informelles qui, bien qu'elles ne correspondent pas aux modèles d'engagement traditionnels (Chevalier et Loncle, 2021), expriment néanmoins des valeurs, des convictions et une volonté de contribuer socialement (Greissler, 2010, 2014a, 2014b, Greissler et coll., 2018). Ces travaux mettent en lumière comment ces jeunes, lorsqu'ils empruntent des routes moins conventionnelles, développent des compétences, apprennent à naviguer dans des systèmes complexes, à gérer des contraintes et à mobiliser des ressources créatives (MacDonald, 2013) qui, bien que peu reconnues, leur permettent de construire et valoriser des formes d'autonomie, d'indépendance et de responsabilité qui échappent aux cadres institutionnels.

Pourtant, les politiques et les pratiques destinées aux jeunes adultes qualifiés de « vulnérables », « en difficulté » ou « à risque » tendent généralement à renforcer et s'appuyer sur des constructions déficitaires de ces parcours en se concentrant sur leurs manques ou les insuffisances, plutôt que sur leurs forces et leurs ressources (Acklin et Reynaud, 2015; Moriau, 2011; Muniglia et Rothé, 2013; Turnbull, 2016). Sous couvert

d'un appel à l'autonomie, elles insistent sur des mesures et des programmes qui ont d'abord pour objectif d'intervenir sur ce qui semble faire défaut dans leurs parcours – l'absence de diplôme ou de lien sur le marché de l'emploi, l'instabilité résidentielle et le manque de liens sociaux significatifs – omettant de reconnaître les tentatives de réalisation de soi déployées en marge des itinéraires normatifs (Binet, Lambert et Molgat, 2023; Longo, 2022; Kuskoff, 2018). L'autonomie s'y acquiert par le développement d'habiletés, la stabilisation résidentielle, la qualification et le développement d'un réseau de soutien. Dans cette perspective, l'autonomie ne perd pas seulement sa fonction émancipatrice, elle se transforme en une injonction à se prendre en charge et devient un outil de responsabilisation (Binet, Lambert et Molgat, 2023; Namian et Binet, 2016), marginalisant les formes de réalisation de soi qui s'éloignent des parcours typiques.

Dans une analyse réalisée avec des collègues à partir de trois terrains de recherche auprès de jeunes considéré·es vulnérables en Outaouais, nous avons montré que la valorisation de l'autonomie dans les discours politiques repose sur une rhétorique humaniste qui élude les conditions structurelles et les inégalités d'accès à cette autonomie (Binet, Lambert et Molgat, 2023). Si ces politiques insistent sur le développement du « potentiel » des jeunes, leurs « initiatives » et leurs « aspirations », elles offrent en réalité peu de place à leur capacité à faire des choix pour elleux-mêmes (Binet, Lambert et Molgat, 2023, p. 19). D'autres travaux ont également mis en lumière les contradictions entre les représentations des jeunes comme des individus autonomes et la nature des interventions qui sont déployées à leur égard (Longo, 2022; Kuskoff, 2018). Ils illustrent comment les politiques néolibérales et les programmes d'insertion en emploi véhiculent des attentes normatives de

responsabilité, d'engagement et de participation citoyenne qui poussent les jeunes à s'adapter aux exigences du marché du travail, parfois au détriment de leur développement personnel ou en négligeant les obstacles structurels auxquels iels font face (Longo, 2022).

Cette construction de la jeunesse qui oppose autonomie et déficit contribue à délégitimer des formes plurielles de passage à la vie adulte. En attribuant les parcours atypiques à des lacunes personnelles, comme le manque d'autonomie, d'engagement ou de motivation, et en intervenant pour ramener les jeunes vers des itinéraires normatifs (Caron et Soulière, 2013; McGregor, 2017; Turnbull, 2016), les politiques publiques tendent à reproduire des écarts socioéconomiques, et échouent à reconnaître certain·es jeunes comme des individus autonomes et responsables (Binet, Lambert et Molgat, 2023; Kennelly, 2011). Non seulement négligent-elles les conditions matérielles qui sous-tendent les parcours, mais elles omettent également de prendre en compte la pluralité des jeunesses (Wright, 2021), stigmatisant les modes alternatifs d'entrée dans la vie adulte et minant la capacité des jeunes à se positionner comme adultes autonomes, indépendants et responsables (Acklin et Reynaud, 2015; Colombo, 2015; Farrugia et coll., 2015).

1.4 La recherche comme lieu de construction de la jeunesse

Si cette thèse porte en premier lieu sur le passage à la vie adulte de jeunes dont les parcours s'éloignent des normes attendues, ses conditions épistémologiques de production se sont progressivement posées, au fil de mon *practicum* de recherche, comme un problème central et étroitement lié : pourquoi les jeunes que je rencontre ne se reconnaissent-iels pas dans les connaissances et les catégories scientifiques mobilisées pour penser les jeunesses ?

C'est sans doute ce questionnement qui m'a conduite à m'intéresser au rôle des savoirs scientifiques dans les définitions des jeunesses, la construction des discours qui les entourent et les pratiques institutionnelles qui en découlent, et à éventuellement, problématiser le passage à la vie adulte en relation avec les conditions de production des savoirs. En ce sens, cette section propose une réflexion critique à propos des pratiques de production des savoirs qui contribuent à définir ce qu'est la jeunesse. Elle s'emploie à examiner comment la recherche participe à façonner les parcours, les catégories, et les normes du passage à la vie adulte, en s'attardant au rôle des savoirs scientifiques et aux rapports sociaux d'âge qui traversent les processus de recherche. Elle conclut par une exploration du potentiel des approches participatives et du *digital storytelling* comme leviers pour reconnaître les jeunes comme sujets de savoir et produire des connaissances ancrées dans leurs expériences.

1.4.1 Le rôle des savoirs scientifiques dans la construction de la jeunesse

Plusieurs chercheur·euses critiques dans le champ des sciences sociales se sont penché·es sur le rôle des connaissances scientifiques, mettant en lumière la manière dont elles façonnent les discours et les pratiques institutionnelles (Bonakdar, 2024; Cunningham et coll., 2024; Cicchelli et Pugeault-Cicchelli 2006; Piron 2005; Piron et Couillard 1996). Ces recherches explorent comment l'étude de la jeunesse a contribué à la catégoriser, notamment en mettant en lumière ses spécificités et les difficultés qu'elle rencontre sur le plan de l'intégration (Bonakdar, 2024; Cunningham et coll., 2024 ; Cicchelli et coll., 2020). Les travaux de Cicchelli et ses collègues (2020) montrent comment la catégorie « jeunes adultes » a émergé à l'intersection des discours scientifiques et politiques, en réponse aux

transformations des parcours vers la vie adulte au tournant des années 80. Iels soutiennent que les discours scientifiques en sciences sociales ont accompagné les inquiétudes publiques et politiques entourant la jeunesse, renforçant du même coup certaines représentations des jeunes comme une population vulnérable ou problématique (Cicchelli et coll., 2020).

En ce sens, la recherche et les pratiques de production des connaissances se posent comme un lieu de construction des jeunesses. En produisant des cadres conceptuels, des récits et des interprétations qui donnent sens à la réalité (Cicchelli et Pugeault-Cicchelli, 2006, Cicchelli et coll., 2020; Rose et Miller, 2010; Wright, 2015, 2021), les recherches créent, révisent ou amplifient des catégories comme « jeunes adultes », « jeunes vulnérables » ou « jeunes à risque », influençant la manière dont on construit les jeunesses, à l'intérieur des disciplines scientifiques, mais également dans la société (MacDonald, 2016; Bonakdar, 2024; Cunningham et coll., 2024). Non seulement laissent-elles entrevoir les normes sociales et les préoccupations politiques spécifiques d'une époque et d'un lieu, mais elles proposent également des cadres explicatifs qui façonnent les attentes normatives et les politiques sociales qui encadrent les jeunesses (Cicchelli et Pugeault-Cicchelli, 2006; Cicchelli et coll., 2020).

En effet, le statut épistémique privilégié du savoir académique, reconnu pour sa scientificité, se pose comme une forme d'expertise particulièrement influente dans la construction des réalités sociales, politiques et pratiques (Best, 2007; Caron et Soulière, 2013; Soulière et Caron, 2017). Certes, si les savoirs académiques sont davantage reconnus

et valorisés, ils échouent parfois à produire des connaissances qui reflètent les perspectives des groupes marginalisés (Dotson, 2011; 2018; Fricker, 2007; Godrie et coll. 2020; Godrie et Dos Santos, 2017). Les théories du point de vue situé (en anglais, *standpoint theory*) ont d'ailleurs mis en évidence comment le positionnement social des chercheur·euses façonne les savoirs produits, entraînant une lacune importante en ce qui a trait aux connaissances qui reflètent les perspectives des groupes marginalisés (Haraway, 1988; Harding, 2004; Hill Collins, 2000; Smith, 1987). En plus de faire de l'ombre aux savoirs expérientiels ou professionnels indispensables à la compréhension des jeunesses, cette survalorisation des savoirs scientifiques peut avoir pour effet de renforcer des stéréotypes envers les jeunes ou de les réduire à des catégories ou des problématiques particulières, sans tenir compte de la diversité de leurs parcours (Alvarez-Lizotte et Caron, 2022; Carrel et coll., 2017; Soulière et Caron, 2017). Les connaissances produites par les chercheur·euses peuvent effectivement contribuer à marginaliser les parcours et les expériences atypiques, mais elles peuvent, de surcroît, participer à légitimer certaines formes d'intervention, de contrôle et de gestion des parcours atypiques (Caron et Soulière, 2013).

À cet effet, Rose et Miller (2010) montrent comment, dans les sociétés néolibérales, les savoirs scientifiques et les expertises produites sont mobilisés dans une logique de gouvernementalité pour légitimer et faciliter la gestion des comportements individuels et collectifs. Ils soulignent que les savoirs scientifiques contribuent à traduire, dans un langage propre aux sciences sociales, des préoccupations politiques de productivité économique ou d'ordre public, permettant de les formaliser et de les justifier au sein des processus de gouvernance (Rose et Miller, 2010). Ces savoirs, fondés sur des

connaissances et des expertises valorisées et légitimées, sont utilisés pour encadrer les conduites tout en maintenant une intervention minimale de l'État, maximisant ainsi l'autonomie des individus, pour réguler indirectement leurs conduites via des mécanismes de responsabilisation, d'efficacité et de concurrence (Kelly et Kamp, 2014; Lesko, 2012; McGregor, 2017).

Par exemple, Caron et Soulière (2013) montrent comment le vocable « jeunes à risque » a permis de concilier des préoccupations compassionnelles (le soutien aux jeunes vulnérables) à des impératifs de gestion (réduction des coûts et contrôle social). Véhiculant, d'un côté, une préoccupation sociale et de soutien envers les jeunes dits vulnérables ou en difficulté, le vocabulaire entourant la catégorie « jeunes à risque » permet d'insister sur la volonté de protéger les jeunes qui vivent des situations de pauvreté, de délinquance ou des problèmes familiaux (Caron et Soulière, 2013; Turnbull, 2016). Cependant, lorsque reprise par les politiques néolibérales, cette catégorie permet de relayer la responsabilité des défis de la jeunesse aux jeunes eux-mêmes, à leurs familles ou aux acteur·trices communautaires qui les soutiennent (Caron et Soulière, 2013; Kelly et Kamp, 2014). En désignant certain·es jeunes comme « à risque », l'État normalise les comportements attendus de l'ensemble des jeunes et privilégie des interventions préventives moins coûteuses et ciblées selon certains critères de risque (pauvreté, délinquance, échec scolaire, etc.) (Farrugia et coll., 2015; Turnbull, 2016), légitimant ainsi l'absence de mesures structurantes au profit de mesures stigmatisantes (Kennelly, 2011; McGregor, 2017).

Ces recherches mettent en lumière le rôle et la responsabilité des chercheur·euses dans la légitimation de catégories et du vocabulaire entourant la jeunesse (Caron et Soulière, 2013; Soulière et Caron, 2017). Si les savoirs scientifiques – et leur instrumentalisation par les politiques néolibérales – construisent des attentes normatives susceptibles d’avoir des impacts dommageables sur les jeunes adultes (Caron et Soulière, 2013; France, 2008; Kelly et Kamp, 2014; McGregor, 2017), ils ont également le potentiel de s’opposer à une vision homogène de la jeunesse et de contribuer à la remplacer par une vision pluraliste du passage à la vie adulte (Lesko, 2012; Wright, 2021). Ce constat invite les chercheur·euses à déconstruire les discours dominants entourant les jeunesses, parfois maintenus, parfois construits par les savoirs académiques, pour plutôt contribuer à des constructions plurielles des jeunesses (Kelly et Kamp, 2014; Wright, 2021). Il soulève l’importance de mettre en lumière des perspectives typiquement écartées des savoirs scientifiques, d’amplifier les voix et les savoirs peu entendus et de déplacer la focale des individus vers les systèmes dans lesquels iels évoluent (Kelly et Kamp, 2014; Wright, 2021).

1.4.2 Rapports sociaux d’âge dans les pratiques de production des connaissances

Dans la continuité des travaux qui interrogent le rôle des savoirs scientifiques dans les constructions sociales de la jeunesse, certaines recherches invitent à examiner les rapports sociaux d’âge qui traversent les contextes sociaux et académiques. Ces rapports de pouvoir générationnels contribuent à hiérarchiser les positions sociales selon l’âge (Rennes, 2020), reléguant les jeunes à une position d’infériorité sociale et épistémique (Alvarez-Lizotte et Caron, 2022; Lesko, 2012; Smith, 2024; Wall, 2025). À travers ces rapports sociaux basés sur l’âge, la jeunesse est construite à partir d’une perspective adultocentriste (Caron, 2018;

Gaudet et coll., 2020) – à partir d’un regard adulte –, encadrée par des normes et des attentes issues de l’expérience adulte, tendant à délégitimer les savoirs des jeunes et à invisibiliser la diversité de leurs expériences, en particulier lorsqu’elles s’écartent des parcours normalisés.

Ces rapports sociaux basés sur l’âge se manifestent notamment à travers une posture centrée sur l’expérience adulte qui structure les discours sociaux, politiques et scientifiques à propos de la jeunesse et dans laquelle les adultes sont implicitement positionné·es comme plus compétent·es, rationnel·les et légitimes que les jeunes (Bell, 2018; Caron, 2018; Ceaser, 2014; Medina-Minton, 2019; Shier et coll., 2014). Des chercheur·euses se sont penché·es sur le concept d’adultisme (Flasher, 1978; Smith, 2024; Wall, 2025) pour nommer cette dynamique comme une forme d’oppression systémique fondée sur l’âge, contribuant à dévaloriser les capacités des jeunes à produire du sens, à agir et à être reconnus comme sujets politiques et épistémiques (Alvarez-Lizotte et Caron, 2022; Bell, 2018; Ceaser, 2014; Kennedy, 2019; Shier et coll., 2014). L’adultisme se distingue de l’âgisme en ce qu’il cible spécifiquement les rapports de pouvoir exercés par les adultes sur les jeunes, abordé·es comme des personnes « en devenir » (Caron, 2018; Liebel et Meade, 2024), dont l’agentivité épistémique est niée ou minimisée (Caron, 2018; Kennedy, 2019; Medina-Minton, 2019; Smith, 2024).

Or, des recherches récentes nous mettent en garde contre les théorisations de l’adultisme qui isoleraient les rapports sociaux d’âge des autres rapports sociaux qui structurent les positions des jeunes dans l’espace social (Smith, 2024; Wall, 2025). L’adultisme, en ce

sens, ne résulte pas uniquement d'une opposition entre jeunes et adultes, mais s'inscrit dans un ensemble de rapports de pouvoir qui incluent notamment les rapports de classe, de genre, de race ou de capacité (Liebel et Meade, 2024; Smith, 2024). Les expériences des jeunes dont les parcours sont atypiques ne peuvent donc pas être comprises uniquement à partir de leur âge, puisqu'elles prennent forme à l'intersection d'autres rapports sociaux (Wall, 2025) et se déploient dans des contextes matériels et sociaux qui modulent les ressources auxquelles ils ont accès, les contraintes auxquelles ils font face et les possibilités d'action qui s'offrent à eux.

Dans ce contexte, bien que l'adultisme ait davantage été théorisé à partir des rapports entre les mineur·es et les adultes, des recherches récentes montrent qu'il affecte aussi les jeunes adultes (Bartos et coll., 2024; Bratt et coll., 2018; Francioli et North, 2021; Hall, 2025; Liebel et Meade, 2024), surtout lorsque leurs parcours s'éloignent des attentes normatives (Liebel et Meade, 2024). Alors que les impacts des conditions matérielles sur le passage vers la vie adultes sont, à ce jour, bien documentés, les obstacles que rencontrent les jeunes adultes continuent d'être interprétés à travers des représentations adultistes qui présentent les jeunes d'aujourd'hui comme « moins responsables et moins travaillant·es [traduction libre] », sous prétexte que la génération actuelle « bénéficie d'une vie plus facile que les générations précédentes [traduction libre] » (Bartos et coll., 2024, p.3; Francioli et North, 2021). Ces représentations contribuent ainsi à déplacer l'attention des conditions structurelles qui façonnent leurs parcours vers une lecture plus individualisante des défis de la jeunesse (Francioli et North, 2021; Smith, 2024), introduisant une hiérarchisation implicite entre les jeunes dont les parcours sont associés à la passivité, l'irresponsabilité et

l'immaturation, et ceux dont les parcours sont jugés plus susceptibles de mener à une vie autonome et indépendante. Les jeunes adultes dont les parcours sont marqués par des formes de précarité, dans ces conditions, font face à des contraintes matérielles à la fois plus fortes, et moins facilement reconnues en raison de leur âge.

Dans le champ de la recherche, l'adultisme se traduit par une série de mécanismes qui posent obstacle à la reconnaissance des jeunes en tant que porteur·euses de connaissances (Bettencourt, 2018; Caron, 2018). Largement construites par des chercheur·euses issues de générations précédentes, plus susceptibles de mobiliser des repères, des normes et des parcours « typiques » de leurs propres expériences, les catégories à partir desquelles sont étudiées les jeunes suggèrent une lecture des parcours des jeunes qui reflète les attentes adultes (Gaudet et coll., 2020; Kennedy, 2018). En effet, des travaux montrent que les savoirs sur la jeunesse sont souvent produits à partir de cadres conceptuels élaborés par des adultes, selon leurs normes de réussite, d'autonomie et de responsabilité (Kennedy, 2018). Ces normes qui, par ailleurs, se déploient également dans des contextes sociaux et matériels particuliers, tendent à être érigées en références implicites à partir desquelles on pense les parcours des jeunes, au risque d'interpréter les expériences qui s'en écartent à travers un registre déficitaire. Bien qu'elle soit généralement inconsciente, cette dynamique s'installe insidieusement dans les processus de recherche, par exemple, lorsque les chercheur·euses définissent les parcours typiques, qualifient certaines expériences de « parcours à risque » et attribuent à certains groupes de jeunes des terminologies comme « vulnérables » ou « en difficulté » (Davidson, 2017). Elle pose le risque de conduire à des catégories normatives qui tendent à invisibiliser les expériences atypiques ou à les aborder comme des écarts à

corriger plutôt que comme des formes légitimes de subjectivité, de résistance ou d'adaptation au cœur de l'expérience contemporaine du passage à la vie adulte (Alvarez-Lizotte et Caron, 2022; Kennedy, 2018). Dans cette perspective, les rapports sociaux d'âge peuvent contribuer à masquer la manière dont les contraintes vécues par certain·es jeunes sont également façonnées par leur position sociale (Smith, 2024), en ramenant les difficultés qu'ils rencontrent à des caractéristiques uniquement attribuées à la jeunesse, en dépit des conditions matérielles dans lesquelles elles prennent forme (Liebel, et Meade, 2024).

Dans les processus de recherche, l'adultisme se déploie aussi à travers des normes méthodologiques, des exigences de légitimation scientifique et des processus de validation qui privilégient les savoirs produits par les adultes, au détriment des formes d'expression et des expériences portées par les jeunes (Bettencourt, 2018; Delgado et Staples, 2007; Kennedy, 2018). Dans sa thèse doctorale, Kennedy (2019) met en lumière comment l'adultisme cantonne les jeunes à des rôles d'objets d'études et omet de reconnaître leur capacité à participer à la définition, à l'analyse et à la diffusion des savoirs. Cette chercheuse affirme qu'il se manifeste notamment par des gestes et des postures relationnelles qui, bien qu'implicites, contribuent à délégitimer la parole des jeunes et à maintenir les chercheur·euses adultes en position d'autorité épistémique. Les interruptions fréquentes, la tendance à corriger ou reformuler la parole des jeunes ou la réticence à leur laisser une réelle autonomie quant aux choix des objets de recherche, des méthodes ou des analyses en sont quelques exemples (Kennedy, 2018, 2019). Ces dynamiques conduisent les jeunes à se conformer aux attentes implicites des adultes quant à leur rôle dans le

processus de production des savoirs et s'actualisent lorsque les choix analytiques ou méthodologiques demeurent entre les mains des adultes, reléguant les jeunes à des tâches secondaires ou freinant leur prise de parole (Kennedy, 2018).

Bien que rarement nommées comme telles (Smith, 2024), les dynamiques adultistes dans les processus de recherche sont susceptibles d'entraîner la disqualification épistémique des jeunes, particulièrement lorsque leurs parcours sont marqués par des formes de précarité qui les éloignent des tendances dominantes du passage à la vie adulte (Kennedy, 2018). Dans cette perspective, l'articulation des rapports sociaux d'âge et de classe invite à porter attention à la manière dont certaines expériences sont plus difficilement reconnues ou comprises dans les pratiques de production des connaissances (Liebel et Meade, 2024; Smith, 2024), faute de quoi les analyses produites risqueraient de reconduire certaines formes d'invisibilisation et de délégitimisation des expériences et des savoirs portés par certains groupes de jeunes (Kennedy, 2018, 2019). Non seulement la notion d'adultisme éclaire comment l'expérience des jeunes dont les parcours sont atypiques est jugée, définie et parfois disqualifiée à partir d'un regard adulte et normatif, mais elle offre aussi un levier critique pour penser les rapports sociaux qui traversent la production des savoirs sur la jeunesse.

Des études qui interrogent les rapports sociaux d'âge en recherche soulèvent, en ce sens, la nécessité d'interroger les postures, les cadres et les méthodes qui maintiennent ces asymétries et modulent la capacité des chercheur·euses à rendre compte des expériences des jeunes (Caron, 2018; Gaudet et coll., 2020). Elles rendent visibles les logiques qui

tendent à exclure les jeunes des espaces de production des savoirs, à les cloîtrer dans des postures inférieures sur le plan épistémique et à les amener à intérioriser leur disqualification épistémique. Elles invitent ainsi à explorer les conditions favorables à la reconnaissance des jeunes comme sujets de savoir (Caron, 2018). Si les rapports sociaux d'âge tendent à marginaliser les jeunes dans les espaces de production des savoirs, cette marginalisation est susceptible de prendre des formes particulières lorsque leurs parcours, marqués par des contraintes matérielles importantes, s'éloignent des tendances normatives. Comment, dès lors, rendre compte de leurs parcours – en particulier lorsque ces derniers s'éloignent des normes de passage à la vie adulte – sans reconduire leur disqualification ?

1.4.3 Co-construction des connaissances et méthodologies participatives

Les recherches critiques en sciences sociales ont mis en lumière plusieurs pistes pour faciliter la prise en compte des expériences et des savoirs des jeunes dans les processus de production des connaissances. Parmi celles-ci, des travaux insistent sur l'importance de dispositifs méthodologiques fondés sur la co-construction des connaissances et sur les approches participatives, particulièrement lorsqu'il s'agit de travailler avec des jeunes (Gaudet et coll., 2020), susceptibles d'être écarté·es des espaces de production des savoirs (Alderson et Morrow, 2011). En rupture avec les processus de recherche traditionnels, ces approches proposent de reconnaître les participant·es comme sujets épistémiques, capables de produire des savoirs à partir de leurs expériences, et s'emploient à repenser les conditions de la recherche pour en faciliter la prise en compte (Alderson et Morrow, 2011; Anyon et coll., 2018).

Nombreuses sont les études qui soulignent le potentiel des recherches participatives dans la co-construction des connaissances avec les personnes concernées (Anadon et Couture, 2007; Carrel et coll., 2017; Godrie et coll., 2018; Loignon et coll., 2018). Née dans les années 70 dans le sillage des critiques adressées au paradigme positiviste (Godrie, 2017; Godrie et coll., 2020), la recherche participative s'est développée à travers différentes disciplines ; elle regroupe désormais diverses approches généralement fidèles à certains principes. Les approches participatives ont en commun de remettre en question les hiérarchies épistémiques traditionnelles, reposent sur le partage du statut d'expert, valorisent la pluralité des savoirs et tentent de mettre en valeur les voix des groupes marginalisés dans les processus académiques (Carrel et coll., 2017; Godrie et coll., 2018; Lee, 2017).

De manière générale, les approches participatives en recherche produisent des connaissances situées qui cherchent à traduire les expériences des personnes dans un contexte spécifique (Carrel et coll., 2017), plutôt que de contribuer à des théories généralisables à plus grande échelle (Anadon et Couture, 2007; Godrie, 2019). Il s'agit de créer les conditions d'une participation active, réelle et équitable des personnes concernées (Carrel et coll., 2017; Charlebois et coll., 2014; Godrie et coll., 2018; Lee, 2017; Loignon et coll., 2018) à toutes les étapes de la démarche (Anadon et Couture, 2007) pour générer des connaissances qui reflètent leurs points de vue (Bellot et Rivard, 2017; Couture et coll., 2007) ou défient les catégories dominantes ou stigmatisantes d'un problème ou d'une situation donnée (Anadon et Couture, 2007; Carrel et coll., 2017; Godrie et coll., 2018).

En ce sens, les approches participatives proposent des cadres qui permettent aux jeunes de participer à la production des connaissances à leur sujet (Anyon et coll., 2018). Dans le champ de la jeunesse, elles engagent les jeunes comme co-chercheur·euses, soutiennent l'expression d'expériences invisibilisées dans les discours dominants entourant la jeunesse (Soulière et Caron, 2017) et favorisent leur engagement critique à travers des processus de recherche ancrés dans leurs expériences et orientés vers la transformation sociale (Anyon et coll., 2018; Wright, 2021; Wright et coll., 2022). Ces approches créent ainsi des espaces dans lesquels iels peuvent s'exprimer sans crainte de jugement, permettant aux jeunes d'articuler leurs récits et de développer des compréhensions valorisantes et émancipatrices de leurs expériences (Wright, 2021). Certaines démarches cherchent, en ce sens, à favoriser une dynamique collective où les jeunes déconstruisent les compréhensions stigmatisantes du passage à la vie adulte, dénoncent les mécanismes systémiques de marginalisation et proposent des alternatives politiques ou sociales (Wright, 2021; Wright et coll., 2022). Ces recherches soulignent les contradictions entre les discours dominants et les expériences réelles des jeunes (Soulière et Caron, 2017; Wright et coll., 2022) et fournissent un cadre pour analyser et critiquer les représentations stéréotypées ou déficitaires des jeunes dans la société (Cerecer et coll., 2013).

Dans ce contexte, les méthodes créatives et artistiques occupent une place grandissante au sein des recherches participatives (Loignon et coll., 2018), notamment parce qu'elles permettent de dépasser les formats académiques conventionnels, mobilisent des formes d'expression sensibles, symboliques, visuelles et plus accessibles pour faciliter la participation des personnes marginalisées en recherche (Finley, 2008; Leavy, 2015;

Mitchell, 2011; Perreault et Namian, 2025). À l'instar des approches participatives, ces méthodes initient une discussion critique sur les formes de scientificité légitimes et élargissent le répertoire méthodologique auquel il est possible de se référer (Leavy, 2015). Elles sont notamment mobilisées pour leur capacité à révéler des perspectives invisibilisées, évoquer l'empathie, remettre en question les stéréotypes (Finley, 2008; Frigon, 2015; Leavy, 2015; Mitchell, 2011) et promouvoir des formes de dialogues accessibles et engageants (Leavy, 2015; Mitchell, 2011).

Dans le champ des études sur la jeunesse, plusieurs travaux soulignent l'apport de ces méthodes pour favoriser des constructions plus inclusives de la jeunesse. Elles permettent de produire des contre-discours aux compréhensions individualisantes qui tendent à réduire les parcours à des déficits ou des échecs (Bender et coll., 2018; Cerecer et coll., 2013; Doucet et coll., 2022; Wright et coll., 2022). On leur reconnaît la capacité à soutenir l'engagement des jeunes en recherche, en créant des conditions qui maximisent leur implication aux différentes étapes de la démarche (Wright et coll., 2022; Jacquez et coll., 2014). Elles favorisent la réflexion critique en proposant des espaces pour revisiter leurs expériences et interroger les cadres d'interprétation dominants, à travers un processus de création artistique (Bender et coll., 2018; Doucet et coll., 2022). En ce sens, les méthodes artistiques permettent la déconstruction des discours normatifs et offrent un espace pour encourager un dialogue contre-hégémonique, dans lequel les jeunes peuvent remettre en question les constructions et les catégories qui leur sont imposées (Bender et coll., 2018; Leavy, 2015).

Certaines recherches insistent également sur le rôle des méthodes artistiques dans la production de contre-discours (Conrad et coll., 2015; Finley et coll., 2014). Des recherches au moyen de projets de vidéo participative ont notamment montré comment les jeunes peuvent contester les constructions individualisantes et déficitaires et mettre en lumière des récits plus complexes et nuancés (Rogers, 2016). Ce type de projet se pose ainsi comme un espace de résistance dans lequel les jeunes peuvent affirmer leur agentivité et proposer leurs propres interprétations (Cerecer et coll., 2013). D'autres études mettent en évidence la portée politique des productions artistiques dans l'espace public (Conrad et coll., 2015; Finley et coll., 2014). En effet, les récits numériques, les infographies ou les œuvres visuelles permettent de rejoindre un large public (Finley et coll., 2014), notamment au travers de plateformes en ligne, d'expositions ou de performances (Woodgate et coll., 2023). En mobilisant des symboles, des métaphores ou des formats esthétiques, les productions artistiques offrent aux jeunes des moyens puissants pour subvertir les discours établis, partager leurs expériences et poser un regard critique sur les structures qui les soutiennent (Finley et coll., 2014; Wright et coll., 2022). En ce sens, les méthodes artistiques en recherche sont susceptibles de participer à la reconnaissance des jeunes comme sujets épistémiques et politiques (Boydell et coll., 2012; Doucet et coll., 2022), en ce qu'elles leur permettent de formuler leurs propres interprétations, de remettre en question les cadres d'interprétation dominants (Doucet et coll., 2022) et de partager leurs savoirs dans des formats plus percutants (Finley et coll., 2014), capables d'amener le public vers une lecture critique des situations sociales (Boydell et coll., 2012).

1.4.4 Le *digital storytelling* comme méthode de recherche avec les jeunes

Si plusieurs méthodes de recherche artistiques auraient pu servir à la problématisation du présent projet de recherche, le *digital storytelling* (DST) s'est présenté dans un contexte où le LAB s'intéressait à l'utilisation des arts numériques pour porter des voix sous-représentées dans l'espace public. Cet intérêt commun pour les arts numériques m'a conduite à explorer le potentiel du *digital storytelling* non seulement comme outil d'expression, mais également comme méthode de recherche participative, capable de soutenir la co-construction des connaissances et de reconnaître les jeunes comme sujets épistémiques, en particulier ceux dont les parcours sont fréquemment disqualifiés par les cadres d'interprétation dominants du passage à la vie adulte.

Si le terme *digital storytelling* – ou récit numérique – sert à désigner tout un ensemble de procédés de narration en format numérique (Alexander, 2011), il renvoie, dans cette thèse, à une pratique modélisée par le *StoryCenter* (Lambert, 2009, 2013; Lambert et Hessler, 2020) à Berkeley, au milieu des années 90, dans la foulée d'un mouvement de démocratisation des technologies. Le *StoryCenter* propose un modèle pour la « conception, la production, la diffusion et la réception d'histoires narrées au “je” » (Truchon, 2016, p. 129), permettant à des personnes inexpérimentées avec les technologies de réaliser de courts films (de trois à cinq minutes) qui incorporent du matériel multimédia, tel que la photographie, la voix, le dessin et la musique (Lambert, 2013; Lambert et Hessler, 2020; Gubrium et Turner, 2011; Truchon, 2010, 2016; Rice et Mündel, 2018; Rieger et coll., 2018).

Or, ce n'est qu'au début des années 2000 que le *digital storytelling* a gagné en popularité, dans un contexte où de plus en plus de plateformes – Facebook, Youtube, Twitter – et de logiciels de montage efficaces et peu dispendieux – Final Cut ou Adobe Premiere – permettent à de plus en plus de personnes de produire et diffuser leur propre contenu (Alexander, 2011). L'accessibilité grandissante des médias numériques a permis à un nombre croissant de personnes et de communautés de faire entendre leur voix dans l'espace public. Dans ce contexte, le *digital storytelling* est apparu comme un outil permettant l'expression et la diffusion, en plus de contribuer à faire exister une pluralité de voix à travers l'utilisation des nouvelles technologies (Burgess, 2006).

Le modèle développé par Joe Lambert (2009, 2012, 2020) se distingue par l'importance qu'il accorde au processus de création, articulé autour de cinq postulats :

1) chaque personne a une histoire à raconter ; 2) les gens s'ouvrent et souhaitent partager leurs histoires quand ils sont dans un environnement où ils se sentent en sécurité ; 3) nous percevons tous le monde de manière différente et nous avons tous une façon singulière de construire du sens dans un processus narratif. Même quand un cadre méthodologique est proposé aux participants, ceux-ci se l'approprient différemment et les facilitateurs doivent accepter ces différentes appropriations ; 4) plusieurs personnes ont appris que la créativité est réservée aux artistes, les facilitateurs doivent enseigner aux participants qui pensent ainsi que la créativité est le propre de l'être humain ; 5) les ordinateurs sont mal conçus, mais ils demeurent des outils importants pour créer (Lambert, 2009, traduit par Truchon, 2016, p. 132).

Dans ce modèle, les histoires sont mises en film² dans le contexte d'ateliers de groupe d'une durée d'un, trois ou cinq jours et composés de trois à six participant·es accompagné·es par des facilitateur·trices dans toutes les étapes de la réalisation de leur

² L'expression « mise en film » sera utilisée pour référer à l'ensemble des étapes de la démarche de fabrication d'un film à partir d'une histoire personnelle. Ces étapes sont présentées dans une section du chapitre méthodologique portant sur le dispositif de recherche.

film. Le processus comprend 1) la communication d'une idée autour d'un cercle de partage, 2) l'écriture d'un script (environ 250 mots), 3) l'élaboration d'un *storyboard* (la scénarisation) et la récolte d'images (photos, vidéos, dessins, collages, etc.), 4) l'enregistrement de la voix, 5) le montage et 6) le partage final avec la projection des histoires en groupe (Lambert, 2013). Chacun·e écrit son propre script et construit son histoire à partir de photos, d'extraits vidéo, d'enregistrement de la voix, de musique et de texte, et les histoires sont généralement présentées du point de vue de celui ou celle qui la crée. Au cours de l'atelier, les participant·es partagent différentes versions de leurs histoires et reçoivent les commentaires des autres membres du groupe, dans un espace de collaboration et de soutien. Les ateliers et les films qui en résultent sont parfois guidés par un thème proposé par des organisations, mais généralement liés à des expériences importantes pour les participant·es (Truchon, 2016).

S'il a connu son élan au début des années 2000, le *digital storytelling* est de plus en plus utilisé par des organisations paragouvernementales, des organismes à but non lucratif, des institutions de santé et des établissements d'enseignement qui le reprennent et l'adaptent à différentes fins. Il est notamment mobilisé pour mettre en lumière les expériences des personnes et soutenir des pratiques cliniques dans le milieu de la santé (Ferrari et coll., 2015; De Vecchi et coll., 2017; West et coll., 2022), pour favoriser l'apprentissage réflexif dans les milieux d'éducation (Jamissen et coll., 2017; Livingston et Gachago, 2020) ou encore pour amplifier des voix marginalisées et favoriser la reprise de pouvoir dans les milieux communautaires (Goodman, 2019, Truchon, 2016; Walsh et coll. 2010).

Encore plus récemment, le *digital storytelling* est sollicité par des chercheur·euses qui l'utilisent comme outil méthodologique, notamment auprès des jeunes (Anderson et Mack, 2019; Chan, 2019; Nelson et coll., 2008), mais également auprès de personnes racisées (Adams-Santos, 2020; Lenette et coll., 2019), de communautés autochtones (Eglinton et coll., 2017; Wexler et coll., 2014), de personnes en situation d'itinérance ou à faible revenu (Walsh et coll., 2010, 2014), de personnes vivant des enjeux en lien avec la santé mentale (De Vecchi et coll., 2016) ou de personnes vivant avec une déficience intellectuelle ou une situation de handicap physique (Rice et coll., 2021).

Ces recherches soulignent le potentiel du *digital storytelling* pour soutenir la participation des groupes marginalisés dans les processus de recherche. Elles le mobilisent notamment comme moyen d'expression (Eglinton et coll., 2017; Walsh et coll., 2014), pour contrer les discours individualisants (Carter et coll., 2021), pour produire des discours contre-hégémoniques (De Jager et coll., 2017; Kent, 2016; Goodman, 2019; Gubrium et coll., 2014) ou pour créer des espaces de reconnaissance des expériences (Truchon, 2010; 2016; Wexler et coll., 2014). D'autres l'utilisent également pour explorer les significations accordées à des expériences et des concepts (Lambert, 2025; Walsh et coll., 2014) ou comme outil de transfert des connaissances et de transformation sociale (Carter et coll., 2021; Ferrari et coll., 2015) pour favoriser la reprise de pouvoir politique et narratif chez les groupes concernés (Carter et coll. 2021). Plusieurs reconnaissent sa pertinence comme outil de collecte de données décoloniale (Cunsolo et coll., 2013) et méthode de recherche participative (Goodman, 2019; Kent, 2016; Lenette et coll., 2019; Sitter et coll., 2020; Walsh et coll., 2010; Wexler et coll., 2014). On lui reconnaît le potentiel de conjuguer

engagement éthique, co-construction des savoirs et reconnaissance des subjectivités (De Jager et coll., 2017; Liguori et coll., 2023) parce qu'il soutient la participation des personnes concernées, élargit les formes de communication scientifique et favorise le transfert des connaissances au moyen de récits multimodaux (Rieger et coll., 2018).

À l'instar des approches participatives (Carrel et coll., 2017; Godrie et coll., 2018; Lee, 2017), le *digital storytelling* permet la production et le partage de connaissances auprès de personnes pour qui les façons de faire traditionnelles du milieu académique sont moins accessibles (De Vecchi et coll., 2017; Goodman, 2019; Gubrium et Turner, 2011; Kent, 2016; Lenette et coll., 2019; Rice et Mündel, 2018, Truchon, 2010, 2016) et propose un espace pour la production de connaissances qui reflètent les voix et les perspectives des groupes marginalisés. Tant dans sa forme initiale (Lambert, 2009, 2013, 2020) que comme méthode de recherche, des études ont mis en lumière son potentiel pour faire entendre des voix peu représentées (Chan, 2019; De Vecchi et coll., 2017; Gubrium et coll., 2014; Truchon, 2010, 2016; Rice et Mündel, 2018) et rendre visibles des expériences et des identités peu reconnues (Truchon, 2010, 2016). Il permet, en ce sens, de produire des « contre-histoires » (Lambert, 2020; Hardy et Sumner, 2018) qui défient les compréhensions dominantes d'une situation donnée, en créant des espaces de dialogue (Lenette et coll., 2019) dans lesquels les participant·es peuvent entrer en discussion avec les discours dominants et en modifier le sens (Rice et Mündel, 2018).

Certaines recherches insistent sur la portée politique du visionnement collectif des films réalisés au moyen du *digital storytelling*, soulignant sa capacité à provoquer un changement

de perspective chez les professionnel·les et de nouvelles formes de reconnaissance d'expériences atypiques (Truchon, 2016; Sitter et coll., 2020). Ces recherches mettent en lumière sa pertinence pour susciter une prise de conscience critique (Chan, 2019; McNiff, 2011; Rice et Mündel, 2018) et sensibiliser la population (Gubrium et Turner, 2011; McNiff, 2011; Rice et Mündel, 2018) parce qu'elle permet d'engager le public en suscitant l'intérêt, l'empathie et la compréhension (McNiff, 2011).

Enfin, fidèle aux principes des approches participatives qui considèrent les participant·es comme co-producteur·trices de savoirs (Desgagnés, 2007; Godrie et coll., 2018), le *digital storytelling* invite à penser la création des films comme un travail de co-construction entre participant·es, facilitateur·trices et chercheur·euses (Gubrium et coll., 2014). Si de plus en plus de travaux l'utilisent comme méthode de recherche pour travailler avec les groupes marginalisés et mettent en lumière son potentiel pour favoriser la participation des jeunes au sein des projets de recherche, son utilisation méthodologique demeure sous-théorisé. Des recherches récentes soulèvent notamment que la littérature tend à reproduire le modèle du *StoryCenter*, désormais devenu la norme (Liguori et coll., 2023), sans toutefois s'engager dans une analyse de ses processus (Turpin et coll., 2024), ce qui met en évidence le besoin de développer des lignes méthodologiques plus robustes (Flicker et MacEntee, 2022). En effet, peu de recherche en sciences sociales – plus spécifiquement dans le champ du travail social – proposent une analyse des mécanismes réels de co-production des savoirs, des choix méthodologiques qui sous-tendent sa mise en œuvre et ses effets épistémiques, sur les pratiques de production des connaissances et le type de connaissances produites, notamment auprès des jeunes.

1.5 Questions et objectifs de recherche

C'est dans cette optique que ma thèse se penche, d'une part, sur la manière dont les jeunes dont les parcours sont atypiques construisent leur passage vers la vie adulte et se construisent comme adulte, et, d'autre part, sur les pratiques de production des connaissances qui les documentent. Elle s'inscrit dans une volonté de contribuer à des pratiques de production des connaissances qui favorisent des compréhensions plus inclusives du passage à la vie adulte et entend répondre à la question de recherche suivante : de quoi est faite l'expérience de passage à la vie adulte des jeunes dont les parcours sont atypiques et par quel arrimage méthodologique est-il possible d'en rendre compte ? Elle poursuit trois objectifs de recherche:

1. Décrire les expériences de passage à la vie adulte chez les jeunes dont les parcours sont atypiques;
2. Explorer l'utilisation du *digital storytelling* comme méthode de recherche pour rendre compte de ces expériences;
3. Dégager des pistes pour la prise en compte dans la recherche en sciences sociales et l'intervention en travail social des expériences atypiques et des perspectives des jeunes qui les vivent.

Chapitre 2

Proposition théorique

Ce chapitre décrit l’ancrage théorique à partir duquel la démarche de recherche a été abordée. Il commence par situer la recherche dans une épistémologie critique des savoirs situés et présente une réflexion quant à la manière dont ma position de chercheuse influence la démarche. Il mobilise ensuite des concepts issus du champ des injustices épistémiques pour penser la recherche comme un espace de rééquilibrage des rapports de pouvoir, permettant d’élargir les cadres d’interprétation de l’expérience des jeunes. Enfin, ce chapitre explique comment la sociologie de l’expérience a été mobilisée pour présenter les expériences des jeunes, tout en tenant compte des tensions normatives, des contraintes sociales et des reconfigurations subjectives qui marquent leurs parcours.

2.1 Ancrage épistémologique

La présente thèse s’inscrit dans une posture épistémologique critique des savoirs situés, généralement attribuée aux épistémologies féministes (Haraway, 1988; Harding, 2004; Hill Collins, 2000; Smith, 1987). Cette posture remet en question l’idée d’un savoir scientifique neutre (Code, 1991; Haraway, 1988; Harding, 2004), soutenant que les connaissances sont façonnées par une configuration complexe de forces sociales et politiques, dont même les chercheur·euses ne peuvent se détacher complètement (Harding, 2004). Les connaissances produites dans cette perspective sont modulées par la position sociale, les rapports de pouvoir et l’expérience des personnes qui y participent (Smith, 1987). Cette posture invite à interroger les conditions sociales et politiques dans lesquelles les savoirs sont construits,

validés ou écartés (Code, 1991; Harding, 2004), en plus de valoriser les perspectives marginalisées comme sources légitimes de savoir (Haraway, 1988).

Une telle posture permet d'interroger les rapports de pouvoir qui traversent la production des connaissances au sujet des jeunes dont les parcours sont atypiques. Elle est mobilisée dans le cadre de cette thèse parce qu'elle permet d'envisager la recherche comme un espace de reconfiguration des rapports épistémiques (Haraway, 1988), dans lequel les jeunes peuvent être reconnus·es comme sujets de savoir, capables de produire des compréhensions alternatives du passage à la vie adulte. En effet, les théories des savoirs situés sont mobilisées, dans le cadre de cette thèse, pour aborder les effets d'exclusion, de disqualification et d'inintelligibilité qui émergent de la chaîne de production des savoirs sur les jeunes, de la recherche, jusqu'au développement de politiques, de programmes et d'interventions jeunesse. Elles proposent un ancrage épistémologique permettant de dénaturer les catégories dominantes (Code, 1991) à travers lesquelles l'expérience des jeunes est abordée et d'accorder de la légitimité aux savoirs d'expérience des jeunes dont les parcours sont atypiques.

Par ailleurs, cette posture épistémologique s'arrime particulièrement avec l'analyse des rapports sociaux d'âge et les travaux sur l'adultisme comme système d'oppression (Alvarez-Lizotte et Caron, 2022; Bettencourt, 2018). Dans le prolongement des travaux sur l'épistémologie des savoirs situés, Medina-Minton (2019) soutient que la position subordonnée qu'occupent les enfants et les jeunes au sein des hiérarchies générationnelles constitue également un lieu de production de savoirs situés. Une posture épistémologique

critique des savoirs situés, en ce sens, invite à positionner les jeunes en tant que sujets épistémiques dont les savoirs sont systématiquement discrédités, et met en lumière les angles morts laissés par les recherches qui reposent sur des analyses adultistes. Elle permet de penser la production des connaissances comme un espace de rééquilibrage épistémique. Au-delà d'un espace permettant la prise de parole des jeunes, elle invite à mettre en place les conditions dans lesquelles cette parole peut être entendue, reconnue et mobilisée (Haraway, 1988) pour penser autrement le passage à la vie adulte et les transformations sociales qui le traversent.

2.2 Position de la chercheuse

Une thèse ancrée dans une épistémologie critique des savoirs situés appelle donc à une réflexivité critique sur le rôle et la position des chercheur·euses (Code, 1991; Harding, 2004). Cette section s'inscrit dans cet effort de réflexivité quant à la position que j'occupe en tant que chercheuse, et à la manière dont celle-ci façonne mon rapport à l'objet de ma recherche.

Je partage avec les participant·es de ma recherche une proximité générationnelle. Appartenant à une même tranche d'âge et ayant été socialisé·es dans des contextes sociohistoriques similaires, nos parcours ont notamment en commun de se déployer dans des configurations professionnelles et résidentielles précaires, qui appellent à compter sur diverses formes de soutien. Mon parcours s'inscrit, néanmoins, dans les contours des parcours considérés typiques, tels que décrits par les constructions dominantes de la jeunesse, marquant un décalage avec le passage à la vie adulte des jeunes qui ont participé

à cette thèse. Mes études en établissement postsecondaire, la sécurité résidentielle et l'accès à des soutiens matériels et financiers tout au long de mon parcours révèlent une position de privilège par rapport aux jeunes dont les parcours sont marqués par des expériences d'exclusion résidentielles, professionnelles et scolaires.

Ce positionnement est également traversé par des tensions qui façonnent mon rapport au savoir, ainsi qu'à la légitimité et à la production des connaissances. Étant la première de ma famille à entreprendre des études supérieures, mon parcours se déploie à la croisée de deux univers sociaux et symboliques parfois dissonants : du côté paternel, un capital académique plus établi, où les parcours universitaires sont valorisés et familiers ; du côté maternel, une forte valorisation des savoirs profanes, héritée d'une vie marquée par la résilience et l'adaptation. Si cette tension est née de la rencontre entre deux univers familiaux différents, elle se poursuit aujourd'hui dans un tiraillement plus vaste entre des régimes de savoirs inégalement valorisés ; à la lisière des savoirs savants et des savoirs pragmatiques, de la reconnaissance institutionnelle et de la « débrouille », entre ce que l'arène académique considère légitime et ce qui émerge de l'expérience située, souvent relégué aux marges du discours scientifique.

Cet état de tiraillement s'est poursuivi dans mon cheminement professionnel, au cours duquel j'ai occupé divers emplois dans le milieu communautaire en parallèle de mon parcours universitaire. Ce double rôle me place à la frontière entre le milieu communautaire, qui se montre parfois méfiant à l'égard du milieu académique et de ses logiques extractives, et la sphère universitaire, encore largement dominée par les savoirs

experts et une reconnaissance limitée des savoirs professionnels et d'expérience. Oscillant entre ces deux espaces où je suis, tantôt perçue comme une académique dans le milieu communautaire, tantôt comme une praticienne dans le milieu universitaire, le va-et-vient entre appartenance et distance, reconnaissance et décalage, modèle profondément ma posture de recherche. Elle repose sur une position liminale en tension, depuis laquelle j'interroge les rapports de pouvoir qui traversent les pratiques de recherche et les régimes de production des savoirs.

C'est sans doute cette tension qui m'a menée vers le sujet de ma thèse. Mon intérêt pour les parcours atypiques, pour les formes de savoirs que la recherche tend à écarter, et pour les voix souvent réduites au silence, réside dans un sentiment de dissonance avec les injonctions normatives qui balisent les chemins de la reconnaissance sociale et académique.

À travers cette posture située, réflexive et critique, je souhaite reconnaître que mon rapport à l'objet de ma recherche est structuré par une forme de proximité générationnelle, mais aussi – et surtout – par des écarts d'expériences, de référents et de statut, qui me placent dans une position de privilège vis-à-vis des jeunes qui ont participé à ma thèse.

2.3 Les injustices épistémiques pour une reconnaissance des jeunes comme sujets de savoir

Dans le cadre de cette thèse, les théories des injustices épistémiques sont mobilisées pour interroger les rapports de pouvoir qui traversent les pratiques de production des connaissances, notamment lorsqu'il est question de saisir les expériences des jeunes adultes

dont les parcours s'éloignent des parcours valorisés. Non seulement elles mettent en lumière la manière dont les inégalités sociales s'inscrivent dans les dynamiques de reconnaissance et d'interprétation des expériences, mais elles proposent surtout des référents et des concepts qui permettent de réfléchir aux mécanismes par lesquels certains groupes sont délégitimés comme porteur·euses de connaissances (Dotson, 2011; Fricker, 2007). Là où l'adultisme met en évidence les rapports de pouvoir intergénérationnels qui hiérarchisent les positions sociales et épistémiques, le champ des injustices épistémiques permet d'en saisir plus finement les effets sur les conditions de réception, de compréhension et de diffusion des savoirs issus de ces expériences. Il offre un cadre critique pour penser la méthodologie de recherche comme un espace politique et relationnel où le rééquilibrage des rapports de pouvoir devient possible (Dotson, 2011; 2018; Fricker, 2007; Godrie et coll., 2020; Medina, 2013).

Si les traditions féministes et les études critiques de la race ont théorisé les formes d'inégalité dans l'accès à la parole, la reconnaissance des savoirs situés et les mécanismes d'exclusion épistémique (Code, 1991; Crenshaw, 1991; Harding, 2004; Hill Collins, 1990; Lorde, 1984; Smith, 1987), le concept d'injustice épistémique développé par Miranda Fricker (2007), dans cette lignée, propose des référents et un cadre d'analyse pour nommer et articuler ces dynamiques. Dans ses travaux, elle conceptualise deux formes d'injustices épistémiques : les injustices testimoniales et les injustices herméneutiques.

L'injustice testimoniale – ou de témoignage – survient lorsqu'un individu voit sa crédibilité diminuée ou niée en raison de préjugés liés à son positionnement social (genre, classe, âge,

race, etc.) (Fricker, 2007). Elle se manifeste dans un échange communicationnel, lorsqu'un·e auditeur·trice, influencé·e par des stéréotypes, accorde moins de valeur à la parole du·de la locuteur·trice, indépendamment de la teneur de son propos (Medina, 2013).

Dans le cas de la recherche auprès des jeunes, elle se produit lorsque moins de légitimité est accordée à leur parole, non pas en raison de la qualité de leur discours, mais en raison de stéréotypes associés à la jeunesse ou aux parcours atypiques. Les catégories comme « jeunes en difficulté », « jeunes vulnérables » ou « jeunes à risque » participent à cette logique en diminuant la valeur accordée à leurs témoignages (Alvarez-Lizotte et Caron, 2022) et en écartant au passage leurs expériences des constructions dominantes de la jeunesse (Caron, 2018).

L'injustice herméneutique, pour sa part, survient lorsqu'un individu ou un groupe n'a pas accès aux ressources conceptuelles nécessaires pour comprendre et exprimer son expérience, en raison d'un déséquilibre dans la production et la diffusion des savoirs (Fricker, 2007). Les jeunes adultes dont les parcours sont atypiques s'y heurtent lorsque leurs expériences ne trouvent pas écho dans les catégories d'analyse dominantes, entravant leur capacité à nommer, partager et faire reconnaître leurs parcours. Dans un contexte de recherche, ce type d'injustice se produit lorsque les cadres d'interprétation dominants (Fricker, 2007; Godrie et Dos Santos, 2017), – dans ce cas-ci, façonnés par des expériences adultes et des normes institutionnelles – échouent à prendre en compte la complexité de l'expérience des jeunes. L'adultisme contribue à renforcer cette injustice en instituant une hiérarchie des savoirs, dans laquelle les référents et les récits adultes sont considérés

comme universels ou plus crédibles, reléguant ceux des jeunes à des positions périphériques, voire silencieuses. Il en résulte un accès limité, pour plusieurs jeunes adultes dont les parcours sont atypiques, aux espaces de production des connaissances, mais surtout aux langages, aux concepts et aux catégories qui permettent de rendre leurs expériences intelligibles dans l'espace social et scientifique.

José Medina (2013) développe le concept d'ignorance épistémique pour désigner une forme d'aveuglement ou de méconnaissance produite et maintenue par les systèmes d'oppression qui structurent les dynamiques sociales et épistémiques. Loin d'être une simple absence de connaissances, l'ignorance épistémique se présente comme une construction sociale qui permet aux groupes dominants de ne pas entendre, comprendre ou reconnaître les expériences des groupes marginalisés (Medina, 2013, 2017). Dans cette perspective, la méconnaissance des expériences marginalisées se présente comme un refus actif – ou une incapacité apprise – de la part des institutions ou des chercheur·euses à les reconnaître comme légitimes et valides (Pohlaus, 2012).

Elle se manifeste par un décalage dans les ressources interprétatives communes causant un échec dans l'échange communicationnel, lorsque l'auditoire ne dispose pas des outils cognitifs, conceptuels ou culturels pour en saisir le sens. Son incapacité à « réciproquer » – à comprendre les mots et le sens qu'ils portent – réduit au silence le·la locuteur·trice, entraînant une forme de violence épistémique (Medina, 2013). Cette dynamique est particulièrement marquée dans les rapports entre jeunes et adultes, où l'adultisme attribue aux adultes une plus grande légitimité, entraînant la disqualification ou une mauvaise

interprétation des savoirs des jeunes, surtout lorsque leurs parcours s'écartent des normes de passage vers la vie adulte.

Cette dynamique est susceptible d'engendrer ce que Dotson (2011) appelle « *testimonial smothering* » – ou l'étouffement du témoignage –, soit la tendance des locuteur·trices à taire ou adapter leur discours en fonction des normes dominantes, lorsqu'ils anticipent que leur expérience ne sera pas reçue ou comprise par leur auditoire. Leurs expériences sont ainsi maintenues dans l'ombre (Fricker, 2007), perpétuant une sorte de silence épistémique qui compromet la capacité des personnes à se reconnaître comme sujets de savoir (Medina, 2013). En ce sens, les jeunes dont les parcours échappent aux normes de passage à la vie adulte peuvent moduler ou taire leurs expériences par crainte d'être jugé·es, incompris·es ou invalidé·es dans les espaces de recherche ou d'intervention.

Des travaux issus du champ des injustices épistémiques ont en effet identifié certaines pistes pour contourner – ou du moins, atténuer – les effets des rapports de pouvoir dans un contexte de recherche, en particulier lorsqu'il s'agit de produire des connaissances au sujet de groupes marginalisés. Ces travaux résonnent particulièrement dans le cadre d'une thèse qui s'intéresse aux rapports sociaux et intergénérationnels adultistes, qui structurent les relations entre jeunes adultes et chercheur·euses, et qui tendent à maintenir les jeunes dans une position inférieure du point de vue épistémique.

Dans cette perspective, certain·es invitent à développer ce que Wardrope (2014) appelle l'humilité épistémique, définie comme la capacité à reconnaître ses limites épistémiques,

à remettre en question la position dominante de son savoir et à chercher des perspectives complémentaires (Dormandy, 2020; Wardrope, 2014). Cette posture repose sur l'idée que les groupes marginalisés détiennent, parce qu'ils vivent les effets des structures de domination, une forme d'avantage épistémique : ils sont en mesure de percevoir des dimensions du monde social qui demeurent généralement dans l'angle mort des groupes en position de privilège (Medina, 2013). Dans le cadre de cette thèse, l'humilité épistémique implique de reconnaître que les jeunes peuvent avoir une compréhension fine et située de leur propre réalité, issue d'expériences souvent tenues à distance des cadres d'analyse traditionnels. Pour les chercheur·euses, cela suppose une ouverture à leurs témoignages, mais également aux référents qu'ils mobilisent pour nommer et comprendre leurs réalités.

Parallèlement, d'autres proposent une posture relationnelle ancrée dans la proximité, qui invite à « explorer la création d'un espace où [la] rencontre [entre chercheur·euses et groupes marginalisés] est rendue possible » (Gélineau et coll., 2009, p. 304). Cette relation de proximité reconnaît l'asymétrie des rapports sociaux – notamment liés à l'âge – et repose sur une posture d'accueil permettant la reconfiguration de ces rapports dans la démarche de recherche (Gauthier et Baril, 2022). Dans cette optique, Gauthier et Baril (2022) développent la notion de proximité épistémique, définie comme un engagement éthique, reposant sur une compréhension partagée – ou du moins sensible – des oppressions vécues par les groupes marginalisés, et sur une prise de conscience de la responsabilité des chercheur·euses dans la reproduction de ces oppressions à travers leur démarche de recherche. La notion de proximité épistémique reconnaît, en ce sens, que les

chercheur·euses occupent une position épistémique privilégiée qui nécessite un travail réflexif et délibéré pour ne pas reproduire les formes d'exclusion qu'iels cherchent à analyser. Elle invite les chercheur·euses à reconnaître les biais et les privilèges qui influencent leur perception des savoirs des personnes concernées, à s'engager activement dans l'apprentissage de leurs réalités, à valoriser leurs expériences comme savoirs légitimes, et à collaborer de manière authentique avec elles, pour construire des savoirs ancrés dans leurs expériences et leurs référents (Gauthier et Baril, 2022).

Dans le cadre de cette thèse, le cadre théorique des injustices épistémiques sert ainsi à interroger les conditions qui permettent de valoriser des formes de savoirs marginalisés, en élargissant les cadres interprétatifs et en construisant des espaces qui permettent la prise en compte de la pluralité des voix. Il permet de mettre en lumière les limites des outils méthodologiques et analytiques classiques pour comprendre la diversité des parcours vers la vie adulte et, plus spécifiquement, de réfléchir à des modalités de recherche susceptibles de favoriser la construction et la légitimation de référents alternatifs issus des expériences des jeunes.

2.4 La sociologie de l'expérience pour analyser le passage à la vie adulte

Dans le prolongement d'une posture épistémologique critique des savoirs situés, arrimée aux théories des injustices épistémiques, la sociologie de l'expérience (1994) s'est présentée, *a posteriori* de la démarche de recherche, comme une ressource théorique particulièrement féconde pour penser le passage à la vie adulte à partir de l'expérience des jeunes. Plutôt que de prendre pour point de départ une typologie construite à partir de

grandes tendances ou d'indicateurs statutaires, la sociologie de l'expérience invite à se recentrer sur l'expérience subjective pour laisser place à la manière dont les jeunes interprètent et donnent sens à leurs parcours (Dubet, 2014[1994], 2008[1987]).

Refusant l'idée qu'il existe un point central à partir duquel reconstruire le social, François Dubet (2014[1994]) propose une théorie de l'action et des combinaisons de logiques à travers lesquelles s'organise l'expérience sociale (Dubet, 2014[1994]). Bien que Dubet l'ait développée en s'intéressant, entre autres, à la jeunesse et aux conduites relativement marginales chez les jeunes, la sociologie de l'expérience n'est pas une théorie de la jeunesse, pas plus qu'elle n'est une théorie sociologique générale (Dubet et Martuccelli, 1996; Dubet et coll., 2008). Elle se présente comme une théorie de « moyenne portée » (p.15) permettant de rendre compte de conduites qui ne peuvent être attribuées complètement ni à l'intégration de certains rôles ni à la simple poursuite d'intérêts rationnels (Dubet, 2014[1994]). L'expérience est perçue comme une construction personnelle qui intègre différentes logiques d'action – intégratrice, stratégique et subjective – et qui est façonnée par les interactions avec le monde social. Ces logiques renvoient à différentes composantes de la construction de soi en tant qu'adulte : la composante prescrite selon la logique de l'intégration, la composante rationnelle ou intentionnelle dans la logique de la stratégie et la composante subjective dans la logique de la subjectivité. Dans cette perspective, les acteur·trices agissent et se construisent en fonction des règles, des valeurs et des normes qui les ont socialisés (logique de l'intégration), de leurs objectifs et de leurs intérêts personnels (logique de la stratégie) et de leur besoin de se réaliser (logique de la subjectivité) (Dubet, 2014[1994]).

Or, Dubet (2008[1987]) insiste sur la manière dont ces logiques peuvent se renforcer mutuellement, mais aussi entrer en tension et en contradiction selon les contextes et les situations. L'expérience, dans cette perspective, renvoie au travail par lequel les acteur·trices composent avec différentes logiques, mais surtout les négocient, les articulent et les mettent en tension, dans la construction de leur passage vers la vie adulte.

La sociologie de l'expérience se veut ainsi une perspective centrée sur l'expérience subjective qui met l'accent sur la pluralité des expériences, la multiplicité des logiques d'action à travers lesquelles l'individu se construit et comprend sa place dans le monde, en plus d'insister sur la manière dont les personnes perçoivent et vivent leur réalité, influencées par des sentiments, des perceptions et des interprétations (Dubet, 2014[1994]). L'expérience y est située dans un contexte spécifique. Bien que les individus y donnent du sens à travers leur rapport aux autres et au monde, les structures, les normes et les relations influencent la manière dont iels la vivent et l'interprètent (Dubet, 2014[1994]; Gagnon-Dion et coll., 2018; Samson-Savage, 2024).

La logique de l'intégration renvoie à la manière dont les jeunes intériorisent les normes sociales et les rôles qui leur sont assignés (Dubet, 2014[1994]). Dans cette logique, le monde est appréhendé comme un ensemble de normes et de rapports sociaux qui leur assignent une place (Dubet et coll., 2008). Les jeunes comprennent leur place dans le monde et se présentent aux autres en fonction de leurs affiliations, de leur positionnement social, ou des différentes facettes de leurs identités (Dubet, 2014[1994]). Cette logique se

manifeste dans la manière dont les jeunes se définissent en fonction de leurs appartenances et cherchent – ou non – à s’inscrire dans des modèles dominants de passage vers la vie adulte. Dans cette perspective, les jeunes se construisent comme adultes en fonction des attentes normatives auxquelles iels sont exposés dans leur parcours vers la vie adulte. Iels se positionnent comme adultes selon leur capacité à répondre aux normes d’autonomie, d’indépendance et de responsabilité individuelle.

Or, selon Dubet, l’action en société ne peut être comprise uniquement en termes d’intégration. La logique de la stratégie traduit les efforts déployés pour atteindre certains objectifs à partir des ressources disponibles, en tenant compte des contraintes et des opportunités dans un contexte donné (Dubet, 2014[1994]). Dubet appelle « identité ressource » la capacité d’influencer que lui attribue son statut ou sa position. Si, dans la première logique, la position des jeunes vis-à-vis des attentes normatives est partie prenante de leur construction d’eux-mêmes comme adultes, la logique de la stratégie se pose comme un moyen au service d’un jeu de pouvoir dans lequel il leur est possible de se saisir des opportunités que leur propose le système (Dubet, 2014[1994]; Vial, 2020). Dans la situation des jeunes qui ont participé à cette thèse, elle se manifeste dans des contextes de précarité, dans lesquels les décisions sont façonnées par des impératifs matériels ou relationnels (Samson-Savage, 2024).

Enfin, la logique de la subjectivation renvoie à la capacité des jeunes à se percevoir comme sujets critiques, capables de se mettre à distance et de se définir comme sujet autonome vis-à-vis l’ordre des choses, la société, les rôles qui leur sont assignés et leur utilité (Dubet,

2014[1994])). Penser l'acteur·trice comme un sujet critique suppose qu'il ne peut être réduit ni à ses rôles, comme dans la logique de l'intégration, ni à ses intérêts comme dans la logique de la stratégie (Dubet, 2014[1994]; Dubet et coll., 2008). Elle se manifeste lorsque les jeunes se perçoivent comme auteurs·trices de leur propre vie, jettent un regard subjectif sur eux-mêmes et refusent d'adhérer totalement à leur rôle ou à leur position dans l'ordre des choses (Vial, 2020). Dans cette logique, les jeunes se construisent comme adultes à travers la tension entre la représentation de soi et les rapports sociaux qui façonnent le passage à la vie adulte, se mettant à distance des normes et des actions qui leur assignent une place.

La sociologie de l'expérience permet en ce sens d'aborder le passage à la vie adulte comme une construction plurielle, située et traversée par des tensions entre structures, agentivité et subjectivité (Dubet, 2014[1994]; Samson-Savage, 2024; Gagnon-Dion et coll., 2018). Le passage à la vie adulte s'y présente comme une expérience dans laquelle les jeunes doivent simultanément composer avec les attentes normatives associées à l'entrée dans la vie adulte, les contraintes liées à leur conditions de vie et leur désir de se réaliser. Elle propose une lecture plus nuancée des parcours atypiques, à la lumière des contraintes structurelles, et à partir des significations que les jeunes attribuent à leurs parcours, leurs choix et leurs aspirations.

Enfin, la sociologie de l'expérience apparaît comme une théorie permettant de faire de l'expérience un point d'entrée légitime pour comprendre la pluralité des parcours vers la vie adulte et valoriser des formes de connaissances reléguées aux marges de la recherche

scientifique (Vial, 2020). En supposant d'emblée que les jeunes connaissent et s'expliquent leurs réalités, leurs actions et leurs situations (Dubet, 2014[1994]), elle permet d'aborder l'atelier de *digital storytelling* comme un espace de subjectivation – de mise à distance – au cours duquel les jeunes interprètent leurs expériences. C'est dans cet effort de reconstruction de l'expérience, entre tensions normatives, marges de manœuvre et quête de sens, à l'aide des mots, des images et des sons, que l'expérience est rendue intelligible et que les jeunes apparaissent comme des sujets capables de nommer, interpréter et faire sens de leur parcours.

Chapitre 3

Méthodologie

Ce chapitre présente la démarche méthodologique sur laquelle repose cette thèse doctorale. Il retrace d'abord les différentes étapes qui ont permis la co-construction d'un dispositif de recherche en partenariat avec le LAB. Ensuite, il présente le dispositif de recherche au moyen du *digital storytelling* tel qu'il s'est déployé dans cette thèse, de la phase préparatoire à la phase de mobilisation, en passant par la phase de travail et d'interprétation. Les sections qui suivent portent sur la collecte et l'analyse des données, avant de conclure par une présentation des participant·es à la recherche.

3.1 La co-construction d'un dispositif de recherche

Cette recherche a été développée en partenariat avec le LAB, un point de service du Centre d'intervention et de prévention en toxicomanie de l'Outaouais (CIPTO). Le LAB est un espace d'art communautaire qui a pour mission de rendre les arts accessibles à tout·es et qui rejoint des jeunes et des adultes vivant des situations d'exclusion sociale. S'il a élargi son mandat pour ouvrir ses portes à toutes personnes âgées de 16 ans et plus, au début de ma démarche doctorale, le LAB s'adressait spécifiquement aux jeunes de 16 à 30 ans. Il était le seul organisme pour les jeunes adultes en Outaouais qui ne poursuivait pas d'objectif d'insertion en emploi, de retour aux études, de stabilité résidentielle ou d'accompagnement vers l'autonomie.

Le présent projet s'est développé dans le contexte d'un *practicum* de recherche doctorale réalisé au LAB. Le *practicum* s'étend sur deux trimestres universitaires, comprend 450

heures de présence sur le terrain et a pour objectif de développer un projet de recherche appliqué en partenariat avec un milieu de pratique. Il comprend la problématisation et la théorisation d'un projet de recherche et, dans le cas de la présente thèse, la co-construction d'un dispositif méthodologique.

Mon implication sur le terrain s'est donc amorcée à l'automne 2019 à la suite d'une brève proposition de *practicum* que j'ai formulée dans le cadre d'une réunion d'équipe du LAB. Les membres de l'équipe m'ont alors invitée à présenter mon projet de *practicum* au comité de participant·es du LAB, composé de 6 participant·es. Dans le cadre de cette présentation, j'ai dressé un portrait général des objectifs de ma démarche de *practicum*, des thèmes qui m'intéressaient en lien avec le passage à la vie adulte, de mon rôle, de la nature de mon implication et de mon intérêt pour les méthodes artistiques et les arts numériques.

Le dispositif méthodologique de cette recherche doctorale repose donc notamment sur des périodes d'observation participante dans le cadre des activités du LAB, des réunions d'équipe, des rencontres du comité de participant·es et des différents comités de projet ainsi que sur des discussions formelles et informelles avec différents acteur·trices du milieu (participant·es, intervenant·es, coordination, direction, partenaires, etc.), jumelés à des lectures issues de la littérature grise et scientifique sur les thèmes et les enjeux soulevés.

Dans un contexte où le LAB s'intéressait aux opportunités qu'ont les jeunes – et plus largement, les personnes vivant de l'exclusion sociale – de faire entendre leur voix et leur point de vue sur les enjeux qui les concernent, l'équipe du LAB et moi avons décidé de

miser sur le potentiel des arts numériques pour mettre en valeur ces voix et, à cette fin, avons jeté les bases du projet VOX. À la suite du dépôt du projet au Ministère de la Culture et des Communications (MCC), au Plan d'action gouvernemental pour l'inclusion économique et sociale (PAGIEPS) et au programme de subvention *Great Big Story*³ par l'entremise du LAB, VOX a obtenu du financement qui a permis l'embauche d'un chargé de projet (Etienne Proulx), la rémunération des jeunes qui ont participé au projet et l'acquisition d'équipement technique (six iPads, matériel d'enregistrement, logiciel de montage, etc.). Poursuivant l'objectif de permettre aux personnes en situation d'exclusion sociale de faire entendre leurs voix sous-représentées dans l'espace public à travers l'utilisation des arts numériques audio et vidéo, le projet VOX s'est déployé en deux volets qui prévoyaient, d'une part, la réalisation de balados (voir, par exemple, [La Station de parole](#)) et, d'autre part, la création de films au moyen du *digital storytelling*. Le dispositif de recherche dont il est question dans cette thèse s'inscrit dans le deuxième volet du projet VOX et repose sur le développement d'un atelier de création de films que nous avons appelé l'Atelier à histoires.

Le développement de l'Atelier à histoires s'est appuyé sur des lectures sur le *digital storytelling*, une série d'échanges avec des organisations qui l'utilisent dans des contextes communautaires ou de recherche⁴ et des formations à l'utilisation de cette méthode. Après

³ *Great Big Story* (GBS) est un programme de subvention de FRAYME, une organisation canadienne à but non lucratif qui travaillait à améliorer les services en santé mentale pour les jeunes, en agissant comme un « connecteur national » réunissant plus de 400 organisations membres et 350 expert·es ayant une expérience vécue, afin de co-concevoir des solutions durables et équitables. Le programme de subvention *Great Big Story* visait à encourager la narration d'histoires qui mettent de l'avant les voix des jeunes, pour combler l'écart entre les connaissances disponibles et leur mise en œuvre dans les services à l'intention des jeunes.

⁴ L'atelier à histoires est notamment informé de discussions avec des membres de l'équipe de [Community Works](#), une organisation winnipegoise qui utilise le *digital storytelling* auprès de communautés autochtones et de population marginalisées pour soutenir des processus de résilience et de développement communautaire,

avoir participé une première fois à un atelier en tant que participant·e au *StoryCenter*, Etienne et moi y avons également suivi une formation de dix semaines (*Digital Storytelling Certificate Program*) pour approfondir notre compréhension de la méthode, développer les compétences nécessaires pour faciliter les ateliers et adapter le modèle pour travailler avec des personnes vivant de l'exclusion sociale.

Après avoir élaboré les grandes lignes de l'atelier, développé des activités, du matériel et des outils, Etienne et moi avons organisé un atelier d'une journée auprès de 8 membres de l'équipe du LAB pour mettre à l'épreuve la formule proposée et recueillir leurs rétroactions. Cette étape a permis de réfléchir aux forces et aux limites du dispositif, mais surtout d'explorer la pertinence des outils techniques et pédagogiques pour mieux anticiper les besoins d'accompagnement des jeunes. Elle a aussi permis de bien ancrer l'Atelier à histoires dans la mission du LAB et les objectifs du projet VOX, en mobilisant l'expertise des membres de l'équipe dans la co-construction du dispositif.

Par la suite, la programmation détaillée d'un atelier de cinq demi-journées pouvant accueillir de 3 à 6 participant·es a été développée, présentée à l'équipe et a fait l'objet d'un atelier pilote réalisé avec 5 participant·es du LAB. L'atelier avait pour thème « L'art dans ma vie » et avait pour objectif de recueillir les rétroactions des participant·es sur la programmation, l'approche et les stratégies de facilitation déployées. Le choix d'un thème distinct de celui de ma thèse pour l'atelier pilote s'inscrit dans une volonté méthodologique,

et le collectif [Re•Vision](#) à l'Université de Guelph, qui a développé la méthode dans un contexte de recherche pour initier le dialogue à propos des injustices systémiques dans les secteurs de la santé, de l'éducation et des arts.

éthique et relationnelle de créer un espace d'expérimentation partagé, sans lien immédiat avec l'objet de recherche, évitant ainsi les enjeux de performance et de productivité liés à la production de données. Il s'agissait avant tout d'expérimenter le déroulement de l'atelier, de valider la démarche, d'ajuster les modalités et de nous permettre – aux participant·es, mais aussi à Etienne et moi – de nous approprier la méthode dans un cadre réflexif, créatif et le moins intrusif possible. Ce choix a également permis de réduire les asymétries entre les participant·es et moi, en évitant d'aborder d'emblée des dimensions biographiques dans lesquelles je me trouvais en position de privilège vis-à-vis les jeunes dont les parcours sont atypiques. En abordant un sujet comme le rapport à l'art, lié aux intérêts des jeunes qui fréquentent le LAB et dont les enjeux m'apparaissaient moins sensibles et plus accessibles, j'ai voulu créer un espace de collaboration plus symétrique et atténuer les écarts d'expérience, de référents et de pouvoir en lien avec le thème. La thématique choisie permettait ainsi d'éviter une entrée trop frontale dans l'intime, en favorisant une exploration moins intrusive et plus adaptée à l'expérimentation d'un dispositif en construction.

Les rétroactions des participant·es ont été recueillies tout au long de l'atelier, mais plus spécifiquement dans le cadre d'une discussion de groupe à la fin de l'atelier et de rencontres individuelles avec 3 participant·es après l'atelier. Cet atelier pilote a permis de mettre à l'épreuve l'utilisation du *digital storytelling* dans un contexte réel, en tenant compte des spécificités du milieu, des participant·es ciblé·es et des objectifs de la recherche. Il a permis de valider si le format proposé (durée, contenu, activités, etc.) était adapté à la réalité des personnes concernées, si les supports numériques (tablettes, logiciels, etc.) étaient

accessibles et si la méthode permettait de produire des récits porteurs de sens et ancrés dans l'expérience des participant·es. Les rétroactions des participant·es ont permis d'identifier les éléments à améliorer (ex. outils pédagogiques, enjeux techniques, négociation de la prise de parole, création d'un espace sécuritaire, etc.), d'adapter le dispositif et de favoriser l'appropriation de la démarche par les participant·es du LAB. L'atelier pilote a également permis de réfléchir à la posture de facilitateur·trice – entre soutien au travail de création, intervention en contexte de groupe et recherche – en observant les dynamiques de pouvoir, de confiance et de participation. Il a notamment permis d'explorer des méthodes d'observation, de documentation et d'analyse en cohérence avec les objectifs du projet. Les participant·es ont été rémunéré·es pour leur travail dans le cadre de l'atelier et pour leur participation aux rencontres individuelles.

3.2 L'Atelier à histoires

Au terme de ce *practicum*, le dispositif de recherche s'est déployé autour d'un atelier de *digital storytelling* – l'Atelier à histoires – structuré en quatre phases qui, bien que présentées de manière linéaire, se chevauchent et s'entrecroisent tout au long de la démarche : 1) la phase préparatoire, 2) la phase de travail, 3), la phase d'interprétation et 4) la phase de mobilisation (Figure 1).

Figure 1
L'Atelier à histoires



3.2.1 La phase préparatoire

La phase préparatoire visait à introduire la démarche, à établir un lien de confiance et à amorcer une réflexion sur l'expérience mise en récit.

Chaque atelier de *digital storytelling* était précédé de rencontres individuelles d'environ 60 minutes avec chacun·e des participant·es et co-animées par le co-facilitateur (Etienne Proulx) et moi, dans l'objectif de permettre aux participant·es de comprendre le projet, la démarche, ses objectifs et ses implications avant de s'y engager. Cette rencontre se voulait également une occasion de poser les bases d'une relation de confiance entre les participant·es et l'équipe de facilitation, d'explorer les motifs de participation des jeunes, d'identifier leurs attentes et de définir les rôles dans le processus de création. Elle permettait d'initier la réflexion quant à l'expérience que les participant·es souhaitaient

mettre en lumière dans leur récit et, par la même occasion, de les préparer aux différentes étapes de l'atelier.

Si la phase préparatoire s'est déployée en amont de l'atelier, elle renvoyait aussi à une série d'activités au sein de l'atelier, visant à préparer le travail en jetant les bases d'un espace de confiance. Elle incluait notamment une activité brise-glace, qui permettait à chacun·e de prendre la parole et de connecter autour d'un sujet léger et accessible, ainsi que la création d'une entente de groupe où les attentes de chaque participant·es vis-à-vis les autres étaient abordées, par exemple sur le plan des discussions, de la confidentialité et de l'anonymat. La phase préparatoire incluait aussi la présentation de certains films réalisés au moyen du *digital storytelling*, sur des thèmes similaires à celui abordé dans le cadre de l'atelier. Etienne et moi avons également présenté nos films respectifs (réalisés dans le cadre d'un atelier de *digital storytelling* auquel nous avons nous-mêmes participé), à partir desquels des discussions ont eu lieu au sujet de notre expérience de la démarche.

La phase préparatoire, enfin, permettait aussi de recadrer la démarche autour des objectifs de recherche. J'ai, par exemple, expliqué aux jeunes :

L'objectif de ma recherche c'est de comprendre qu'est-ce que ça veut dire, ou à quoi ça ressemble devenir un adulte. Les recherches, elles disent plein de choses à propos du passage à la vie adulte, mais moi j'ai le goût de savoir qu'est-ce que vous autres vous en pensez pis comment votre expérience – votre parcours – peut venir appuyer vos idées. La recherche, elle porte aussi sur l'Atelier à histoires. Pour voir un peu comment on peut utiliser les films pour avoir une discussion pis mieux comprendre ce que ça veut dire pour vous autres devenir un adulte. (Sara, groupe 2)

3.2.2 La phase de travail – l’Atelier à histoires

Reprenant les principales composantes du modèle du *StoryCenter* (Lambert, 2013, 2020), les ateliers ont été conçus de manière à mettre la focale sur le processus de mise en film d’une expérience sur le thème du passage à la vie adulte, à travers six étapes : 1) l’exploration collective du thème, 2) la communication de l’idée autour d’un cercle de partage, 3) la scénarisation, 4) l’enregistrement de la voix, 5) le montage et 6) le partage final des histoires en groupe.

L’exploration collective du thème en première partie de l’atelier est un exercice de groupe visant à explorer le thème du passage à la vie adulte et à co-construire un territoire de référents communs pour en parler. À partir de la question « Qu’est-ce qui compose le devenir adulte ? », le groupe construisait un diagramme en arbre ([Figure 2](#)) qui représentait l’ensemble des éléments qui pouvaient avoir un impact sur le parcours de quelqu’un·e qui devient adulte. Le groupe identifiait certains éléments qui construisent le passage à la vie adulte, tels que les figures d’autorité, la famille, ou ne pas avoir de famille, les deuils, les relations, les normes, avoir des enfants, pour n’en nommer que quelques-uns, sur lesquels j’aurai l’occasion de revenir plus tard dans les chapitres de résultats. L’exercice était présenté aux participant·es comme une occasion pour le groupe et les membres du groupe de tisser un chemin entre les idées et les expériences. Il avait pour objectif d’explorer les différentes composantes qui balisent ou influencent l’expérience du passage à la vie adulte et de développer un champ lexical commun pour en parler. Il servait à définir les mots,

explorer des terminologies qui permettaient de nommer les expériences et choisir les référents qui nous permettaient de nous comprendre.

Figure 2
Diagramme en arbre



La communication de l'idée autour d'un cercle de partage est une activité au cours de laquelle chaque participant·e partageait, à tour de rôle, une expérience qu'il souhaitait mettre en film et avait l'occasion de recevoir des rétroactions des autres membres du groupe, selon une démarche de *feedback* encadrée. Chaque participant·e bénéficiait d'un temps de parole, sans interruption, pour parler d'une expérience significative dans le cadre de son passage à la vie adulte. Lors du témoignage, les facilitateur·trices et les autres participant·es adoptaient une posture d'écoute ; iels étaient invité·es à réfléchir aux éléments du témoignage qui résonnaient chez eux, à ceux qui leur faisaient vivre des

émotions, à ceux qui les rendaient curieux·euses ou aux images qui leur venaient en tête. Lorsque le·la participant·e avait terminé son témoignage, les facilitateur·trices lui demandaient si le groupe pouvait lui poser des questions. Le groupe avait alors l'occasion de poser une première série de questions de clarification ; celles-ci devaient être posées avec l'intention de mieux comprendre l'expérience racontée et devaient être en relation directe avec le contenu du témoignage. Les participant·es ont par exemple, demandé « *Tu as dit que tu avais été hospitalisée, est-ce que c'était avant ou après avoir été dans la rue ?* », « *Quand tu parlais de tes figures d'autorité, est-ce que tu faisais référence à tes parents d'accueil ?* », « *tu as parlé de [telle personne], est-ce que c'était ton intervenante ?* ». La personne qui racontait était encouragée à ne répondre qu'aux questions auxquelles elle avait envie de répondre.

Ensuite, les facilitateur·trices demandaient à la personne qui avait témoigné si elle souhaitait recevoir du *feedback* du groupe et l'invitaient à spécifier la nature des rétroactions qu'il souhaitait recevoir : sur l'expérience racontée, sur une idée précise abordée dans le témoignage, sur la séquence du récit, sur les émotions suscitées, sur les images évoquées par le témoignage, sur la manière de le transposer en film, etc. Les participant·es qui donnaient le *feedback* étaient encouragé·es à formuler leur rétroaction en parlant à la première personne : « la partie où tu parles de ta fille **m'a** rendue curieux·euse à propos de la relation que tu as avec elle » plutôt que « **tu** devrais parler plus de la relation avec ta fille », « **j'ai** ressenti de la tristesse quand tu as parlé de... » plutôt que « l'histoire que **tu** racontes est triste », « l'image d'une maison **m'**est venue en tête quand tu as parlé de... » plutôt que « **tu** devrais mettre une image de maison dans telle section de ton film ».

Iels étaient également encouragé·es à utiliser la formule interrogative « **as-tu** l'impression que ça t'a demandé beaucoup de courage de passer à travers tout ça ? » ou le reflet « **j'ai l'impression que** ça prend beaucoup de courage pour passer à travers tout ça » ou encore « **je te trouve** courageux·euse d'être passé·e à travers tout ça », pour proposer une interprétation de l'expérience, plutôt que de l'imposer avec une formule plus affirmative comme « **tu es** courageux·euse d'être passé à travers tout ça ».

Une fois la discussion terminée, les facilitateur·trices proposaient une « tournée de shout-out » (de mentions positives, de remerciements, de reconnaissance, etc.), à laquelle l'ensemble des membres du groupe, incluant le·la participant·e qui avait témoigné, pouvait participer, pour conclure l'échange. Par exemple, « *shout-out à Sophie d'avoir partagé son expérience* », « *shout-out à Toby pour sa question qui m'a fait réfléchir à...* », « *shout-out au groupe pour votre écoute* », « *shout-out à Simon qui a pris ma main quand je suis devenue émotive* ». L'ensemble de la séquence était répété pour chaque participant·e.

La scénarisation est une étape qui englobe et adapte les étapes de l'écriture d'un script, de l'élaboration d'un *storyboard* et de la récolte d'images dans le modèle du *StoryCenter*. Chaque participant·e était invité·e à construire une carte visuelle (Figure 3) de son film (avec un grand carton et des *post-it*) qui permettait d'établir la structure narrative du film à deux niveaux : ce qu'on entend (la narration) et ce qu'on voit (les images et les vidéos). Elle proposait de découper la narration en quelques séquences et d'y associer du texte, des mots-clés, des dessins ou des symboles. Cette étape incluait également un exercice de

déconstruction d'un film (le mien) pour permettre aux participant·es de comprendre le découpage des séquences à partir d'un exemple concret.

Figure 3
Carte visuelle d'un film



À cette étape, les participant·es étaient invité·es à réfléchir aux images à ajouter au montage en fonction du sens qu'elles portaient (Figure 4). Iels étaient appelé·es à se demander : pourquoi cette image plutôt qu'une autre ? qu'est-ce que cette image ajoute à mon histoire ? Bien que certain·es participant·es aient choisi de mettre à l'écrit leur scénario, la décision de prioriser l'utilisation d'une carte visuelle du film avait pour objectif de permettre aux participant·es dont le niveau de littératie ou d'alphabétisation ne permettait pas l'écriture de scénariser leur récit.

Figure 4

Extrait d'une présentation sur les différentes composantes d'un film.



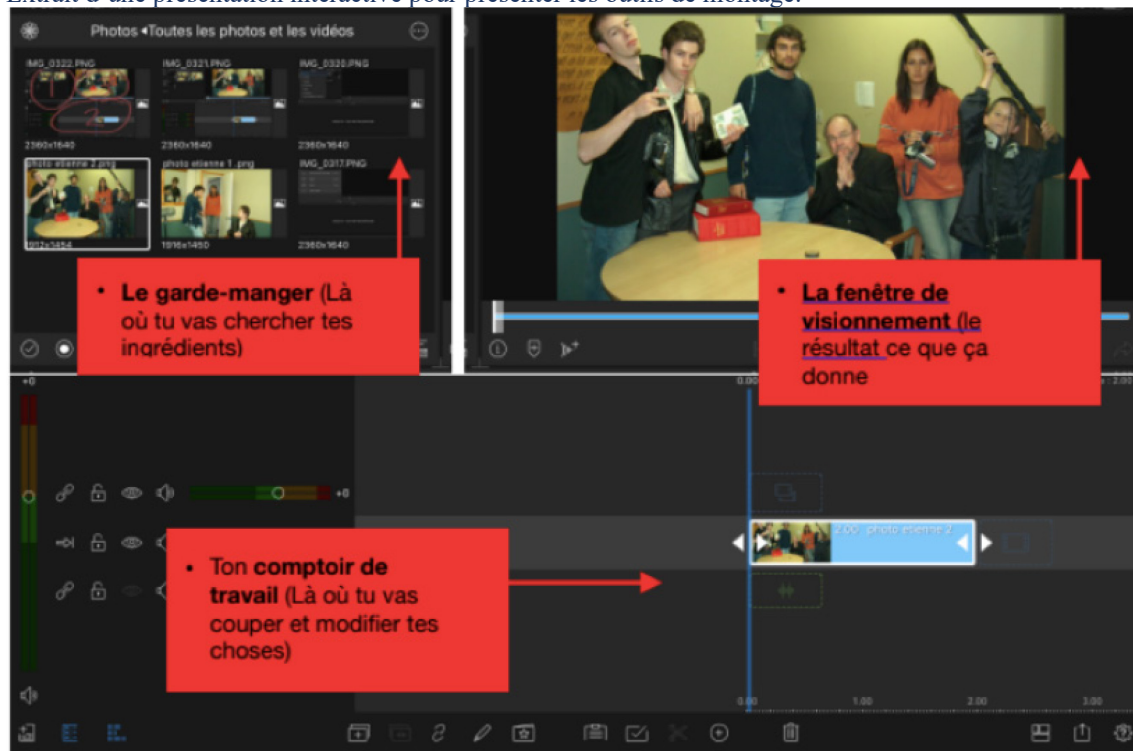
L'enregistrement de la voix est une étape au cours de laquelle chaque participant·e enregistre la narration de son récit. Certain·es lisaient des récits qu'ils avaient écrits au préalable, alors que pour d'autres, la narration du récit était enregistrée dans le cadre d'une discussion avec un·e facilitateur·trice qui soutenait l'articulation du récit en lui posant des questions à partir de sa carte visuelle. Pour ces personnes, l'enregistrement de la voix était précédé d'un travail de préparation au cours duquel le·la facilitateur·trice travaillait en collaboration avec elles pour développer une compréhension commune de la carte visuelle. Ce travail permettait au facilitateur·trice de préparer une entrevue, à partir de la carte visuelle, dans laquelle les images étaient utilisées comme aide-mémoire, tant pour le·la facilitateur·trice que pour le·la participant·e, pour permettre aux participant·es de raconter leur récit sans avoir à lire un texte. Les questions posées par les facilitateurs·trices étaient ensuite coupées au montage, de manière à ne préserver que la narration du récit par la personne.

Le montage est une étape qui consiste à rassembler les éléments visuels (images, photos, vidéos, etc.) et sonores (voix, musique, bruits, etc.) et à les assembler pour construire les films. Les participant·es apprenaient les bases d'un logiciel de montage intuitif (Figure 5) et réalisaient eux-mêmes le montage de leur film avec une tablette (style *iPad*). Les

narrations enregistrées étaient téléchargées sur le logiciel, les participant·es construisaient les scènes à partir de leurs cartes visuelles et expérimentaient différentes manières de structurer leur récit. Ils ajoutaient des images, des effets sonores ou visuels, écoutaient et ré-écoutaient chacune des scènes pour construire des enchaînements. Ils étaient invité·es à être attentifs·ves aux effets du montage : comment l'agencement de telle et telle image influence le sens de ce qui est raconté ? comment telle ou telle trame sonore rend-elle le récit plus dur ou plus doux ? qu'est-ce que le zoom, sur telle ou telle partie de l'image, contribue à amplifier ? en quoi l'ajout d'un silence, après telle ou telle scène, modifie la manière dont la scène est interprétée ? sur quel mot ou sur quelle phrase permet d'insister, par exemple, l'ajout d'un écran noir à la fin d'une scène ? Ils étaient également invité·es à « tester » les effets de leur montage en les montrant à d'autres participant·es du groupe ou aux facilitateur·trices.

Figure 5

Extrait d'une présentation interactive pour présenter les outils de montage.

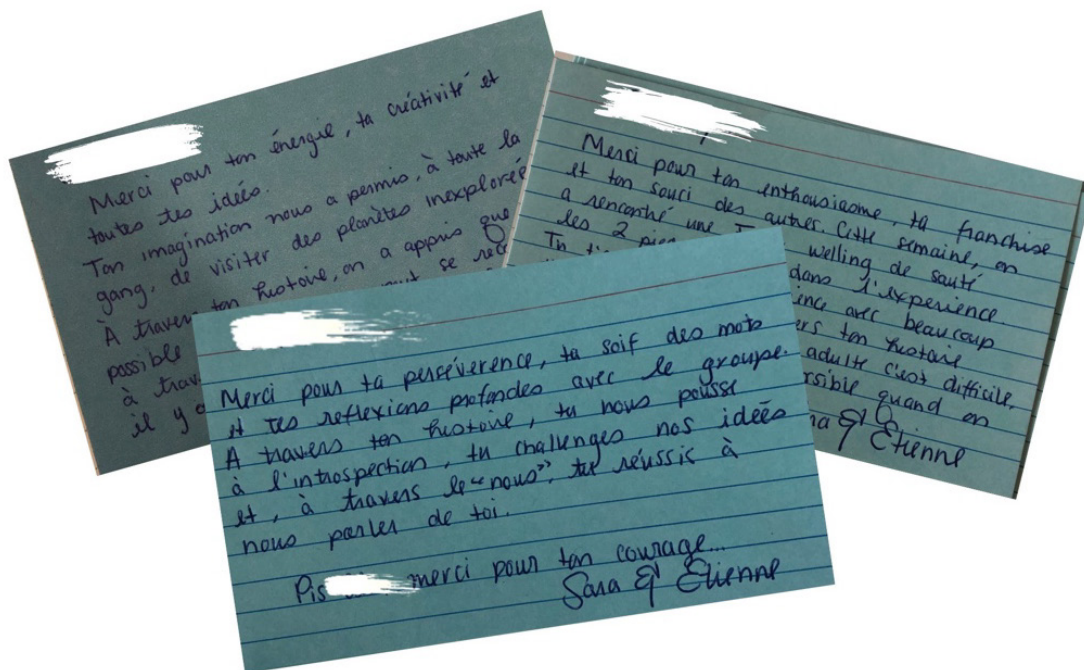


Le partage final des récits est la dernière étape de l'atelier au cours de laquelle les films réalisés étaient projetés et écoutés en groupe. Elle emprunte les rituels du cinéma pour créer un espace encadré pour la réception des films et des témoignages qu'ils portent. Cette étape servait à souligner les contributions de chacun·e et permettait d'identifier les éléments sur lesquels les expériences se ralliaient, ou se distinguaient les unes des autres. Le visionnement de chacun des films était précédé par une courte intervention des facilitateur·trices qui remerciaient le·la participant·e de partager son film, mettait en lumière ses contributions dans le groupe et à la réflexion sur le passage à la vie adulte (Figure 6). Le·la participant·e avait l'occasion de prendre la parole pour présenter son film. Après le visionnement de chaque film, les facilitateur·trices demandaient à la personne dont le film avait été partagé s'il souhaitait dire quelque chose. Les

facilitateur·trices lui demandaient ensuite s'il souhaitait recevoir du *feedback* de la part du groupe et de préciser la nature des rétroactions qu'il souhaitait recevoir. Les autres participant·es étaient invité·es à formuler leurs rétroactions de la même manière que lors du cercle de partage. La séquence était répétée pour l'ensemble des participant·es. Une fois tous les films visionnés, des discussions de groupe avaient lieu sur les témoignages racontés, sur les films et sur l'expérience de l'Atelier à histoires.

Figure 6

Cartons de remerciement, lu et remis à chaque participant·es avant le visionnement de leur film.



3.2.3 La phase d'interprétation

La phase d'interprétation visait à approfondir et contextualiser les expériences mises en film. Si elle est présentée ici comme une phase distincte, le travail d'interprétation s'est déployé tout au long du dispositif, au fil des discussions de groupe et des conversations informelles, mais aussi dans la manière dont les jeunes étaient appelé·es à expliquer leurs choix narratifs. Il s'est notamment concrétisé dans le cadre d'entretiens individuels réalisés

après les ateliers, au cours desquels les participant·es étaient invité·es à revenir sur leur processus de création, à commenter leurs choix narratifs, et à réfléchir aux dimensions mises de l'avant ou laissées en retrait. Le visionnement des films lors des entretiens individuels servait ici de point d'ancrage pour explorer les couches narratives et les expériences qui se déploient parfois en arrière-plan des récits (Gubrium et Turner, 2011, Nelson et coll., 2008).

3.2.4 La phase de mobilisation

La phase de mobilisation renvoie à la manière dont les films ont été utilisés ou diffusés à la suite des ateliers.

Bien que la possibilité de diffuser les films ait été proposée aux jeunes dans le cadre de ce projet, il importe de mentionner que l'objectif de la démarche n'était pas de produire des films diffusables. Ce choix visait d'abord à réduire le « pouvoir de modelage [*power of shaping*] » des facilitateur·trices, documenté dans certains écrits qui mettent en lumière comment l'objectif de diffusion les amène parfois à guider certains choix narratifs en fonction des auditoires visés ou des impacts souhaités par la diffusion (Gubrium et coll., 2014, p.1610). Ce choix permettait de ne pas s'inquiéter du risque que les films réalisés reproduisent des stéréotypes ou des discours stigmatisants (Gubrium et coll., 2014), ce qui aurait pu nous pousser, Etienne et moi, à encourager certains thèmes ou certains choix au détriment de ce que les jeunes considéraient important. En insistant davantage sur le processus de création et sur les objectifs de la recherche sur le plan méthodologique (voir comment le *digital storytelling* peut me permettre de mieux comprendre leurs expériences),

la voix des participant·es et l'authenticité de leurs témoignages primaient sur la qualité des films et l'efficacité perçue du message.

À la fin des ateliers, les participant·es étaient invité·es à nommer les contextes dans lesquels iels souhaitaient – ou non – que leurs films soient partagés. Des rencontres individuelles étaient organisées avec les participant·es qui souhaitaient diffuser leurs films, pour discuter des impacts et des risques potentiels de la diffusion, et un accompagnement individuel était offert à ceux qui souhaitaient retravailler leurs films en vue d'une diffusion. Cet accompagnement incluait, par exemple, le remplacement de certaines photos pour préserver l'anonymat, la reformulation de la narration pour enlever un nom, ou la vérification que les images et les musiques utilisées étaient libres de droits.

Un événement de projection des films était organisé dans le cadre de la programmation du LAB, à la suite de chaque atelier. La décision de diffuser les films dans le cadre des activités du LAB (plutôt que dans des contextes grand public) se voulait une manière d'encadrer la réception des témoignages dans un espace bienveillant, qui permettait la reconnaissance et la mise en valeur des récits.

Dans les situations où les films ont été diffusés dans le cadre de présentations académiques ou de colloques, une demande explicite de consentement était formulée auprès des participant·es concerné·es. Deux d'entre eux ont d'ailleurs présenté eux-mêmes leurs films dans le cadre de cours universitaires en travail social.

3.3 Collecte de données

Au total, treize (13) jeunes ont participé à la démarche de recherche. Les jeunes ont été recruté·es à travers les activités du LAB. Certain·es d'entre eux étaient familier·ères avec le projet en raison de la démarche de *practicum* et d'autres en avaient entendu parler à travers des participant·es ou des intervenant·es du LAB. Au moment de la collecte de données, ils étaient âgé·es de 18 à 29 ans. Quatre (4) s'identifiaient comme femmes, sept (7) comme hommes, une (1) comme personne non binaire et une (1) comme femme trans. Un·e (1) des jeunes s'identifiait comme membre d'une communauté autochtone et douze (12) s'identifiaient comme caucasien·nes. Leurs expériences du passage vers la vie adulte s'éloignaient des parcours documentés dans les constructions normatives de la jeunesse, notamment sur le plan de la scolarité, du logement, de l'emploi et de la parentalité. Douze (12) jeunes ne possédaient pas de diplôme d'études secondaires et avaient comme principale source de revenus l'aide financière de dernier recours (aide sociale). Trois (3) habitaient en colocation, deux (2) louaient une chambre dans une maison de chambre, quatre (4) habitaient avec un parent moyennant une contribution au loyer, deux (2) demeuraient temporairement chez un proche, un·e (1) habitait dans une ressource d'hébergement jeunesse et un·e (1) dans une ressource en santé mentale. Cinq (5) jeunes avaient des enfants au moment de la collecte de données, parmi lesquelles quatre (4) n'avaient plus la garde. Un·e (1) jeune attendait un·e enfant.

Des données ont été produites dans le cadre des Ateliers à histoires (3 ateliers ont eu lieu), lors d'événements de visionnement des films réalisés (3) et dans le cadre d'entretiens individuels (11). Les films réalisés (10) ainsi que les scénarios visuels (13) ont également

servi de données de recherche. Les activités d'exploration du thème (3), les cercles de partage (2), une discussion post-visionnement (1), les conversations qui ont eu lieu lors des enregistrements vocaux (10) ainsi que certaines discussions individuelles avec les participant·es lors de l'atelier ont été enregistrées.

L'enregistrement des activités d'exploration du thème et des cercles de partage dans le cadre des ateliers permettait de capter la manière dont les jeunes mobilisent leurs expériences, construisent du sens et élaborent un langage commun autour du passage à la vie adulte (Hessler et Lambert, 2017). Ces espaces mettaient en lumière des éléments propres à chaque expérience, en plus de révéler leurs similarités (Gubrium et Harper, 2016; Hessler et Lambert., 2017), permettant d'explorer les points de résonance entre les expériences individuelles, leurs interprétations et les attentes normatives en lien avec le passage à la vie adulte.

Les entretiens individuels, réalisés à l'issue des ateliers, ont permis de produire des données sur 1) les films réalisés et les significations accordées à l'expérience mise en film, 2) les parcours et les expériences subjectives des jeunes en lien avec le rapport à la famille, à la scolarité, au travail et aux finances ainsi que le développement des rôles et identités et 3) leur expérience du dispositif de recherche au moyen du *digital storytelling*.

Dans le cadre de ces entretiens (annexe 3), les participant·es étaient invité·es à réfléchir à l'expérience qu'ils avaient choisie de présenter, à la situer dans un contexte plus large, à revenir sur des éléments de leurs parcours écartés dans le processus de mise en film et à

approfondir certains éléments qui apparaissaient en arrière-plan, mais qui n'étaient pas directement abordés dans le récit. Chaque entrevue était précédée d'un visionnement du film de la personne, où je cherchais à identifier les thèmes abordés dans le film (par exemple, la naissance d'un enfant, une hospitalisation, un épisode d'itinérance, etc.), à partir desquels initier la discussion en entrevue. L'objectif n'était pas de reconstruire une séquence linéaire de leur parcours, mais d'explorer les différents éléments qui le composent et la manière dont ils font sens pour les jeunes.

Les participant·es étaient également appelé·es à réfléchir à leurs choix narratifs et visuels (moments, images, mots, sons, etc.) ainsi qu'aux messages qu'ils souhaitaient transmettre à travers leurs films. Ces réflexions permettaient d'explorer les significations entourant le passage vers la vie adulte et de s'intéresser à la manière dont les jeunes interprétaient et faisaient sens de leurs expériences.

Des échanges avec le co-facilitateur ont également été enregistrés dans le cadre d'espaces de débriefing, à la fin de chaque demi-journée. Ces discussions permettaient principalement de générer des données sur la méthode elle-même : ajustements apportés au dispositif, posture adoptée par les facilitateur·trices, enjeux techniques ou relationnels rencontrés.

Enfin, des notes de terrain ont été tenues tout au long du processus afin de documenter le déroulement de la démarche et ma posture en tant que facilitatrice/chercheuse. Ces notes, mobilisées dans une logique autoréflexive, permettaient de consigner mes observations,

mes impressions, les tensions éthiques soulevées, ainsi que les rétroactions partagées par les participant·es.

Figure 7
Sommaire des données produites



3.4 Consentement, confidentialité et anonymat

L'obtention d'un consentement libre et éclairé des participant·es à la recherche s'inscrit dans un processus en plusieurs étapes qui requiert une attention continuelle tout au long de la démarche (Gubrium et coll., 2014b; Hardy et Sumner, 2018).

Ce n'est qu'après avoir expliqué de vive voix les différentes modalités de la recherche lors des rencontres pré-atelier, que chaque participant·e a été invité·e à signer un premier formulaire de consentement. La signature de ce formulaire permettait de témoigner de la compréhension des objectifs de recherche, des différentes possibilités de participation et de leurs implications, des risques ainsi que des dimensions relatives à la confidentialité et l'anonymat. À la signature de ce formulaire, les participant·es n'avaient pas à consentir (ou non) à ce que leurs films soient utilisés ou diffusés dans le cadre de la présente recherche.

Afin de limiter la possibilité que les participant·es se sentent obligé·es de participer, je leur proposais de repartir avec leur formulaire de consentement (après leur avoir expliqué oralement) et de me le ramener s’iels avaient un intérêt à y participer. Six (6) personnes ont demandé à signer le formulaire sur le champ et sept (7) me l’ont ramené dans les jours suivants ou au début de l’atelier. Quatre (4) autres personnes ont décliné l’invitation ou n’ont pas donné suite à la rencontre pré-atelier.

Les participant·es ont aussi été invité·es à signer un formulaire de consentement à la diffusion à la suite de l’atelier. Dans ce formulaire, il était possible d’indiquer s’iels souhaitaient que leur histoire demeure privée, ou choisir en quels termes iels souhaitaient que leur film soit utilisé et/ou diffusé (Figure 8). Ce formulaire les informait des différentes modalités de diffusion, des conditions dans lesquelles l’anonymat et la confidentialité ne pouvaient être protégés s’iels choisissaient de diffuser leur film, des risques qui y étaient associés, des moyens mis à leur disposition pour retirer leur consentement à n’importe quel moment ainsi que des limites⁵ liées au retrait de leur consentement. Une section du formulaire portait également sur la manière dont les participant·es qui acceptaient de diffuser leur film souhaitaient que le crédit artistique soit attribué. S’iels souhaitaient que leur nom demeure anonyme, cette section prévoyait un espace pour indiquer un pseudonyme pour référer à leur film. Ces informations ont également été transmises oralement la dernière journée de l’atelier et au moment de la signature du formulaire.

⁵ Par exemple, l’impossibilité de retracer toutes les personnes qui ont vu ou partagé un film dans la situation où il est diffusé sur internet, qui fait en sorte que le·la participant·e peut perdre le contrôle sur la manière dont le film circule, même si le film a été retiré d’une plateforme.

Figure 8

Extrait du formulaire de consentement à la diffusion

- ☐ J'accepte que mon film soit utilisé pour présenter les résultats de la recherche
- ☐ J'accepte que mon film soit diffusé lors d'un événement de diffusion organisé en collaboration avec le LAB
- ☐ J'accepte que mon film soit diffusé sur une ou plusieurs des plateformes suivantes
 - ☐ Facebook
 - ☐ Instagram
 - ☐ Youtube
- ☐ Je ne souhaite pas que mon film soit utilisé ou diffusé

Des mesures ont également été prises tout au long de l'atelier afin de s'assurer que les participant·es comprenaient bien leurs droits et les modalités selon lesquelles iels pouvaient donner leur consentement. Lors du premier jour de l'atelier, les droits des participant·es en lien avec 1) la recherche, 2) l'atelier de *digital storytelling* et 3) la diffusion des films après l'atelier ont été rappelés. Un document résumant ces droits (annexe 1) – inspiré et adapté du document *Digital Storyteller's Bill of Rights* produit par le *Center for Digital Storytelling* (Hill, 2012) – leur a été expliqué verbalement et remis.

Des outils visuels ont également été utilisés et mis à leur disposition dans l'espace où se tenait l'atelier afin d'assurer l'accessibilité de ces informations à tout·es les participant·es (indépendamment de leur niveau de littératie) tout au long du processus (Figure 9 et 10).

thumbs up consentement

camera

film

avant de prendre une photo

après l'atelier

diffusion

diffusion

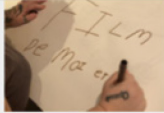
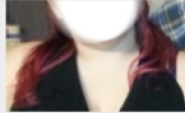
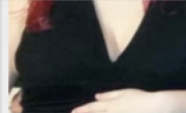
- radio
- television
- internet
- mobile
- social media
- www

3.5 Analyse des données

L'ensemble des données audio (entretiens, groupe, discussions informelles, films, etc.) ont été retranscrites. La transcription des films était effectuée à l'aide d'une grille multimodale

qui prévoyait la transposition à l'écrit des données vidéo (Goodman, 2019; Gubrium et Turner, 2011; Nelson et coll., 2008), sous forme de tableau (Figure 11) dans lequel étaient transposés les différents éléments des films : les images, les mots, les trames sonores et parfois même les lieux dans lesquels les images ont été prises. Ces transcriptions permettaient de mettre en relation les diverses composantes du film, avec les données issues d'entrevues individuelles, de groupe ou encore des notes de terrain (Nelson et coll., 2008).

Figure 11
Extrait d'une grille de transcription multimodale

	00 :14 - 00 :17	00 :17 - 00 :20	00 :20 - 00 :23	00 :23 - 00 :26	00 :26 - 00 :29
<i>Image</i>					
<i>Transition</i>	Clip vidéo – on voit la main de Tamara écrire « Film de moi et [ma fille] ».	Gros plan sur son visage – image immobile.	Le focus de l'image se déplace graduellement de son visage, vers son ventre. Le mouvement s'arrête lorsque sa main, déposée sur son ventre, arrive au centre de l'écran.		
<i>Narration</i>	...c'est le jour où je savais que j'allais devenir une adulte.	[Silence]	Quand je t'avais dans mon ventre, je te parlais beaucoup.	Pi je te touchais beaucoup, avec mes mains...	Pour tisser des liens avec toi.
<i>Notes d'entrevues</i>	Sur l'utilisation du « tu » dans la narration : Tu sais, un jour je vais lui montrer. Puis tu sais, elle va toujours se rappeler des souvenirs de sa mère, même si on est pas ensemble, elle va voir tu sais, « ma mère, elle m'aimait parce qu'elle fait une histoire sur ma vie, de comment je suis venue au monde... ». (entrevue ind.) Sur la naissance de sa fille comme un moment significatif : C'est le moment que j'ai choisi dans mon film, parce que ça a changé ma vie. La naissance d'un enfant, tu peux le vivre 3-4 fois, mais le premier enfant, tu le vis rien qu'une fois. (entrevue ind.) Sur le lien entre parentalité et capacité à se dire adulte : Le fait que j'ai un enfant. Je suis adulte, c'est sûr. (discussion de groupe, jour 1) Sur l'association entre parentalité et responsabilité : Il fallait que je devienne responsable, tu deviens responsable. Puis c'est plein d'affaires qui a changé, que je faisais avant, puis que j'ai changé après la naissance de ma fille. (entrevue ind.)				

D'une part, les données sur le passage à la vie adulte ont été analysées en deux temps. Les données issues des films et des entretiens individuels ont d'abord été analysées de manière inductive, ce qui a permis d'identifier 22 catégories construites à partir des témoignages des jeunes, de leurs récits et des images produites. Ensuite, l'analyse des données provenant des discussions de groupe a mis en évidence des résonances et des points de ralliement

entre les expériences des jeunes. Ces échanges ont permis de faire apparaître des tensions partagées, des dissonances entre les parcours, mais aussi des formes de solidarité entourant certaines expériences. La mise en relation des données issues des entretiens individuels et des points communs dégagés des discussions de groupe a conduit à une réorganisation des 22 catégories initiales en 8 dynamiques transversales, qui permettaient de mieux représenter la diversité des parcours et la complexité des expériences de passage à la vie adulte. Ces dynamiques ont par la suite été regroupées en fonction des trois logiques de la sociologie de l'expérience (Dubet, 2014[1994]) qui s'est présentée, à cette étape, comme une théorie particulièrement féconde pour rendre compte de la manière dont les jeunes vivent, négocient et interprètent le passage vers la vie adulte. Elle permettait de restituer la complexité des expériences des jeunes en éclairant la manière dont s'actualisent les normes du passage à la vie adulte dans leur parcours (logique de l'intégration), mais aussi la façon dont les jeunes les interprètent (logique de la subjectivation) ainsi que les ressources, les savoirs et les formes d'agir qu'ils développent en marge de celles-ci (logique de la stratégie).

D'autre part, les données portant sur le dispositif de recherche au moyen du *digital storytelling* ont également été analysées de manière inductive, permettant d'identifier 14 composantes distinctes du dispositif. Ces composantes ont par la suite été regroupées en fonction de leurs effets (7) sur la démarche de recherche et mises en relation avec les données produites sur le passage à la vie adulte, de manière à identifier quel type d'informations, de témoignages ou de données peuvent être attribués au dispositif de recherche. Enfin, les théories des injustices épistémiques ont servi à interroger comment le

dispositif pouvait contribuer à créer un espace de proximité épistémique (Gauthier et Baril, 2022) permettant d'organiser l'analyse autour de trois mécanismes qui soutiennent la prise en compte des perspectives des jeunes dont les parcours sont atypiques en recherche.

3.6 Présentation des membres du groupe

Comme le chapitre qui suit contient un peu plus d'une centaine de pages qui s'emploient à mettre en lumière les expériences des jeunes qui ont participé à cette thèse, je souhaitais ici vous les présenter au-delà de leur parcours. Bien qu'elle utilise des pseudonymes pour protéger leur anonymat, cette section cherche à tracer, à travers mes yeux, un portrait réel, vivant et senti des êtres humains complexes que j'ai rencontrés.

Sophie

Sophie a 26 ans. Au moment des entrevues, elle partage un appartement avec son conjoint et ses deux chiens. Elle attend avec impatience le moment où elle ira visiter ses enfants à la Protection de la jeunesse. Sophie a quitté très jeune le domicile familial pour enfilier plusieurs familles d'accueil, avant de se retrouver dans une ressource d'hébergement jeunesse à l'âge de 17 ans. La fin écourtée de son séjour l'a ensuite menée à plusieurs années d'instabilité résidentielle, entre les refuges d'urgence, la rue, les maisons de chambres et les appartements souvent insalubres. Après plusieurs tentatives de retour aux études, elle a toujours l'ambition de terminer son secondaire, lorsqu'elle sera « *un peu plus stable* ».

Lors de l’atelier, Sophie ne passe pas par quatre chemins. Elle dit les choses telles qu’elles lui viennent, sans vanité, mais avec une franchise qui me déstabilise. C’est ce mélange d’aplomb et d’humilité avec lequel elle s’exprime qui la rend si authentique que c’en est parfois intimidant. Quand j’oublie qu’on ne partage pas le même répertoire de mots, elle me demande : « *Pourrais-tu me répéter ta question avec des mots moins fancy?* »

Sophie est brillante. La justesse de ses analyses m’amène parfois à me demander pourquoi ce n’est pas elle qui écrit une thèse. Elle remet en question la manière dont les organismes communautaires sont forcés de « *lécher le cul* » du gouvernement pour du financement qui soutient à peine leur mission. Et lorsqu’elle critique les interventions paternalistes de certaines organisations, elle dit : « *J’suis pas conne, j’suis juste pauvre.* »

Quand je lui lis un extrait d’un article scientifique dans lequel je la cite, elle dit : « *C’est moi qui a dit ça ?* » Je lui demande si ça la surprend et elle me répond : « *Ça sonne intelligent pareil...* »

En 2023, je suis allée la visiter dans une ressource d’hébergement pour femmes où elle séjournait. Je lui ai offert un portrait d’elle que j’avais dessiné et sur lequel j’avais inscrit des extraits de son entrevue individuelle. Elle l’a collé sur la porte de sa chambre.

Ben

Ben a 29 ans. Au moment des entrevues, il est de retour à Gatineau après quelques années passées à l’extérieur de la région. Il est en attente d’un logement qui lui permettrait

d'éventuellement accueillir ses deux enfants, qui demeurent présentement avec leur mère. À partir de 17 ans, il a connu une période marquée par la vie en couple, le travail et la parentalité. Après le décès de son frère, Ben a perdu son emploi, son logement et a vécu quelques mois d'itinérance. Au moment des entrevues, il a repris contact avec ses enfants et s'est engagé dans un retour aux études afin de compléter son secondaire 5, dans l'objectif de poursuivre au cégep, puis à l'université.

Ben rêve de faire des études universitaires « *pour le plaisir* ». Le territoire des idées est pour lui un grand terrain de jeu.

La première fois que je le rencontre, il me parle de Mikhaïl Bakounine, son philosophe préféré et théoricien de l'anarchisme, qui a longuement écrit sur le rôle de l'État. Il possède un vaste répertoire de connaissances sur des sujets nichés ; de la période grunge des années 90, jusqu'à la cosmogonie d'une secte hindouiste nébuleuse.

J'ai, dans mon cellulaire, une note à son nom avec une série d'expressions, de mots ou de concepts, que je ramène à la maison comme des devoirs à faire avant notre prochaine rencontre.

Après son entrevue individuelle, Ben m'a plusieurs fois écrit pour me partager ses réflexions sur le devenir adulte ou pour discuter de l'avancement de ma thèse.

Aujourd'hui, Ben est à l'Université.

Julie

Julie a 26 ans. Vous la connaissez déjà un peu, puisque je vous ai parlé d'elle dès l'introduction de cette thèse. Au moment des entrevues, Julie habite dans un appartement avec son conjoint et ses deux enfants. Après une enfance marquée par de multiples placements en familles d'accueil, elle s'est retrouvée « *à la rue* » pour la première fois à l'âge de 13 ans, marquant le début d'un parcours de survivante. Julie s'est toujours débrouillée, entre les ressources d'hébergement, les relations développées dans la rue et le travail informel. Aujourd'hui, elle est « *maman à temps plein* », un travail qui occupe une place centrale dans son parcours.

Julie m'appelle sa « *jumelle cosmique* ». Quand je lui demande si c'est parce qu'on a la même date d'anniversaire, elle répond : « *Pas juste à cause de ça. Je pourrais te prendre comme ma jumelle parce que je t'aime beaucoup. T'es pas ma vraie jumelle, mais je le prends de cœur.* »

Julie trouve qu'on se ressemble. Je partage avec elle une personnalité joueuse qui fait de nous un excellent public pour ceux qui aiment faire des blagues ! Mais je me reconnais surtout dans la manière dont elle aime les humains.

Dans son réseau, Julie est la maman du groupe. Une cheffe de clan qu'elle protège comme une forteresse. Si elle en choisit méticuleusement les membres, c'est parce que lorsque

qu'on y entre, on y reste. C'est dans cette danse entre amour et combativité qu'on lui reconnaît une personnalité extrêmement loyale.

On dit de Julie qu'elle n'a pas de filtre. Les mots se bousculent pour sortir de sa bouche, comme l'eau qui déferle d'une digue qui finit par céder. Elle dit : « *Moi y a personne qui me laissait parler quand j'étais jeune, so des fois moi je décide de couper la parole, drette là, pour dire qu'est-ce que je pense. »*

Je pense que je n'en reviendrai jamais, de cette rencontre.

Simon

Simon a 29 ans. Au moment des entrevues, il dort sur le divan de sa mère, qui l'héberge temporairement depuis qu'il a été forcé de quitter son logement à la suite d'un incendie. Il a quitté l'école à 16 ans pour aller travailler, dans l'objectif de contribuer aux finances de son ménage. Après un passage en prison, il a habité sur le divan d'un ami et est demeuré sans emploi. Simon aspire à déménager dans un appartement deux chambres qui lui permettrait d'emmener avec lui sa tante vieillissante, la femme qui l'a élevée et de qui il souhaite prendre soin.

Si j'avais rencontré Simon dans la rue quand il fait noir, j'aurais probablement changé de trottoir. Mais heureusement, Simon cherche plus souvent à faire rire qu'à faire peur.

Il est à l'aise sous les projecteurs. Il entre dans une pièce comme on entre sur une scène et prend plaisir lorsque tous les regards pointent vers lui. Il a un répertoire de blagues bien rodées, qu'il répète souvent, et avec le même enthousiasme que la première fois qu'il les raconte.

Il donne l'impression d'être un livre ouvert, mais ses histoires fondatrices restent une chasse gardée, qu'il protège comme l'arrière-scène d'un spectacle.

Au LAB, on lui reconnaît une force physique capable de déplacer toute une scène, à lui seul, en seulement quelques minutes. Mais pour moi, la force de Simon réside aussi dans la manière dont il se porte à la défense de sa famille choisie. Pour lui, ses expériences de vie sont des ressources précieuses pour contribuer, offrir un conseil ou un coup de main.

Simon aurait voulu participer à l'atelier une deuxième fois. Il a dit : *« Vu que je l'ai déjà faite, je pourrais vous aider ? Comme ça vous allez moins courir partout ! »*

Félix

Félix a 20 ans. Au moment des entrevues, il est en colocation avec sa mère et un ami. Il a vécu quelques épisodes d'itinérance avec sa mère avant d'avoir 18 ans, après quoi il a habité avec elle dans des logements précaires, trop souvent insalubres. Il a quelques fois exposé ses œuvres, se consacre à temps plein à sa pratique artistique et souhaite éventuellement pouvoir vivre de son art.

Si on me disait qu'il a appris à dessiner avant d'apprendre à marcher, je n'en douterais pas une seconde ! Il trouve dans la solitude quelque chose de vrai, et a l'intensité des artistes pour qui le vrai est sacré.

Pendant une activité brise-glace où l'on demande à chaque participant·e de mimer une activité qu'ils aiment faire, Félix reste immobile. « *Je contemple* », déclare-t-il d'un ton à la fois doux et moqueur.

Félix a 20 ans, mais il a l'âme d'un vieux sage. Dans le groupe, Félix observe. Il écoute les discussions, mais aussi les silences. Il capte les regards, les hésitations et les tensions. Il parle avec l'introspection de quelqu'un qui a tout vécu, et choisi chacun de ses mots avec le soin d'un artiste qui choisit son médium.

Félix est de ces personnes qui ne se dévoilent pas facilement, comme une œuvre qui ne se révèle qu'à ceux qui prennent le temps de s'en approcher. Au cours de l'atelier, il m'a appris que c'est à travers le « nous » qu'on apprend à parler de soi.

Michel

Michel a 28 ans. Au moment des entrevues, il habite avec son père, un choix qu'il décrit comme transitoire, le temps d'économiser pour un projet de *vanlife* qu'il souhaite entreprendre avec sa conjointe. Il a terminé son secondaire 5 à l'école des adultes, pour

ensuite alterner entre des périodes de travail et des formations ponctuelles. Il raconte qu'il a entrepris ses études au cégep alors qu'il habitait toujours dans sa voiture.

Michel se décrit comme un raton laveur – « *cute et opportuniste* », lance-t-il spontanément, avant d'éclater de rire. Il voit des signes de la vie dans les opportunités qui s'offrent à lui. En entrevue individuelle, il me raconte comment il a décidé de s'inscrire au cégep. Il dit : « *Je marchais pis y'avait un livret à terre. Y'avait plein de livrets, mais lui il était à terre. Pis j'ai pogné le livret, pis c'était sur un cours qui se donnait à Trois-Rivières. J'me suis inscrit pis j'suis parti à Trois-Rivières.* »

Pour lui, les hasards sont des invitations. Il saute à pieds joints dans les projets, comme on se lance dans une aventure. Il dit : « *Au pire, je changerai d'idée.* »

J'envie la capacité qu'il a d'expérimenter et la facilité avec laquelle il avance sans destination prévue.

Michel m'a donné envie d'approcher ma démarche doctorale autrement ; moins comme un objectif à atteindre que comme une expérience qu'on traverse en faisant confiance au mouvement, qu'on découvre en appréciant les détours, et qui prend forme en cours de route.

Tamara

Tamara a 25 ans. Au moment des entrevues, elle habite dans un quatre et demi qu'elle partage avec son conjoint, sa tante, son oncle et un·e autre colocataire. Son parcours est marqué par de nombreux déplacements entre le domicile de sa mère, celui de ses grands-parents et celui de certains proches, mais aussi quelques ressources d'hébergement. Elle visite régulièrement sa fille, qui demeure en famille d'accueil et s'occupe de sa mère malade, qu'elle visite quotidiennement. Bien qu'elle mentionne avoir une déficience intellectuelle qui l'empêche d'accéder à un emploi formel, Tamara est activement impliquée dans les activités du LAB et divers projets communautaires.

Au LAB, elle siège sur tous les comités. Aussi pétillante qu'organisée, elle prend des responsabilités et initie des projets qu'elle porte avec une énergie capable de transformer les idées en mouvement.

Tamara initie souvent les discussions avec un « *Là faut j'te parle* », parfois même avant que j'aie eu l'temps d'enlever mon manteau. Elle aime les choses claires, prévisibles et méthodiques. Avec Tamara, on apprend à s'organiser, sinon c'est elle qui nous organise !

Tamara a un petit côté justicière. Lors de l'atelier, quand Etienne insinue à la blague que je ne suis pas une adulte, elle se porte à ma défense. Elle lui dit : « *T'es pas obligé de dire ça, tu peux garder ça pour toi pis le penser dans ta tête.* » En entrevue individuelle, elle me dit : « *Moi j'aurais aimé ça que quelqu'un me défende quand j'me faisais intimider [à l'école], fait qu'astheure moi je défends les autres.* »

Mais même la droiture de Tamara n'arrive pas à la cheville de son empathie. Après le témoignage d'un participant qui abordait des thèmes pouvant la heurter, je m'assois près d'elle pour m'assurer que tout va bien. Elle me regarde, presque étonnée, et me répond : *« C'est pas contre moi. Ce p'tit gars-là a besoin d'être écouté. »*

Juliette

Juliette a 25 ans. Au moment des entrevues, elle habite depuis peu chez une amie qui a accepté de l'héberger le temps qu'elle se trouve un logement à elle. Bien que ses relations familiales soient difficiles, elle entretient un lien fort avec son jeune neveu, de qui elle accepte régulièrement de prendre soin pour aider son frère. Elle est nouvellement en couple et cherche activement un logement où elle pourra habiter avec son conjoint.

Dans le groupe, Juliette est discrète. Elle parle peu.

Quand on sort fumer une cigarette juste toutes les deux, elle me parle de son chat, de son neveu et de son amoureux. Elle parle si vite que je dois me concentrer pour ne pas perdre le fil, comme si elle allait manquer de temps pour tout raconter. Quand elle remarque que je suis confuse, elle rit. Son rire passe de 0 à 100 en une fraction de seconde. Quand je ris, elle rit encore plus fort.

Juliette a préféré ne pas faire d'entrevue individuelle. Les questions lui donnent l'impression de n'avoir rien à dire et les micros la rendent muette.

Près d'une dizaine de notes dans mon journal de bord parlent de mes interactions avec elle. Quand je lui demande si je peux les utiliser, elle me dit : « *Oui, mais je veux pas être enregistrée.* »

Alex

Alex a 18 ans. Au moment des entrevues, il demeure dans une ressource d'hébergement pour jeunes adultes où il poursuit ses études secondaires. Il se cherche activement un emploi à temps partiel, dans l'objectif de ne jamais retourner habiter avec ses parents.

La capacité d'Alex à s'affirmer dépasse largement celle que j'avais à son âge. Il dit « non », pose ses limites, sait ce qu'il veut – et surtout, ce qu'il ne veut pas.

Alex ne veut pas vieillir. Il considère que devenir un adulte, « *ça a l'air plate* ». Il dit : « *Quand les gens commencent à s'attendre des affaires de toi, c'est fini, t'es stuck pis t'es comme obligé d'être un adulte.* » Ce que les adultes attribuent au syndrome de Peter Pan est, pour lui, un idéal à atteindre ; une sorte de liberté qui ne s'acquiert que si l'on parvient à s'émanciper du regard posé sur soi.

Alex a participé aux trois premières journées de l'atelier, puis a quitté, sans annoncer son départ. Il est passé dans ce projet doctoral comme passent les étoiles filantes : déplaçant les perspectives le temps d'un regard, mais laissant à ceux qui observent le soin d'en tirer du sens.

J'aurais aimé avoir l'occasion de lui dire comment ses idées et ses expériences ont marqué celles du groupe, mais surtout, comment elles ont contribué à ma propre réflexion sur le passage à la vie adulte.

Raph

Raph a 19 ans. Au moment des entrevues, sa situation résidentielle est marquée par la fin abrupte de sa prise en charge par la Protection de la jeunesse, l'ayant menée à une succession de ressources d'hébergement et de logements temporaires, pour finalement atterrir dans une maison de chambre où elle réside depuis peu avec sa conjointe. Bien qu'elle prévoyait retourner aux études pour compléter son secondaire, Raph commence plutôt un emploi à temps plein, dans l'objectif de soutenir financièrement sa conjointe nouvellement enceinte.

Raph a de la répartie. Quand je lui demande si elle se considère adulte, elle me renvoie la question : « *Toi, tu trouves-tu que j'suis une adulte ?* » Pour elle, être adulte, « *c'est dans l'impression que tu donnes aux autres.* »

En entrevue, elle répond aux questions avec une limpidité qui donne l'impression qu'elles lui ont été envoyées d'avance, comme si elle y avait déjà longuement réfléchi. Ses réflexions sont claires ; aussi précises que nuancées.

Raph traverse le passage vers la vie adulte comme on navigue une rivière à bord d'un canot. Elle en connaît les ressources et les dangers, et sait mettre à profit ses courants, ses failles et ses courbes imprévues. Bien qu'il puisse paraître irresponsable de se jeter là où l'eau s'agite, Raph considère que c'est en passant par l'écume que l'on revient sur l'eau calme. Elle connaît les obstacles, mais choisit parfois les rapides, bien qu'elles l'exposent à des risques, et apprend à en tirer profit.

Loin de laisser les courants la guider, Raph est quelqu'un qui prend les choses en main. Quand elle raconte comment elle a aidé une amie à sortir d'une relation violente, elle dit : *« J'ai appelé sa sœur, j'ai dit : Là va falloir que tu te bouges la tête de ton cul pis que tu fasses de quoi... »* Elle ajoute : *« Pis finalement, sa sœur l'a pris chez eux. »*

Quand je la reconduis chez elle après l'entrevue, elle me pointe en chemin toutes les ressources où elle a séjourné et qui, comme les berges d'une rivière, ont fait office de maison, le temps de quelques nuits. Quand je la dépose devant chez elle, elle me dit : *« Merci ! C'était cool de repasser devant toutes mes maisons ! »*

Rose

Rose a 24 ans. Au moment des entrevues, elle habite dans une ressource en santé mentale où l'on prélève son loyer directement sur son chèque d'aide sociale. Elle a quitté le foyer familial à 16 ans, a fait un passage en centre jeunesse, puis a vécu quelques années chez son père, dans un studio trop petit pour deux, qu'ils avaient réussi à faire passer pour un

quatre et demi devant les intervenant·es. Elle poursuit actuellement son français de secondaire 5 à l'école des adultes.

Au LAB, on remarque sa présence par sa voix cristalline et l'énergie qu'elle déplace. Elle dit que c'est à cause de son TDAH, mais moi, je pense que ça a aussi rapport avec la taille du thermos dans lequel elle boit son café.

Rose a la candeur du Petit Prince et l'intelligence de St-Exupéry. Elle explique le monde avec des images qui ne s'inventent pas et qui, pourtant, témoigne d'une lucidité désarmante. Elle compare la vie en société à « *une grosse relation d'aide* » dans laquelle chacun·e apprend et dépend des autres, raconte comment sa tutelle a « *kidnappé* » sa vingtaine, et considère que devenir une adulte, c'est comme être le capitaine d'un navire qu'on ne connaît pas.

À chaque fois qu'on sort fumer une cigarette ensemble, elle me prête une de ses mitaines. Elle m'explique : « *Tu fumes avec cette main-là, pis tu mets ton autre main dans ta poche, comme ça t'as pas froid.* » La dernière journée de l'atelier, quand j'ai voulu lui remettre sa mitaine avant l'arrivée de son taxi, elle m'a dit : « *Garde-la, ça prend juste une main pour fumer.* »

Tobby

Tobby a 22 ans. Au moment des entrevues, il habite dans un logement avec son père et sa belle-mère, où il contribue aux dépenses du ménage depuis l'âge de 18 ans. Si Tobby ne

prévoit pas retourner à l'école pour compléter son secondaire, c'est parce qu'il enfile les expériences de bénévolat et d'engagement communautaire dans l'objectif d'acquérir suffisamment d'expérience de travail. À travers son implication, il a développé des compétences en animation, en organisation de spectacle et en musique, qu'il espère éventuellement pouvoir mettre à profit dans le cadre d'un emploi rémunéré.

Au LAB, on lui reconnaît une force rassembleuse, capable de rallier même les plus introverti·es d'entre nous. Il est l'allié des intervenant·es, le *leader* des habitué·es et le point d'ancrage des nouveaux·elles venu·es.

Quand j'entre au LAB, il se lève, comme propulsé de sa chaise, pour venir m'accueillir à la porte, comme si j'étais son invitée. Au fil du temps, il a troqué les *handshakes* pour les câlins, qu'il donne comme on offre un cadeau.

Tobby est un gentil géant. Le premier jour de l'atelier, quand je descends de ma voiture les mains pleines de matériel, il entreprend de vider ma voiture. Il sort tout : les sacs d'épicerie, les cahiers, le grand tableau blanc, et même le *stock* de camping qui était resté dans ma voiture après mes dernières vacances dans le parc de La Vérendrye.

Tobby écoute, se rappelle et prend des nouvelles. La dernière fois que je suis allée au LAB, il a dit : « *Pis ? Ils ont dit quoi tes profs de ton projet ?* »

Éric

Éric a 19 ans. Il habite dans un appartement avec sa mère et sa sœur où il paye un loyer. Il poursuit ses études secondaires à l'école des adultes et travaille régulièrement « *en dessous de la table* » avec son grand-père. Il aspire à rapidement terminer ses études pour pouvoir travailler à temps plein dans le domaine de la construction.

Le sarcasme est une stratégie qu'Éric navigue avec intention. Souvent, je me demande s'il me faut accueillir ses propos avec humour ou avec empathie.

Quand je me trompe, il rit fort, rendant presque absurde l'idée de chercher un sens à des paroles qui se voulaient d'abord ironiques. Mais quand je vise juste, ses yeux s'agrandissent et il dit : « *Oui, c'est exactement ça !* »

La plus grande fierté d'Éric est d'être travaillant. Il dit : « *Être un adulte c'est être à tes affaires, pis savoir qu'est-ce que tu fais dans vie.* » Quand je lui demande de me donner un exemple de quelqu'un qui sait ce qu'il fait dans la vie, il répond : « *C'est quelqu'un qui travaille, pis qui lâche jamais...* »

Éric a quitté le projet après la deuxième journée de l'atelier pour aller travailler sur « *une job* » que lui proposait son grand-père – une décision qui m'apparaît tout à fait alignée avec sa compréhension de l'entrée dans la vie adulte.

Bien que son passage dans le groupe ait été bref, ses idées et ses expériences sont demeurées en orbite, même après son départ, comme un satellite gravitant autour du groupe et continuant d'informer sa compréhension du monde.

Etienne

Etienne a 37 ans, au moment des ateliers. Alors qu'il est entré pour la première fois au LAB par hasard ; c'est par sérendipité qu'il est devenu, quelques mois plus tard, le co-facilitateur des ateliers à histoires dans le cadre de ce projet.

Dans son autre vie, Etienne travaillait comme monteur dans le milieu du cinéma documentaire, après quoi il a facilité des ateliers de *digital storytelling* dans une organisation communautaire de Winnipeg. Il sait comment utiliser les images, les sons et le mouvement pour raconter autrement. Pour lui, le montage d'un film est un acte de construction de sens.

Bien que ses compétences aient été essentielles à ce projet, c'est l'être humain derrière le professionnel qui m'a donné envie de travailler avec lui.

Etienne porte ses bottes à moitié, comme le font les enfants lorsqu'ils écrasent les talons de leurs souliers, trop pressés pour les délayer. Il est généralement aussi pressé qu'il est en retard. Au début de notre partenariat, je lui ai acheté un agenda, mais il l'a perdu avant la fin de la semaine.

Son cerveau est un peu comme un delta-plane : il se laisse porter par les idées, les images, les couleurs et le mouvement, avant de finalement atterrir dans le registre des mots.

Etienne aime les humains et les histoires qu'ils portent. C'est dans sa sensibilité, sa curiosité et l'attention qu'il prête à la manière dont les histoires construisent le monde que j'ai trouvé un allié dans la réalisation de ce projet.

C'est pas facile pour Etienne de recevoir les compliments. Quand je lui ai lu ce portrait, il a roulé des yeux, mais je sais que ça lui a fait plaisir.

Chapitre 4

L'expérience du passage à la vie adulte de jeunes dont les parcours sont atypiques

Ce premier chapitre de résultats porte sur la manière dont les jeunes dont les parcours sont atypiques vivent et décrivent leur passage vers la vie adulte. À travers leurs témoignages, il met en évidence les conditions dans lesquelles se joue ce passage, les obstacles rencontrés et les stratégies déployées pour y faire face. Les expériences relatées révèlent des passages marqués par l'instabilité résidentielle, les pressions financières et des attentes institutionnelles difficiles à satisfaire. Elles montrent également comment, dans des contextes contraignants, les jeunes redéfinissent l'entrée dans la vie adulte, en s'appuyant sur des critères à la fois institutionnels et subjectifs.

L'analyse s'articule autour de trois logiques empruntées à la sociologie de l'expérience (Dubet, 2014[1994]) : l'intégration, la stratégie et la subjectivation. Dans ce contexte, le passage à la vie adulte se présente comme une expérience au cours de laquelle les jeunes se construisent comme adultes en fonction des attentes normatives à propos du passage à la vie adulte (logique de l'intégration), des stratégies qu'ils déploient pour parvenir à leurs fins (logique de la stratégie) et de leurs aspirations, de leurs désirs et de leurs motivations (logique de la subjectivation). Dans la logique de l'intégration, l'analyse se penche sur la manière dont la norme d'autonomie s'impose de manière précipitée dans les parcours des jeunes, sans qu'ils n'aient accès aux ressources nécessaires, créant un décalage entre les attentes normatives et les réalités des jeunes rencontrées. Dans la logique de la stratégie, elle met en lumière les stratégies développées en marge des parcours typiques, reconnus et

valorisés, ainsi que les connaissances et les compétences acquises dans ces espaces souvent invisibilisés. Dans la logique de la subjectivation, enfin, elle s'intéresse à la manière dont les jeunes se positionnent vis-à-vis des attributs associés à la vie adulte, en reconfigurant les repères et en réinterprétant leurs propres parcours. En somme, ce chapitre éclaire la pluralité des parcours vers la vie adulte et invite à les penser au-delà des constructions dominantes de la jeunesse.

4.1 Une autonomie assignée : contraintes structurelles et décalage normatif

Cette première section se penche sur la manière dont les attentes normatives envers les jeunes sont en profond décalage avec les expériences des jeunes adultes dont les parcours sont atypiques. Dans la sociologie de l'expérience, la logique de l'intégration renvoie à la manière dont les individus sont appelés à se conformer aux normes, aux rôles et aux attentes qui définissent leur place dans le monde, ce qui invite à s'intéresser aux possibilités qu'ont les jeunes de répondre aux normes dominantes d'entrée dans la vie adulte (Dubet, 2008[1987]). Le passage à la vie adulte de ces jeunes, dans cette perspective, met en lumière un paradoxe : alors que l'autonomie et la responsabilité individuelle se présentent comme des marqueurs centraux de l'entrée dans la vie adulte, ces normes tendent à s'imposer dans des conditions qui les rendent souvent inatteignables.

Les expériences des jeunes que j'ai rencontrés témoignent d'une tension entre cet idéal normatif d'autonomie et les contraintes structurelles à travers lesquelles ces jeunes vivent leur autonomie. Cet idéal qui somme les jeunes de se définir par soi-même, de faire des choix personnels et de se réaliser selon leurs aspirations, suppose que le passage à la vie

adulte est une période d'exploration et de construction de soi, marquée par la liberté de choisir et la possibilité de se projeter dans l'avenir (Galland, 2001, 2011). Or, certain·es jeunes y sont exposé·es très tôt, propulsé·es dans une vie autonome sans préparation ni soutien. L'autonomie se pose dès lors comme une obligation – une autonomie imposée – qui les contraint à être responsables, sans qu'iels ne disposent des ressources pour y parvenir. Si les jeunes sont sommé·es de se réaliser – de construire elleux-mêmes la vie à laquelle iels aspirent – les parcours décrits dans cette section montrent que leurs choix sont fortement modulés par des contraintes sociales et économiques.

Cette section met d'abord en lumière comment l'entrée dans une vie autonome s'impose de manière précipitée, souvent marquée par un retrait abrupt des figures parentales et l'obligation des jeunes de gérer de manière autonome de leurs propres finances, ce qui les force à assumer seul·es des responsabilités pour lesquelles iels n'ont pas été préparé·es. Ensuite, elle aborde les expériences des jeunes sur le plan de la scolarité, du travail, du logement et de la parentalité et montre comment leurs parcours sont traversés par une série d'obstacles structurels qui rendent l'injonction à se définir soi-même peu accessible, voire impossible. Enfin, cette section se penche sur la manière dont les institutions renforcent cette inadéquation, les exposant à davantage de précarité et fragilisant leur capacité à s'affirmer comme adulte.

4.1.1 Une autonomie imposée

Il y a des gens, à partir de 16 ans, ou même 14 ans, qui ont des grosses responsabilités. Il y en a qui sont ados, et c'est comme s'ils étaient des adultes...ils vivent déjà comme s'ils étaient des adultes. (Alex)

Les expériences des jeunes rencontré·es mettent en lumière une entrée précoce et imposée dans une vie autonome. Si l'autonomie et la responsabilité individuelle sont aujourd'hui des marqueurs de l'entrée dans la vie adulte (Furlong et Cartmel, 2007; Galland, 2011, 2022), ces marqueurs s'imposent dans les expériences des jeunes dont les parcours sont atypiques comme une obligation à faire face seul·es à des responsabilités qui arrivent de manière précipitée, et sans préparation.

Très tôt, ces jeunes sont sommé·es de se prendre en charge (Bellot, 2021), dans des conditions souvent instables et marquées par le détachement subit de la famille d'origine, l'autonomie résidentielle précoce et l'apparition subite des responsabilités financières. Comme le résume Michel, *« il y a comme une idée que parce que t'es rendu à 18 ans, tu devrais être autonome. Comme si t'avais tout appris d'un coup. »* Sophie poursuit dans le même sens : *« C'est comme on nous dit, “t'es capable, tu vas t'en sortir”, mais à 18 ans, tu connais rien pis personne te montre comment t'en sortir justement. »*

Cette section aborde les conditions concrètes dans lesquelles s'impose cette autonomie, mettant en lumière les inégalités qu'elle produit. D'abord, elle explore les expériences familiales des jeunes et le départ, souvent brutal, des habitations sous la responsabilité des adultes. Puis, elle se penche sur la prise en charge précoce des responsabilités financières et les expériences de précarité qui en découlent.

4.1.1.1 La famille d'origine et le départ des habitations sous la responsabilité des adultes

Les expériences des jeunes rencontrées mettent en lumière des rapports diversifiés à la famille d'origine et un détachement précoce – souvent contraint – des milieux de vie sous la responsabilité des adultes. Si la majorité des jeunes que j'ai rencontrées ont grandi auprès de leurs parents biologiques, cinq jeunes ont raconté avoir été confiées très tôt (entre 0 et 8 ans) à d'autres figures parentales, soit des membres de la famille élargie ou des institutions.

Les soutiens offerts par les parents biologiques et par les membres de la famille qui avaient leur garde étaient principalement émotionnels. Dans certaines situations, ces soutiens ont permis aux jeunes de bénéficier d'un lieu où habiter temporairement. Pour les trois jeunes dont les figures parentales étaient des familles d'accueil, les liens et les soutiens offerts par ces figures parentales ont tous été rompus à leur sortie du système. L'une de ces trois jeunes raconte avoir, plus tard, renoué des liens avec ses parents d'accueil.

Si leurs expériences familiales sont diversifiées, les jeunes s'entendent généralement sur le rôle structurant de la famille d'origine dans leur parcours. Comme le mentionne Félix lors de l'atelier, « *C'est que notre famille pis nos figures d'autorité ont une influence énorme sur qui on devient en tant qu'adulte, pis sur quand on devient adulte.* » Dans leurs témoignages, la famille apparaît comme une condition qui module, parfois très tôt, les parcours auxquels les jeunes auront accès. Julie le résume en ces termes :

Des fois c'est pas toi qui as choisi un chemin, c'est la vie qui t'envoie à une place où que t'es obligé d'aller. [...] Il y a certaines personnes qui sont nées sous une belle étoile [qui auraient pu avoir une belle vie], mais dans une mauvaise famille.

Les jeunes soulignent ainsi l'inégalité d'accès aux soutiens familiaux, en particulier aux soutiens matériels et financiers qui permettent de se loger, de retourner aux études ou de faire face aux imprévus. Le soutien parental est perçu comme une forme de privilège qui conditionne la possibilité de suivre un parcours plus stable, ou plus typique. Comme le souligne Sophie, « *on n'a pas toute la chance d'avoir des parents qui payent nos études.* » L'absence de soutiens familiaux place plusieurs d'entre eux dans des situations précaires. « *Ya fallu qu'on couche à deux trois reprises à l'extérieur [...] C'est rude quand t'as pas de famille pis t'as pas d'aide pis t'as pas d'argent. T'sais le minimum généralement c'est d'avoir un entourage, mais nous autres on avait même pas ça* », poursuit-elle. Ces propos soulèvent l'importance déterminante du soutien familial dans la capacité à s'engager dans un parcours plus typique comme la poursuite des études, ainsi que la précarité qui marque les parcours de ceux qui en sont privés.

Au moment des entretiens, neuf jeunes avaient quitté de manière définitive une habitation sous la responsabilité d'adultes alors qu'ils étaient toujours mineurs ou venaient d'atteindre la majorité légale, et quatre habitaient toujours chez une figure parentale. Pour ceux qui avaient quitté définitivement une habitation sous la responsabilité des adultes, le départ a eu lieu entre 13 et 18 ans. Le départ est décrit comme quelque chose de brutal, imposé ou motivé par des tensions devenues insoutenables. Dans certaines situations, des jeunes racontent s'être fait « *mettre dehors* » par leur famille, la ressource ou l'institution qui les hébergeait. C'est la situation de Raph qui a dû quitter le centre jeunesse, sans destination prévue, le jour de ses 18 ans :

[Le jour de ma fête], moi j'étais parti voir un ami. J'avais oublié que c'était la journée de mes 18 ans qu'il fallait que je parte. J'arrive au Centre jeunesse, je sonne

la cloche, l'intervenant répond. Là j'suis comme "Oui, c'est Raph...", l'intervenant me dit "Tu peux pas rentrer." Je lui dis "Pardon?" Il dit "Là tu vois, tes sacs sont dans l'entrée, on va t'ouvrir l'entrée, il faut que tu pognes tes sacs et tu t'en vas." Oh shit, je suis comme "Pardon, vous allez me câlisser dans la rue de même ?" Il dit "On peut pas rien faire, c'est les procédures, on peut pas t'aider, on peut pas rien faire."

D'autres racontent avoir été « *barouetté[·es]* » et décrivent un enchaînement de déplacements, d'une habitation à une autre, qui les ont menées à éventuellement devoir se débrouiller elleux-mêmes pour habiter. C'est la situation de Julie qui raconte avoir été plusieurs fois déplacée entre le logement de sa mère, celui de son père et celui des familles d'accueil, avant de se retrouver, très jeune, responsable de sa situation d'habitation :

Puis, rendue à 13 ans, comme j'ai dit, je me suis fait garocher d'un bord puis de l'autre. Par mes parents, ma famille d'accueil était plus capable. C'est pour ça que ma famille d'accueil m'a envoyé chez mon père. Puis après ça, mon père m'a envoyé chez ma mère, ma mère m'a envoyé chez mon père. En tout cas, ça a niaisé pendant un couple d'années, puis moi c'est pour ça que je dis que depuis 13 ans, je suis dans la rue. J'me suis fait garocher d'un bord puis de l'autre. Moi à 13 ans j'étais encore une enfant. À 13 ans, je savais pas c'était quoi être adulte pis du jour au lendemain je me suis retrouvée dans un quartier non fréquentable à Ottawa avec des gangs de rue *nowhere*...

Pour d'autres, le départ se présente davantage comme un choix contraint : iels ont pris la décision de quitter une situation d'habitation qui était devenue trop lourde à porter. « *J'étais pu capable* », « *fallait que je parte* », ont mentionné plusieurs d'entre elleux. C'est la situation de Ben qui raconte avoir quitté le domicile familial à 17 ans, même s'il ne se sentait pas préparé à habiter de manière autonome :

À la maison j'avais envie de m'enfuir, puis j'avais pas vraiment les outils, j'avais pas l'énergie pour travailler non plus. Ma santé mentale aussi n'était pas encore... j'étais méfiant. [...] Mais j'avais pas l'choix, je pouvais vraiment pu rester là...

Pour les jeunes qui ont dû quitter l'habitation sous la responsabilité d'adultes sans vraiment choisir, les départs sont attribués, entre autres, à des enjeux de santé mentale, à des comportements comme « *péter des crises* », mentir ou consommer de l'alcool et d'autres drogues illégales, ou encore au fait d'avoir quitté l'école. Pour certain·es, comme pour Raph, le départ est attribué à la fin du mandat de l'institution qui faisait office d'habitation. Les destinations vers lesquelles les jeunes ont quitté étaient variées et incluaient le domicile d'un proche ou un membre de la famille, le divan d'un·e ami·e, une ressource d'hébergement, ou la rue.

Deux jeunes ayant quitté le domicile familial une première fois entre 17 et 21 ans décrivent quelques allers-retours entre ailleurs et chez leurs parents, pour retourner s'y installer un peu plus tard. Ces premiers départs étaient motivés par un désir de s'émanciper de relations parentales qui ne « *marchaient pas* », un besoin d'habiter « *dans une place juste à [s]oi* », mais aussi par la difficulté de maintenir cette autonomie sans soutien. Pour ces jeunes, ces tentatives d'indépendance se sont rapidement heurtées aux contraintes matérielles et économiques.

En somme, ces expériences montrent que, pour les jeunes dont les parcours sont atypiques, l'entrée dans une vie autonome résulte rarement d'un processus graduel. Cette entrée est souvent vécue comme une rupture, une expulsion ou une fuite, dans des conditions qui rendent l'autonomie difficile à exercer. Cette autonomie, pourtant érigée comme une norme de réussite, s'impose ici comme une responsabilité prématurée, dépourvue des ressources qui permettent de réellement choisir son parcours. Les expériences des jeunes font ainsi

écho au paradoxe soulevé par Bellot (2021), selon lequel les jeunes les plus précarisé·es sont ceux à qui l'on impose le plus rapidement d'être autonome.

4.1.1.2 Responsabilité financière précoce et précarité

Ces départs précipités des habitations sous la responsabilité des adultes marquent également, pour plusieurs jeunes, le début d'une prise en charge autonome des responsabilités financières. Au moment des entretiens, neuf jeunes rapportaient subvenir à leurs besoins par leurs propres moyens. Parmi eux, six soulignaient que cette responsabilité s'était imposée très tôt, avant ou dès l'âge de la majorité. Pour les quatre jeunes qui habitaient toujours chez un parent au moment des entretiens, cette cohabitation impliquait une contribution financière égale à celle des autres membres du ménage. Les deux jeunes qui n'avaient jamais quitté le domicile familial contribuaient aux dépenses du ménage depuis l'atteinte de la majorité, « *depuis que j'ai mon chèque [d'aide sociale]* » comme l'affirme Toby.

Pour les jeunes qui sont rapidement devenu·es financièrement indépendant·es de leur famille, cette entrée dans la responsabilité financière s'est faite sans préparation et sans soutien. L'apprentissage des habiletés financières reposait dès lors sur des expériences souvent marquées par les erreurs et l'instabilité. « *J'ai appris [à gérer mes finances] par moi-même. Fait que encore à 26 ans, j fais des erreurs parce que j'ai pas eu de structure, j l'ai faite par moi-même* », explique Sophie. Loin d'un processus graduel soutenu par les adultes, l'indépendance financière s'impose, dans ces circonstances, comme une

expérience de précarité, dont les conséquences pèsent directement sur la santé, le logement ou la scolarité.

En effet, les jeunes ont insisté sur les effets de cette précarité sur leurs parcours de logement, de scolarité et d'emploi. Plusieurs ont évoqué avoir renoncé à certains projets en raison d'un manque de revenus : abandon ou report des études, acceptation d'emplois précaires ou mal rémunérés, ou encore l'obligation de vivre dans des conditions d'habitation insatisfaisantes. Ces effets sont exacerbés chez ceux qui avaient l'entière responsabilité de leurs finances ou qui ne pouvaient pas compter sur des soutiens familiaux. Pour ces jeunes, des imprévus, tels qu'une séparation, une perte d'emploi ou de logement, ont compromis l'équilibre fragile qu'ils tentaient de maintenir. La précarité économique agit, en ce sens, comme une contrainte structurante, réduisant la possibilité de faire des choix et amplifiant l'instabilité.

D'autres ont également abordé les impacts de cette précarité sur la possibilité de répondre à leurs besoins de base. Comme Tamara, plusieurs ont rapporté des situations d'insécurité alimentaire : « *On en manque de la bouffe, tu peux pu rien avoir pour 5 piasses... Tu sais, on est allé à [la banque alimentaire], pis ils nous ont donné de la bouffe.* »

Pour certain·es, l'endettement apparaît également comme une conséquence de cette responsabilité financière prématurée. Des jeunes ont rapporté avoir des dettes envers une compagnie de téléphonie mobile, un·e propriétaire, un·e ami·e ou encore un membre de la famille. L'impossibilité de répondre par soi-même à ses obligations financières expose les

jeunes à des formes d'isolement, de honte ou de dépendance informelle, parfois au prix de leurs relations ou de leur sécurité.

Ces difficultés financières et matérielles s'accompagnent d'un épuisement psychologique. Plusieurs ont évoqué des situations de stress lié à la précarité économique, comme le mentionne Tamara : « *Je dors pas bien à cause de ça. Je suis fatiguée, je suis fatiguée tout court.* »

En somme, pour ces jeunes dont les parcours sont atypiques, la responsabilité financière se présente comme une véritable épreuve de l'entrée dans la vie adulte, car elle s'impose sans les conditions minimales de sécurité et de soutien. Ce décalage entre les normes d'autonomie et de responsabilité et les expériences de ces jeunes révèle en ce sens une autonomie non pas choisie, mais imposée dans l'urgence. Il met en lumière une injonction à la responsabilité sans soutien, ce qui, à défaut de permettre l'émancipation, reproduit et renforce les inégalités dans la poursuite des parcours vers la vie adulte.

4.1.2 L'autonomie et la responsabilité sous contrainte

D'après moi, devenir un adulte c'est quelque chose de relativement violent. C'est faire face à des situations d'inconfort dans toutes les sphères de notre vie. (Ben)

Pour les jeunes rencontrés dans le cadre de cette recherche, l'injonction à se définir soi-même, à devenir responsable et à agir de manière indépendante se bute à des conditions économiques, matérielles et sociales qui la rendent inatteignable. Si leurs expériences

témoignent d'une volonté de se montrer autonome et responsable, celle-ci se heurte à une série d'obstacles structurels.

Les parcours des jeunes montrent ainsi comment, dans ces circonstances, l'injonction à être autonome et responsable, loin de permettre l'émancipation, agit plutôt comme un facteur d'exclusion. Cette section explore cette tension qui traverse leurs expériences scolaires, d'emploi, de logement et de parentalité.

D'abord, elle aborde leurs parcours scolaires, souvent interrompus de manière abrupte et avec lesquels il est difficile de renouer. Les jeunes racontent des tentatives de retour aux études qui se butent à des critères et des dispositifs inadaptés à leurs réalités. Ensuite, la section aborde les expériences liées au travail, où les attentes d'insertion en emploi entrent en collision avec des réalités matérielles contraignantes. Elle revient par la suite sur les parcours en matière de logement, traversés par des ruptures fréquentes, des conditions d'habitation précaires et des critères d'admissibilité inaccessibles. Enfin, elle s'intéresse aux expériences de parentalité, mises à l'épreuve par des conditions de vie difficiles et des institutions qui peinent à les soutenir.

4.1.2.1 L'école et le retour aux études

Les parcours des jeunes rencontrés sont marqués par des interruptions précoces et des tentatives de retour aux études multiples et parfois en vain. À l'exception d'un·e d'entre eux, aucun·e jeune n'avait obtenu un diplôme d'études secondaires au moment des entretiens. Huit d'entre eux avaient quitté l'école avant l'âge de 16 ans, souvent en

réponse à des expériences de rejet, d'intimidation ou à des situations d'instabilité familiale qui rendaient la poursuite des études insoutenable.

Michel, par exemple, raconte avoir arrêté l'école dès la première année du secondaire, en raison du harcèlement qu'il y vivait : « *Je me faisais vraiment écœurer là, comme vraiment écœurer là, et puis juste parce que j'étais différent I guess...* » Sophie, quant à elle, qui a quitté l'école à 16 ans, explique avoir vécu de l'exclusion en raison de son placement en famille d'accueil et du contexte de pauvreté de son milieu d'origine, qui ont fait d'elle une cible à l'école :

Moi aussitôt que j'suis parti de chez mes parents pis que j'ai été dans une famille d'accueil, là j'étais pas normale ! Je *fittais* pu nulle part... Tsais, quand t'as 12 ans là, tu t'attends pas nécessairement à ce que tout le monde te juge parce que t'es née dans une famille de pauvres pis t'as pas le droit d'avoir des parents... Fait que j'ai arrêté d'aller à l'école à l'âge de 16 ans parce que j'tais *bullied* pis y'avait personne à l'école qui voulait m'aider...

Malgré ses demandes répétées, elle mentionne ne pas avoir reçu de soutien adéquat de la part de l'école, ce qui a renforcé son isolement et rendu l'abandon scolaire inévitable. Plusieurs ont abordé l'institution scolaire comme un espace duquel iels ont dû se protéger. Sophie explique avoir « *pensé à [s]e tuer* » avant de quitter l'école, stipulant qu'elle a « *choisi [s]a vie avant [ses] études* ». L'abandon des études apparaît ainsi, non pas comme une décision volontaire, mais comme le seul choix possible pour survivre.

Tobby et Tamara racontent aussi avoir cessé de fréquenter l'école après s'être senti·es laissé·es à elleux-mêmes, contraint·es de « *[s]e défendre tout seul[·es]* ». Tamara insiste : « *Ils faisaient vraiment rien. Fait que un moment donné je me laissais pu piler sur la tête, pis j'ai commencé à me battre. C'est pour ça qu'ils m'ont suspendu de l'école.* »

Les expériences de Tamara, Toby et Sophie montrent que la fin précipitée des études ne résulte pas d'un manque de volonté, mais plutôt d'un environnement scolaire qui échoue à reconnaître leurs besoins et leurs demandes d'aide. À ce sujet, Michel rappelle que « *Le problème à l'école, c'était pas que je n'aimais pas apprendre. C'est que j'me faisais vraiment écœurer.* » Il critique aussi le système scolaire, stipulant qu'il « *est fait pour un seul type de personne* ». Il explique :

Le système scolaire, il est défaillant sur ben des points. C'est pousser les gens à se surpasser, même s'ils n'ont pas nécessairement l'énergie. C'est de pas à aller dans le respect de ce que chacun est capable de faire. Fait que ceux qui ne sont pas capables de faire comme les autres, souvent, ben ils lâchent.

Plusieurs jeunes ont tout de même mentionné vouloir retourner à l'école. Sept avaient entrepris, à un moment ou un autre, des démarches de retour aux études. Si les tentatives de retour aux études sont multiples, elles demeurent souvent inabouties, freinées par des obstacles, tels que les horaires de classe peu flexibles, les frais d'inscription ou de matériel scolaire, les procédures administratives complexes (relevé de notes, pièces d'identité) ou des conditions de vie peu compatibles avec les exigences scolaires.

Certain·es se heurtent aussi aux logiques d'intervention de programmes d'aide à la formation ou à l'emploi, qui sont davantage centrées sur les démarches d'employabilité perçues comme plus rapides que sur le retour aux études. C'est la situation de Ben qui souhaitait terminer son secondaire pour aller à l'université, mais qui a fait face au refus du Centre local d'emploi : « *Si c'est pour aller aux hautes études, ils refusent... Ça l'air que pour eux, c'était pas un but assez rapide.* » De son côté, Sophie raconte avoir mis fin à ses

démarches après avoir été dirigée vers un programme d'orientation professionnelle malgré sa demande de faire un retour aux études :

Quand je disais que j'avais fait un retour aux études, ben ça m'envoyait au Carrefour Jeunesse Emploi pour faire un programme de trois mois pour savoir si j'avais vraiment retourné aux études ou si j'avais aller chercher une job...Fait que là c'était "ben qu'ils mangent d'la merde", pis j'ai laissé faire.

Les expériences de ces jeunes mettent en lumière les obstacles rencontrés dans leurs tentatives de retour aux études. Elles montrent que ces démarches sont souvent détournées, non pas par un manque de motivation, mais parce que les cadres scolaires et institutionnels peinent à s'adapter aux parcours atypiques. Ainsi, l'école agit moins comme un levier vers la vie adulte que comme un espace d'exclusion qui accentue leur mise à l'écart au lieu de les soutenir.

4.1.2.2 Le travail et les contraintes à l'emploi

Les expériences des jeunes rencontrés révèlent que l'accès à l'emploi, à défaut d'être un levier d'émancipation et d'autonomie, s'accompagne de nombreux obstacles pour les jeunes dont les parcours sont atypiques. Leurs parcours sont souvent fragmentés, instables et peu satisfaisants, en raison de contraintes structurelles qui entravent l'accès et le maintien en emploi.

Au moment des entretiens, un seul participant occupait un travail formel (dans une épicerie) à temps plein. Huit autres ont mentionné avoir déjà occupé un emploi formel, généralement à temps partiel et au salaire minimum. Pour la plupart d'entre eux, ces emplois étaient de courte durée et entrecoupés de périodes où ils étaient sans emploi. Les

jeunes rencontrées établissaient un lien entre leur niveau de scolarité et leur difficulté à se trouver un emploi. Plusieurs jeunes ont ainsi exprimé leur sentiment de ne pas avoir les compétences nécessaires pour intégrer les postes parmi les moins qualifiés. Tamara l'exprime ainsi : « *Je suis pas apte à travailler [...] Parce que moi, j'ai de la misère à lire, à compter, à écrire un petit peu. Je pourrais pas travailler dans un restaurant, ou même dans un McDo, j'aurais trop de difficultés.* »

D'autres, comme Sophie, insistent plutôt sur l'importance d'avoir un diplôme et ce, même pour des emplois précaires qui nécessitent peu de qualifications : « *Aujourd'hui ça te prend le papier pour dire que tu peux travailler...Tsaïs, on s'entend – t'as pas besoin d'un diplôme pour flipper des burgers au McDo.* »

Outre leur niveau de scolarité, les jeunes ont évoqué des contraintes matérielles auxquelles ils se heurtent dans leurs démarches d'emploi, comme le montrent notamment les travaux de Longo et ses collègues (2021), qui révèlent que les possibilités d'insertion professionnelle sont étroitement liées aux ressources économiques, relationnelles et institutionnelles dont disposent les jeunes pour accéder à l'emploi et s'y maintenir. Pour les jeunes rencontrées, c'est entre autres l'absence de pièces d'identité, de compte bancaire, de numéro d'assurance sociale, de numéro de téléphone ou encore d'adresse stable qui rend l'accès à l'emploi complexe. À cela s'ajoutent l'accès au transport en commun, les délais avant la première paie, les conditions de logement inadéquates et l'absence de soutien, ce qui complique davantage leur capacité à répondre aux attentes des employeur·euses.

Sophie explique les défis de l'insertion en emploi lorsque le sommeil, la sécurité et la stabilité sont compromis :

Même si j'aurais voulu aller m'en chercher une job ou aller à ma job, j'aurais pas pu parce que j'pouvais pas dormir. Y'avait des choses qui s'passait dans c'te maison-là, jusqu'à des comme 5-6 heures du matin. Tu sais, généralement c'est dans la journée que tu travailles, tu veux dormir entre minuit et huit heures du matin et c'est impossible dans une place comme ça. Pis en plus, on s'était fait couper notre aide sociale parce qu'on n'avait pas été capables de fournir un papier à la banque. Je pouvais pas *manager*, c'était juste *too much*.

Comme en témoigne l'expérience de Sophie, c'est l'imbrication des contraintes résidentielles, financières et administratives qui rendent l'accès à l'emploi inatteignable.

Sophie poursuit en disant : « *Après ça on se demande pourquoi chaque année les taux de personnes dans la rue augmentent. Il manque de logement, pis il manque d'aide pour se trouver des logements, pis il manque d'aide pour se trouver des jobs qui ont de l'allure.* »

Comme l'ont documenté certains travaux portant sur les effets de l'emploi précaire sur le passage vers la vie adulte (Cuervo et Chesters, 2019), les jeunes qui ont participé à cette thèse constatent que, même lorsqu'ils accèdent à des emplois, ceux-ci ne permettent ni de sortir de situations précaires ni d'améliorer leurs conditions de vie. Ben, par exemple, nous explique comment son emploi l'a maintenu dans une situation précaire, en plus de l'avoir mené à l'épuisement :

J'ai détesté cette job-là. Je travaillais de nuit et de soir pis quand je revenais faire dodo, je dormais une heure et ma copine de l'époque venait me porter l'enfant. Je faisais un shift de nuit collé, tous les jours, 16 heures. Je sais pas si vous vous rendez compte, de nuit et de soir, puis là j'arrive chez nous, je dors une heure, puis on me passe l'enfant... Je me suis brûlé rapidement puis ça a fortement contribué aussi à ma chute...

Ainsi, ces parcours révèlent le décalage entre les réalités des jeunes dont les parcours sont atypiques et les attentes d'autonomie qui valorisent l'insertion en emploi. Le travail, loin d'assurer leur émancipation, apparaît comme une charge supplémentaire qu'ils sont forcés de porter seuls, sans ressources adéquates.

Dans ces conditions, l'emploi ne constitue pas un levier d'autonomie, mais un espace de tension ou d'usure menant parfois jusqu'à l'échec. Les jeunes sont ainsi confrontés à une impasse : sommés de travailler pour être autonome et privés des conditions pour y parvenir.

4.1.2.3 Le logement et l'instabilité résidentielle

Les expériences des jeunes que j'ai rencontrés mettent en lumière la précarité résidentielle qui jalonne leur parcours et les obstacles structurels qui rendent l'accès à un logement stable difficile.

Le coût prohibitif des logements dans le marché locatif privé constitue un obstacle. Comme le souligne Sophie, les prix des loyers dépassent largement leur capacité financière : « *Juste ce matin, j'ai vu un appartement une chambre à 1200 piastres, pas chauffé, pas éclairé, pas l'droit de chien et avec enquête de crédit. C'est abuser... comme ils expect qu'on soit riche ?* » Les critères d'admissibilité aux logements constituent également un frein important. Les jeunes ont notamment évoqué les vérifications de crédit et l'obligation de fournir des références d'employeurs ou d'anciens propriétaires, auxquelles ils ne pouvaient pas répondre faute d'avoir un emploi stable, un historique locatif ou une bonne

cote de crédit. Plusieurs ont dénoncé une sorte de cercle vicieux dans lequel il faut un emploi stable pour avoir accès à un logement, alors qu'il faut également un logement stable pour se maintenir en emploi. Michel résume ce paradoxe : *« C'est genre impossible de penser avoir une job si t'as pas de place où vivre pis dormir pis toute... mais eux autres ils veulent qu'on ait une job avant d'avoir un logement... C'est pas réaliste. »*

Lorsque l'accès à un logement devient possible, souvent, celui-ci ne correspond pas à leurs besoins. Certain·es ont notamment accepté d'occuper des logements trop petits, mal situés ou insalubres. Tamara souligne, à ce sujet, l'exiguïté de son logement et l'absence d'intimité qui en découle. Elle explique : *« Un deux chambres, c'est p'tit pareil pour 5 personnes... mon chum pis moi, on en a pas vraiment de notre intimité. »* D'autres, comme Sophie, insistent sur des besoins souvent négligés par les propriétaires, mais essentiels à leur bien-être, comme la possibilité d'avoir un animal de compagnie : *« Moi là, j'comprends pas les propriétaires qui négligent c'te besoin là. Les chiens moi...c'est ça qui m'a sauvé la vie plusieurs fois parce qu'honnêtement si j'avais pas eu mon chien à marcher, le pont était pas loin. »*

Des jeunes racontent aussi avoir quitté un logement en raison de conditions insalubres ou du sentiment d'insécurité, souvent accentué par l'inaction d'un propriétaire. Des fenêtres brisées en hiver, des toilettes défectueuses, ou encore la présence de moisissure, de rongeurs ou d'insectes ont d'ailleurs été évoquées. L'expérience de Sophie illustre bien cette situation :

Il y avait une infestation de puces dans mon logement, genre, infestation là ! Il devait y'en avoir une dizaine de milliers dans l'appartement. Tu *pitchais* un verre

d'eau pis tout c'que tu voyais c'était des picots qui revolaient partout. On est parti, on était tannés de se faire manger. Le propriétaire voulait rien faire.

Figure 12

Image tirée du film de Sophie, pour représenter l'état d'une maison de chambre où elle habitait.



Face à ces obstacles, les jeunes sont souvent contraint·es à l'instabilité résidentielle : ne pas savoir où iels allaient dormir, ne pas savoir quand iels allaient devoir partir, les habitations « *en attendant* » et les « *deuxième[s] option[s]* ». Les jeunes sont ainsi amené·es à occuper des lieux d'habitation précaires, temporaires ou informels allant du « *divan d'un ami* » jusqu'aux abris de fortune, en passant par les voitures, les ressources d'hébergement ainsi que l'utilisation d'espaces non-destinés à l'habitation. Par exemple, Julie a habité « *en haut du bar de danseuses* » où elle « *payait [s]a nuit pendant presque un an* ». Sophie, quant à elle, raconte avoir « *dormi dans le bois, dans une tente* » ou sous une structure de béton à proximité d'une piste cyclable : « *J'me suis mis à l'abri, entre deux affaires [de béton] avec une bâche en plastique.* »

Pour les jeunes, ces solutions improvisées sont rarement envisagées comme des solutions durables. À l'exception de Michel qui envisageait habiter dans sa voiture à plus long terme, les jeunes parlaient généralement de ces espaces comme des « *solutions de rechange* », pour répondre à un besoin immédiat. Si ces solutions répondent à une situation d'urgence, elles exposent les jeunes à des risques importants. Ils ont parlé notamment du froid et des vagues de chaleur, de la dépendance à d'autres et d'expériences de violence. Julie décrit ainsi son expérience : « *C'était de la marde [en haut du bar de danseuse], j'avais une place fixe, mais ils pognaient tout mon cash.* »

Certaines jeunes femmes rapportent aussi avoir été exposées à des situations de violence chez des connaissances qu'elles « *pensaient [être] des ami-es, mais qui ont essayé de [leur] faire du mal* ». Elles mentionnent avoir « *eu la chienne* » où avoir été obligées de s'enfuir. Dans les refuges d'urgence ou les abris de fortune, le sentiment d'insécurité revient fréquemment (Gélineau et coll., 2015). Les jeunes femmes mentionnent s'être « *fait ben achaler* », ou ne pas avoir dormi parce qu'elles « *checkai[ent] tout l'temps partout, pour voir si quelqu'un entrait* ». Leurs expériences trouvent écho dans plusieurs travaux portant sur l'itinérance chez les femmes, qui mettent en lumière la manière dont elles sont particulièrement exposées à différentes formes d'insécurité, de violence, voire d'exploitation (Gélineau et coll., 2015; Rivard et Greissler, 2025). Pour plusieurs jeunes que j'ai rencontrées, la recherche d'un lieu où dormir impliquait de composer avec des risques pour leur sécurité.

Enfin, ces expériences montrent que l'accès au logement est hors de portée, pour les jeunes confronté·es très tôt à une autonomie résidentielle imposée. Plutôt que de permettre la stabilité résidentielle, les tentatives de se loger renforcent la précarité et fragilisent leur parcours. Elles mettent en lumière l'incohérence d'un système qui, bien qu'il exige la stabilité, n'offre pas les conditions nécessaires pour l'atteindre.

4.1.2.4 La parentalité et le sentiment de responsabilité

Au moment des entretiens, une jeune attendait un enfant et cinq avaient déjà des enfants. Parmi elleux, une seule avait la garde de ses enfants. Pourtant, tout·es ont insisté sur leur volonté d'assumer un rôle parental et sur le sentiment de responsabilité que suscite la parentalité. « *Quand t'as un enfant, tu deviens responsable.* », affirme Tamara, ajoutant que « *c'est plein d'affaire qu'[elle] faisai[t] avant, et qu'[elle a] changé après la naissance de [s]a fille* ».

Plusieurs jeunes décrivent la parentalité comme un point tournant. À l'annonce d'une grossesse ou à la naissance d'un·e enfant, certain·es ont modifié certaines habitudes pour tenter de se stabiliser. Dans son film, Julie raconte avoir cessé de consommer dès le moment où elle a entendu le cœur de son bébé, lors d'une échographie :

Quand j'ai entendu le cœur du bébé, [...] j'étais comme, "Ah, c'est moi ça ? C'est mon bébé ?", [l'infirmière] a dit, "Oui, c'est ton bébé." C'est là que j'ai ouvert mes yeux, pour dire comme, "Bon, il y a plus juste moi, là, il faut que je prenne soin de moi puis mon bébé." Pis c'est là que j'ai tout arrêté [la consommation].

Figure 13
Extrait du film de Julie



« C'est là que j'ai ouvert mes yeux, pour dire comme, "Bon, il y a plus juste moi, là, il faut que je prenne soin de moi puis mon bébé ".»

Ben, pour sa part, décrit les efforts qu'il a faits pour assumer ses responsabilités pendant la grossesse de sa partenaire :

Pendant toute la grossesse, j'ai fait mes preuves...J'ai bûché en tabarnak, pour lui montrer que je pouvais être un père de famille responsable. J'ai lâché les études, j'ai trouvé une job. Je voulais être là pour l'enfant, puis j'étais absolument motivé à surtout pas la laisser tomber.

Quant à Raph, elle explique avoir renoncé à participer à un vol planifié, stipulant que « [s]on enfant est plus important que ça ». Même si cette décision risquait de compromettre sa capacité à payer le loyer, elle mentionne avoir refusé de courir le risque d'être incarcérée qui l'éloignerait de son enfant.

Ces témoignages illustrent qu'au lieu de fuir leurs responsabilités, les jeunes mobilisent la parentalité comme un levier pour reprendre une prise sur leur vie. Or, malgré cette volonté, leurs efforts se heurtent à des conditions matérielles contraignantes. Certain·es évoquent

l'impossibilité de trouver un logement adéquat pour la vie familiale. Les logements accessibles sont souvent « *trop petits pour une famille* » ou encore insalubres et peu sécuritaires, les rendant « *pas adaptés à avoir des enfants* ». D'autres, comme Tamara, évoquent avoir un revenu insuffisant pour répondre aux besoins de leurs enfants : « *J'avais même pas assez d'argent pour manger moi-même... pis là y avait les couches, la purée de bébé pis toute, j'pouvais pas y arriver.* »

La parentalité s'inscrit aussi dans un rapport tendu avec la Protection de la jeunesse. Quatre jeunes ont eu des contacts avec cette institution, dont trois ont perdu la garde de leurs enfants. Les jeunes expliquent avoir perdu la garde de leurs enfants pour des raisons en lien avec leurs conditions de vie comme le fait d'être « *trop pauvre* », de « *[ne] pas [être] assez stable* » ou d'être « *dans la rue* ». Le soutien offert, dans ce contexte, est rarement perçu comme un accompagnement bienveillant : il est plutôt vécu comme un dispositif de contrôle, dans lequel les compétences parentales sont évaluées à travers des critères rigides, souvent déconnectés des réalités sociales et économiques dans lesquelles s'inscrivent leurs parcours. Comme le montrent plus en détail les expériences avec la Protection de la jeunesse présentées dans la section suivante, cette institution agit moins comme un soutien que comme un mécanisme d'évaluation, au sein duquel les parents doivent sans cesse prouver leur capacité à être de bons parents, malgré les contraintes structurelles auxquelles ils font face.

Ces témoignages montrent que l'expérience de la parentalité est vécue comme une épreuve, dans un contexte où les ressources sont limitées et les institutions peu soutenantes devant

les parcours atypiques. Si cette parentalité suscite un fort sentiment de responsabilité, les responsabilités elles-mêmes demeurent difficiles à assumer lorsque les ressources financières et matérielles font défaut.

4.1.3 Les institutions : entre inadéquation et exclusion

Alors que les jeunes sont confronté·es à une série d'obstacles qui rendent l'injonction à l'autonomie peu accessible, leurs contacts avec les institutions tendent à renforcer le décalage entre les normes d'autonomie et de responsabilité et leurs réalités. Les expériences des jeunes montrent qu'ils se butent à des critères d'accès et des logiques d'intervention qui, à défaut de les accompagner vers l'autonomie, entraînent davantage d'instabilité, de ruptures et de précarité.

Cette section propose de revenir sur les rapports qu'entretiennent les jeunes avec les institutions, pour montrer comment ces rapports élargissent le fossé entre les idéaux d'émancipation et les possibilités des jeunes dont les parcours sont atypiques.

Elle aborde en premier lieu les institutions d'hébergement qui se présentent comme des lieux de passage instables où l'autonomie est encadrée par des critères d'âge et d'intervention. Ensuite, elle revient sur les institutions scolaires, d'employabilité et de sécurité sociale, dont les logiques normatives entrent en contradiction avec les projets et les conditions de vie des jeunes. Elle examine, par la suite, les contacts avec la Protection de la jeunesse, où le soutien s'accompagne de ruptures, de contrôle et de transitions précipitées vers l'autonomie. Elle aborde aussi brièvement les effets du système judiciaire

qui sanctionne des actes de survie sans égards à leurs causes, puis examine les parcours des jeunes au sein des institutions de santé, où les interventions ont parfois pour effet de déposséder les jeunes au nom de leur protection. Elle termine en abordant le rôle ambivalent des organismes communautaires, à la fois précieux et insuffisants pour accompagner les jeunes vers l'autonomie.

4.1.3.1 Les institutions d'hébergement

Pour les jeunes qui ont fréquenté des ressources d'hébergement, celles-ci apparaissent comme des lieux de passage dans un parcours déjà instable, plutôt que comme des tremplins vers la vie autonome. Trop âgé·es pour les services destinés aux mineur·es, mais jugé·es insuffisamment stables pour les ressources transitoires qui s'adressent à des jeunes prêt·es à cheminer vers la vie autonome, plusieurs se retrouvent dans une sorte d'entre-deux institutionnel. En Outaouais, cette situation est d'autant plus préoccupante, puisqu'il n'existe aucun service d'hébergement d'urgence pour les jeunes de 18 à 25 ans. Ce vide est particulièrement problématique pour les jeunes rencontré·es, qui se trouvent exclus des ressources pour mineur·es, sans pour autant pouvoir accéder à un soutien résidentiel adapté à leur situation.

C'est ce que révèle la situation de Raph qui, à 18 ans, a été confrontée à une série de refus. Après avoir été hébergée de manière exceptionnelle dans une ressource pour mineur·es, elle a tenté d'accéder à une ressource transitoire, sans succès, malgré ses démarches pour se stabiliser. Elle explique :

J'ai été à l'héberge-ados [ressource d'hébergement pour mineur] pendant trois mois. Après ça l'héberge-ados m'ont mis dehors parce qu'ils disaient qu'ils ne pouvaient pas

me garder plus longtemps. Après ça, j'ai été sept jours au centre 24/7. Ok, septième jour, ils m'ont envoyé au Belvédère [ressource transitoire pour jeunes adultes]. J'avais déjà été là dans le passé. J'ai dit à l'intervenante "Regarde, tu vois, j'ai changé, je consomme plus, je fais pu *fuck all*." Elle a dit "Moi j'aimerais bien ça que tu reviennes, mais c'est pas de mon ressort, c'est pas juste de mon ressort à moi." J'ai pogné mes cliques pis mes claques, pis je me suis pogné une tente.

Le témoignage de Raph met en lumière des critères qui permettent d'admettre des jeunes considéré·es plus autonomes et plus responsables que ceux dont les parcours sont marqués par l'arrêt des études, les contraintes à l'emploi et l'instabilité résidentielle. Dans l'expérience de Raph, l'exclusion de la ressource résulte en un retour à la rue, malgré ses tentatives de se stabiliser.

Plusieurs jeunes qui se sont taillé·es une place dans une ressource d'hébergement transitoire perçoivent l'encadrement qui y est offert comme déconnecté de l'entrée dans une vie autonome. Selon ces jeunes, les règles imposées sont infantilisantes, standardisées et peu propices au développement des compétences nécessaires à la vie autonome. Sophie met de l'avant l'incohérence entre l'objectif d'accompagnement vers l'autonomie et les modalités d'accompagnement proposées :

Moi, c'que j'avais besoin c'était genre un p'tit peu plus de liberté. Tu sais, ils disent que chaque enfant est différent pis genre faut s'accommoder à leurs besoins, mais, eux autres y'ont les mêmes règles pour tout le monde, pis ben "mange d'la marde" si tu les respectes pas genre. T'arrives là t'as genre 17 ans et t'es comme "ok finalement, j'ai de la liberté" pis genre une semaine plus tard tu réalises que c'est quasiment aussi pire qu'une famille d'accueil. J'suis supposée me trouver un emploi, un appartement, mais genre donne-moi donc des règles qui s'approprient à avoir un appartement pis avoir d'la liberté. Tu sais, j'ai à faire une tâche par jour, c'est pas c'que j'appelle être un adulte responsable... genre, t'es obligé de la faire sinon t'as pas le droit de manger. Pis après, une autre fois si j'ai pas l'goût de manger, ben tu m'donnes un avertissement... C'est quoi la logique ?

Ce décalage entre l'encadrement institutionnel et les réalités de la vie adulte contribue à disqualifier certain·es jeunes, considéré·es comme insuffisamment autonomes ou responsables, parce qu'ils s'opposent à des règles qui, selon eux, briment leur autonomie.

Pour Sophie, le refus de se plier à ce type d'encadrement a entraîné son expulsion de la ressource : « *J'me suis faite mettre dehors [de la ressource d'hébergement jeunesse]. Ils m'ont shippé au Gîte-Ami.* » D'un hébergement jeunesse vers un refuge d'urgence, son expérience illustre bien comment ces dispositifs, bien qu'ils soient censés soutenir le passage vers la vie adulte, peuvent, au contraire, en accentuer la précarité.

Figure 14
Extrait du film de Sophie



« Il n'y avait rien à faire, ils voulaient plus de moi là-bas... Direction le Gîte-Ami, où je devrai passer ma première nuit... »

Les effets de ce décalage entre l'offre de services et les besoins des jeunes ne se limitent pas à l'aspect résidentiel. Ils ont également un impact sur les dimensions relationnelles et scolaires de leurs parcours. Plusieurs ressources d'hébergement imposent des conditions

d'admissibilité qui interdisent d'habiter en couple ou avec un animal de compagnie, forçant les jeunes à choisir entre la stabilité résidentielle et les liens affectifs. Certain·es jeunes ont ainsi mentionné avoir été séparé·es de la seule relation qui comptait pour elleux.

De plus, pour les jeunes engagé·es dans une démarche de retour aux études ou de réinsertion professionnelle, les ressources d'hébergement auxquelles iels ont accès n'offraient pas la stabilité nécessaire pour mener ces projets à terme. Pour certain·es, la fin d'un séjour, qu'elle soit volontaire ou imposée, a mené à « *mettre sur pause* » ou à arrêter complètement ces démarches.

Bien que le passage en hébergement jeunesse puisse agir, pour plusieurs, comme un point tournant vers la stabilisation et le développement de l'autonomie comme l'ont mis en lumière d'autres recherches (Dashora et Kiara, 2025; Komljenovic et coll., 2022), pour les jeunes que j'ai rencontré·es, les institutions d'hébergement ont souvent pour effet de rendre les parcours plus incertains et plus fragmentés. Lorsqu'elles imposent des normes de fonctionnement uniformes, que les jeunes considèrent déconnectées de leurs réalités et de leurs besoins, ces institutions renforcent leur précarité et compromettent leur capacité à entrer dans une vie autonome.

4.1.3.2 Les institutions scolaires, d'emploi et de sécurité sociale

Le passage par l'institution scolaire a constitué un point de bascule, qui a « *changé ben des affaires* » dans les parcours des jeunes rencontré·es. Tout·es en ont parlé comme un espace d'exclusion, marqué par des expériences d'intimidation et de rejet. « *Ils m'ont suspendu* »,

« j'me faisais vraiment écœurer », « ils faisaient rien », ont mentionné plusieurs jeunes, pour mettre en lumière leur rapport à une institution qui aurait dû les appuyer. L'arrêt précoce des études a eu, pour certain·es, des répercussions relationnelles. Julie, Rose et Tamara ont notamment mentionné que leur désengagement scolaire a suscité des tensions avec un parent, ce qui, dans certaines situations, a limité temporairement l'accès aux soutiens familiaux, et dans d'autres, a entraîné le départ du domicile familial.

Les témoignages des jeunes qui ont eu recours à des services d'aide aux études ou à l'emploi montrent que ces ressources s'inscrivent, elles aussi, dans des logiques d'intervention normatives qui valorisent l'insertion rapide. Comme en témoignent les expériences de Sophie et Ben, les jeunes ressentent la pression d'opter pour des projets considérés plus réalistes ou plus rapides, au détriment de leurs objectifs personnels, tels que le retour aux études ou un cheminement universitaire :

Ben : Au départ, ils avaient dit non pour l'université, sous prétexte que c'est pas assez rapide. Parce qu'ils veulent les gens sur le marché du travail rapidement, en tout cas bref une grosse *bullshit*.

Sara : Attends, je comprends pas... Tu pouvais pas avoir accès au programme parce que toi tu voulais aller à l'université ?

Ben : Oui c'est ça. Eux ce qu'ils veulent, c'est un but assez rapide...

Sophie : Moi aussi, ils étaient plus focussés sur trouver une job qu'aller aux études. Je voulais faire un retour aux études et ils m'ont dit non. Comme c'est quoi ? parce que moi j'ai pas eu la chance de finir mon secondaire à l'école comme tout le monde, j'suis obligée d'avoir une job de marde ?

Ce que mettent en lumière leurs expériences, c'est le sentiment d'être redirigé·es non pas en fonction de leur potentiel ou de leurs envies, mais selon ce que le système juge acceptable ou efficace. Cette dynamique s'inscrit dans ce que certaines recherches désignent comme des logiques d'activation (Barbier, 2009; Vrancken et Macquet, 2006; Namian et Binet, 2016), où les interventions destinées aux jeunes associent l'autonomie à

une intégration rapide sur le marché du travail et à la capacité des jeunes à se mettre en mouvement vers l'emploi (Binet, 2019). Ces interventions, comme l'ont montré d'autres recherches, tendent à privilégier davantage l'employabilité et la responsabilisation individuelle des jeunes, parfois au détriment de leurs aspirations et des temporalités propres à leurs parcours (Binet, 2019; Binet et coll., 2024). Dans les expériences des jeunes rencontrés, le soutien institutionnel agit comme une sorte de filtre qui trie les projets des jeunes, en fonction de la rapidité avec laquelle ceux-ci sont susceptibles de les emmener vers une vie autonome. Souvent, ces démarches se soldent par des emplois précaires et mal rémunérés, qui ne correspondent pas aux compétences ou aux aspirations des jeunes. En ce sens, ces programmes ne parviennent pas à soutenir un retour aux études ou en emploi ancré dans la durée, en plus de compromettre les parcours des jeunes en les maintenant dans des conditions de vie précaires et instables.

Certain·es jeunes, après avoir quitté ou perdu un emploi qu'ils avaient obtenu par l'entremise de ces services, ont par la suite dû naviguer des démarches administratives complexes pour retrouver leur prestation d'aide sociale. Pour une des jeunes, les délais ont entraîné la perte de son logement, la forçant à recourir à un hébergement d'urgence. Certain·es ont également mentionné éviter de faire appel à ces programmes d'insertion en emploi par crainte de perdre, même temporairement, leur accès à l'aide sociale. Ces expériences les conduisent à se méfier de ces programmes, que certain·es qualifient de « *piège* », considérant que « *ça vaut pas la peine* » de mettre à risque leur situation financière.

En somme, ce constat met en évidence un décalage structurel entre les logiques d'intervention et les objectifs personnels des jeunes. Iels se voient proposer des parcours standardisés et rapides, alors que leurs conditions de vie, à l'inverse, nécessitent qu'on leur accorde du temps, de la flexibilité et une reconnaissance des projets auxquels iels aspirent. L'injonction à devenir autonome s'y manifeste, encore une fois, sous la forme de balises et de conditions peu sensibles aux expériences des jeunes dont les parcours sont atypiques.

4.1.3.3 La protection de la jeunesse

Parmi les jeunes rencontrés, près de la moitié ont eu des contacts avec la Protection de la jeunesse durant leur enfance ou leur adolescence, que ce soit par des placements en famille d'accueil ou en centre jeunesse. Pour plusieurs, ce contact apparaît comme un point tournant dans leur parcours, souvent associé à des ruptures affectives, à un encadrement perçu comme coercitif et à une entrée prématurée dans des conditions de vie marquées par l'instabilité.

Certain·es jeunes ont été pris·es en charge très jeune – parfois avant l'âge de huit ans – et plusieurs ont été déplacé·es, à de nombreuses reprises, d'un lieu à l'autre. Les expériences racontées témoignent d'un système dans lequel les jeunes peinent à s'ancrer. Pour Sophie, « *Y'a des familles d'accueil qui sont super bonnes, mais yen a aussi beaucoup qui sont pas bonnes.* » Elle explique que le rôle de famille d'accueil est souvent assumé par des personnes dont la situation financière est précaire, attirées par la rémunération qu'il procure, et estime que « *peut-être 10%* » des familles sont motivées uniquement par le bien-être des jeunes, alors que « *le reste, c'est surtout pour faire de l'argent* ». Pour

d'autres, même lorsqu'ils ne remettent pas en cause la bienveillance de leur famille d'accueil, le placement en famille d'accueil entraîne des expériences de rejets, d'insécurité ou de violence. Julie, par exemple, considère que le placement en famille d'accueil, même dans une « *bonne famille* », ne lui a pas permis de trouver un sentiment d'appartenance et de sécurité : « *[Cette famille d'accueil], elle a pris soin de moi. Je peux pas dire qu'elle a pas pris soin de moi, mais c'est plus les jeunes de la famille qui étaient méchants... ils voulaient pas vraiment m'avoir...* »

Les jeunes qui ont été placés en centre jeunesse décrivent, quant à eux, un milieu rigide, souvent vécu comme une punition, même en l'absence de gestes délictueux. Rose se rappelle ainsi avoir fêté ses 17 ans en centre jeunesse : « *C'est vraiment la plus honteuse fête de ma vie. [...] Je coupais des morceaux de gâteau, pis j'avais pas le droit à un morceau genre... puis ils me disaient "C'est trop gros !" [sur un ton agressif].* » Elle ajoute : « *J'avais rien fait de criminel.* » Son récit rappelle les travaux de Dumollard et ses collègues (2025) qui soutiennent que le caractère restrictif de ces milieux peut produire, chez plusieurs jeunes, une expérience vécue comme carcérale, où les pratiques d'encadrement orientent fortement les conduites des jeunes et complexifient les processus d'autonomie, pourtant censés être soutenus par le placement.

Chez la majorité des jeunes concernés, le placement en centre jeunesse a entraîné la rupture, parfois temporaire, parfois définitive, des liens avec une figure parentale, des membres de la fratrie ou des amis. Pour certains, la fin d'un placement en centre jeunesse, souvent brutale et non accompagnée, entraîne des situations de précarité

résidentielle ou d'itinérance (Bastien, 2024; Dumollard et coll., 2023, 2025). Rappelons par exemple la situation de Raph qui a été expulsée le jour de ses 18 ans, sans alternative d'hébergement. Sophie, quant à elle, a été redirigée vers le Gîte-Ami, par la travailleuse sociale responsable de son dossier à la Protection de la jeunesse, et ce, avant ses 18 ans. Elle explique l'avoir contactée après avoir été forcée de quitter la ressource d'hébergement jeunesse où elle était inscrite : « *J'avais encore une travailleuse sociale d'la DPJ, je l'ai appelée, mais à place d'avoir une travailleuse sociale qui était là pour mes besoins, elle a juste faite : "Ah ben t'es déjà au Gîte-ami de toute façon, fait que on va aller t'inscrire au Gîte-ami !"* » Ces propos mettent en lumière une forme de désengagement avant la fin du mandat institutionnel, vécue par Sophie comme un abandon, qui a aggravé sa situation résidentielle.

Chez les jeunes qui ont eu des contacts avec la Protection de la jeunesse en tant que parents, le soutien institutionnel se présente comme une mise à l'épreuve, plutôt qu'un appui. Certain·es l'ont décrit comme une institution avec laquelle il faut « *se battre* » pour conserver ou retrouver une place. Iels dénoncent une lecture étroite de leurs compétences parentales, qui ne tient pas compte des contraintes structurelles. Sophie résume ce décalage : « *C'est pas d'un cours d'habiletés parentales [dont] j'avais besoin. C'est du cash, un appartement plus grand, de la bouffe pour que mes enfants mangent des choses qui ont de l'allure, pis une laveuse pour laver leur linge.* » D'autres l'ont décrit comme un dispositif de surveillance et d'évaluation, comme l'explique Tamara à propos de ses visites supervisées : « *Je me sens regardée. Comme "qu'est-ce qu'il faut que je fasse avec mon*

enfant ?” Je suis trop prise dans ma bulle parce qu’on dirait qu’a me regarde parce qu’a l’a pas confiance en moi. »

Enfin, les expériences des jeunes mettent en évidence le décalage entre les promesses de protection et de soutien associés à la Protection de la jeunesse et les effets de ses interventions. Plutôt que de soutenir les jeunes vers l’atteinte de l’autonomie, cette institution tend à précariser les parcours, marqués par des ruptures relationnelles, un accompagnement minimal et des logiques de surveillance.

4.1.3.4 Les institutions judiciaires

Les expériences relatées dans cette section illustrent comment les institutions judiciaires participent à la marginalisation des jeunes dont les parcours s’écarterent des normes, sans reconnaissance des conditions sociales et matérielles qui les sous-tendent. Elles mettent notamment en évidence des contacts fréquents avec la police chez sept jeunes rencontrés, parmi lesquels deux ont mentionné « *être connu[·es]* » des policiers. Pour trois d’entre eux, ces contacts ont mené à des dossiers judiciaires et des séjours en centre fermé ou en établissement de détention pour adultes. Les infractions rapportées sont des voies de fait, des vols et, dans une seule situation, des entrées par effraction. Dans leur témoignage, les jeunes relient ces infractions à des contextes de survie, comme le fait d’avoir « *besoin d’argent* », de ne pas avoir de logement ou d’être en danger. C’est ce qu’explique Julie qui, alors qu’elle était « *dans la rue* », a dû passer au travers d’un processus judiciaire après s’être défendue :

Je suis une vraie bagarreuse. C’est à cause de ça mon dossier criminel. J’ai battu [un homme] parce qu’il a essayé de faire du mal à moi. Je lui ai cassé la mâchoire,

so je l'ai comme envoyé à l'hôpital par accident, ben par défense en même temps, c'est de même que je survivais.

Pour Julie, comme pour d'autres, le geste posé est lié à une situation de précarité qui n'est pas prise en compte par les logiques pénales. De telles situations ont été largement documentées dans les travaux portant sur la judiciarisation en matière d'itinérance. Ces recherches montrent notamment que les réponses judiciaires tendent souvent à traiter comme des problèmes d'ordre public des situations relevant plutôt de la pauvreté, de l'exclusion sociale ou de l'absence de soutien adéquat (Bellot et Sylvestre, 2017; Bellot et coll., 2021; Chesnay et coll., 2014). Dans ce cadre, les comportements adoptés dans des contextes de survie tendent à être appréhendés sous l'angle de la déviance ou de l'infraction plutôt qu'à partir des conditions sociales qui les rendent nécessaires (Bellot, 2003, 2021; Bellot et coll., 2021).

Si, de manière générale, les jeunes ont peu parlé de leur séjour en détention, les effets de ces incarcérations sont néanmoins présents dans leurs témoignages. Simon évoque la difficulté à maintenir le contact avec ses proches :

Il y a un téléphone pour appeler, mais c'est juste pour appeler sur des téléphones fixes... Y a juste ma mère qui a un téléphone fixe. Pis moi, j'avais pas de carte d'appel pour appeler mes amis sur les cellulaires.

Figure 15
Extrait du film de Simon



« J'appelais juste ma mère pis ma matante... C'étaient les seules qui avaient des téléphones fixes. »

À sa sortie de prison, c'est le désir de ne plus être coupé de ses proches qui l'a incité à *« suivre le bon chemin »*.

Raph, de son côté, raconte que son placement en centre fermé a entraîné une rupture avec sa famille :

C'est à partir de ce moment-là que je me suis fait rentrer en centre. Puis là, toute ma vie a basculé de côté. Mes parents, ma mère d'accueil, puis tout ça, voulaient quasiment plus rien savoir de moi. Un peu comme si j'étais une abomination. Ça a commencé à douze ans.

Le témoignage de Raph met aussi en lumière un rejet affectif qui a accentué son sentiment d'isolement et redéfini la manière dont elle était perçue, par l'institution, mais aussi par ses proches.

Pour d'autres, le passage en détention a entraîné un enchaînement d'impacts, comme l'effritement des relations familiales, menant à l'instabilité résidentielle, puis à des épisodes d'itinérance. La judiciarisation, en ce sens, accentue les expériences de marginalisation et la précarité des jeunes dont les parcours sont atypiques. Iels en sortent sans accompagnement, sans ressources et sans ancrage, dans un contexte où les effets collatéraux du casier judiciaire (difficulté d'accès au logement, à l'emploi ou à certaines ressources) renforcent également leur exclusion.

Le système judiciaire tend ainsi à criminaliser des actes posés en contexte de survie, et ce, sans s'attarder aux contraintes qui y mènent. Ainsi, il entrave davantage les parcours des jeunes, déjà aux prises avec des conditions de vie précaires, les éloignant un peu plus des conditions nécessaires au passage vers la vie adulte.

4.1.3.5 Les institutions de santé

Les parcours des jeunes rencontrés mettent en lumière des passages récurrents par des institutions de santé. Trois ont été hospitalisés en psychiatrie, deux ont séjourné dans des ressources alternatives en santé mentale et trois ont fait des séjours de courte durée par l'entremise de l'urgence pour des raisons liées à leur santé mentale ou à la consommation.

Les expériences des jeunes au contact des hôpitaux témoignent du sentiment de ne pas être entendu·es, voire discrédité·es dans leurs demandes d'aide ; certain·es ont dû insister plusieurs fois avant d'obtenir un soutien, alors que d'autres ont accepté des soins « *juste pour pas se battre avec [s]on docteur* ». Les interventions y sont perçues comme dirigistes

et normatives. Les jeunes relatent des interventions infantilisantes, stipulant qu'on leur « *parlait comme un enfant* », délégitimant leur parole, mais aussi leurs demandes et leurs besoins. « *C'est un peu comme s'ils pensaient que j'suis conne* » explique, par exemple, Rose. Sentant que les décisions leur échappent, les jeunes se montrent méfiant·es envers ces institutions.

Dans certaines situations, le passage par l'hôpital a permis un accès à d'autres formes de soutien. Pour Sophie, par exemple, le séjour hospitalier a été suffisamment long pour lui permettre d'avoir une place dans une maison d'hébergement pour femmes, où elle a pu « *[s]e stabiliser* ».

Rose, pour sa part, a été placée sous curatelle à la suite de plusieurs hospitalisations en santé mentale, une mesure dont les impacts sont significatifs sur l'ensemble de son parcours. Cette prise en charge a entraîné le placement de ses ressources financières sous la responsabilité d'un curateur à qui elle doit se référer pour l'ensemble des décisions qui concernent ses activités financières. Rose a également été transférée vers une résidence pour adulte, un milieu de vie qui limite ses possibilités d'habiter en couple ou de manière autonome.

La situation de Rose montre que si l'intervention en santé mentale est souvent présentée comme un soutien vers le bien-être, elle peut aussi s'inscrire dans des logiques de dépendance, qui contraignent le passage à la vie adulte. Le recours à la curatelle et

l'imposition de lieux de vie sont des exemples concrets de la manière dont ces institutions peuvent en réalité fixer les jeunes dans une position de dépendance institutionnelle.

Ainsi, les expériences des jeunes montrent que les institutions de santé se posent souvent en contradiction avec l'appel à l'autonomie, lorsqu'elles invisibilisent les besoins des jeunes, discréditent leurs demandes et minent leur capacité à décider pour elleux-mêmes. Dans ces circonstances, elles finissent par restreindre les marges de manœuvre qui permettent le passage vers une vie autonome.

4.1.3.6 Les organismes communautaires

À différents moments de leurs parcours, les jeunes ont été en contact avec des organismes communautaires, comme des centres de jour, des organismes en réduction des méfaits, en sécurité alimentaire ou encore des travailleur·euses de rue. Leurs expériences au contact de ces organismes sont contrastées, à la fois marquées par des liens significatifs et des limites structurelles.

Pour plusieurs jeunes, ces organismes ont été des points d'ancrage, tant sur le plan matériel qu'émotionnel. Iels y ont trouvé de l'accueil, du soutien et de la reconnaissance. Les relations tissées avec les intervenant·es communautaires ont été décrites comme non-jugeantes et bienveillantes. « *Elle était toujours là pour moi* », a mentionné Rose à propos d'une intervenant·e qui, ajoute-t-elle, « *avait le tour avec [elle]* ». Pour certain·es jeunes, ces relations reposent sur un lien significatif – une sorte de proximité relationnelle – qui leur procure des appuis entre soutien émotionnel et encadrement. La manière dont Julie

parle d'une intervenante permet d'en témoigner : *« Elle me connaît et elle sait quand je m'énerve trop. Elle dit "Julie, prends une grande respiration". Puis elle est capable de me remettre à ma place aussi quand je déplaçais les bornes. »*

Dans plusieurs situations, ces relations ont constitué le seul espace où les jeunes pouvaient se tourner pour être entendu·es et recevoir du soutien. *« C'était la seule avec qui ça marchait », « c'était la seule place où je pouvais pas le cacher [que j'allais pas bien] »* ou encore *« s'il avait pas été là, j'aurais sauté une coche »*, ont mentionné plusieurs jeunes pour illustrer le rôle central de certain·es intervenant·es communautaires dans leurs parcours.

En plus du soutien relationnel, les organismes communautaires procurent des soutiens matériels. Les jeunes mentionnent des billets d'autobus ou des transports offerts par certain·es intervenant·es, des repas ou des dépannages alimentaires, des vêtements et du matériel de camping (tentes, couvertures, bâches, etc.), qui ont offert des appuis à différents moments de leur parcours. Pour certain·es, ces soutiens ont fait la différence entre dormir dans la rue ou obtenir une place dans une ressource. Comme le mentionne Raph, *« C'est vraiment grâce à elle si j'ai eu une place. Sinon j'aurais dormi dehors. »*

Dans les expériences des jeunes, les organismes agissent aussi comme des interfaces entre les jeunes et d'autres institutions, par exemple, lorsque les intervenant·es les soutiennent dans des démarches administratives. Les jeunes ont entre autres parlé de soutien dans le cadre d'une demande à l'aide sociale, d'une inscription à un programme d'aide à l'emploi,

de la prise de rendez-vous médicaux, d'accompagnement en cour ou d'évaluation pour une ressource d'hébergement.

Si les soutiens communautaires occupent une place essentielle dans le filet de sécurité des jeunes rencontrés, ces soutiens sont parfois fragiles, comme l'ont souligné plusieurs jeunes. Certain·es ont rapporté des expériences négatives qui, par exemple, n'ont pas eu les effets attendus – « *Ça a rien donné finalement* » – ou qui ont, dans certaines situations, nui à leur accès aux services, comme lorsque Raph raconte s'être fait interdire temporairement l'accès à une ressource : « *J'étais barrée pendant une semaine.* »

L'absence de pluralité des services en Outaouais accentue ces bris de services. Plusieurs jeunes ont, par exemple, mentionné que, dans le centre-ville de Hull, peu d'organismes partagent une mission similaire. Ainsi, lorsqu'un lien s'effrite avec une ressource, il devient très complexe d'accéder à un soutien équivalent auprès d'un autre organisme. Par exemple, l'interdiction d'accéder au seul hébergement d'urgence a, dans une situation, forcé un·e jeune à se tourner vers les campements de fortune.

Les jeunes expriment aussi une critique plus large à l'égard des interventions qui reproduisent une logique d'expertise dans laquelle iels sont considéré·es comme des « *cas* », au détriment de leur capacité à décider par eux-mêmes. Iels déplorent que leur point de vue soit trop rarement pris en compte et, comme Sophie, invitent les intervenant·es à prioriser l'écoute et le dialogue plutôt que les interventions qui abordent leur réalité comme un problème :

[N']aie pas peur d'avoir une conversation avec la personne, t'es pas obligée de juste faire "Ok, bon ben toi t'es dans cette marde-là, t'as ce problème-là, donc on va faire ça avec toi." Non. Demande-lui dont à cette personne-là c'est quoi qu'elle veut.

Les jeunes ont aussi abordé les effets directs du sous-financement du milieu communautaire, qu'iels perçoivent comme un obstacle majeur à l'accès aux ressources. Iels mentionnent le manque de disponibilité des intervenant·es, les fermetures temporaires dues à un manque de personnel, ou encore les limites matérielles qui entravent la possibilité de répondre adéquatement à leurs besoins. Pour Sophie, l'impossibilité d'obtenir un billet d'autobus dans le cadre de sa recherche d'emploi illustre clairement ces tensions :

Par manque de financement, y'ont pas de billets de bus, y'ont pas d'argent pour en acheter pis genre c'te journée-là ou c'te semaine-là ça adonne qui a aucun moyen d'avoir un transport pour aller mener des C.V. Ben j'suis pognée à pied... Ben oui j'vais le faire à pied, mais ça fait chier criss... j'aurais aimé ça avoir de l'aide, j'aurais aimé ça avoir du soutien.

Certain·es inscrivent également leur critique dans une lecture plus large des relations entre les organismes communautaires et l'État. Pour Sophie, ce sous-financement relève d'une stratégie de l'État, qui conditionne l'octroi des fonds dans une logique de dépendance et de reddition de compte qui maintient les organismes et les personnes qu'ils accompagnent dans des situations précaires :

Dans les places communautaires, ils ont juste pas d'argent, ils essayent d'avoir des subventions... Tsais, un peu plus pis ils lèchent le cul du gouvernement, pis l'gouvernement sont comme " ha ha ha, c'est ça qu'on voulait tu fasses, que tu nous lèches le cul." Tsais, là on va t'la donner ton argent, pis tu vas nous montrer comment tu l'as supposément bien utilisé...Pis ce sera pas nécessairement toute l'argent que t'as d'besoin pour couvrir toute, c'est juste le *barely minimum* pour que la place survive genre...

Ainsi, les expériences des jeunes illustrent non seulement le rôle essentiel des organismes communautaires, mais aussi une tension entre proximité et manque de moyens, entre

reconnaissance des jeunes et contraintes systémiques, et entre accueil et nécessité d'encadrer l'intervention. Leurs témoignages mettent en lumière des rapports de pouvoir qui structurent les politiques sociales et la manière dont celles-ci affectent la capacité des jeunes à recevoir du soutien, et perpétuent les barrières à leur intégration.

4.2 Devenir adulte autrement : stratégies et savoirs en marge

Tu sais quand t'as 18 ans pis tu viens de devenir un adulte, du jour au lendemain, pis tu te ramasses en situation d'itinérance, par exemple, avec pas d'aide ni rien... Il faut que tu développes des moyens, des stratégies.... (Sophie)

Face à l'injonction à réussir seul·es leur parcours vers la vie adulte dans des conditions qui rendent cette autonomie inaccessible, les jeunes développent des stratégies pour se construire comme adultes, au contact d'espaces atypiques, peu reconnus et peu valorisés (MacDonald, 2013; MacDonald et Roebuck, 2018). Loin de demeurer passif·ves, iels investissent des projets communautaires, des réseaux informels, des formes de travail atypiques et développent des pratiques de débrouillardise qui témoignent d'une capacité à répondre aux exigences de la vie adulte, dans un contexte où les repères valorisés leur sont inaccessibles.

À l'instar de la logique de la stratégie, cette section s'intéresse aux efforts que déploient les jeunes pour exercer leur autonomie en fonction des ressources disponibles et met en lumière la manière dont iels naviguent et tentent de tirer parti des opportunités que leur présente le système (Dubet, 2008[1987]; Vial, 2020). Elle se penche d'abord sur la façon dont les jeunes développent des savoirs et des compétences essentiels à leur autonomie à l'extérieur des cadres scolaires. Elle aborde ensuite les stratégies de débrouillardise

financière et de travail informel que développent les jeunes pour faire face à l'absence de revenus stables et à l'inaccessibilité du travail formel. Cette section montre aussi comment les jeunes investissent des relations de manière tactique pour pallier l'absence de soutien institutionnel et familial, en mobilisant des ressources affectives, matérielles et symboliques. Pour finir, elle met en lumière les pratiques de contournement que développent les jeunes pour naviguer au travers des institutions.

4.2.1 L'école à l'extérieur de l'école

Les expériences relatées par les jeunes rencontrés dans le cadre de cette recherche mettent en évidence l'importance d'apprentissages réalisés en dehors de l'école, dans des lieux, des projets et des contextes souvent peu reconnus dans les constructions du passage à la vie adulte. Ces espaces d'apprentissage jouent pourtant un rôle central dans le développement de leur autonomie, l'exploration de leur identité et leurs aspirations. Ces espaces sont parfois plus formels, comme dans le cadre de projets artistiques, communautaires ou d'expériences de bénévolat, ou encore informels, comme lors de voyages ou de situations quotidiennes où ils ont dû se débrouiller seuls.

Tobby, par exemple, souligne le rôle structurant qu'a joué le LAB dans le développement de ses aspirations artistiques :

Le LAB, ça m'a appris ben des affaires aussi. Il y a eu l'école, mais en même temps, après ça, c'est comme si le LAB était devenu mon école. À l'école, ils disaient "Tu t'aides à trouver ton métier dans la vie", mais à l'école, j'étais là et je savais pas qu'est-ce que je voulais faire dans la vie. Là, on dirait que quand je suis arrivé au LAB, plus j'ai commencé à côtoyer le LAB, je savais que je voulais faire de la musique.

D'autres évoquent des expériences similaires à travers des cours d'art, des projets culturels ou des spectacles, qui ont offert des occasions d'apprentissage, d'expérimentation ou d'exploration de soi.

Michel, pour sa part, explique comment le voyage est pour lui une manière d'expérimenter divers métiers, au contact des autres, tout en apprenant à mieux se connaître :

[Ce voyage] m'a permis d'élargir mes horizons, de rencontrer des gens, d'apprendre des nouveaux métiers, justement parce que tu fais un peu de tout. Puis apprendre sur moi-même aussi à travers les expériences.

À travers ces témoignages se dessine un rapport à l'apprentissage qui passe par l'expérience, l'engagement et la rencontre avec l'autre, en rupture avec des logiques scolaires plus traditionnelles. Le bénévolat, par exemple, est abordé par certain·es comme une porte d'entrée vers le monde du travail, permettant d'acquérir des codes professionnels ou d'explorer des domaines d'emploi, comme l'explique Toby :

Tu sais, la meilleure place pour apprendre, c'est de commencer en bas de l'échelle du bénévolat. [...] Tu peux essayer des affaires pis ça t'apprend comment avoir une vraie job et tout à un moment donné...

Plusieurs investissent également les organismes communautaires comme des lieux d'apprentissage. Que les jeunes y utilisent les services ou qu'ils s'y impliquent, ces lieux se posent comme des espaces de développement personnel et professionnel où leurs compétences sont reconnues. Les jeunes y expérimentent certains rôles ou s'y projettent, estimant que leur expérience peut leur permettre de contribuer au sein de ces milieux.

En plus des apprentissages sur le plan professionnel, les jeunes abordent aussi les connaissances et les compétences qu'ils ont dû acquérir pour se débrouiller dans des contextes précaires. Ces apprentissages « *sur le tas* » se développent souvent dans l'urgence et prennent la forme de tactiques quotidiennes, telles que : savoir où dormir sans être dérangé·es, savoir réagir à une surdose, demander de l'aide, « *insulter quelqu'un poliment* » (ou, dit autrement, s'affirmer sans compromettre ses liens avec les ressources). Ces espaces d'apprentissage que certain·es ont qualifiés « *d'école de la rue* », bien que peu reconnus, mobilisent une série de savoirs pratiques et relationnels que les jeunes décrivent comme essentiels.

Naviguer dans le système devient, en soi, une compétence à développer (MacDonald et Côté, 2022) : connaître les heures d'ouverture, les critères d'admission, quoi dire, et quoi ne pas dire ou encore à qui se lier, et à qui ne pas se lier, pour obtenir des services. Dans ce domaine, certain·es estiment, comme Simon, « *avoir plus de connaissances qu'une personne qui serait intervenant·e au LAB, sur certaines affaires...* ».

Pour la plupart, ces connaissances s'acquièrent en marge des dispositifs de formation et sont apprises par essais et erreurs ou en observant ses pair·es, comme le mentionne Toby :

C'est en voyant les gens venir [au LAB], puis avec qu'est-ce qu'ils ont vécu, je pense que ça m'apprend beaucoup d'affaires sur la vie en général. C'est pas comme la *bullshit* qu'ils te racontent dans les livres d'université. Qu'est-ce qui se passe à l'école, c'est pas comme qu'est-ce qui se passe dehors...

En somme, les témoignages des jeunes montrent qu'ils développent des connaissances et des compétences, souvent à l'extérieur des institutions d'enseignement, qui sont cruciales

pour composer avec les exigences de la vie adulte en contexte de précarité. En révélant la diversité des espaces par lesquels les jeunes développent leurs compétences, ces témoignages invitent à remettre en question les normes éducatives et professionnelles qui balisent l'autonomie selon un modèle étroitement scolaire, peu adapté à la réalité des jeunes confronté·es à de multiples barrières.

4.2.2 La débrouillardise financière et le travail informel

T'sais à 18 ans, t'as l'droit d'avoir une carte [bancaire], mais c'est pas parce que t'as une carte, que t'as de l'argent sur ta carte. (Éric)

Les expériences des jeunes montrent qu'ils développent aussi des stratégies pour répondre à des besoins matériels. Comme l'ont montré d'autres recherches (MacDonald , 2013; MacDonald et Roebuck, 2018), ces stratégies relèvent d'une forme de débrouillardise financière où il s'agit de composer avec l'insuffisance de revenus, en mobilisant les ressources disponibles.

Parmi ces stratégies, les jeunes développent des pratiques d'optimisation des dépenses qui, bien qu'elles ne permettent pas de créer de revenus, réduisent la pression financière. Par exemple, des jeunes vont partager un logement à plusieurs ou habiter temporairement chez quelqu'un, recourir aux banques alimentaires, utiliser un téléphone à la carte (sans abonnement), partager un téléphone à deux, accéder au *wi-fi* d'un·e voisin·e ou d'un organisme, demander à un·e intervenant·e de les accompagner en voiture et emprunter des billets d'autobus à des organismes. Certain·es ont également des ententes informelles avec

un dépanneur qui accepte de leur avancer quelques achats, moyennant des intérêts à la fin du mois.

Plusieurs jeunes mettent aussi en place des stratégies visant à générer des revenus. Les jeunes vont, par exemple, revendre des biens récupérés comme des canettes ramassées dans les bacs de recyclage du quartier, des vêtements provenant de boîtes de dons, des objets personnels vendus en ligne ou dans un *pawn shop*. Certain·es vont aussi « *demandeur de l'argent à quelqu'un* » en derniers recours « *s[']iels n'ont pas le choix* ».

Dans d'autres situations, les jeunes vont mobiliser certains programmes ou certaines prestations pour en maximiser les retombées. Par exemple, certain·es demandent à être reconnu·es inaptes au travail pour avoir accès à des prestations plus élevées, s'inscrivent à un programme de retour aux études en ciblant les incitatifs financiers ou omettent de déclarer leur statut de conjoint·e de fait pour éviter que leur prestation d'aide sociale soit réduite.

Ces pratiques de survie montrent que, plutôt que de subir passivement les contraintes structurelles auxquelles iels se heurtent, les jeunes sont non seulement actif·ves, mais possèdent aussi une capacité à mobiliser et à contourner les règles, en en faisant un usage stratégique dans un contexte où l'accès au revenu et à l'emploi formel est fortement contraint.

Dans ces conditions, plusieurs jeunes s'engagent aussi dans des formes alternatives, et souvent peu reconnues, de travail. Ces expériences de travail informel (Karabanow, 2010), que les jeunes qualifient explicitement de « *travail* », impliquent des activités, souvent illégales, comme mendier, « *faire des chars* » (vol de matériel dans des voitures), vendre de la drogue, « *collecter* » (récupérer des dettes liées à la vente de drogues), avoir des relations sexuelles en échange d'argent et travailler « *en dessous de la table* ».

Ces activités, bien qu'en marge du marché de l'emploi, sont mobilisées par des jeunes comme moyen de subsistance. Sophie raconte ainsi que son partenaire travaille en dehors du cadre légal, pour compléter leur revenu d'aide sociale : « *Mon chum pis moi on est tous les deux sur l'aide sociale, pis lui il travaille en dessous de la table. C'est pas légal, mais bon, sinon c'est pas assez.* » Julie, de son côté, raconte avoir dansé quotidiennement pour répondre à ses besoins de base : « *Je dansais pendant presque un an, de midi jusqu'à trois heures du matin, chaque jour. Je venais juste, juste d'avoir 18 ans. Je dansais pour gagner mon pain.* » Raph évoque, quant à elle, la vente de drogue et la collecte comme des activités qui, bien que temporaires, lui ont permis de générer un revenu important : « *Tu sais moi j'ai fait pas mal d'affaires, j'ai vendu de la drogue, tu sais, pis j'ai collecté. J'ai fait ça pendant trois, quatre mois et j'ai fait beaucoup d'argent rendu au quatrième mois...* »

Si ces emplois informels permettent de subvenir à leurs besoins, les jeunes n'en idéalisent pourtant pas les conditions. Pour plusieurs, le travail informel ne permettait pas de sortir d'une situation précaire sur le long terme, et leur implication y était de courte durée. Iels soulignent des impacts négatifs qui y sont associés, tels que des démêlés avec la justice ou

l'exposition à la violence, au stress et à davantage de stigmatisation. S'ils abordent les « *risque[s] de se faire arrêter* », d'« *être dans la merde* » ou d'être « *intimid[é-es]* », les jeunes mettent surtout l'accent sur les impératifs de survie qui incitent à ces pratiques.

C'est pas nécessairement les meilleurs choix, mais au moins ça fait de l'argent pour survivre, pis je comprends de c'te manière-là. Peu importe c'que tu fais comme travail, c'est du travail, tu fais de l'argent pis tu survis ! (Sophie)

C'est pas des *jobs* très gratifiantes, sauf que quand il faut que tu fasses [de l'argent], t'as pas le choix. (Raph)

C'était dur sur le système, quand t'es à jeun sur le stage. Embarque sur le stage à jeun, toute nue, pis essaie de danser pour des vieux monsieurs... T'es vraiment mal à l'aise quand tu danses là...Mais à ce moment-là il fallait que je m'achète mes médicaments, et pour manger évidemment. (Julie)

Enfin, les stratégies de débrouillardise financière et l'engagement dans le travail informel montrent que les jeunes développent des réponses concrètes aux exigences de responsabilité financière associées à l'entrée précipitée dans la vie adulte. En l'absence de revenus stables et devant l'inaccessibilité du travail formel, ils mobilisent et génèrent des ressources pour subvenir de manière autonome à leurs besoins de base. En ce sens, ces pratiques, bien qu'elles tendent à être interprétées comme des déficits, se présentent ici comme des manières d'assumer soi-même ses responsabilités financières, et ce, malgré les options limitées.

4.2.3 Les relations tactiques

Les témoignages des jeunes montrent que plusieurs d'entre eux initient et maintiennent des relations qu'ils mobilisent de manière stratégique pour répondre à des besoins concrets, dans un contexte où les soutiens institutionnels et familiaux font souvent défaut. Ces relations, même si elles sont souvent ambivalentes, jouent un rôle essentiel dans leur

parcours vers la vie adulte. Bien qu'elles comportent certains risques, les jeunes s'y engagent pour accéder à diverses formes de soutien.

Certain·es jeunes mentionnent avoir formé des liens relationnels qui reprennent les codes de la famille. Julie raconte avoir « *adopté du monde dans la rue, comme [un] oncle, [une] tante, [une] sœur, [un] frère* » pour se créer une forme de structure qui lui procurait du soutien, malgré les risques que comportaient ces relations. Elle explique : « *Je le savais qu'ils me backstabbaient [trahissaient] pareil, mais je jouais l'innocente parce j'avais besoin d'être encadrée... Même si c'était négatif, j'avais un support au moins.* »

Pour d'autres, les relations sont mobilisées comme levier pour s'émanciper. C'est ce qu'explique Ben, qui quitte le domicile familial à 17 ans pour aller vivre avec sa partenaire : « *Je me suis dit si je me trouve une blonde, peut-être que je pourrais avoir plus facilement un appartement, puis plus facilement tout le kit.* » Dans cette situation, la relation se présente comme un moyen pour accéder à l'autonomie résidentielle, dans un contexte où les ressources personnelles et institutionnelles sont limitées.

D'autres fois, les jeunes s'engagent dans des relations parce qu'elles permettent de « *survivre* », et ce, même si elles les maintiennent dans des situations précaires. Certain·es ont expliqué demeurer dans des relations amoureuses qui ne leur conviennent pas, garder des ami·es auprès desquel·les iels ne se sentent pas en sécurité, ou entretenir des relations avec des connaissances, des ami·es ou des membres de la famille élargie parce que ces relations leur offrent l'accès à un toit, de la nourriture ou différentes formes de soutiens

matériels et financiers. Ces liens sont souvent évoqués comme des arrangements contraints : où le maintien de la relation s'impose malgré la méfiance ou le malaise, faute de meilleures options. « *C'était ça, ou je dormais dehors* », mentionne, par exemple, Sophie.

Les expériences des jeunes montrent que ces relations, bien qu'ambivalentes, procurent des soutiens nécessaires dans le cadre du passage à la vie adulte des jeunes dont les parcours sont atypiques. De plus, elles témoignent de leur capacité à composer avec les contraintes et à faire usage des ressources disponibles pour négocier leurs conditions de vie et se construire des espaces de transition vers la vie adulte.

4.2.4 Les pratiques de contournement face aux institutions

Face à des institutions peu adaptées à leurs réalités ou difficilement accessibles, les jeunes développent également des stratégies de contournement qui mettent en lumière un usage pragmatique et tactique des ressources disponibles. Loin d'illustrer une simple opposition aux règles, ces pratiques révèlent plutôt une capacité à négocier les balises institutionnelles pour répondre à des besoins urgents. Elles traduisent un rapport stratégique aux services, où il est moins question de se plier aux objectifs que de composer avec des dispositifs pour en tirer des bénéfices concrets.

Plusieurs jeunes décrivent, en ce sens, un usage instrumental des programmes auxquels iels participent. Ben, par exemple, explique s'être inscrit à un programme de retour aux études pour compenser l'insuffisance de ses revenus d'aide sociale :

Il me fallait une rentrée d'argent. J'étais encore sur l'aide sociale, puis là, rentrer aux études, c'était plus que le double de mon revenu. Je ne pouvais pas travailler, j'étais pas en *shape*. J'ai essayé et ça a été un échec lamentable. Ça fait que les études, pour moi ça me ramenait surtout un revenu...

Dans ce contexte, le retour aux études s'inscrit davantage dans une logique de subsistance que dans un parcours typique de retour aux études.

D'autres détournent les règles d'admissibilité pour accéder à des prestations plus avantageuses. Rose, par exemple, accepte de passer une évaluation psychiatrique dans l'objectif d'être reconnue comme ayant des contraintes sévères à l'emploi, ce qui lui permettrait de recevoir une prestation d'aide sociale plus élevée : *« J'me disais, au moins, si j'ai une contrainte, ça va avoir servi à quelque chose... comme ça je pourrai avoir le gros chèque pis être capable de me payer mes affaires. »*

Certain·es jeunes ajustent aussi leur discours pour rendre leurs projets admissibles aux programmes vers lesquels iels se tournent. Par exemple, Ben, qui visait des études universitaires, raconte avoir dû reformuler son projet auprès d'un agent du Centre local d'emploi, prétendant vouloir devenir électricien, une orientation jugée plus conforme aux objectifs du programme :

Je les ai un peu crossés. J'ai dit "Ah, finalement je veux devenir électricien, je veux pu aller faire les hautes études, pouvez-vous me financer?", et ils ont dit oui. J'étais plutôt fier de mon coup.

Dans d'autres situations, le contournement passe par la mobilisation tactique des relations, comme pour Raph qui, à sa sortie des centres jeunesse, a sollicité l'intervention d'un·e allié·e dans le réseau communautaire pour contourner l'exigence d'âge et intégrer une ressource pour mineur·es :

Il y a un intervenant que je connais bien, lui il connaissait le boss [dans la ressource d'hébergement pour mineur·es]. Fait que je l'ai appelé et il est venu me voir. Il a appelé puis finalement il m'a fait accepter même si j'avais 18 ans.

D'autres ont aussi mentionné mobiliser les organismes communautaires non pas pour leurs services, mais pour les avantages matériels qu'ils permettent d'obtenir. Certain·es ont mentionné bénéficier de dépannages alimentaires, de billets d'autobus ou de transports en s'y impliquant. Par exemple, un·e jeune a mentionné se « *trouv[er] des excuses pour venir voir l'intervenante, comme ça je pouvais avoir un deuxième dépannage pour le mois.* »

Enfin, d'autres pratiques consistent à ne pas déclarer certaines informations, comme leur situation conjugale, pour ne pas voir leur prestation d'aide sociale réduite, comme l'explique Sophie :

On est pas conjoints de fait [devant le bureau de l'aide sociale]. On l'a pas dit qu'on est ensemble, parce que ça c'est une crosse... Y t'enlève 300 piasses parce que vous êtes ensemble genre, ok mais on est quand même deux bouches à nourrir. Le loyer coûte la même affaire.

Si elles sont souvent interprétées comme des transgressions ou des conduites déviantes, ces pratiques mettent plutôt en lumière des stratégies d'adaptation et de négociation face à des dispositifs rigides, souvent mal arrimés aux conditions de vie des jeunes dont les parcours sont atypiques. Elles traduisent un rapport actif, critique et créatif aux institutions, où les jeunes s'efforcent de tirer le meilleur parti des opportunités qui s'offrent à elleux, en reconfigurant les règles en fonction de leurs besoins. Ces stratégies se présentent comme des exemples concrets des processus de navigation et de négociation des ressources mis en lumière par MacDonald et Côté (2022). Elles permettent de préciser comment cette capacité d'agir se déploie également selon un usage stratégique des programmes et des

règles administratives, lorsque ceux-ci font obstacle à la réponse aux besoins de base des jeunes.

4.3 Le rapport aux attributs de la vie adulte : reconfigurer les normes, réinterpréter son parcours et se positionner comme adulte

Alors que les jeunes investissent différents espaces et développent des stratégies pour composer avec les exigences du passage à la vie adulte, leurs témoignages mettent également en lumière comment iels se positionnent face aux attentes normatives et révèlent leur conscience des normes qui balisent les parcours vers la vie adulte. Dans leurs récits, ces normes sont abordées à la fois comme des repères et des sources de pression, qu’iels critiquent, contestent ou redéfinissent à partir de leurs expériences.

Cette section, dont les résultats s’inscrivent dans la logique de la subjectivation de la sociologie de l’expérience, interroge la manière dont les jeunes se mettent à distance des critères normatifs et tentent de se définir comme sujets au regard des normes qui s’imposent à leurs parcours (Dubet, 2014[1994]). Plus précisément, elle examine la manière dont les jeunes rencontrés réinterprètent et se repositionnent vis-à-vis des normes dominantes du passage à la vie adulte. Elle s’intéresse d’abord à la façon dont les jeunes perçoivent les normes et les interrogent au regard des contraintes qui encadrent leur parcours. Ensuite, elle aborde la manière dont les jeunes réinterprètent les injonctions à l’autonomie, à la responsabilité et à l’insertion en emploi ; iels se les approprient, les négocient ou les détournent pour arriver à se positionner comme autonomes, responsables et engagés. Cette section poursuit en interrogeant le rapport des jeunes à leurs expériences atypiques pour mettre en lumière comment ces attentes normatives façonnent leur compréhension de

leur parcours et leur définition de soi en tant qu'adulte. Enfin, elle se penche sur la manière dont les jeunes combinent des repères normatifs et des critères plus subjectifs pour se positionner comme adulte, naviguant entre des marqueurs statutaires parfois inaccessibles et des définitions situées de l'autonomie, la responsabilité et la réalisation de soi.

4.3.1 La critique des normes d'entrée dans la vie adulte

Les témoignages des jeunes rencontrés montrent qu'ils sont conscient·es des normes qui balisent le passage à la vie adulte. Ces normes, véhiculées à travers les discours dominants et au contact de différentes institutions (école, famille, organismes, etc.) sont perçues comme des modèles de conduite à atteindre – mais aussi des formes de pression qui marginalisent ceux dont les parcours s'en écartent. Ce sont particulièrement les jeunes des groupes 1 et 2 qui ont évoqué l'influence des normes – ou des « *codes sociaux* » – sur le passage à la vie adulte. Lors d'un exercice d'exploration du thème, Michel explique comment ces normes sont intégrées très tôt et insiste sur la difficulté à s'en distancier :

Quand on est enfant puis adolescent, on emmagasine des expériences, des valeurs, on est juste des éponges à informations puis à expériences... Après ça, c'est de savoir qu'est-ce que tu veux puis qu'est-ce que tu rejettes... et apprendre à tasser ce qui est pas pour nous. Mais c'est dur parce que ce qui vient pis qui est pas pour nous, ça peut être les choses de la société.

Ben soulève la relativité de ces normes et leur caractère construit :

Être adulte, ça veut rien dire. C'est des codes sociaux, ça veut strictement rien dire. À la limite, si on prend des exemples des peuples primitifs, je le sais pas, mais genre être un adulte ça voulait dire quoi? Ça voulait peut-être dire faire une famille, chasser indépendamment du reste, je sais pas là. Mais ces codes-là ont évolué avec le temps, puis ça veut pu dire grand-chose aujourd'hui. C'est comme qu'est-ce qu'on veut dire par "adulte".

Pour lui, ces normes ne sont ni fixes ni universelles : elles varient selon les cultures, les époques et les contextes.

Ces réflexions illustrent une mise à distance critique des attentes normatives à propos du passage à la vie adulte, mais aussi une capacité à nommer leur caractère arbitraire. Pourtant, ces normes continuent de structurer l'accès à un statut d'adulte socialement reconnu. Comme l'explique Ben : « *Être adulte, c'est comme être une icône de ce que c'est, un adulte. Un adulte c'est quelqu'un de responsable, qui doit assumer ses choix, qui doit être capable de faire face à à peu près tout, puis aussi sur qui on peut compter.* »

Cette responsabilité se manifeste à travers certains rôles, comme celui de parent ou de travailleur·euse. Ben poursuit : « *Un père, une mère, un grand-père, une grand-mère, un enseignant aussi, un professeur, ça peut être des icônes.* » Ces témoignages montrent que si l'âge adulte est désormais tributaire de la capacité à s'affirmer comme autonome, indépendant et responsable (Côté, 2016, 2019; Galland, 2011, 2022; Gaudet, 2001; Molgat, 2007), le statut d'adulte continue d'être attribué – et revendiqué – à travers des marqueurs comme la stabilité, l'insertion en emploi et les rôles familiaux. « *Personne peut dire que c'est pas être adulte, de t'occuper d'un enfant* » mentionne, par exemple, Tamara, alors que Michel souligne la pression normative associée à la parentalité : « *Et puis dès que tu te mets en couple, ça vient d'un peu partout "pis, allez vous avoir des enfants ?" pis tout ça.* »

Ces normes s'imposent aussi autour du travail et de l'emploi formel. Par exemple, Julie remarque que « *c'est comme, si tu travailles pas, t'es pas correct* ». Michel, quant à lui, souligne l'injonction à se définir à travers le travail : « *On nous apprend pas nécessairement à se créer une identité hors travail.* »

Les jeunes ont aussi critiqué les constructions du passage à la vie adulte qui soutiennent qu'il faut réussir ses études et s'insérer en emploi pour être un « *vrai adulte* ». Comme le souligne Tobby, « *On te prépare à avoir une job, et on veut que t'aies des grandes études, mais dehors c'est autre chose.* » Si, d'après les jeunes, l'école transmet des savoirs généraux, elle est souvent jugée inadéquate pour les préparer aux exigences concrètes de la vie adulte. Michel l'explique clairement :

T'apprends genre, les maths, le français, pis là t'arrives au bout, pis il y en a qui ont pas trouvé [qui] ils étaient et pis oups, ils rentrent dans la vie adulte. Ils savent même pas cuisiner, on leur a même pas appris genre la base, la base esti ! Pis là sont comme “bye, la vie adulte maintenant. Go !”

Les discours normatifs entourant l'âge adulte sont aussi, selon les jeunes, associés à une certaine forme de stabilité sur le plan du logement, de l'emploi ou de la routine quotidienne. Comme l'affirme Michel : « *On dirait que quand tu entres dans la vie adulte, il faut que tu te cases.[...] Tu sais devenir vraiment stable, avec une maison. Faut comme que t'aie des enfants, avoir la même job pendant full longtemps, pis avoir un fond de pension j'imagine.* » Alex, de son côté, considère que la routine est un marqueur de l'entrée dans une vie stable :

Ben pour devenir adulte, t'es comme obligé de montrer que t'es dans une routine. Tu sais mes parents, ils sont stables. Ils travaillent, ils font la même *job* depuis 20 ans même s'ils ont pas trop de fun là-dedans. Il faut qu'ils restent parce qu'ils ont

des choses à payer. Ils vivent de l'argent qu'ils ont besoin pour faire vivre leurs enfants.

Si ces marqueurs de stabilité sont difficilement atteignables pour les jeunes dont les parcours sont atypiques, leurs témoignages illustrent un sentiment d'écart vis-à-vis de la norme, lorsqu'ils mentionnent, par exemple, ne pas être « *aller à l'école, comme j'aurais dû* » ou vouloir « *travailler comme tout le monde* ». Ce sentiment est d'ailleurs renforcé par des jugements à propos de leurs parcours. « *Si tu fais pas ça, t'es full jugé* » souligne par exemple Michel.

Les témoignages des jeunes montrent qu'ils sont conscient·es des discours qui les rendent responsables de leur parcours. Rose résume cette tension : « *Si tu fais une erreur, eux [la société] ils pensent c'est de ta faute.* »

Ces discours sont parfois accompagnés d'expériences de stigmatisation dans les interactions avec la famille, les institutions et les ressources d'aide, comme l'explique Sophie : « *Tu sais, si j'avais pas été dans un centre ou si j'avais eu des parents pour m'amener porter des CV, [les gens ne] diraient pas que j'suis pas responsable parce que je demande une ride pour aller porter mes CV.* » Pour Raph, c'est la manière dont elle parvenait à subvenir à ses besoins qui a fait l'objet de jugements : « *Ils pensent que j'suis pas autonome parce que j'faisais des affaires illégales pour avoir de l'argent, mais je m'arrange. Je fais ce qu'il faut pour avoir un peu d'argent.* » Ce sentiment est aussi renforcé par l'impression que leurs expériences ne sont pas prises en compte, comme

l'explique Sophie, dans son film, au sujet de la fin de son séjour dans une ressource d'hébergement :

Figure 16
Extrait du film de Sophie



« J'me suis sentie vraiment rejetée et sans aide. J'me sentais comme si on prenait pas mon passé en compte, et que peut-être... c'était un peu normal que je traverse cette passe-là. »

Enfin, les témoignages des jeunes montrent qu'ils sont conscient·es des normes du passage à la vie adulte, en plus de les questionner et d'en ressentir les effets.

4.3.2 La reconfiguration des normes d'entrée dans la vie adulte

Je pense qu'on se trompe souvent sur ce que c'est un adulte. Je pense qu'on n'a pas toujours une bonne idée de ce que c'est. (Ben)

Si les jeunes se montrent critiques vis-à-vis des normes d'autonomie et de responsabilité qui balisent les parcours vers la vie adulte, leurs récits témoignent d'une capacité à les réinterpréter, à la lumière de leurs expériences et des contraintes structurelles, pour arriver à se positionner comme autonomes, responsables et actif·ves. Ainsi, cette section se penche

sur la manière dont les jeunes s'approprient, négocient ou renversent les normes d'autonomie, de responsabilité et d'insertion en emploi.

4.3.2.1 Être autonome : entre débrouillardise et interdépendance

Pour les jeunes qui ont participé à cette recherche, l'autonomie ne se résume pas à la capacité de se conformer à un idéal valorisé ; elle renvoie plutôt à la manière dont les jeunes assument la responsabilité de leurs choix, même lorsque ceux-ci sont contraints.

Simon, par exemple, explique qu'il s'est « *débrouillé tout seul* », soulignant sa capacité à assumer les décisions qu'il prend, et ce, même lorsque celles-ci semblent peu conformes aux attentes normatives.

D'être autonome c'est assumer ses choix pis prendre responsabilité des conséquences. J'dis pas que j'ai toujours pris les meilleurs choix...comme j'en ai fait des décisions, qu'on pourrait dire qui étaient pas les meilleures. Mais j'ai fait de mon mieux [avec les options que j'avais] pis j'me suis débrouillé tout seul. J'ai jamais lâché.

Son témoignage révèle un décalage important entre la conception normative de l'autonomie et une autonomie vécue comme une capacité à tenir debout dans des conditions précaires, marquées par l'urgence, l'instabilité ou l'absence de soutien.

Cette réinterprétation de l'autonomie comme effort de débrouillardise est également mise de l'avant par Sophie, qui critique les attentes institutionnelles selon lesquelles l'adulte doit « *tout faire par [s]oi-même* ». Non seulement elle dénonce une définition de la responsabilité qui repose sur des gestes évalués hors de leur contexte, sans égard aux ressources dont disposent les jeunes, mais elle exprime aussi une compréhension nuancée

de la responsabilité individuelle, qui considère la demande d'aide comme une composante légitime de l'autonomie :

Des fois dans [certains services où j'ai habité], on va pas te fournir un transport, "tiens le billet de bus" pis c'est c'qu'ils appellent la responsabilité ! Moi là, je crois que ma responsabilité c'est de faire mon C.V., d'aller chercher un emploi pis d'y aller à mon entrevue pis mon emploi. Ça c'est ma responsabilité, mais genre si je te demande de l'aide, c'est tu plus grave que ça genre ? Ils s'attendent que parce que t'es un adulte genre... t'es supposé toute faire par toi-même, mais c'est pas tout l'monde qui est capable.

Cette conception entre en tension avec l'injonction néolibérale à la responsabilité individuelle, qui tend à survaloriser les capacités individuelles, à invisibiliser les inégalités d'accès aux ressources (logement, argent, appui familial, etc.) et à évaluer les comportements des jeunes à partir de référents normatifs (Namian et Binet, 2016).

À travers ces récits, l'autonomie ne se présente plus comme la capacité à réussir seul·e, mais plutôt comme la capacité à faire avec ce qu'on a, à « *s'arranger* » ; une réinterprétation qui permet d'inclure les expériences de résistance, de persistance et de renoncement stratégique.

D'autres remettent en question l'injonction à être indépendant·e dans la conception de la vie adulte et autonome. Ben, par exemple, réfléchit à la définition de la vie adulte comme capacité à s'occuper de soi-même, soulignant qu'elle repose sur une illusion d'autosuffisance :

Je pense qu'être un adulte, c'est être capable de s'occuper de soi-même. En même temps, on peut facilement en débattre. Est-ce que quelqu'un peut vraiment s'occuper de lui-même à 100% ? À quel point on est capable de se suffire sans l'apport de la société, sans l'apport de la famille ? Sans l'apport de la communauté ? À peu près impossible.

Rose, pour sa part, rappelle que l'autonomie s'exerce toujours dans une relation de dépendance partagée. À l'inverse des constructions individualisantes de l'âge adulte, elle invite à penser la vie adulte comme un système d'échange fondé sur la réciprocité et le soutien mutuel :

Être adulte là, c'est pas faire tout seul.... Dans l'fond, la vie c'est une grosse relation d'aide entre chaque personne. Mettons que l'adulte a besoin d'une travailleuse sociale, ben la travailleuse sociale, dans le fond, elle a besoin de la personne à aider pour vivre. Comme il y en a un qui a besoin que la fille remplisse ses papiers, pis elle, elle a besoin d'heures de travail. Pis mettons, lui, il a besoin de quelqu'un pour faire ses impôts. Tout l'monde s'aide dans l'fond.

Pour Ben et Rose, l'autonomie ne signifie pas l'autosuffisance, mais renvoie plutôt à la capacité à s'inscrire dans des réseaux de solidarité, où chacun·e peut contribuer selon ses moyens et ses habiletés.

Ces témoignages montrent que les jeunes se saisissent des attentes normatives, se les approprient – du moins partiellement – et les reconfigurent à partir de leurs propres expériences, de leurs conditions de vie et de leurs ressources. Iels déplacent les frontières de ce qui est considéré comme adulte, et revendiquent une autonomie qui inclut le droit à l'erreur, le droit de demander de l'aide et la possibilité de compter sur d'autres.

4.3.2.2 Être responsable : s'engager envers l'autre

Être un adulte, c'est quand on doit se fier sur toi vraiment de façon importante, pis que toute une structure dépend de toi, tu fais partie d'un maillon de la chaîne importante. (Ben)

Les expériences des jeunes nous rappellent également que la responsabilité ne se limite pas à la capacité de prendre en charge seul·e sa vie, ses choix et ses conséquences, mais elle

renvoie aussi à des pratiques d'engagement envers d'autres (Gaudet, 2001, 2005). Leurs témoignages mettent non seulement en lumière leur engagement envers d'autres, leur capacité à les prendre en compte et à agir dans leurs intérêts, mais redessinent aussi les contours de cet engagement. Pour les jeunes, « *être responsable, c'est faire ce qu'il y a de mieux pour les autres* », qu'il s'agisse d'amies, de partenaires ou d'enfants, et ce, même lorsque ce « *mieux* » s'éloigne des parcours valorisés.

Cette conception de la responsabilité se manifeste notamment dans les relations amoureuses. Plusieurs ont parlé de responsabilité émotionnelle (« *être là pour elle* »), matérielle (« *j'allais pas le laisser dormir dehors* ») ou financière (« *j'allais pas laisser mon chum pas s'acheter de cigarettes* »). Ces engagements, s'ils sont parfois perçus comme futiles ou secondaires, sont pourtant significatifs dans les parcours des jeunes. Rappelons, par exemple, la situation de Ben qui a mis fin à ses études et trouvé un emploi précaire pour être auprès de sa partenaire qui attendait un enfant.

Raph, pour sa part, raconte avoir quitté une ressource d'hébergement pour aller dormir dans une tente, avec sa partenaire. Si cette décision peut être interprétée, d'un point de vue institutionnel, comme un comportement irresponsable, Raph la présente plutôt comme un geste d'engagement envers sa partenaire, qu'elle ne croyait pas en sécurité :

Ma blonde s'était ramassée au Gîte-Ami, pis c'est pas vraiment bon être là-bas toute seule pour une fille. Donc je dormais dans les tentes pour être sûre.... On pourrait dire que c'est pas vraiment une bonne décision, mais j'pouvais pas la laisser là toute seule.

La décision de quitter l'hébergement est donc motivée par la prise en compte de sa partenaire et témoigne de sa capacité à agir en réponse à ses besoins. Elle traduit une forme

de responsabilité envers sa partenaire, même si cette décision semble être à l'opposé des parcours valorisés.

Ce rapport à la responsabilité apparaît aussi dans les récits liés à la parentalité. Ben, par exemple, mentionne avoir quitté sa famille et ses responsabilités parentales à la suite du suicide de son frère. Bien qu'il aborde ce départ comme une forme de fuite, en entrevue, il explique avoir quitté pour « *se reconstruire, et pouvoir revenir éventuellement* ». Dans son film, il raconte :

J'ai passé d'un gars très fonctionnel à quelqu'un qui ne pouvait à peine plus s'occuper de lui-même. [...] J'étais devenu un fardeau trop lourd pour être supporté [...] et les enfants étaient les premiers à en souffrir. [...] Papa ne pouvait plus se supporter lui-même. Mes enfants ont véritablement vu leur père disparaître, car j'ai fui pour ne pas qu'ils me voient m'effondrer.

Figure 17
Extrait du film de Ben.



**« Mes enfants ont véritablement vu leur père disparaître,
car j'ai fui pour ne pas qu'ils me voient m'effondrer... »**

Son récit met en lumière une tension entre le désir d'assumer ses responsabilités et l'impossibilité de le faire. Le départ apparaît donc comme un geste ambivalent : entre la fuite et la nécessité d'agir pour éviter de faire souffrir ses enfants. Il s'inscrit dans une logique de retrait temporaire qui permet, à terme, un retour à une forme d'engagement parental, une sorte de responsabilité négociée à partir de la nécessité de se reconstruire.

D'autres jeunes évoquent des décisions qui, bien qu'elles s'écartent des attentes sociales en matière de parentalité, sont prises en fonction du bien-être des enfants. Ainsi, si ne pas revendiquer la garde de ses enfants peut être perçu comme un manque d'engagement, pour Sophie, ce choix est réfléchi en fonction de ses conditions de vie et motivé par la conviction que ses enfants sont mieux dans leur milieu actuel :

Jamais j'veais essayer de les enlever de leur famille d'accueil parce que ça fait déjà plusieurs années qui sont là pis y'ont un lien avec ces gens-là. [...] Ça m'a pris du temps pour réfléchir de même ! Y'a un an et demi passé, j'aurais pas pu dire ça tu sais, mais comme ma responsabilité c'est de faire c'qu'il y a mieux pour eux autres...Moi j'pensais que le mieux c'était de vivre avec leur famille, mais on est pas c'qu'on peut leur offrir de mieux fait que, [je me suis dit : "mes enfants vont] vi[vre] où ce que [la Protection de la jeunesse] a décidé [qu'ils] vivrai[ent], pis nous on va rester dans [leur] vie..."

Dans cette situation, la posture de Sophie illustre une forme d'engagement : celle qui consiste à reconnaître les limites de ses conditions de vie et se réajuster pour préserver la stabilité de ses enfants. Loin de renoncer au lien avec ses enfants, elle redéfinit son rôle parental auprès de ses filles. Elle insiste sur sa volonté de rester présente dans la vie de ses enfants, même si les contacts sont limités et encadrés, et décrit une dynamique où la recherche de stabilité devient une condition pour mieux exercer sa responsabilité parentale. Elle poursuit :

Mes filles sont mieux où c'est qui sont...pis si un jour j'ai pu avoir plus que des visites supervisées ben j'vas aller *forward*, mais comme en c'moment on cherche d'être stable dans toutes les sphères possibles... Autant émotionnellement que financièrement que dans un logement où peu importe... Pis j'me dis le plus haut que j'ai pu aller chercher en stabilité, le mieux que c'est pour mes enfants, pis pour ma santé mentale. Ces enfants-là méritent le mieux... chaque enfant mérite le mieux pis j'me dis qu'elles sont dans des bonnes familles. Moi j'vais rester dans la vie de mes enfants jusqu'à temps qu'elles me disent qu'elles veulent pu. J'pense que c't'important que j'reste dans leur vie, on a un lien d'attachement, on passe des bons moments. J'suis là, j'pense que ça compte, même si c'est pas souvent.

Ces récits montrent que les jeunes réinterprètent la responsabilité à partir de leurs expériences et remettent en question le sens de gestes qui pourraient paraître irresponsables. Si certaines reinterprétations sont plus affirmées et d'autres plus ambivalentes, elles témoignent néanmoins d'une responsabilité qui se construit dans la relation, dans l'attention portée à l'autre, et dans la volonté d'agir, autant que possible, en fonction de ce qui est jugé bon pour l'autre.

4.3.2.3 Entre travail et engagement : contribuer à l'extérieur de l'emploi salarié

À l'instar des notions d'autonomie et de responsabilité, la norme de l'insertion en emploi comme marqueur de l'âge adulte est elle aussi réinterprétée par les jeunes rencontrés. Si le travail salarié constitue encore un repère central dans la manière dont les jeunes envisagent l'entrée dans la vie adulte, leurs récits montrent qu'ils élargissent la définition de ce qu'est « travailler » à partir de leurs propres expériences, souvent informelles ou en marge des parcours valorisés.

En effet, les jeunes critiquent les conceptions dominantes et étroites du travail, comme en témoigne cet échange entre Sophie et Julie lors d'une discussion de groupe :

Julie : le travail c'est important pour devenir un adulte...

Sophie : oui, mais on parle pas juste du travail pour faire de l'argent...

Julie : ...c'est ça, travailler pour faire de l'argent c'est une chose, mais il y a plusieurs façons de travailler aussi.

Cet échange montre que les jeunes reconnaissent le poids symbolique du travail dans la construction de l'âge adulte, mais en élargissent la compréhension à l'extérieur de l'emploi salarié.

Dans leurs témoignages, les jeunes empruntent au registre de l'emploi formel pour décrire des activités non rémunérées ou informelles dans lesquelles iels s'engagent parce qu'elles permettent de subvenir à leurs besoins ou de contribuer. Iels décrivent les efforts, les compétences, la discipline ou les codes professionnels auxquels font appel ces activités. Raph, par exemple, insiste sur ses traits personnels qui font d'elle une bonne candidate pour le travail de collectrice : *« je travaillais pour une couple de personnes, j'ai le profil itou so, ça devrait pas étonner personne. J'ai pas mal la shape pour collecter. »*

Julie, quant à elle, adopte un discours professionnel pour décrire sa réussite comme danseuse. Elle met de l'avant des attitudes valorisées dans le monde du travail formel – la sobriété, l'hygiène, la rigueur – comme des compétences lui permettant d'atteindre ses objectifs :

À un moment donné, ils sortaient toutes les filles qui avaient pas eu une cenne... Mais moi je faisais de l'argent parce que j'étais à jeun, *first of all*, deuxièmement parce que je sentais pas la boisson. Pis troisièmement, parce que tu me voyais me laver avec du Purell à chaque fois.

Ces propos illustrent un effort de requalification du travail informel, souvent dévalorisé ou invisibilisé par les institutions. Si ces activités permettent avant tout de subvenir à leurs

besoins financiers et matériels, les témoignages des jeunes montrent qu'elles mobilisent aussi des formes de professionnalités, comme certaines caractéristiques, compétences ou savoir-faire.

Cet emprunt aux codes du travail salarié est également présent dans la manière dont les jeunes parlent d'activités non rémunérées dans lesquelles iels s'impliquent. Qu'il s'agisse de bénévolat, de soutien à un proche ou encore de parentalité, ces activités sont abordées par les jeunes comme des formes de travail, non pas en raison de leur statut formel ou du revenu qu'elles génèrent, mais parce qu'elles mobilisent des responsabilités et traduisent une volonté de contribuer envers les autres. Elles sont envisagées comme des manières concrètes de participer à la vie collective et de répondre à des besoins réels. Elles se présentent comme des formes de travail socialement utiles, bien que peu reconnues.

C'est la situation de Toby, qui évoque le bénévolat comme une manière de rester actif : *« Tu sais, moi je fais souvent du bénévolat dans des places. J'aime pas ça rester à rien faire. J'ai fait des festivals aussi souvent. C'est comme un travail. »* Pour lui, le bénévolat apparaît comme une alternative au travail salarié qui, devant l'inaccessibilité et la précarité de l'emploi formel, semble offrir une plus grande marge de manœuvre. N'ayant accès qu'à des emplois qui ne payent *« presque pas plus »*, il préfère demeurer sur l'aide sociale et contribuer à travers des activités bénévoles, en s'offrant du même coup la liberté de choisir des implications qui correspondent à ses besoins et à ses envies. Il explique :

Tu sais du bénévolat, tu peux choisir les places où tu te sens à l'aise. Et si t'aime pas ça, t'es pas obligé de rester là. Mais du travail, si tu y vas pas, ça va avoir un impact sur ta vie. Par exemple, si tu travailles dans un restaurant, pis faut que tu payes ton loyer pis toutes tes choses... mais là si t'as pu de job, ben tu peux pu

payer fait que dans l'fond t'es mal pris. Tandis que du bénévolat, tu peux arrêter quand tu veux pis ça va pas t'enlever d'argent. Pis tu sais y'a personne qui va te mettre une note dans ton dossier que t'as quitté ta job parce que t'aimais pas ça.

Cette reconfiguration de la notion de travail s'exprime aussi dans des formes de travail invisibles comme le soin à un proche. Tamara, par exemple, consacre une partie importante de son temps à s'occuper de sa mère malade : « *Tu sais, elle est ben malade pis c'est moi qui s'occupe d'elle. Je peux pas la laisser toute seule ni rien pis faut que je l'aide pis que je lui fasse à manger pis tout ça.* » Elle compare d'ailleurs explicitement ce rôle à un emploi : « *Tu sais moi j'sais pas lire fait que je pourrais pas travailler anyway, mais je m'occupe de ma mère. C'est un p'tit peu comme un travail.* » Si cet engagement dépasse les cadres reconnus du travail salarié, il se présente comme un véritable travail parce qu'il structure le quotidien et s'accompagne de responsabilités, mettant en lumière une compréhension du travail ancré dans son utilité sociale.

Enfin, des jeunes ont également évoqué la parentalité en ces termes : être mère est perçue comme un engagement à temps plein sollicitant une charge mentale et organisationnelle qui s'apparente, selon elles, à un travail à part entière. Par exemple, dans le formulaire sociodémographique, à la question « *Es-tu présentement à l'emploi ?* » Julie a encerclé « *oui* » et a écrit « *maman à temps plein* ». En entrevue individuelle, elle élabore :

Tu sais, mon mari il a comme plus un vrai travail pour ramener des sous, mais moi aussi c'est important. Il faut penser à tout, tout gérer... puis c'est une grosse responsabilité de garder [ses enfants] sur le droit chemin pendant [leurs] 18 années de vie.

Dans ce contexte, le rôle de mère est pensé comme une activité exigeante, constante et porteuse de responsabilités, qui mérite d'être reconnu comme un travail, bien qu'il ne soit

pas rémunéré. Ce positionnement participe ainsi à un élargissement des catégories du travail, et révèle une volonté de faire reconnaître des activités non marchandes comme des contributions significatives à la vie sociale et familiale.

Si les jeunes abordent leurs engagements en référant aux codes du travail salarié, d'autres les perçoivent surtout comme des manières de contribuer, à l'extérieur des circuits habituels de l'emploi. Les jeunes les abordent comme des pratiques concrètes de participation sociale, bien qu'elles soient souvent moins visibles et moins reconnues dans l'espace public (Greissler, 2014). Toby affirme, par exemple, que « *faire du bénévolat, oui t'es pas payé, mais c'est une manière de redonner à ta communauté* ». Tamara, pour sa part, explique son implication dans la distribution de trousseaux de consommation comme un engagement ancré dans la solidarité : « *Moi je juge pas le monde qui sont là-dedans. C'est très dur d'arrêter. Ça a été très dur pour moi d'arrêter. Moi je fais pas ça pour l'argent, je fais ça parce que, si un jour ça t'arrive, t'aimerais que les gens t'aident, fait que c'est la même affaire pour eux.* »

Plusieurs ont également insisté sur leur implication dans les activités du LAB, dans le cadre de divers projets, tels qu'une exposition, un spectacle, une foire d'artisan·es ou un balado. À travers leurs implications au LAB, iels occupent entre autres des rôles d'artiste, de chanteur, d'animateur, de technicien de son, ou sont impliqués dans divers comités organisateurs.

Si les jeunes ne contestent pas l'importance du travail, iels se réapproprient les codes du travail salarié et déplacent les frontières de ce qui est reconnu comme une contribution à la société, en s'appuyant sur leurs expériences concrètes de débrouillardise, d'implication et de soin. Parfois, iels revendiquent une position de travailleur·euse à l'extérieur des circuits légitimes et contestent, bien qu'implicitement, la hiérarchie entre le travail formel et le travail informel. D'autres fois, iels invitent à reconnaître comme légitimes des formes d'engagement qui, bien qu'elles n'aient pas de fonction économique, participent pleinement à la vie collective. En ce sens, leurs témoignages montrent qu'iels se repositionnent vis-à-vis des normes dominantes, en tentant de faire reconnaître la valeur de leurs engagements, même lorsque ceux-ci s'écartent des parcours typiques.

4.3.3 Le rapport aux expériences atypiques

Pour les jeunes rencontrés, devenir adulte en marge des attentes normatives façonne la manière dont iels comprennent leur parcours et se définissent. Si les jeunes critiquent et reconfigurent les normes d'entrée dans la vie adulte, leurs témoignages montrent que les expériences atypiques deviennent pour plusieurs un point d'ancrage à partir duquel redonner sens à leur parcours, se repositionner vis-à-vis des normes dominantes, et parfois même développer une forme d'expertise située.

Pour plusieurs, cette démarche se développe à travers un rapport à soi ambivalent, marqué par des tensions entre la fierté d'être « *passé au travers* » et la honte face à certains événements. Michel illustre bien cette tension en évoquant les effets contradictoires de ce qu'il a traversé : « *Autant que ça m'a rendu moins confiant, autant que d'être passé par ce*

bout-là, ça m'a rendu plus confiant. Je pense que des fois, passer par l'inverse, ça fait qu'après, tu ressors, plus fort de ça. »

Ce double mouvement qui conjugue souffrance et force se retrouve dans les récits de plusieurs jeunes. Sophie, par exemple, aborde son parcours comme un amalgame d'épreuves et de ressources qui composent la personne qu'elle est aujourd'hui : *« C'est un mélange d'expériences, d'abus, de traumas pis de thérapie ou juste des groupes de partage, pis toute ça mélangé ensemble, ça fait moi. »*

À travers leurs témoignages, les jeunes ne minimisent ni la dureté de certaines expériences ni les conséquences qui en découlent. Or, si leurs récits sont parfois empreints de honte et de culpabilité, ils illustrent aussi une tentative de réinterpréter les expériences négatives dans une logique d'apprentissage et de dépassement. Certain·es évoquent, en ce sens, une distinction entre les moments où iels *« ne pouvai[ent] pas »* et les moments où iels *« ne voulais[ent] pas »*. Sophie explique cette distinction :

Tous les problèmes que j'ai vécus, tous les problèmes que j'ai surmontés, t'sais aussi j'peux m'dire que j'suis fière d'avoir survécu à tout ça, mais y reste une honte aussi en arrière, une p'tite honte cachée qui dit : il y a plusieurs fois que j'aurais pu me relever, pis j'l'ai pas faite... Mais soit j'étais pas capable ou je voulais pas. Voilà la honte parce que y'a des moments que j'voulais juste pas...J'en avais rien à chier... Pis y'a d'autres moments où j'étais dépressive pis je pouvais pas ! Aujourd'hui j'suis forte, aujourd'hui j'suis capable de dire non, j'suis capable de travailler, j'capable de surmonter des problèmes... à cet âge-là, c'était un peu comme marcher sur des coquilles d'œufs vides pis essayer de pas les casser.

Certes, ce récit illustre un jugement sévère porté sur les expériences atypiques perçues comme des échecs personnels et met en lumière l'intériorisation des normes de responsabilité individuelle. Mais il illustre surtout un travail réflexif, traversé par des

sentiments de fierté et de honte, qui témoigne d'une mise à l'épreuve des attentes normatives liées à l'autonomie et à la possibilité de prendre sa vie en main.

On observe également cette prise de distance dans la volonté de plusieurs jeunes de ne pas se définir uniquement par les expériences passées. Raph, par exemple, revendique un effort conscient pour « *regarder vers l'avant* » et se mettre à distance d'une lecture rétrospective et déficitaire de son parcours :

Tu sais, je suis forte, je fais mes affaires, je suis en train de devenir adulte. J'ai ma femme et j'ai mon enfant qui s'en vient. Tu sais, j'essaie vraiment de focusser sur le positif, comme arrêter de regarder le passé. Ça, c'est quelque chose que je faisais beaucoup trop dans le temps. Je regardais trop en arrière. Je me dis : qu'est-ce que j'aurais pu faire? Je me tapais sur les doigts pour rien. Tandis qu'aujourd'hui, à quoi ça sert de regarder qu'est ce qui s'est passé hier ? Je peux pas changer [le passé], je fonce, je fais juste y aller, puis des fois je fonce tête baissée, puis *that's it*.

Pour certain·es jeunes, cette réinterprétation des expériences atypiques permet aussi de résister à certaines lectures déficitaires de leurs parcours et de leur identité. Julie, par exemple, explique avoir appris à doser ses dévoilements au sujet de son passé : « *Moi je montre seulement ma vraie personnalité à ceux qui le méritent. C'est juste qu'à force de te faire dire que t'es bonne à rien, « t'es ci, t'es ça, tu connais rien de la vie », c'est vraiment de la torture mentale heavy...* » Le choix de ne pas se révéler constitue en ce sens une forme d'affirmation : en choisissant à qui elle se raconte, Julie revendique le droit de contrôler la manière dont son parcours et son identité sont lus.

Plus encore, certain·es jeunes tirent de leurs parcours une légitimité pour agir auprès d'autres. Julie, par exemple, explique qu'elle est « *une bonne exemple à suivre, c'est – je serais une modèle. [Un·e intervenant·e], il m'a pris comme modèle pour les autres. So je*

suis comme, dans un sens, je suis une célébrité, mais dans le monde plus bas genre... » En ce sens, l'expérience de Julie devient une ressource symbolique. Cette posture repose sur une compréhension située d'expériences atypiques, à partir de laquelle elle affirme sa capacité à inspirer les autres.

Pour d'autres, l'expérience atypique apparaît comme une ressource qui permet de créer un lien et d'accompagner les autres. Pour Alex, l'expérience confère une légitimité particulière qui permet d'établir un climat de confiance auprès des autres : *« Des fois quand tu sais que la personne en avant de toi elle a un vécu aussi, c'est peut-être plus facile de lui parler parce que tu sais qu'a te jugera pas. »* Simon, de son côté, explique comment il mobilise son expérience pour soutenir les autres : *« Tu sais moi j'ai comme beaucoup d'expérience de vie. Fait que les plus jeunes, j'essaie de leur montrer comme "Regarde, ça serait mieux que tu suives ce chemin-là au lieu de t'en aller de l'autre bord" [...] J'suis bon là-dedans. »*

On retrouve également cette posture dans les motivations exprimées par plusieurs jeunes à l'égard de leur participation à ce projet de recherche. Pour Sophie, raconter son histoire est une manière de s'adresser à de futur·es intervenant·es pour leur transmettre un regard lucide sur les réalités des jeunes ayant un parcours comme le sien, dans l'objectif *« d'aider d'autres jeunes qui ont vécu la même chose »*. Elle explique :

Je pense que quand t'es étudiant pis que tu veux devenir travailleur social ou quelque chose dans ce genre-là, c'est important que tu ailles les yeux ouverts pis que tu réalises "criss, y'a pas juste ma p'tite personne". [...] J'espère qu'ils vont l'utiliser pour faire une rétrospection sur eux-mêmes.

Enfin, ces témoignages montrent que les jeunes rencontrés ne se contentent pas de survivre aux épreuves rencontrées. Plus encore, iels les réinterprètent, les recomposent, et parfois, les mobilisent comme point d'appui pour se projeter à nouveau. Cette dynamique, en ce sens, rejoint les analyses de Colombo (2011, 2015), qui montrent que les parcours de sortie de la marginalité s'accompagnent d'un travail de repositionnement identitaire à travers lequel les jeunes cherchent à redonner du sens à leurs expériences et à se construire une nouvelle place dans le monde. Dans le prolongement de ces travaux, les témoignages des jeunes qui ont participé à cette thèse mettent également en lumière la manière dont ce repositionnement peut mener à des formes d'expertise expérientielle (Julie comme modèle), de transmission (Simon qui conseille les plus jeunes) ou de savoir situé (Sophie qui souhaite contribuer à la formation de futur·es intervenant·es). En ce sens, cette capacité à produire du sens en dehors des lectures déficitaires constitue non seulement une forme de repositionnement critique face aux normes dominantes de réussite, de mérite et de responsabilité, mais aussi une manière d'approcher les expériences atypiques comme des terrains d'apprentissage, de résistance, d'action et de contribution.

4.3.4 Se dire adulte au regard des expériences atypiques

Si les récits des jeunes rencontrés témoignent d'un sentiment de se voir imposer une vie autonome et des responsabilités adultes, iels mettent également en lumière la complexité de se positionner comme adulte, lorsque les parcours se déploient en marge des itinéraires normatifs. Bien que l'expérience des parcours atypiques n'entrave pas complètement la possibilité de se dire adulte, la capacité à se positionner comme adulte passe par un

déplacement des repères vers des critères plus subjectifs et une capacité à assumer son parcours, malgré son caractère atypique.

Comme peuvent en témoigner les expériences relatées au début de ce chapitre, l'apparition précoce des responsabilités de la vie adulte entraîne, chez certain·es jeunes, le sentiment d'être adulte. La nécessité de subvenir à ses besoins ou de prendre seul·e des décisions importantes, parfois sans soutien familial ou institutionnel, est alors vécue comme une épreuve marquante qui renforce le sentiment d'être adulte. C'est d'ailleurs ce qu'expriment les propos de Sophie :

Ya eu plusieurs moments dans ma vie où j'avais pas le choix d'être une adulte. Ça, ça veut dire que t'es toute seule à toi-même, pis que t'as pas le choix de faire une décision par toi-même, sans l'avis de quelqu'un... Devenir adulte c'est sérieux, parce que si tu fais une erreur ben c'est ta faute pis t'es dans la marde.

Néanmoins, les témoignages des jeunes montrent que l'autonomie, la responsabilité, l'indépendance et la réalisation de soi se présentent comme des critères, à partir desquels iels se positionnent ou non comme adulte. Raph, lors de la discussion de groupe, illustre cette posture en associant le fait d'être adulte à la maîtrise de ses décisions et à la gestion de ses affaires personnelles : « *Oui, j'en suis une adulte, parce que j'ai fait mes choix, j'ai fait mes choses et je sais où m'enligner. Pis tu sais, je fais mes affaires.* » Pour elle, se dire adulte relève de la possibilité de piloter son parcours. Les propos de Rose, à l'inverse, montrent comment l'absence de pouvoir décisionnel fragilise la possibilité de se définir comme adulte. Elle explique comment l'encadrement institutionnel agit comme une entrave à son autonomie et à la reconnaissance de soi comme adulte :

Moi j'ai totalement pas le contrôle de ce qui se passe, je suis sur ordonnance de traitement et d'hébergement. Fait que toutes les décisions qui sont prises par rapport à moi, c'est pas moi qui gère. Ça fait que j'suis pas vraiment adulte...

D'autres mesurent le statut d'adulte en fonction de la capacité à assumer ses responsabilités, comme l'explique Simon : « *Être adulte c'est prendre ses responsabilités. Moi j peux dire que j'suis un adulte de c'te manière-là, parce que je suis responsable de mes affaires pis des décisions que j'fais.* »

Certain·es relient aussi le statut d'adulte à l'indépendance matérielle. Pour Éric, ne dépendre de personne pour subvenir à ses besoins permet de se définir comme adulte : « *C'est de pas te fier à personne, de faire tes affaires tout seul. Tu sais, quand t'as pas besoin de personne. Tu sais, moi j'habite chez ma mère donc j'suis pas complètement indépendant.* » Dans ses propos, l'indépendance résidentielle se présente comme un critère central, en l'absence duquel il ne peut se dire pleinement adulte.

D'autres, comme Julie, inscrivent le passage vers la vie adulte dans une perspective de réalisation personnelle. Pour elle, il ne s'agit pas seulement d'être autonome et responsable, mais aussi de progresser vers une version plus accomplie, plus fidèle à ses aspirations : « *Être adulte, c'est être soi-même, mais en meilleur. Je sais pas encore si j'suis mon meilleur... mais presque, on pourrait dire...* » Ainsi, devenir adulte se présente comme un processus subjectif, qui ne se résume pas aux repères normatifs ou aux marqueurs institutionnels, mais qui se construit au fil du temps et des expériences.

Si l'autonomie décisionnelle, la responsabilité et la réalisation de soi constituent des critères importants pour se dire adulte, les jeunes rencontrés mobilisent aussi des marqueurs statutaires associés aux transitions normatives vers l'âge adulte, comme la fondation d'une famille, l'indépendance résidentielle et l'insertion sur le marché du travail. Ces repères, largement valorisés socialement, viennent parfois confirmer ou renforcer leur sentiment d'être adulte, mais peuvent aussi, lorsqu'ils sont inaccessibles ou précaires, limiter la possibilité de se reconnaître pleinement comme adulte.

Pour certains, la parentalité représente le moment charnière qui marque l'entrée dans la vie adulte. Tamara affirme ainsi que *« tu deviens vraiment adulte quand tu as des enfants. Quand je suis devenue maman pour la première fois, c'est quelque chose qui m'a rendue vraiment responsable. »* Dans le même ordre d'idées, Julie se définit également comme adulte à partir de son rôle parental. Elle explique être *« rendue une adulte parce que j'ai beaucoup de responsabilités, j'ai ma famille à m'occuper. »* Dans ses propos, la parentalité est associée à une intensification des responsabilités, renforçant la reconnaissance de soi comme adulte.

L'indépendance résidentielle apparaît également comme un marqueur central. Tamara illustre la nuance entre résider dans un logement autonome et habiter chez un proche : *« Comme tu sais, là je vis avec ma tante. C'est dur vivre là parce que c'est comme si elle met des règlements [...] J'suis un adulte, j'ai 25 ans, j'ai pas besoin de me faire dire à quelle heure me lever. C'est un peu comme si j'étais pas vraiment adulte dans ce sens-là. »* Pour elle, la dépendance résidentielle est vécue comme un frein à la pleine reconnaissance

adulte, en raison des contraintes qu'elle impose et du sentiment d'être soumise à l'autorité d'autrui.

Le travail, enfin, est souvent cité comme un passage obligé vers le statut d'adulte : « *Avoir une job, c'est important aussi, parce que ça t'amène sur le marché du travail. Et ça c'est une autre forme de comment devenir un adulte...* » explique Toby, précisant toutefois que le bénévolat, pour lui, « *c'est comme une job* ». Ses propos mettent en lumière l'importance du travail dans la capacité à se dire adulte, dans la manière dont il attribue à ce marqueur une forme de participation moins valorisée – le bénévolat –, mais dans laquelle il se reconnaît.

Toutefois, l'impossibilité de s'inscrire dans ces marqueurs amène certain·es jeunes à se percevoir comme partiellement adultes. Les propos d'Alex permettent d'en témoigner : « *Être adulte, c'est aussi concevoir une famille. [...] Dans ce sens-là, j pense que j suis à moitié adulte... J'ai pas créé de famille, mais c'est plus l'idée de réussir à se créer un réseau social.* » Si la référence à la parentalité demeure présente dans la manière dont il se définit comme adulte, elle se déplace vers une forme plus accessible dans son contexte : le développement de liens sociaux solides, qui permet de se dire partiellement adulte.

Pour d'autres, l'instabilité de ces marqueurs, dans leur parcours, fragilise la possibilité de se définir comme adulte, comme l'explique Ben : « *J'étais adulte, j'avais l'appart, j'avais les enfants, j'avais ma blonde, j'avais ma job, puis du jour au lendemain, ça s'est tout effondré... J'ai comme eu plusieurs phases où je suis redevenu adulte plusieurs fois...* »

Son expérience montre que ces repères peuvent être gagnés, perdus, puis retrouvés, donnant à l'entrée dans la vie adulte un caractère non linéaire, marqué par des ruptures et des reconstructions successives.

Ces témoignages montrent que si les jeunes mobilisent des marqueurs statutaires pour se définir comme adultes, ces statuts sont souvent précaires, car leur maintien demande des ressources matérielles, sociales et émotionnelles qui ne sont pas toujours disponibles. Le statut d'adulte apparaît alors comme incertain et réversible, se renforçant ou s'effritant au gré des conditions dans lesquelles les marqueurs statutaires peuvent être investis.

Mais au-delà des critères normatifs et statutaires, les jeunes rencontrés insistent également sur la pluralité des façons d'être adulte. Pour Michel, être adulte ne peut être défini de manière unique : *« Devenir adulte c'est vraiment propre à tout l'monde parce que chaque personne a vécu tellement d'affaires différentes... Des fois, on pourrait penser qu'elle est pas nécessairement adulte, mais pour cette personne-là, elle est adulte. »* Cette perspective met en lumière l'idée que le sens donné au fait d'être adulte se construit à partir d'un vécu situé, et que ce sens peut différer de la reconnaissance qui lui est attribuée.

Toutefois, pour plusieurs, toutes les figures de l'adulte ne sont ni perçues ni valorisées de la même manière. Rose observe ainsi qu'*« il y a différentes sortes d'adultes en fonction des expériences. Mais c'est pas tous les adultes qui sont au même niveau... »* Son témoignage reflète une hiérarchisation implicite, où certains parcours – souvent ceux qui s'inscrivent dans les attentes normatives – sont jugés plus complets ou légitimes que

d'autres. Éric, de son côté, rappelle que la reconnaissance de ce statut peut être refusée, même à des personnes qui se considèrent elles-mêmes comme adultes : « *Tu peux être adulte, mais ne pas être considéré adulte.* »

Pour les jeunes dont les parcours sont atypiques, parvenir à se dire adulte suppose alors de composer avec ce décalage entre la perception de soi et la reconnaissance du statut d'adulte. Certaines choisissent de contrôler le récit qu'iels livrent à propos de leur parcours. Rappelons, à cet égard, l'expérience de Julie, qui témoigne d'un rapport sélectif au dévoilement de son vécu, modulant les détails de son expérience en fonction des contextes ou des personnes à qui elle s'adresse, afin de protéger son image et d'éviter que ses expériences passées ne viennent discréditer sa position d'adulte. D'autres réinterprètent plutôt les notions d'autonomie, de responsabilité et de travail qui permettent de se dire adulte, comme en témoignent les sections précédentes. Pour certaines, la possibilité de se positionner comme adulte résulte d'un travail réflexif, qui permet de réduire le poids des attentes normatives dans leur interprétation de leur parcours. Comme l'explique Michel, « *C'est juste d'apprendre à s'en foutre. Tu sais, je commence à réaliser et à me dire : ok, il faut vraiment que j'apprenne à m'en foutre parce que la peur du jugement était vraiment grosse pour moi.* » En ces termes, se dire adulte ne repose pas uniquement sur des critères normatifs ou des marqueurs tangibles, mais aussi sur la capacité à revendiquer son parcours tel qu'il est, sans le laisser être invalidé par des normes qui le dévalorisent.

Ainsi, les témoignages des jeunes montrent que les attentes normatives qui balisent les parcours vers la vie adulte, mais aussi l'expérience de parcours en marge de ces normes,

façonnent leur possibilité de se dire adulte. Ils composent avec des repères, parfois atteints, parfois adaptés, perdus ou réinventés, selon les ressources disponibles et les contextes rencontrés. En ce sens, se dire adulte devient alors un exercice de positionnement vis-à-vis de soi et vis-à-vis des attentes normatives, au cours duquel les jeunes naviguent entre reconnaissance partielle, contestation des critères normatifs et affirmation de redéfinitions situées de la vie adulte.

Conclusion

Les résultats présentés dans cette section montrent que l'expérience du passage à la vie adulte, pour les jeunes dont les parcours s'écartent des itinéraires typiques, se joue dans un rapport constant entre contraintes structurelles, stratégies de contournement et reconfiguration des normes. Ils mettent en lumière la manière dont les parcours des jeunes sont traversés par des tensions entre les attentes normatives d'autonomie et de responsabilité, des contraintes matérielles et relationnelles, et un désir de se définir comme adulte autonome (Dubet, 2014[1994]).

Pour les jeunes rencontrés, l'entrée dans la vie adulte s'impose très tôt et sans appui, dans un enchevêtrement d'obligations financières, d'instabilité résidentielle et d'exigences scolaires et professionnelles difficiles à atteindre. Dans ce contexte, l'entrée dans une vie autonome devient une charge, plutôt qu'un horizon, et l'accès aux marqueurs de la vie adulte – emploi, logement, parentalité – est freiné, complexifié ou conditionné par des contraintes qui renforcent la précarité, plutôt qu'elles ne l'endiguent.

Or, loin de demeurer passif·ves, les jeunes apprennent hors des cadres scolaires, bricolent des solutions pour répondre à leurs besoins matériels et financiers, mobilisent des relations et contournent des dispositifs pour composer avec cette entrée précipitée dans la vie adulte. Ces pratiques, bien que peu reconnues, mettent en lumière une lecture fine des règles du jeu et traduisent les compétences déployées pour y jouer.

Plus encore, les résultats présentés mettent en lumière des relectures des normes dominantes d'entrée dans la vie adulte qui déplacent les frontières de ce que signifie « être adulte ». Dans les témoignages des jeunes, l'autonomie inclut la possibilité de demander de l'aide, la responsabilité se joue dans l'attention portée à l'autre, et la notion de travail dépasse l'emploi salarié pour inclure le soin, le bénévolat et les engagements informels. Se dire adulte devient ainsi une démarche de positionnement, négociée à la lisière de marqueurs statutaires inachevés et de critères subjectifs, comme la capacité à décider et à assumer ses choix.

Les résultats, enfin, révèlent comment l'expérience du passage à la vie adulte se construit entre différentes logiques d'action (Dubet, 2008[1987]). Ils montrent comment le passage à la vie adulte des jeunes se déploie dans un rapport tendu entre le désir d'être reconnu·es comme adultes selon des normes dominantes et l'impossibilité d'accéder à des ressources qui permettent d'y inscrire leurs parcours. Dans ce contexte, iels développent des stratégies peu valorisées – qui les éloignent des critères normatifs d'accès à la vie adulte –, et tentent de les articuler en cohérence avec les normes d'autonomie et de responsabilité, en les réinterprétant à la lumière de leurs expériences atypiques.

En terminant, les expériences des jeunes dont les parcours sont atypiques ouvrent la porte à une réflexion plus large sur les constructions de la jeunesse qui, en définissant le passage à la vie adulte entre quête d'individualité et lecture déficitaire des parcours atypiques, façonnent les conditions par lesquelles les jeunes accèdent au statut d'adulte.

Chapitre 5

Vers une prise en compte des expériences atypiques dans les constructions de la jeunesse

Les résultats de cette recherche montrent que les expériences des jeunes rencontrées s'écartent non seulement des constructions normatives du passage à la vie adulte – centrées sur l'autonomie, la responsabilité individuelle et l'intégration statutaire –, mais aussi des constructions déficitaires qui tendent à disqualifier les parcours atypiques. En mobilisant les apports de la sociologie de l'expérience de François Dubet (2014[1994]), cette discussion propose d'aborder les témoignages des jeunes comme des expressions concrètes et situées de la façon dont iels vivent, négocient et parfois reconfigurent les normes qui balisent l'entrée dans la vie adulte.

Ces parcours révèlent une composition d'expériences à la croisée de trois logiques : l'intégration, la stratégie et la subjectivation (Dubet, 2014[1994]), qui permettent d'interroger comment les constructions normatives du passage à la vie adulte s'imposent dans leur parcours, sont contournées ou réinterprétées. L'expérience du passage à la vie adulte apparaît ainsi comme un espace de composition entre des normes qui assignent une place, des stratégies développées pour composer avec des conditions de vie contraintes et une capacité à prendre de la distance vis-à-vis de ces assignations pour redéfinir ce que signifie devenir adulte.

Plus particulièrement, cette section met en dialogue les résultats sur l'expérience des jeunes dont les parcours sont atypiques et les conceptualisations dominantes de la jeunesse, mettant en lumière comment une construction de la jeunesse qui oppose autonomie et

déficit, 1) s'impose dans les parcours des jeunes comme une injonction contradictoire qui leur assigne une place, 2) nie les expressions d'autonomie et les ressources développées en marge des parcours normatifs, entravant la possibilité pour les jeunes de se positionner comme adultes, et 3) limite la possibilité de prendre en compte les ressources épistémiques qui résident dans les expériences atypiques.

5.1 Le passage à la vie adulte comme lieu d'injonction contradictoire : entre assignation et disqualification

Les résultats présentés dans le chapitre précédent révèlent la manière dont les constructions normatives de la jeunesse s'imposent dans les parcours des jeunes, souvent à rebours de leurs conditions de vie. Ils mettent en lumière un profond décalage entre les normes d'autonomie et de responsabilité individuelle – maintenues par une construction de la jeunesse comme une démarche d'individualité – et la manière dont les jeunes vivent leur passage à la vie adulte. Dans cette perspective, la sociologie de l'expérience (Dubet, 2014[1994]) permet de s'intéresser à la manière dont les jeunes négocient ce décalage entre les normes qui modulent le passage à la vie adulte et les conditions concrètes dans lesquelles ils s'efforcent de s'y inscrire. Elle permet aussi de saisir comment cette construction tend à leur assigner une place (Dubet et coll., 2008), où leur parcours est évalué en fonction de la possibilité de se conformer aux itinéraires normatifs.

La construction de la jeunesse comme une démarche d'individualité propose, maintient et renforce une compréhension idéalisée du passage à la vie adulte, comme une période d'expérimentation, à travers laquelle chacun·e serait libre de tracer son parcours selon ses choix et ses aspirations (Galland, 2001, 2011). Derrière cette compréhension du passage à

la vie adulte – comme un voyage en voiture (Furlong et Cartmel, 1997) – se dessine une série d'injonctions implicites qui balisent leurs parcours (Furlong et Cartmel, 2006). D'abord, ces normes exigent de se définir soi-même, de faire preuve d'autonomie et de responsabilité (Woodman et coll., 2020), tout en niant les contraintes sociales et économiques qui modulent les conditions d'accès à la réalisation de soi (Furlong et Cartmel, 2006). Elles promeuvent une autonomie désincarnée, conçue comme un choix individuel, en occultant les déterminants structurels qui limitent l'accès aux ressources nécessaires pour s'y conformer. Mais de plus, elles masquent une injonction à se conformer – à emprunter des parcours typiques et valorisés – attribuant les expériences qui s'éloignent des normes de scolarité, de logement et d'emploi, à de mauvais choix, qui témoignent d'une incapacité à se montrer autonome et responsable. Si le passage à la vie adulte se présente comme une démarche d'individualité, les témoignages des jeunes montrent qu'il continue d'être évalué et mesuré, à l'aune de marqueurs institutionnalisés, comme l'insertion en emploi, la stabilité en logement ou la parentalité. On l'observe dans leurs expériences au contact de services qui interviennent sur le plan de la scolarité, de l'emploi et du logement, ou des institutions, par exemple, lorsqu'ils doivent fournir une preuve d'adresse fixe pour accéder à un emploi, ou, à l'inverse, une preuve d'emploi pour accéder à un logement. En ce sens, cette construction de la jeunesse se présente comme un impératif normatif qui, bien que discret, impose d'inscrire son parcours dans un itinéraire typique, comme la poursuite des études, l'insertion en emploi ou la stabilité en logement, perçus comme plus susceptibles de mener à l'indépendance et à l'entrée dans la population active (Binet, Lambert et Molgat, 2023). Ainsi, sous couvert de liberté, cette construction de la jeunesse

contribue à une forme de contrôle normatif, où l'écart est attribué à un échec personnel, faute de quoi, les jeunes sont jugé·es incapables de se montrer autonomes et responsables.

Or, leurs parcours montrent aussi que la possibilité d'emprunter ces itinéraires ou de s'inscrire dans des rôles typiquement adultes, est complexe, voire inaccessible, pour bon nombre d'entre eux. À défaut d'être des leviers vers la vie autonome, pour ces jeunes, la poursuite des études, l'insertion en emploi, la stabilité en logement et la parentalité sont plutôt vécues comme des espaces de tensions. Étroitement balisés selon des normes prescriptives, ces itinéraires, bien qu'ils soient socialement valorisés, entrent en conflit avec les stratégies que déploient les jeunes pour composer avec leurs conditions de vie, les forçant à négocier entre leur désir de répondre aux attentes (intégration) et la réponse à leurs besoins de base (stratégie).

Dans ce contexte, la construction de la jeunesse comme une démarche d'individualité les expose à une double peine. Non seulement les jeunes sont sommé·es de réussir seul·es leur parcours vers la vie adulte, mais lorsqu'ils s'engagent sur des itinéraires moins reconnus et peu valorisés, c'est leur aptitude même à devenir adulte qui est mise en doute.

Cette injonction, en ce sens, entraîne un effet de disqualification : elle les assigne à des positions déficitaires, rendant complexe la possibilité de se dire adulte, et plus encore, d'être reconnu·es comme tel·les. En effet, les résultats montrent que les jeunes tentent de se positionner comme adultes en s'efforçant de faire sens (subjectivation) des stratégies qu'ils déploient en relation avec les attentes normatives (intégration). Par exemple,

lorsqu’iels réinterprètent la responsabilité et l’autonomie à la lumière de leurs expériences, lorsqu’iels se disent adultes, ou non, en référence à des marqueurs comme l’emploi ou la parentalité, ou encore dans la manière dont iels revendiquent les codes de l’emploi salarié pour parler de différents engagements.

Cette construction dominante de la jeunesse se présente dès lors comme un filtre normatif permettant de discréditer les parcours atypiques. Elle se présente, même dans leurs témoignages, comme une invitation à interpréter leurs propres expériences atypiques comme des choix qui témoignent de déficits, de comportements « à risque » ou problématiques, illustrant leur incapacité à se montrer responsables. Le sentiment de honte, l’interprétation sévère qu’iels font de leurs parcours ou le choix qu’iels font de ne pas dévoiler certains événements par crainte d’être jugé·es permettent d’en témoigner.

Au final, ce que révèlent les témoignages des jeunes, c’est la manière dont une construction de la jeunesse qui oppose autonomie et déficit, restreint la possibilité de se construire comme adulte à ceux qui disposent des ressources sociales, économiques et institutionnelles pour y accéder. À défaut de permettre la réalisation de soi, elle est vécue par les jeunes dont les parcours sont atypiques comme une attente irréaliste, voire impossible à atteindre. Cette tension entre promesse d’individualité et exigence de conformité se présente comme une injonction paradoxale, qui enferme les jeunes dans des jugements normatifs sur la valeur de leur parcours. Sous couvert d’espace d’expérimentation, cette construction fragilise les parcours, prescrit des itinéraires et rend

coupables ceux dont les conditions de vie ne permettent pas de s'y inscrire, contribuant à une lecture déficitaire des parcours atypiques.

5.2 Les espaces atypiques comme modalité d'accès à la vie adulte : au-delà des parcours déficitaires

Si la construction de la jeunesse comme démarche d'individualité tend à invisibiliser ou disqualifier les parcours qui s'en écartent, les résultats de cette recherche montrent, au contraire, que les jeunes développent, dans des conditions souvent précaires, des stratégies concrètes pour tenter d'accéder à une forme d'autonomie et entrer dans la vie adulte. Ils apprennent à composer avec les règles tantôt explicites, tantôt implicites, du passage vers la vie adulte et mettent en œuvre des formes de responsabilité qui trouvent peu de place dans les définitions institutionnalisées de l'entrée dans la vie adulte. En ce sens, si la sociologie de l'expérience (Dubet, 2014[1994]) permet de comprendre comment les jeunes, confronté·es à des cadres contraignants, développent des arrangements pratiques qui leur permettent de tirer parti des ressources disponibles (Samson-Savage, 2024), elle offre également des pistes pour explorer comment ces pratiques stratégiques sont parfois mobilisées par les jeunes comme des points d'appui, à partir desquels se positionner vis-à-vis les cadres normatifs (subjectivation) et de revendiquer une position autonome et responsable.

Les parcours atypiques se présentent, dans leurs témoignages, comme des expressions d'autonomie et de responsabilité, en plus d'être porteurs d'expériences et de ressources à travers lesquelles ils se construisent comme adultes. Comme l'ont montré d'autres recherches réalisées auprès des jeunes en situation d'itinérance (Colombo, 2015;

MacDonald et Roebuck, 2018), les jeunes trouvent, dans des espaces atypiques et peu reconnus, des occasions d'apprentissage, de développement des compétences et de subjectivation. On l'observe lorsque les jeunes évoquent, par exemple, la découverte d'une vocation artistique à travers leur implication au LAB ou l'apprentissage des codes du travail à travers des expériences de bénévolat, des engagements communautaires ou le travail informel. Leurs parcours témoignent notamment de la capacité à gérer un budget restreint ou à organiser leurs dépenses pour répondre à des besoins matériels et financiers avec peu de ressources, une compétence développée dans les espaces de débrouille ou de travail informel. Les savoirs pratiques et sociaux, comme la connaissance des services et des ressources communautaires, la capacité à naviguer dans les systèmes institutionnels ou à formuler des demandes stratégiques ont aussi été identifiées par les jeunes comme des savoirs acquis au contact de réseaux informels ou d'organismes communautaires. Bien qu'elles demeurent invisibles dans les constructions normatives de la jeunesse, ces pratiques et ces ressources se présentent comme des stratégies, mobilisées et déployées par les jeunes pour développer leur autonomie et se négocier une position d'adulte.

Dans leurs témoignages, ces stratégies reposent sur une compréhension fine des contraintes du quotidien et une faculté à les contourner ou à en tirer profit. Elles apparaissent, et sont présentées par les jeunes, comme des preuves tangibles de leur capacité à se montrer autonomes, par lesquelles ils parviennent à se percevoir comme responsables, compétent·es et légitimes. Il est possible de le constater dans la manière dont les jeunes se disent fier·es des épreuves surmontées, se positionnent en « modèle » ou mettent de l'avant les connaissances qu'ils souhaitent transmettre à leurs pair·es ou à de futur·es

intervenant·es. Plus que des moyens de subsistance, ces stratégies relèvent d'une prise en charge de soi et des autres, qui, lorsqu'elles sont interprétées comme des formes d'autonomie et de responsabilité, participent à l'affirmation de soi en tant qu'adulte.

Les espaces informels se présentent aussi, dans les témoignages des jeunes, comme des occasions de s'engager, de nouer des solidarités et de participer à la vie collective. Iels y développent un sentiment de responsabilité vis-à-vis des autres, par exemple, lorsqu'iels prennent des décisions pour répondre aux besoins d'un·e partenaire, partagent leurs expériences, conseillent des pair·es ou s'impliquent dans des projets communautaires. Dans leurs témoignages, ces espaces se présentent comme des occasions d'exercer un rôle adulte, à travers une posture d'entraide et de soutien, qui permet la valorisation de leurs expériences, de leurs savoirs pratiques et de leur capacité à contribuer à la vie collective. Ils apparaissent ainsi comme des ressources pour avoir une place, parce qu'iels y gagnent en confiance, en légitimité et en reconnaissance, permettant aux jeunes de se positionner comme adultes en marge des attentes normatives.

En rupture avec une construction déficitaire du passage à la vie adulte, les témoignages des jeunes montrent qu'iels développent, dans ces espaces, des formes d'autonomie qui s'appuient sur leur capacité à faire face, à prendre des décisions dans des conditions contraignantes, et à assumer des responsabilités. Certes, si ces espaces et ces stratégies exposent les jeunes à certains risques, iels y développent des compétences et des formes d'engagement qu'une construction de la jeunesse opposant autonomie et déficit tend à invisibiliser, voire disqualifier. Les témoignages des jeunes invitent à comprendre ces

stratégies comme des efforts d'autonomie – et non comme des indicateurs de délinquance – et surtout, à s'éloigner d'une lecture déficitaire d'une jeunesse en difficulté, vulnérable et à risque, pour plutôt reconnaître les expériences atypiques comme des espaces porteurs de ressources dans l'atteinte de cette autonomie. Contrairement à l'idée qu'elle mènerait à la passivité ou à l'irresponsabilité, l'expérience d'un parcours atypique semble plutôt entraîner la capacité à faire des choix autonomes, même lorsque ceux-ci sont contraints, à en assumer la responsabilité, sans soutien, à contribuer, malgré l'inaccessibilité de l'emploi salarié, et à devenir adulte, en dehors des cadres normatifs qui les assignent à des positions déficitaires. Faute de reconnaissance, ces parcours échappent aux critères d'entrée dans la vie adulte et empêchent les jeunes de se positionner comme adulte.

Enfin, les récits des jeunes invitent à remettre en question les constructions de la jeunesse qui réduisent les expériences atypiques à des défauts de parcours, et les jeunes à des catégories déficitaires comme jeunes vulnérables, en difficulté ou à risque. Ces constructions de la jeunesse placent la focale sur ce qui fragilise les parcours, les obstacles rencontrés et les dangers de s'y engager, passant sous silence les ressources qui s'y trouvent, les connaissances qui y sont acquises, les compétences qui y sont développées et les formes d'agentivité qui s'y déploient (Bonakdar, 2024). Elles se présentent, dans les parcours des jeunes, comme un refus de reconnaître leur capacité à être autonomes et responsables, qui entretient sur les jeunes un regard infantilisant – ni tout à fait adulte, ni en voie de le devenir –, nie leur capacité à décider pour eux-mêmes et les expose à des interventions qui, faute de considérer leurs besoins et leurs envies, s'emploient à les ramener sur « *le bon chemin* ». Ces constructions, en ce sens, ignorent les expressions

d'autonomie qui émergent des espaces de tension entre le désir d'être autonome et les stratégies déployées pour survivre, et entravent la possibilité de se positionner comme adulte et d'être reconnu comme tel.

5.3 L'expérience atypique comme support d'une posture critique : pour une construction de la jeunesse plus informée

Les résultats présentés dans le quatrième chapitre montrent également que, loin de simplement composer avec les injonctions normatives qui balisent leurs parcours, les jeunes développent, à travers leurs expériences atypiques, une posture critique qui met à distance ces normes, les interroge et les reconfigure. C'est cette même posture qui est susceptible d'éclairer autrement les compréhensions dominantes de la jeunesse. Cette capacité réflexive par laquelle les jeunes négocient entre normes et stratégies, que la sociologie de l'expérience appelle le « travail de l'acteur » (Dubet, 2008[1987], 2014[1994]), se manifeste dans l'effort des jeunes à se définir comme adultes autonomes vis-à-vis ces normes, en dépit de la posture déficitaire dans laquelle elles les enferment. Il ne s'agit plus seulement d'intégrer ou de contourner les règles du jeu, mais de s'interroger sur leur légitimité, sur la place qu'elles leur assignent et sur les conditions de leur propre reconnaissance comme adultes. L'expérience d'un parcours atypique, en ce sens, agit en soutien à cette posture critique, en ce qu'elle place les jeunes dans des espaces de tensions propices à un travail réflexif au regard des normes du passage à la vie adulte.

Dans ce contexte, cette mise à distance critique apparaît comme une ressource épistémique permettant de produire des interprétations situées des normes d'entrée dans la vie adulte, susceptibles d'informer autrement les constructions dominantes de la jeunesse. On

l'observe notamment dans la façon dont les jeunes critiquent et réinterprètent le sens de l'autonomie et de la responsabilité à la lumière de leurs expériences. Leurs témoignages montrent qu'ils remettent en question les normes dominantes, par exemple, lorsqu'ils proposent une relecture de l'autonomie qui inclut le droit à l'erreur, la possibilité de demander de l'aide et de s'appuyer sur les autres. Les jeunes ont aussi reformulé la notion de responsabilité en y intégrant des formes de soin, d'attention aux autres, ou encore la capacité à s'éloigner des attentes sociales pour préserver des liens ou soutenir un proche. Certains témoignages mettent aussi en lumière la manière dont les jeunes remettent en question les hiérarchies entre le travail salarié et le travail informel ou invisible pour revendiquer une posture de travailleur·euses. Ces relectures critiques ancrent leurs expériences dans une compréhension située de ce que signifie « être adulte », au-delà des cadres d'interprétation dominants. Elles relèvent d'un travail interprétatif qui transforme l'expérience vécue en ressource permettant de comprendre les normes qui modulent le passage à la vie adulte.

En ce sens, leurs témoignages montrent que les jeunes ne font pas qu'agir dans les interstices du système ; ils interrogent leur place, questionnent la légitimité des critères qui permettent d'être reconnu·es comme adultes, et refusent d'adhérer totalement aux rôles qui leur sont assignés. Les jeunes négocient avec les normes qui balisent leur parcours, tantôt les intègrent, tantôt les rejettent ou les réinterprètent. Cette posture se manifeste dans les sentiments ambivalents qu'ils expriment (Dubet, 2008[1987]) – la honte, la fierté, la colère – mais aussi dans leur capacité à relire les événements de leurs parcours non plus comme des fautes, mais comme des preuves d'autonomie et de responsabilité ; des

décisions prises dans des conditions contraignantes, pour répondre à un impératif de survie, protéger un·e proche ou préserver leur santé mentale, par exemple.

Dans leurs témoignages, cette relecture s'accompagne d'un déplacement du blâme, passant de l'individu aux contraintes structurelles qui pèsent sur lui, rendant visibles des dimensions du passage à la vie adulte largement occultées par une construction individualisante des parcours atypiques. Les jeunes dénoncent l'inaccessibilité du logement, la précarité des emplois disponibles, la rigidité des services, les attentes irréalistes du système scolaire ou encore les critères de financement des organismes communautaires qui laissent peu de place à la complexité de leurs vécus.

Dans leurs récits, ces critiques ne se présentent ni comme une manière de se victimiser ni comme une manière de se désengager. Au contraire, elles s'inscrivent dans un travail réflexif par lequel les jeunes réinterprètent leurs parcours et s'approprient une position autonome et responsable, à l'extérieur d'une lecture déficitaire. Cette capacité à se construire comme adulte en dehors des cadres normatifs se développe ainsi dans un effort de revalorisation de leur expérience. Cet effort s'exprime à travers une démarche visant à départager la part de contraintes et celle de responsabilité, par exemple, en marquant une distinction entre les moments où iels « *ne voulais[ent] pas* » et ceux où iels « *ne pouvais[ent] pas* » pour s'approprier une lecture plus nuancée de leurs parcours. Cette démarche repose sur une connaissance située des tensions entre les normes qui modulent le passage à la vie adulte et les conditions dans lesquelles ce passage se déploie, donnant à voir des ressources

épistémiques issues d'expériences atypiques, peu considérées dans les constructions déficitaires des parcours atypiques.

Ce travail de valorisation de leurs expériences atypiques apparaît aussi dans différentes formes d'engagement, que les jeunes expliquent par une volonté de tirer profit de leurs parcours pour contribuer à la société. Les implications auprès de pair·es, dans les organismes communautaires ou dans le cadre de cette recherche sont, par exemple, motivées par le désir de soutenir d'autres jeunes confronté·es à des expériences similaires, de redonner à leur communauté ou d'informer la pratique du travail social. Ces engagements traduisent en ce sens une démarche réflexive, à travers laquelle les jeunes transforment leurs expériences atypiques en ressources – en savoirs expérientiels – susceptibles de contribuer à la vie collective, permettant de se défaire d'une lecture déficitaire de leur parcours et de s'approprier une posture autonome et responsable. Ils témoignent d'une volonté de faire entendre des voix trop souvent absentes des constructions normatives de la jeunesse.

Les témoignages des jeunes montrent que c'est au travers d'expériences atypiques qu'ils tentent de se positionner comme adultes, mais surtout développent leur pensée critique et remettent en question les constructions normatives du passage à la vie adulte. Ces expériences révèlent des dimensions du passage à la vie adulte qui sont généralement dans l'angle mort des jeunes, des adultes et des chercheur·euses dont les parcours sont plus typiques, tels que décrits par les constructions dominantes de la jeunesse. Les récits des jeunes révèlent ainsi comment l'expérience d'un parcours atypique permet une

compréhension fine et située du passage à la vie adulte, des normes qui le modulent, de la manière dont elles s'imposent sur les parcours et des conditions de reconnaissance du statut d'adulte. Ils mettent en lumière comment ces jeunes développent une compréhension critique des constructions normatives de la jeunesse, non pas malgré leurs expériences atypiques, mais grâce à elles. Ils montrent que ces expériences sont porteuses de savoirs situés, fondés sur une connaissance incarnée des effets de ces normes, et capables d'informer l'étude des jeunes et du passage à la vie adulte.

Dans cette logique, enfin, le travail de subjectivation se présente comme un espace permettant de penser autrement le passage à la vie adulte. Ce constat invite à s'y intéresser, en faisant de la place à la capacité réflexive des jeunes, à leurs expériences et à leurs connaissances, dans les recherches comme dans les politiques publiques, pour contribuer à des constructions de la jeunesse qui non seulement prennent en compte les parcours atypiques, mais reconnaissent également les savoirs qu'ils produisent et les perspectives qu'ils ouvrent.

En conclusion, cette discussion montre que les constructions normatives de la jeunesse ne sont pas seulement descriptives : elles produisent des inégalités dans l'accès et la reconnaissance du statut d'adulte parce qu'elles permettent de valoriser certains parcours et de disqualifier ceux qui s'en écartent. En s'appuyant sur les témoignages des jeunes, l'analyse permet de déplacer le regard porté sur les parcours atypiques. Plutôt que de les enfermer dans une lecture déficitaire, elle invite à reconnaître la pluralité des manières de devenir adulte, et les ressources qui se déploient dans les espaces peu reconnus et

disqualifiés. Elle met en lumière la réflexivité des jeunes, leur capacité à se définir et agir dans des contextes traversés par des injonctions paradoxales, et à produire – avec et par leurs expériences atypiques – des formes d'autonomie et de responsabilité qui méritent d'être reconnues. Elle montre aussi que cette capacité réflexive offre des ressources épistémiques précieuses pour comprendre le passage à la vie adulte, dans la mesure où les expériences atypiques sont porteuses de savoirs développés dans les espaces de tensions entre normes, contraintes et aspirations.

Mais comment, dès lors, en tant que chercheur·euses, soutenir l'expression de cette réflexivité, et rendre compte de ces expériences dans les connaissances à propos du passage à la vie adulte ?

Chapitre 6

Le digital storytelling comme espace de proximité épistémique

Ce chapitre présente des résultats sur l'utilisation du *digital storytelling* comme méthode de recherche. À travers l'expérience du dispositif méthodologique et les témoignages des jeunes à propos de celui-ci, il met en lumière comment un atelier de cinq jours qui prévoit la création de films individuels dans le cadre d'un processus de groupe peut être envisagé comme un espace de proximité épistémique (Gauthier et Baril, 2022) qui renvoie à la création de conditions permettant le partage et la négociation de référents, de catégories d'interprétation et de cadres de compréhension communs. Elle ouvre ainsi la possibilité d'une recherche plus sensible, plus réflexive et potentiellement plus égalitaire entre chercheur·euses et participant·es, plus spécifiquement lorsqu'il s'agit de jeunes dont les parcours sont atypiques.

L'atelier de *digital storytelling*, en ce sens, peut être pensé comme un espace dans lequel les chercheur·euses, plutôt que de se tenir à distance, participent à la création d'un climat de confiance, reconnaissant la vulnérabilité, l'affect et les rapports de pouvoir comme des éléments constitutifs du travail de recherche. Cette approche appelle à reconnaître les mécanismes épistémiques qui rendent les conditions de réception des témoignages inégales, et cherche à mettre en place un environnement propice à leur dévoilement.

Il se pose comme un espace de proximité épistémique parce qu'il permet aux jeunes de formuler leurs expériences en leurs propres termes (Gauthier et Baril, 2022), mais aussi

parce qu'il ouvre un lieu partagé où les significations peuvent être co-construites (Lambert, 2025). Dans cette perspective, le *digital storytelling* favorise la production de référents herméneutiques partagés entre participant·es et chercheur·euses, rendant visibles des dimensions de l'expérience souvent tues ou difficilement traduisibles dans les langages académiques traditionnels.

À travers une démarche réflexive et créative, il s'éloigne des approches classiques dans lesquelles les matériaux narratifs sont extraits et interprétés par les chercheur·euses et propose aux participant·es un lieu où iels sont appelés à créer du sens à partir d'une expérience. Dans cette perspective, le *digital storytelling* se présente comme un dispositif où le travail de l'acteur·trice (Dubet, 2014[1994], 2008[1987]) devient visible. Il offre des conditions de recherche dans lesquelles les jeunes peuvent travailler les tensions entre les différentes logiques, parce qu'il rend visibles les contradictions, soutient leur mise en sens progressive et propose des occasions de reconfigurer les significations associées aux normes qui balisent le passage à la vie adulte.

En ce sens, le *digital storytelling* agit comme un espace de construction des témoignages ancré dans l'expérience subjective, ayant le potentiel de déplacer les cadres interprétatifs vers des compréhensions situées du passage à la vie adulte et sensibles à la pluralité des expériences. Il propose des outils pour combler certains vides interprétatifs qui produisent des injustices herméneutiques, en offrant des matériaux concrets, sensibles et porteurs de sens pour penser autrement l'expérience du passage à la vie adulte.

Par conséquent, cette méthode met en valeur des formes de connaissances souvent reléguées aux marges des espaces de légitimation scientifique. Dans le cadre de cette thèse, elle est mobilisée comme un outil de co-construction de récits alternatifs sur le passage à la vie adulte, à partir des référents, du langage et des compréhensions des personnes concernées, permettant de rendre visibles des expériences demeurées à la lisière des discours dominants, et de rendre possible la reconnaissance de perspectives atypiques.

Dans ces circonstances, ce chapitre explore comment le *digital storytelling* peut être mobilisé pour rendre compte de l'expérience des jeunes en mettant en place des conditions qui 1) rendent possible la prise de parole par la création d'espaces sécuritaires et des mécanismes qui soutiennent l'articulation des expériences des jeunes; 2) permettent l'interprétation de ces expériences par les jeunes elleux-mêmes, en créant des espaces réflexifs, notamment à travers la temporalité de la démarche, les dynamiques de groupe et un processus créatif; et 3) contribuent à la reconnaissance des expériences atypiques par leur réception attentive et leur requalification.

6.1 Rendre possible la prise de parole des jeunes

Cette section s'intéresse à la manière dont un dispositif de recherche au moyen du *digital storytelling* peut contribuer à rendre possible la prise de parole des jeunes en contexte de recherche. L'expérience de l'atelier et les témoignages des jeunes mettent en lumière comment la possibilité de prendre la parole repose sur des conditions affectives, relationnelles et structurelles. En mettant en place ces conditions, l'atelier prend en compte

les barrières à la prise de parole, permettant aux chercheur·euses de se rapprocher des expériences des jeunes et de leurs visions du monde.

Cette section montre comment ce dispositif peut être mobilisé pour créer les conditions de cette prise de parole, d'une part, en construisant un espace de confiance où les jeunes se sentent en sécurité, accueilli·es et légitimes et d'autre part, en développant des mécanismes qui soutiennent l'expression de leurs expériences à leur rythme, selon leurs préférences communicationnelles et à partir de leurs repères.

6.1.1 Produire un espace de sécurité et de confiance

Si le modèle du *StoryCenter* insiste sur le développement d'un environnement sécuritaire dans le cadre de l'atelier (Lambert, 2009, 2012), l'expérience de l'atelier met en lumière l'importance d'un espace de sécurité et de confiance dans la possibilité pour les jeunes de prendre la parole, de nommer des éléments sensibles de leurs parcours ou d'aborder des nuances et des contradictions qu'ils taisent habituellement par crainte d'être jugé·es, mal compris·es ou disqualifié·es. Cet espace de confiance ouvre l'accès à des expériences autrement tues, réduisant la distance épistémique et permettant une compréhension du passage à la vie adulte plus fidèle à leurs expériences.

Cette section s'intéresse aux conditions qui modulent la production de cet espace et autorisent l'expression d'un savoir situé. Elle montre qu'en reconnaissant les affects, la vulnérabilité et les rapports de pouvoir comme éléments constitutifs du travail de recherche, le dispositif apparaît comme un espace de proximité épistémique parce qu'il

permet de prendre en compte les obstacles relationnels, sociaux et symboliques à la prise de parole. Il propose une structure susceptible de réduire les injustices épistémiques en offrant les conditions d'un dévoilement sensible et ancré dans l'expérience des jeunes. Cet espace prend forme dans un cadre souple et sécurisant, où le rythme, l'organisation et l'aménagement des lieux permettent aux jeunes de se repérer, de se déposer, et d'habiter l'expérience. Il se tisse aussi dans la relation de recherche, à travers une posture d'accueil et de réciprocité, qui rend légitime la prise de parole. Il se renforce ensuite dans les dynamiques de groupe, lorsque s'installe une atmosphère de curiosité mutuelle, de reconnaissance et de soutien. Enfin, il se consolide par une démarche de *feedback* encadrée, qui balise les échanges, soutient l'exploration narrative et protège les zones de vulnérabilité.

6.1.1.1 Un cadre sécurisant et souple : espace, rythme et aménagement

Le cadre dans lequel se déploie l'atelier de *digital storytelling* – qu'il soit matériel, temporel ou relationnel – agit comme une infrastructure sensible qui soutient l'engagement des jeunes dans la démarche. La préparation en amont, la lisibilité du dispositif et la configuration spatiale de l'atelier contribuent à produire un environnement sécuritaire, dans lequel les jeunes peuvent progressivement se sentir légitimes et oser s'exprimer.

La construction d'un espace de confiance est amorcée dès la préparation de l'atelier. Ce travail préparatoire, bien qu'effectué en amont, constitue une condition essentielle au sentiment de sécurité, notamment parce qu'il amorce un déplacement de posture : les

jeunes ne sont pas simplement invité·es à participer, mais à contribuer à un processus dans lequel leurs expériences comptent et sont valorisées.

Les rencontres individuelles, menées au préalable avec chaque participant·e, permettent de réduire l'incertitude et de poser les premiers fondements d'une relation de confiance. Plusieurs soulignent l'effet rassurant d'avoir rencontré les facilitateur·trices avant l'atelier, d'avoir eu l'occasion de poser leurs questions et de comprendre les grandes lignes du projet. Toby, par exemple, explique :

Toi pis Etienne vous nous avez rencontrés avant, pis comme posé des questions – ben pas des questions, mais genre – on a parlé. Tu nous as parlé de ton projet pis de c'était quoi qu'on allait faire. Fait que tsais, on savait un peu plus dans quoi on s'embarquait. Mais j'pense on le sait pas vraiment avant d'être dedans... mais au moins un peu plus.

Pour certain·es, cette rencontre permet de se « *préparer mentalement* », d'appréhender leur rôle dans la démarche et de commencer à réfléchir à leur parcours. À l'inverse, certains moments où les étapes ont été annoncées plus tardivement ont généré du stress et un sentiment d'incompétence. « *Ça m'a stressée parce que j'avais pas compris que c'est moi qui allait faire le montage... j'tais pas sûre que j'allais être capable* », explique par exemple Sophie. Ces propos révèlent l'importance du travail préparatoire dans la construction d'un sentiment de légitimité, parce qu'il permet aux jeunes d'ajuster leurs attentes et d'entrer mieux préparé·es dans l'expérience.

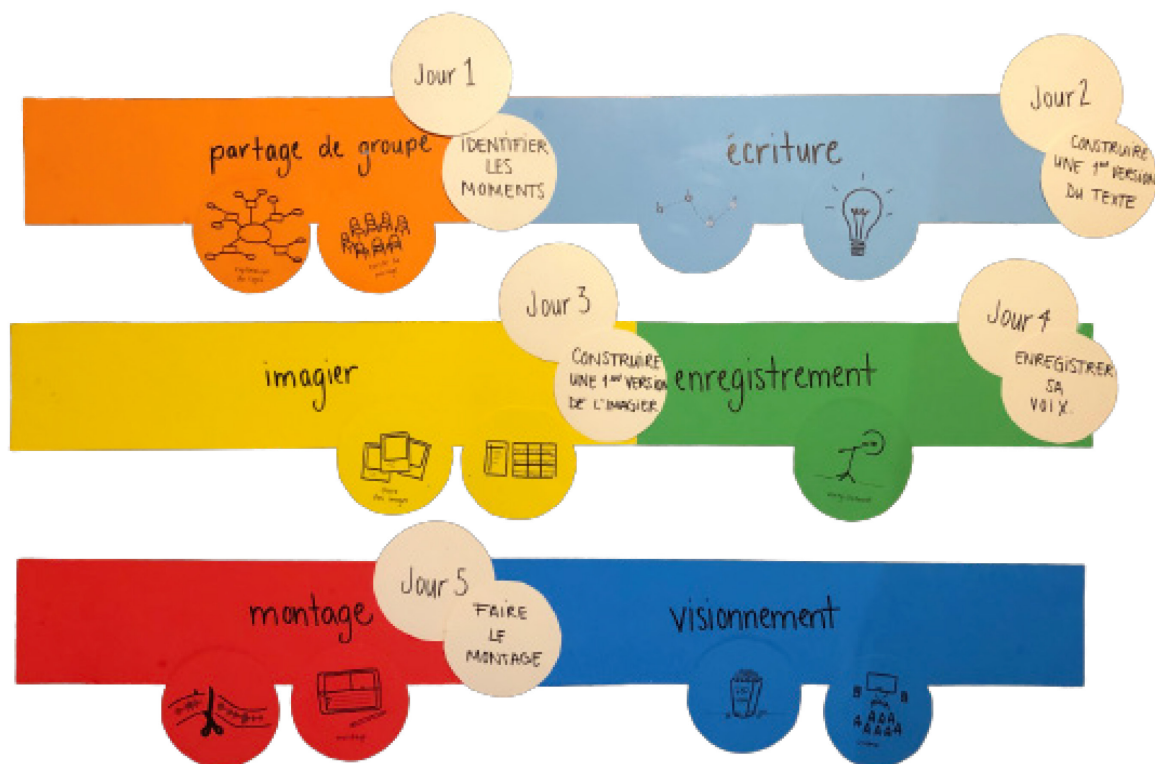
La préparation logistique de l'atelier joue également un rôle dans la construction d'un espace de confiance. L'organisation des activités, les supports matériels et la clarté du déroulement apparaissent comme des repères qui réduisent l'ambiguïté et ont un effet

rassurant. Félix, par exemple, explique comment la préparation logistique de l’atelier, en comparaison avec celle de l’atelier pilote auquel il a également participé, favorise un climat d’accueil et de confort :

Le *setting* du deuxième [atelier], comme il était vraiment réconfortant... Tu es venue beaucoup mieux organisée dans le deuxième atelier, les cartons, les papiers, le *set-up* sur le mur avec les étapes (Figure 18), on était tous comme “Ayoye Sara ! C’est malade !” Il y a une *job* qui a été faite avant, pis ça a vraiment aidé je pense.

Pour lui, la lisibilité du cadre (voir les étapes, comprendre les activités, etc.) a un effet sécurisant tout au long de l’atelier, parce qu’elle permet de s’y projeter, d’ajuster ses attentes, de comprendre le rythme et d’anticiper les étapes. Elle agit comme une médiation matérielle qui donne accès aux règles du jeu, permettant aux jeunes de s’approprier la démarche, sans craindre d’être disqualifié·es par des écarts de compréhension.

Figure 18
Représentation visuelle et mobile des étapes, installée sur le mur de la salle.



Dans cette même logique, une activité d'introduction, en première partie de l'atelier, est perçue par les jeunes comme un élément significatif dans l'établissement d'un espace de confiance : une sorte de brise-glace qui permet de se dévoiler un peu, sans forcément s'exposer, et qui offre une première occasion d'occuper une place dans le groupe. Comme l'explique Félix :

On a appris à se connaître un peu avant que l'atelier parte pour vrai. C'était pas comme *jumper* dans l'eau direct. Il y a eu... comme un *setting* pour qu'on se sente confortable de dire nos affaires quand on arrive pour commencer.

Ce type de rituel permet une première expérience de réception bienveillante, qui contribue au sentiment de confiance.

L'aménagement de l'espace matériel participe également à la création d'un climat de sécurité et de confiance. Loin d'être accessoire, l'espace agit comme tiers facilitateur. Il structure les interactions, signale des règles implicites et rend possible une parole plus libre :

Je pense qu'un des gros facteurs, c'est l'espace. C'est quel espace tu utilises, puis comment tu l'habilles. C'était tellement bien organisé. Comme t'avais rendu la salle tellement *cozy* que comme, on a rentré là pis on se sentait accueilli. [...] Ça faisait comme qu'on se sentait entre nous, comme "ok c'est *safe* ici."

Un espace chaleureux, modulable, qui rompt avec les codes typiques des milieux institutionnels souvent vécus comme rigides ou intimidants, annonce une ambiance plus détendue, qui invite au partage des expériences. Comme le souligne Toby : « *C'est comme si on savait qu'on allait pas se juger, pis que c'était correct de dire des affaires.* »

L'espace a aussi un impact sur l'engagement des participant·es, parce qu'il permet à chacun·e de se situer par rapport à la démarche et d'évaluer son niveau de confort ou de disponibilité pour y participer :

L'espace est vraiment important. La pièce au 3^e [étage du CIPTO], les lumières, les chaises... On rentrait là, pis on savait dans quoi on s'embarquait. Je pense que tout le monde qui est rentré, après 20 minutes, savait dans quoi il s'embarquait. Et comme, s'il n'avait pas été *down*, il se serait juste comme retiré... ce qui est bon !

Ce sentiment d'« embarquer » dans un espace préparé, lisible et accueillant donne aussi le signal que les jeunes sont attendu·es, que leurs contributions ont une place et qu'elles seront reçues avec attention.

La configuration du lieu permet également de s'adapter au niveau d'engagement souhaité par les jeunes. Un espace comme celui du CIPTO (où ont eu lieu les ateliers), avec plusieurs étages et différentes pièces, propose plusieurs niveaux d'intimité (coins calmes, espaces ouverts, pièces fermées). Il permet une gradation dans l'expression de soi, où il devient possible de se retirer, de se rapprocher et de s'ouvrir progressivement et selon son confort (individuellement, en petit groupe ou en grand groupe). À l'inverse, des environnements plus ouverts – comme celui du LAB où a eu lieu l'atelier pilote – peuvent freiner certains dévoilements, comme l'explique Toby : « *C'était [plus] tough parler one-on-one sans que tout le monde entende.* » La possibilité de choisir le degré d'exposition permet une prise de parole plus libre, plus confiante ou moins contrainte, prévenant certaines formes d'étouffement du témoignage (Dotson, 2011) qui se manifestent quand les personnes ont l'impression que leur parole ne sera pas reçue ou comprise.

Le choix du lieu, dans cette perspective, structure la possibilité de prendre la parole, en offrant des configurations variables d'engagement, adaptées aux besoins et aux seuils d'intimité de chacun·e. Il agit comme une interface sensible qui permet de prendre en compte la vulnérabilité et l'affect comme des composantes épistémiques de la prise de parole.

En somme, le cadre de l'atelier – sa préparation, sa lisibilité et son ancrage spatial – module la production d'un espace de confiance. En rendant intelligibles les attentes, en ajustant les supports et en reconfigurant les espaces de participation, il reconnaît les conditions matérielles et affectives nécessaires à l'expression de savoirs souvent rendus inaudibles dans les espaces de recherche traditionnels. Il contribue au sentiment de sécurité dans l'espace de recherche et à la création d'un espace de proximité épistémique où les jeunes peuvent prendre la parole en leurs termes.

6.1.1.2 Une relation de recherche travaillée

Dans le cadre d'un atelier de *digital storytelling*, le rapport chercheur·euse/participant·e se construit au fil du temps, dans l'interaction quotidienne, à travers la posture des chercheur·euses et dans les formes de réciprocité qui s'installent. Le dispositif propose un contexte de recherche dans lequel la relation peut être travaillée pour réduire les asymétries épistémiques et inviter les jeunes à se reconnaître comme sujets épistémiques. Il soutient le travail par lequel les jeunes se dégagent progressivement des positions qui leur sont assignées, pour prendre la parole à partir de leur propre expérience. Cette relation, en ce

sens, contribue au développement d'un espace de sécurité et de confiance, qui permet une prise de parole plus libre et assumée.

L'expérience de l'atelier illustre comment une relation de confiance se développe dans la durée, au travers de gestes concrets et d'expériences partagées. Le dispositif, en s'étendant sur plusieurs jours, offre une temporalité propice à ce tissage progressif. Des jeunes mentionnent, par exemple, que s'« *il y a des affaires [qu'iels ne se sentaient] pas à l'aise de dire au début* », l'établissement d'une relation de confiance permettait éventuellement d'« *oser dire [leurs] affaires* ».

Ce processus s'enracine dans des interactions concrètes et des gestes perçus comme protecteurs ou bienveillants. Toby explique notamment comment les interventions rapides des facilitateur·trices ont suscité chez lui un sentiment de sécurité :

Tu te rappelles, quand [tel·le participant·e] m'a dit quelque chose de méchant ? Vous avez tout de suite intervenu. Je me sentais plus *backé*. C'est comme être un peu protecteurs envers nous autres. Tu sais, si c'était moi qui lui avais dit ça, vous auriez probablement dit la même affaire. J'ai confiance en vous autres. Pis je savais que peu importe les problèmes que j'allais raconter, vous allez pas être là pour juger.

Pour Toby, la posture équitable et non jugeante des facilitateur·trices/chercheur·euses suscite un sentiment de sécurité. Elle agit contre les injustices épistémiques et réduit la possibilité d'étouffement du témoignage, parce qu'elle envoie le message que la parole sera protégée, écoutée avec respect, et accueillie.

Dans d'autres situations, c'est le sentiment d'être compris·e qui renforce le climat de confiance. Plusieurs jeunes insistent sur l'importance des signes d'écoute active, du regard

bienveillant et de la posture d'accueil dans la réception des récits, comme l'explique
Tobby :

Quand on entendait les histoires des autres, je vous regardais pis j'étais comme tu
sais "ils nous comprennent", "on dirait qu'ils sont à l'aise avec ce qu'on raconte..."
Tsais comme vous nous regardiez pas comme si c'était bizarre... Comme si vous
vous mettiez en dedans de nous autres pour comprendre ce qu'on avait à dire.

Les propos de Tobby mettent également en lumière que le sentiment de sécurité se construit
à mesure que les jeunes observent nos réactions, testent la manière dont leurs propos seront
reçus et sentent que leur parole est accueillie. Ils révèlent l'importance de micro-
interactions qui, en apparence anodines, soutiennent la légitimité des récits et leur
reconnaissance, facilitant la prise de parole.

Certains propos montrent aussi que c'est dans la manière dont les jeunes évaluent, au fil de
l'atelier, l'authenticité de notre posture et notre capacité à reconnaître leurs propos comme
légitimes, qu'ils s'autorisent à prendre la parole : « *Veut, veut pas, au bout de la semaine,
on se connaît plus. Y'a des affaires qui sont confortables à parler plus tard qu'au début...* »
(Félix). À cet effet, mon journal de bord rapporte aussi des moments, dans l'atelier ou lors
des entretiens individuels, où des jeunes utilisent des formulations comme « *je t'aurais pas
dit ça au début* » ou « *maintenant je peux te le dire* », avant d'aborder des éléments plus
stigmatisés de leurs parcours, comme les vols ou la vente de drogue, mais aussi avant
d'introduire des événements qui pourraient être perçus comme des mauvaises décisions :
la consommation ou la prostitution, par exemple. Ces dévoilements progressifs mettent en
lumière comment une relation de confiance développée dans la durée permet aux jeunes
d'aborder des expériences habituellement tues, plus confiant·es que celles-ci seront
comprises et reçues sans jugement.

Si le rapport entre chercheur·euses et participant·es peut se transformer progressivement en relation de confiance, il demeure marqué par des rapports de pouvoir. Des jeunes nous ont, par exemple, demandé, à Etienne et à moi, « *Est-ce que ce que je dis ça t'aide avec ta recherche ?* » ou « *Est-ce que mon histoire est bonne ?* ». Mon journal de terrain relate aussi plusieurs moments où les jeunes cherchent à « *dire les bonnes choses* », à « *réussir* » leurs films, ou à obtenir notre approbation sur leurs choix narratifs ou esthétiques. Ces questionnements expriment un rapport inégal à la légitimité, où les jeunes cherchent à valider la recevabilité de leur récit auprès de figures perçues comme détentrices de l'autorité épistémique. Ils illustrent des tensions liées à des formes d'injustices épistémiques parce qu'ils soulèvent des incertitudes, de la part des jeunes, quant à la légitimité et la recevabilité de leurs expériences dans l'espace académique. Ils témoignent également d'un rapport de pouvoir dans lequel je détiens l'autorité de déterminer la légitimité et la recevabilité d'un témoignage. Ces exemples montrent que, même lorsqu'elle cherche à installer une dynamique horizontale, la relation de recherche demeure marquée par des rapports de pouvoir. Mais ils illustrent aussi comment la prise de parole s'inscrit dans une tension entre la volonté de livrer un récit authentique, ancré dans leur expérience, et ce qu'ils considèrent comme les attentes des figures dotées d'une autorité épistémique.

Dans ces circonstances, l'expérience de l'atelier a permis d'explorer comment le dévoilement des chercheur·euses et des facilitateur·trices contribue à un espace relationnel plus symétrique, où chacun·e prend un risque, s'expose et s'engage dans une logique de

réciprocité. Après avoir observé, lors de l'atelier pilote, que la demande de se raconter invitait à un niveau de vulnérabilité, marquant l'écart entre chercheur·euses/facilitateur·trices et participant·es à la recherche, Etienne et moi avons décidé de partager nos propres films et de participer aux cercles de partage dans le cadre des ateliers. Ces partages sont reçus par les jeunes comme un signal de réciprocité relationnelle : « *Ayez pas peur de vous mouiller, je pense. C'est une bonne chose. Je pense qu'en nous montrant vos vidéos, vous nous avez un peu montré que vous étiez game* », explique par exemple Félix.

Ainsi, le partage semble moins unilatéral, plus mutuel, et ouvre un espace où la prise de parole apparaît plus accessible, comme le souligne Toby : « *Ça fait que nous autres on se dit : "Ah, si elle raconte son histoire, elle a pas peur de raconter ces moments-là" ... Ça fait ressentir les gens plus à leur place, plus à l'aise* ». « *Ça m'a aidé à plus me laisser aller...* » affirme également Sophie, illustrant comment ces dévoilements invitent aussi à une prise de parole plus libre.

Ces gestes de vulnérabilité peuvent aussi entraîner un déplacement des rôles et permettre aux jeunes de se positionner différemment dans le dispositif. Lorsqu'un·e facilitateur·trice se dévoile, les participant·es adoptent des postures d'écoute, d'accueil et de validation. Par exemple, après le partage d'Etienne lors de l'exercice du cercle de partage, au moment où des participant·es ont pris la parole pour lui poser des questions, Sophie est intervenue pour protéger l'espace de parole d'Etienne, reprenant une formule que nous utilisions pour valider son accord avant de permettre au groupe de lui poser des questions. « *Attends...* »

a demandé Sophie au participant qui s'est adressé à lui, avant de se tourner vers Etienne pour lui demander « *Est-ce qu'on peut te poser des questions ?* ». Le dévoilement, à cet égard, ouvre un espace de réciprocité où les rôles traditionnels s'inversent, produisant un renversement symbolique du pouvoir épistémique : les jeunes deviennent garant·es de la manière dont la parole est reçue, et adoptent à leur tour des postures de facilitation qui contribuent à la légitimité de la parole.

Outre les dévoilements formels ou intentionnels, la durée de l'atelier permet aussi des formes de micro-dévoilements – des gestes plus quotidiens, souvent spontanés et en apparence anodins – qui contribuent à humaniser la relation de recherche. Raconter comment se passe ma journée ou ce que j'ai fait la veille, expliquer le fond d'écran de mon cellulaire lorsqu'on me pose la question, ou répondre à une question avec transparence, deviennent des occasions d'ouvrir un espace où la relation se développe sur des bases plus égalitaires.

Un extrait de mon journal de terrain relate, dans cette perspective, une discussion dans laquelle j'explique à certain·es jeunes, qui m'ont posé des questions à propos de mon parcours, que j'ai quitté le domicile familial pour la première fois à 22 ans pour retourner y habiter un an plus tard. Ce dévoilement a entraîné une discussion sur les différences entre mon parcours et les leurs, au cours de laquelle un·e jeune a mentionné : « *Toi t'as une vie un peu plus normale... C'est pour ça que c'est nous qui faut qui fasse des films...* » Si ces propos mettent en lumière leur reconnaissance de ma position de privilège, ils révèlent aussi une affirmation de leur savoir situé : leurs expériences sont légitimes, justement parce

qu'elles échappent aux compréhensions dominantes de la jeunesse. Ce moment suggère que le dévoilement peut devenir un levier de repositionnement pour les jeunes, par lequel iels se reconnaissent comme porteur·euses d'un savoir nécessaire, d'une parole légitime et susceptible de contribuer à la discussion entourant les jeunesses.

En somme, la relation de recherche, lorsqu'elle est habitée dans la durée et traversée par la réciprocité, crée les conditions d'un espace de confiance. Ce climat de confiance, tissé de gestes de reconnaissance et de partages réciproques, contribue à la redistribution du pouvoir épistémique. Il réduit les effets des injustices épistémiques, parce qu'il favorise une parole plus libre, mais aussi plus confiante, tout en permettant aux jeunes de s'approprier la démarche et d'y jouer un rôle significatif.

6.1.1.3 Le groupe comme espace de soutien

La composition et les dynamiques de groupe jouent un rôle significatif dans le sentiment de sécurité. L'expérience de l'atelier montre comment la « *chimie* » entre les participant·es influence le climat de confiance et de sécurité, une condition nécessaire pour que les jeunes prennent la parole et osent partager des dimensions plus vulnérables de leurs parcours (Kennedy, 2020).

Les liens qui se créent, nourris par l'expérience partagée, favorisent une dynamique d'entraide qui soutient l'engagement. Comme le souligne Michel, c'est dans la manière dont le groupe traverse ensemble l'expérience de l'atelier que se construit progressivement un sentiment de confiance :

Au début, c'était un peu comme les activités de groupe où tu connais pas tant de monde. [...] Pis même si on ne matche pas au début, on vit des choses à travers ça pis, à la fin, c'était tellement... Tu sais, on le voit que ça a créé une chimie quand même. Y a des liens qui se créent genre. Pis tu te dis : ben ok, c'est peut-être correct de sortir de ma zone de confort.

Félix, pour sa part, explique comment la diversité des parcours devient un moteur de curiosité qui contribue à la chimie de groupe parce qu'elle invite à se rapprocher de l'autre et à s'intéresser à son expérience :

Je pense qu'il y avait tellement un contraste entre les expériences dans le groupe que comme ça a un peu forcé cette chimie. Ben pas forcé, mais comme, ça crée une chimie je pense, parce qu'on était tous tellement différents. Fait que comme, veut veut pas, on s'intéressait un peu minimalement à l'autre. C'est dur de savoir comment ça va marcher avant que tu fasses l'atelier, mais je pense qu'un point important, c'est comment les gens qui participent vont interagir ensemble, c'est la chimie du groupe.

La composition du groupe influence aussi la manière dont les jeunes s'autorisent à dire certaines choses. Un groupe composé de participant·es qui se connaissent peu peut contribuer à faciliter les dévoilements : *« Des fois c'est plus facile d'aborder des sujets plus personnels avec du monde que tu connais pas. Parce qu'on a eu des conversations qui étaient quand même très personnelles pendant cette semaine-là, on va se le dire ! »* (Félix). À l'inverse, une plus grande familiarité entre les participant·es peut diluer l'attention portée au processus, comme l'a constaté Félix lors de l'atelier pilote : *« Quand on allait fumer dehors en gang d'amis, on parlait de la vie au lieu de parler de l'atelier. Le deuxième [groupe], on était plus focus. »*

Dans cette perspective, l'expérience de l'atelier montre qu'une dynamique qui offre des conditions de sécurité et de curiosité mutuelle favorise la reconnaissance des expériences, ce qui, comme le souligne Michel, *« permet de faire un chemin un peu plus personnel »*,

parce qu'elle permet aux participant·es de sentir que le groupe « *a son back* ». Ce sentiment d'être soutenu se développe notamment à travers certains moments ritualisés au fil de l'atelier. Les cercles d'ouverture et de fermeture, les tours de reconnaissance et les *shout-out* se sont révélés essentiels pour ancrer le groupe dans une dynamique de soutien. Ces rituels ancrés dans des pratiques de valorisation et de reconnaissance des expériences, participent à la création d'un groupe, d'un « nous » qui supporte, valide et donne de la crédibilité aux témoignages.

Les cercles d'ouverture, au début de chaque séance, ont offert un espace pour déposer ce qui se passait à l'extérieur de l'atelier : avoir mal dormi, un conflit avec un·e partenaire ou un état de fatigue, par exemple. Ces partages permettent au groupe d'ajuster les attentes et les interactions pour prendre en compte les états émotionnels et le niveau de disponibilité de chacun·e. Ils ouvrent aussi la possibilité de demander du soutien – à un·e pair·e ou aux facilitateur·trices – sur des étapes spécifiques de l'atelier, comme le montage ou la scénarisation.

Les cercles de fermeture, quant à eux, permettent de faire le point sur les avancements de la journée, de partager des inquiétudes ou de revenir sur des interactions plus difficiles. Simon résume bien l'effet de ces espaces : « *On s'aidait comme, tsais si quelqu'un était découragé ben on y disait : tsais c'est pas grave, t'as faite telle affaire qui est bonne !* » Ces retours collectifs, en ce sens, ne se limitent pas à une évaluation du travail accompli, mais ouvrent un espace de soutien – de légitimation mutuelle – qui rend visibles différentes formes de contributions à la démarche. Par exemple, lorsqu'un·e jeune a exprimé les défis

rencontrés en lien avec la réalisation de son film, d'autres ont souligné son apport aux dynamiques de groupe, comme en témoigne cet échange, au troisième jour de l'atelier :

Simon : C'est pas grave si tu comptes pas de buts aujourd'hui, t'es là pareil !
Sophie : Oui ! C'est ben mieux d'être le joueur qui compte pas de but, mais qui joue en équipe, que celui qui compte des buts, mais qui joue tout seul. (Groupe 1)

Les *shout-out* sont également des rituels qui contribuent au développement d'un espace de soutien et de reconnaissance. D'abord initiés par Etienne et moi à la fin des cercles de partage, ils ont été repris spontanément par les jeunes, transformés en un rituel quotidien pour souligner les bons coups et les gestes d'entraide tout au long de l'atelier, renforçant le sentiment d'appartenance et l'engagement dans la démarche. « *On s'encourageait souvent, on se disait comme nos bons coups, on s'applaudissait... Tsais ça m'faisait sentir bien pis j'avais le goût de revenir le lendemain* », explique par exemple Toby.

Le groupe, en somme, agit comme un espace de soutien – fait de curiosité, de reconnaissance et autour d'un projet commun – qui contribue à rendre possible et légitime la prise de parole au sein de l'atelier. Il devient un lieu où les jeunes se sentent écoutés et reconnus comme capables de contribuer à la démarche, parce qu'il soutient la prise de parole à partir de sa propre expérience, même lorsque celle-ci est en tension avec les normes dominantes.

6.1.1.4 Une démarche de « feedback » encadrée

L'intégration d'une démarche de *feedback* dans le cadre des ateliers constitue un levier important pour soutenir la prise de parole. Structurée autour de balises claires, cette démarche permet de créer un espace dans lequel les jeunes peuvent explorer, nourrir ou

valider leurs récits, en même temps de protéger les aspects qu’iels ne souhaitent pas partager ou discuter. Ce faisant, une démarche de feedback encadrée soutient une forme de structure relationnelle qui contribue au sentiment de sécurité.

En proposant une marche à suivre pour demander et offrir du *feedback*, on offre aux jeunes un certain contrôle sur ce qui peut être abordé ou non dans les échanges. Iels peuvent indiquer ce dont iels souhaitent parler, les aspects de leur récit ouverts à la discussion, ou ceux qui ne le sont pas. Cette démarche permet notamment d’éviter que des éléments sensibles, voire potentiellement traumatiques, soient abordés ou commentés sans leur consentement. Pour plusieurs, cette structure s’est avérée rassurante : elle permet que personne ne soit poussé à aller dans des territoires qu’iels ne sont pas prêt·es à explorer. En ce sens, la démarche agit comme un rempart contre certaines formes d’injustices épistémiques, en protégeant la possibilité pour les jeunes de raconter leur histoire sans craindre que leur parole soit minimisée, réinterprétée ou déformée.

Certain·es soulignent comment cette démarche favorise l’expression et l’exploration de leur expérience. Elle ouvre un espace de dialogue où les rétroactions ne sont pas vécues comme intrusives ou menaçantes, mais comme une occasion de creuser un aspect de leur récit, de valider une interprétation ou d’être soutenu·es dans un choix narratif. La possibilité de dire « *de quoi on voulait parler* » ou de préciser « *sur quoi on voulait être challengé* » a pour effet, selon certain·es, de limiter « *[l]es conseils pas rapport* ». Ce contrôle narratif permet aux jeunes de préserver la cohérence et l’intégrité de leur récit, tout en s’ouvrant aux différentes perspectives susceptibles de contribuer à l’interprétation

de leurs expériences. Dans ces circonstances, les partages deviennent des espaces de dialogue dans lesquels les jeunes peuvent, du même coup, explorer leurs expériences avec l'aide des autres et garder le contrôle sur leur parole.

La démarche permet également de soutenir les jeunes qui offrent des rétroactions. Le cadre proposé leur permet de formuler leurs commentaires de manière à ce que leur contribution soit entendue et bien reçue. Les règles implicites de respect des limites de l'autre et de reconnaissance permettent en ce sens d'installer une dynamique dans laquelle chacun·e peut voir ses apports accueillis. Les propos de Ben illustrent bien cette dynamique: « *Moi j'ai aidé d'autres personnes. C'était assez cool ! J'ai offert des idées, j'ai offert des conseils, j'ai écouté aussi, j'ai critiqué constructivement...* » Sa citation met en lumière comment une structure de *feedback* permet de légitimer à la fois les expériences des jeunes qui témoignent et aussi celles des jeunes qui participent au dialogue, en valorisant leur capacité à analyser, critiquer et soutenir les récits des autres.

Dans ce contexte, la démarche de *feedback* propose un espace sécurisant où les jeunes peuvent prendre la parole, et se reconnaître comme porteur·euses d'un savoir pertinent, capable d'éclairer les récits des autres. Elle ouvre un espace où le savoir expérientiel des jeunes est reconnu et mobilisé, renforçant leur agentivité épistémique, leur sentiment de compétence et leur légitimité dans la démarche, tout en soutenant leur capacité à se positionner comme sujets de leur propre récit.

6.1.2 Soutenir l'expression du récit

Au-delà d'un espace de confiance qui favorise la prise de parole, l'expérience de l'atelier met en lumière des conditions de recherche qui contribuent à réduire les barrières à l'expression et accueillir la pluralité des registres de sens. L'atelier favorise la proximité épistémique parce qu'il propose un espace de recherche susceptible de renforcer la capacité des jeunes à s'exprimer en leurs propres termes et de réduire la distance interprétative entre les jeunes et les chercheur·euses. Cette section montre, d'une part, comment la diversité des modes de communication et des contextes d'expression élargit l'espace de ce qui peut être dit et donne accès à des récits qui, autrement, seraient restés tus. D'autre part, elle montre comment un dispositif qui repose sur la co-construction d'un langage commun permet d'aborder les expériences des jeunes à partir de leurs propres référents.

6.1.2.1 La pluralité des modes d'expression

Les témoignages des jeunes montrent que la structure de l'atelier, en misant sur la pluralité des médiums et des contextes d'expression, permet de soutenir la prise de parole et de prévenir l'exclusion. En diversifiant les moyens d'expression, l'atelier élargit les conditions de recevabilité des savoirs des jeunes, réduisant ainsi certains effets d'injustices épistémiques. Offrir plusieurs modes de communication et plusieurs façons de contribuer – individuellement, en groupe ou en sous-groupe – ouvre l'espace à des expériences qui, autrement, ne seraient pas abordées.

La diversité des supports et des formats d'expression apparaît comme une condition essentielle à la prise de parole. Félix souligne l'importance d'un processus adapté aux compétences et aux préférences de chacun·e :

Plus c'est versatile, mieux c'est. Parce que comme on travaille à des rythmes différents, on a tous des expériences différentes. Yen a qui sont déjà capables de filmer ou de faire du montage, yen a un autre qui a jamais fait ça de sa vie. Il faut être capable de s'acclimater à tout le monde.

Ce souci d'adaptation se traduit dans la planification des étapes, la formulation des consignes, le rythme proposé et le type de soutien disponible. Il s'agit de créer les conditions pour que chacun·e puisse trouver sa place et contribuer pleinement. Une structure flexible et modulable selon les besoins, soutient l'expression des savoirs des jeunes : elle réduit les risques que certains modes d'expression – comme l'écrit ou l'oral – posent des obstacles à la prise de parole.

Les ajustements réalisés au fil de l'atelier illustrent bien cette idée. Lors du premier atelier, par exemple, les participant·es étaient invité·es à écrire leurs idées sur des cartons de couleur à coller sur un diagramme en arbre. Ce fonctionnement m'apparaissait, au premier abord, comme une manière de faciliter la participation de ceux qui préféraient ne pas parler en groupe. Or, ce fonctionnement a eu l'effet inverse pour certain·es participant·es dont le niveau d'alphabétisation ne permettait pas de communiquer à l'écrit. Le dispositif, dans ce format, plaçait les jeunes devant la contrainte de se dévoiler ou de s'empêcher de participer. Cette situation met en lumière comment certains témoignages peuvent être rendus inaudibles par des conditions de recherche qui échouent à soutenir la prise de parole des jeunes.

Ces constats ont mené à une révision de ce fonctionnement, dans les ateliers suivants, où nous avons priorisé l'utilisation d'un grand tableau blanc, en proposant aux participant·es les deux options. Ainsi, les participant·es pouvaient nommer leurs idées à voix haute pour qu'elles soient notées par un·e facilitateur·trice, ou les écrire elleux-mêmes, directement au tableau, ou sur un carton qu'ils pouvaient ajouter au diagramme à n'importe quel moment de l'atelier. Ces ajustements se sont avérés nécessaires pour rendre possible une participation plus fluide, sans que personne ne soit contraint·e de se conformer à un mode d'expression dominant.

Dans le même ordre d'idées, l'utilisation de cartes visuelles ([Figure 3](#)) pour scénariser les récits permet d'offrir une alternative concrète au texte, non pas comme des adaptations ponctuelles, mais comme une option légitime parmi d'autres. Cette mise en équivalence des supports à la prise de parole contribue à un espace de proximité épistémique où des supports typiquement écartés des espaces de recherche deviennent des vecteurs légitimes de savoirs, permettant d'éviter que l'usage de certains modes de communication ne stigmatise les participant·es. « *Moi je sais pas vraiment écrire, ça fait que les post-it et les images ça marchait pour me rappeler de qu'est-ce que fallait que je dise pour mon texte* », explique à cet effet Tamara.

Diversifier les supports à la prise de parole implique également de multiplier les contextes dans lesquels la parole est exprimée. Félix insiste sur l'importance de pouvoir choisir les paramètres dans lesquels il se sentait confortable de prendre la parole :

Il y a du monde qui vont être plus à l'aise de *bouncer* [faire rebondir] leurs idées en groupe [...]. Puis après ça, il y en a d'autres qui vont être plus à l'aise à parler, à

bouncer leurs idées un à un. Comme justement, moi, si je voulais vous parler de mes idées, vous étiez à l'aise, comme “ok”, vous allez parler dehors, “on va aller se parler”.

En offrant la possibilité de choisir entre échanges collectifs, discussions individuelles ou travail autonome, le cadre de l'atelier permet aux jeunes de s'exprimer selon leurs préférences et leurs besoins. Dans la situation de Félix, la possibilité de discuter en tête-à-tête a rendu possible l'expression d'un élément significatif de son parcours qu'il n'aurait pas abordé autrement : « *Tu sais, moi, si j'avais pas pu vous l'dire tu seul en fumant une cigarette, j'aurais juste pas parlé de cette histoire-là, pis on serait pas en train d'en jaser en ce moment.* »

Ces exemples montrent que certains formats plus traditionnels, comme les groupes focus, les entretiens individuels, ou encore l'écriture d'un script dans le cadre d'un atelier de *digital storytelling*, peuvent freiner la prise de parole ou rendre certains témoignages inaccessibles aux chercheur·euses. À l'inverse, en multipliant les modes et les contextes d'expression, l'atelier permet de contourner des formes structurelles d'injustices épistémiques, où les modes de prise de parole dominants excluent certaines voix. En ce sens, l'atelier propose aux jeunes de s'approprier la démarche à leur manière, et de faire entendre des récits situés qui, autrement, seraient restés tus ou disqualifiés.

6.1.2.2 La construction d'un langage commun

Un dispositif qui crée des occasions où les jeunes peuvent discuter – voire négocier – le vocabulaire utilisé pour parler de leurs expériences permet l'émergence d'un langage commun (Gaudet, 2020) qui soutient à la fois l'expression et la compréhension de leur

passage vers la vie adulte. Comme l'a formulé un·e participant·e, l'atelier permet à tout le monde de « *parler les mêmes mots* ». En proposant des contextes où les repères peuvent être discutés et mis en commun, l'atelier devient un espace herméneutique partagé, où les significations peuvent être comparées, confrontées ou reformulées.

L'exercice d'exploration du thème, proposé au début de l'atelier, permet notamment d'ouvrir une discussion autour des notions qui balisent les compréhensions du devenir adulte. Les jeunes peuvent, par exemple, clarifier ce qu'ils entendent par tel ou tel mot, proposer des termes alternatifs ou en nuancer le sens. Ce travail collectif autour du langage, dès lors, constitue une réponse directe aux injustices herméneutiques parce qu'il permet aux jeunes et aux chercheur·euses de co-construire les ressources linguistiques qui permettent d'exprimer et de comprendre les expériences discutées. C'est ce qu'illustre cet échange entre les participant·es du premier groupe :

Sara : Quoi d'autre qui a un impact [sur la manière dont on devient adulte] ?
Ben : Les codes sociaux...
[...]
Sara : Ben, tu as nommé les codes sociaux... ?
Ben : Je veux dire que ça varie d'une culture à l'autre, d'une époque à l'autre.
Sara : Quelqu'un peut m'aider à trouver un autre mot pour "codes sociaux" ?
Sophie : La norme.
Julie : C'est comme ce que t'es supposé faire.
Sara : Ce que t'es supposé faire selon qui ?
Michel : Selon la société.

À travers cet échange, les jeunes discutent et précisent leur compréhension de l'expression « codes sociaux » introduite par Ben. Chaque intervention contribue à moduler ou à approfondir le sens, contribuant à créer un espace dans lequel chacun·e contribue à l'élaboration d'un sens commun.

Une discussion similaire autour de l'expression « figure d'autorité » permet notamment de mettre en lumière l'écart entre des repères souvent perçus comme universels – par exemple, la famille – et les expériences atypiques des jeunes. Le dialogue entre Félix, Ben, Sophie et Julie illustre comment, à travers les discussions de groupe, les jeunes peuvent se réapproprier le langage pour rendre compte de leur propre configuration familiale, parfois absente ou remplacée par des figures institutionnelles :

Félix : Nos figures d'autorités [ont aussi un impact].

Ben : Figures d'autorité ou famille ?

Félix : Ouin... mais c'est parce que c'est pas tout l'monde qui a une famille. Si t'as pas de père pis de mère, ça s'appelle une figure d'autorité tant qu'à moi.

Ben : Ou peut-être figure paternelle ou figure maternelle ?

Félix : La figure familiale tant qu'à moi c'est la première forme d'autorité que t'as.

Ben : Penses-tu que les parents c'est juste une figure d'autorité ?

Félix : Non, c'est pas juste ça... mais c'est la première que tu rencontres.

Sophie : Ou que t'es supposé avoir !

Félix : Exact, c'est pour ça je dis "figure d'autorité".

Sophie : C'est la personne qui a une autorité sur toi. C'est pas nécessairement tes parents.

Ben : Félix a mentionné la famille, mais ça peut être aussi l'État, la police, le juge... ça peut être n'importe qui en fait.

Julie : Les intervenants ?

Ben : Ben oui ! C'est ceux qui te dictent les règlements à suivre.

Cet extrait illustre la manière dont ces échanges participent à une reconfiguration des cadres interprétatifs dominants, notamment lorsque les jeunes élargissent certaines notions pour qu'elles puissent mieux refléter leurs expériences. Ici, la discussion déplace le rapport à l'entrée dans une vie autonome en termes d'indépendance vis-à-vis la famille d'origine, vers une lecture où l'autonomie signifie parfois de se libérer de contraintes institutionnelles. Je rappelle à cet égard le témoignage de Rose, en entrevue, qui illustre cette tension : « *Moi j'ai totalement pas le contrôle de ce qui se passe, je suis sur ordonnance de traitement et d'hébergement. Fait que toutes les décisions qui sont prises par rapport à moi, c'est pas moi qui gère. Ça fait que j'suis pas vraiment adulte...* ». Le

travail de co-construction d'un langage commun, dans cet exemple, semble également agir en soutien au travail de l'acteur·trice (Dubet, 2008[1987]), dans la mesure où le travail collectif sur le plan du langage rend perceptibles les écarts entre les normes sociales et les expériences des jeunes, tout en offrant des ressources interprétatives pour leur donner sens. La mise en mots de ces tensions contribue ainsi à faire émerger une compréhension plus réflexive des parcours des jeunes et des contraintes qui les traversent.

Le langage commun qui se construit au fil de l'atelier, en ce sens, élargit le répertoire partagé qui permet de raconter autrement l'expérience, à partir d'un vocabulaire reconstruit collectivement, et ancré dans les savoirs situés des jeunes.

Ainsi, le dispositif permet aux jeunes de mieux se situer dans le thème proposé, en plus de participer activement à la redéfinition des significations qui entourent le passage à la vie adulte. Il propose un espace où les jeunes partagent avec les chercheur·euses des outils langagiers qui permettent de reconnaître leurs expériences. En créant les conditions pour que les mots soient discutés, reformulés et partagés, il ouvre un espace de dialogue dans lequel les jeunes peuvent prendre la parole, et surtout, s'exprimer en leurs termes, dans un langage qu'ils ont contribué à construire, et à travers lequel leur expérience devient intelligible et légitime.

6.2 Permettre l'interprétation des expériences par les jeunes

La section qui suit se penche sur la manière dont un dispositif de recherche au moyen du *digital storytelling* offre des conditions pour permettre l'interprétation des expériences par

les jeunes. Par sa temporalité, le processus de groupe et la démarche créative, l'atelier soutient une forme de proximité épistémique parce qu'il propose un espace de recherche où les référents et les interprétations (Gauthier et Baril, 2022) des jeunes occupent une place centrale dans les discussions entourant le passage à la vie adulte. Il supporte le travail par lequel les jeunes construisent leur expérience, en interprétant les événements de leurs parcours, en les mettant en relation et en leur donnant une cohérence narrative (Dubet, 2014[1994]).

En facilitant l'interprétation des expériences par les jeunes elleux-mêmes, l'atelier permet de rendre visible aux chercheur·euses la manière dont les jeunes pensent, ressentent et donnent sens à ce qu'ils vivent, contribuant à ancrer les savoirs produits dans leurs repères, leurs registres de sens et leurs expériences. Cette section montre d'abord comment la temporalité de l'atelier module le travail réflexif des jeunes à propos de leurs expériences. Ensuite, elle explore comment les dynamiques de groupe contribuent à l'élargissement des perspectives et des relectures critiques du passage à la vie adulte. Elle termine, enfin, en abordant comment le processus de création d'un film en *digital storytelling* propose aux jeunes une occasion de construire du sens au sujet de leur parcours.

6.2.1 Une temporalité au service de la réflexivité

L'expérience de l'atelier montre qu'une temporalité qui permet la maturation des idées, les retours différés sur les expériences abordées et la possibilité de les revisiter contribue à soutenir le travail réflexif des jeunes sur leurs parcours, permettant aux chercheur·euses d'accéder à des significations plus fines, plus nuancées et plus situées de leurs expériences.

Elle offre aux chercheur·euses un accès plus juste à la manière dont les jeunes comprennent elleux-mêmes leurs expériences, ce qui constitue un rapprochement épistémique qui permet de réduire les interprétations hâtives susceptibles de produire des injustices épistémiques.

Ainsi, la mobilisation des espaces hors-tâches (repas, pauses, discussions informelles, etc.) au cours de l'atelier et la réalisation d'entretiens post-atelier, illustrent comment le temps disponible conditionne la profondeur du travail réflexif et la possibilité, pour les jeunes et les chercheur·euses, d'explorer et d'articuler ensemble les multiples dimensions d'une expérience.

6.2.1.1 Les espaces hors-tâches pour prolonger le travail réflexif

L'expérience de l'atelier montre que le travail réflexif ne se limite pas aux moments explicitement dédiés à la tâche, comme les activités de groupe, les exercices de scénarisation ou la réalisation des films. L'interprétation des expériences se poursuit au-delà des cadres formels, dans les marges de l'atelier, comme lors des repas partagés, des pauses cigarettes, ou dans les discussions informelles à l'extérieur de l'atelier et entre les séances. Ces espaces hors-tâches deviennent des espaces épistémiques où les idées continuent de circuler et où la réflexion se poursuit, même en dehors du cadre structuré.

Ces moments offrent aux jeunes une zone de « digestion » des idées ; un temps pour qu'elles se déposent, se connectent à d'autres événements du parcours ou se transforment au contact des autres. « *Mon cerveau avait besoin de temps pour digérer les idées et les*

concepts », explique par exemple Félix. Dans ces espaces, le récit continue de se tisser, parfois en échangeant avec des proches ou simplement dans la manière dont la réflexion personnelle se poursuit, comme le raconte Michel : « *J’y pensais le soir quand je me couchais ! [rires]* ».

Ces marges de l’atelier permettent aux jeunes d’approfondir les discussions entamées en groupe ou de développer des idées, en les « testant » à l’extérieur du groupe, auprès d’un·e pair·e, avant de les ramener, parfois autrement ou de manière plus élaborée, à l’intérieur du groupe. Elles sont tantôt des lieux de reformulation, tantôt des occasions de clarification, mais aussi des espaces où se dévoilent certaines dimensions de l’expérience.

Ces moments m’ont aussi offert, comme chercheuse, un accès précieux à ce qui habite les participant·es dans le quotidien. Lorsque Éric, par exemple, nous a montré des photos sur son cellulaire lors d’un repas, ce partage a ouvert la porte à une discussion sur sa relation avec son grand-père. Ce lien, significatif dans son expérience, a par la suite été réabordé dans la construction de son récit. Cet exemple illustre comment la pause de la tâche peut, paradoxalement, créer les conditions de la tâche elle-même, en autorisant d’autres types de liens et de conversations, rendant visibles des expériences et des savoirs qui n’auraient pas été abordés dans des contextes plus encadrés.

Les espaces hors-tâches permettent aussi aux jeunes d’habiter d’autres rôles que ceux mobilisés dans le cadre de l’atelier. On y découvre, par exemple, Julie dans son rôle de mère, Michel en tant que voyageur, ou Éric en tant que travailleur. Ces moments élargissent

le spectre des identités en jeu, donnent accès à différentes facettes de l'expérience et multiplient les occasions de se lier différemment aux autres. Ils favorisent des liens plus intimes, où la confiance s'installe plus facilement et dans lesquels la parole peut se libérer. Michel confiait ainsi à Julie : « *C'est pas nécessairement quelque chose que je dirais à tout le groupe, mais avec toi c'est correct.* »

En contrepartie, ces espaces peuvent aussi être des lieux de tensions, de malentendus ou de désaccords. Bien qu'il soit impossible pour nous, en tant que facilitateur·trices, d'être toujours témoins de la manière dont les idées s'y confrontent, ces échanges réapparaissent, souvent de manière plus implicite, dans les discussions de groupe ou dans le travail de mise en film. Ces tensions peuvent alors devenir matière à discussion. Elles se présentent comme des occasions de soulever les divergences d'opinions, de valoriser la pluralité des perspectives, et d'explorer les expériences à partir de leurs contradictions.

En somme, les discussions et les réflexions qui ont lieu dans ces espaces hors-tâches, même si elles ne sont pas nécessairement partagées au groupe, contribuent à la réflexion des jeunes sur leurs expériences et nourrissent leurs perspectives sur leur passage à la vie adulte. Elles agissent comme des prolongements méthodologiques, discrets, mais puissants, en élargissant le périmètre de la recherche par-delà ses formes académiques habituelles. Elles permettent aux jeunes de revenir sur leurs parcours, d'en parler autrement, d'explorer de nouvelles pistes ou d'approfondir leurs idées, soutenant ainsi le travail par lequel iels donnent un sens à leur expérience. Ces moments élargissent les possibles du récit, soutiennent la réflexivité, renforcent la position des jeunes comme sujets

épistémiques et contribuent à rendre visibles des facettes de leurs expériences qui, autrement, seraient peut-être restées dans l'ombre.

6.2.1.2 Les entretiens post-atelier comme espace de relecture

Les entretiens menés après les ateliers offrent un espace privilégié pour revisiter les films et approfondir les récits qui y sont condensés. Revoir son film, en discuter, expliciter certains choix narratifs, visuels ou sonores, permet aux jeunes de prendre du recul sur ce qu'ils ont produit, mais aussi de proposer une relecture réflexive de leurs expériences.

Le visionnement du film, en début d'entretien, agit comme un point de départ pour explorer l'expérience. Il ouvre vers d'autres souvenirs, permet de revenir sur des éléments écartés au montage, ou simplement évoqués en filigrane. C'est la situation de Sophie, qui avait scénarisé plusieurs fragments de son parcours, dont certains n'ont pas été retenus dans sa version finale. L'entretien a permis d'aborder ces passages laissés en marge du récit : son rapport aux ressources d'hébergement jeunesse, ses critiques des règles imposées de manière uniforme ou encore ses réflexions sur l'autonomie. Cette relecture permet non seulement d'aborder d'autres aspects de son expérience, mais elle contribue aussi au travail de mise en relation entre l'expérience mise en film et les contraintes institutionnelles qui traversent son parcours, mettant en lumière la capacité de Sophie à interpréter son propre parcours.

Dans le même ordre d'idées, si les films ne s'attardent pas toujours explicitement aux institutions, plusieurs, lors des entretiens, relient leurs expériences à des dimensions

structurelles. Tamara, par exemple, a détaillé son rapport avec la Protection de la jeunesse en tant que mère, tandis que Rose, de son côté, a parlé des contraintes liées à sa curatelle, qu'elle aborde comme une limite à la possibilité de se dire adulte. Ces discussions, amorcées à partir des films, ouvrent ainsi la porte à une lecture plus critique du passage à la vie adulte, parce qu'elles permettent aux jeunes d'inscrire leurs expériences dans des contextes structurels qui dépassent les aspects mis en film. Elles donnent lieu à un élargissement du cadre interprétatif, dans lequel les jeunes exercent un pouvoir de mise en sens, en réinterprétant des expériences souvent disqualifiées dans les espaces institutionnels.

Prendre les films pour point de départ, dans le cadre des entretiens, est aussi une occasion de clarifier les intentions narratives des jeunes et les significations portées par les films. Par exemple, lorsque Sophie mentionne, dans son film, qu'« *être adulte, c'est être responsable de ses dits et actes* », elle propose une définition de la vie adulte qui, au premier abord, peut être interprétée comme une lecture individualisante du devenir adulte. Or, en entretien, elle apporte une nuance essentielle :

Tu sais [dans mon film], je dis que [être adulte] c'est être responsable de ses dits et actes. C'est vrai parce que y'en a qui deviennent adultes plus tôt, qui assument 100% la responsabilité de toute vraiment jeune, pis y'en a qui sont rendus des grands-pères pis qui ont pas encore besoin d'être responsables...

Le commentaire de Sophie déplace ainsi le sens de son propos. En dépit d'une vision normative de l'entrée dans la vie adulte, elle critique plutôt la manière dont l'injonction à la responsabilité pèse inégalement sur les parcours des jeunes. Si certain·es jeunes sont forc·es d'assumer très tôt des responsabilités de la vie adulte, selon elle, d'autres avancent vers la vie adulte sans être tenu·es à cette exigence, même à un âge avancé. Cette relecture

rend visible une asymétrie dans les attentes normatives, que le récit initial ne permettait pas de saisir aussi clairement. Sans cette relecture, les propos de Sophie auraient pu être mal interprétés dans l'analyse, contribuant à reproduire un discours individualisant, susceptible d'alimenter les constructions déficitaires des parcours atypiques.

Les entretiens rétrospectifs permettent aussi un recul temporel, susceptible d'influencer la manière dont les jeunes relisent leurs parcours. Lors des entrevues, plusieurs ont souligné qu'ils « *ferai[ent] [leur] film autrement* » s'ils devaient le refaire aujourd'hui. Les propos de Raph mettent en lumière cette dynamique :

De le regarder maintenant je vois comment que j'ai évoluée. Genre ce que j'ai faite c'est bon, parce que c'est comme ça que je me sentais au moment où je l'ai faite... mais aujourd'hui, depuis que je sais que j'avais avoir un enfant... c'est assez différent.

Ce changement de perspective, lié à l'annonce de sa parentalité, transforme le sens que Raph donne à son film et à son passage à la vie adulte. Alors qu'elle évoquait, au début de l'atelier, une autonomie fondée sur les choix et les objectifs de vie, stipulant qu'elle « *fait ses propres choix, [s]es propres choses, et [qu'elle] sai[t] où s'enligner* », elle mobilise désormais d'autres repères – notamment statutaires – pour redéfinir sa posture adulte. Cette réinterprétation suggère que les récits produits dans le cadre de l'atelier ne sont pas figés ; ils s'inscrivent dans une temporalité mouvante, où le sens évolue avec l'expérience.

En ce sens, les entretiens post-atelier contribuent à la création d'un espace de proximité épistémique. Ils prolongent la démarche réflexive au-delà de l'atelier, en sollicitant la capacité des jeunes à interpréter leurs propres expériences, à réévaluer leurs propres récits, ou encore en soulignant certaines tensions. Ils montrent que les films réalisés ne sont pas

des fins en soi, mais des médiations sensibles et dynamiques qui, revues avec du recul, continuent de générer du sens et de nourrir l'analyse. En revisitant leur parcours à partir des films, les jeunes approfondissent leurs interprétations du passage à la vie adulte, abordent des éléments jusque-là silencieux, réévaluent certaines significations et reconstruisent des liens entre des événements parfois dispersés de leur parcours. Ils deviennent ainsi les co-producteur·trices d'un savoir situé, essentiel à une compréhension plus nuancée des jeunesses.

6.2.2 Le groupe comme lieu de co-construction des expériences

Loin de se limiter à un cadre logistique ou à un simple décor pour la création de films individuels, le groupe joue un rôle actif dans le processus de co-construction des récits. Il offre aux chercheur·euses une occasion d'observer la manière dont les expériences des jeunes sont comprises, mises en relation les unes avec les autres et interprétées par les jeunes elleux-mêmes, dans leur propre langage et selon leurs propres repères. Les récits sont co-construits sous les yeux des chercheur·euses, dans un espace où les jeunes définissent les significations pertinentes, réduisant ainsi la distance épistémique et les risques de mal interpréter leurs expériences.

Dans ce contexte, cette section explore comment le processus de groupe fait résonner les expériences entre elles, stimule la réflexion et enrichit l'interprétation des récits par les jeunes. Elle montre aussi comment il devient un espace où les récits se rencontrent, révélant à la fois la singularité des parcours et les conditions partagées qui permettent une relecture critique des normes du passage à la vie adulte.

6.2.2.1 Résonances croisées et circulation des idées

L'expérience de l'atelier montre que la dynamique de groupe joue un rôle central dans la manière dont les jeunes explorent leurs parcours et construisent du sens autour de leurs expériences. Elle montre que le travail de mise en film se nourrit de l'écoute mutuelle et des échanges à propos de sa propre expérience et de celles des autres. À travers ces dialogues, les idées et les expériences résonnent entre elles, se répondent et se complètent, permettant l'élargissement des perspectives des jeunes sur leur propre parcours et, plus largement, sur le passage à la vie adulte.

Le groupe agit comme un espace de co-élaboration des récits, qui soutient le travail par lequel les jeunes construisent leur expérience, parce qu'il permet la mise en relation de leurs parcours avec ceux des autres. Les expériences des un·es, ainsi, deviennent des déclencheurs à partir desquels les autres réfléchissent ou réinterprètent leurs parcours. Toby illustre bien ce phénomène en expliquant comment les récits des autres ont soutenu la construction du sien :

Tu sais, en écoutant vos histoires pis celles des autres, ben ça peut nous donner une analyse à faire : "Ah tu sais, eux ils ont fait ça, peut-être que je devrais faire ça, mais d'une différente manière." "Pour mon histoire à moi, ça marcherait, mais d'une autre façon." Pour raconter mon histoire à moi genre. Tu sais, c'est de même qu'on travaille ensemble, parce que ton histoire à toi peut donner des idées aux autres personnes qui sont autour de toi en même temps.

Dans ce témoignage, les récits apparaissent comme des ressources épistémiques partagées, qui nourrissent l'interprétation de sa propre expérience. À travers le dialogue, les jeunes ne sont pas seulement témoins des histoires des autres, iels relisent leurs expériences, les nuancent et approfondissent l'analyse de leur récit.

Ces partages permettent aux jeunes de tisser des liens avec leurs propres expériences ou de préciser une intention narrative qui permet d'organiser leur récit. Toby poursuit :

C'est en entendant les histoires des autres, j'écoutais les gens parler pis là on dirait que comme quand j'ai entendu les autres raconter leurs histoires, pis ton histoire à propos de ton père, j'avais des histoires potentielles. C'est comme ça que ça s'est tout mis en ordre dans ma tête.

L'écoute des expériences des autres, en ce sens, se présente comme une occasion réflexive.

Le groupe devient un appui – une sorte de miroir – qui agit comme un tremplin vers de nouvelles idées ou de nouvelles interprétations. Félix décrit lui aussi cet effet : *« Juste le fait aussi que ça soit fait en groupe, ce qui est encore plus nice, genre on bounçait nos idées sur un autre. Puis comme on avait plein de discussions qui étaient vraiment nices pendant cette semaine-là. »* Ce que les témoignages de Toby et Félix illustrent, c'est comment les espaces de dialogue permettent aux jeunes de confronter leurs interprétations à celles des autres, pour parfois les ajuster ou les reconfigurer.

Dans ce contexte, les jeunes se reconnaissent entre elleux comme des sujets capables de comprendre, d'interroger et de produire du sens, rendant plus accessibles des interprétations collectives invisibilisées par les cadres interprétatifs dominants. En ce sens, le travail narratif se déploie dans un espace de partage des savoirs expérientiels, où les compréhensions s'élaborent à plusieurs voix, dans une dynamique de co-interprétation.

Ainsi, le groupe agit comme un espace de co-construction du sens où les expériences se croisent et se répondent. Cette dynamique contribue à une production de sens plus horizontale où chaque expérience compte, résonne et devient une ressource pour les autres.

Elle soutient une interprétation élargie et nuancée des expériences, et ouvre la possibilité d'élaborer, avec les autres, d'autres manières de raconter le passage à la vie adulte.

6.2.2.2 Entre singularités et mise en commun

Les témoignages des jeunes à propos de l'atelier montrent que la dynamique de groupe offre un territoire qui permet à la fois la reconnaissance des parcours singuliers et la mise en commun des expériences. Le groupe permet de constater l'unicité des parcours vers la vie adulte – façonnés par des obstacles, des contextes et des choix différents – aussi bien qu'il rend visibles des conditions partagées faites de précarité, menant à une autonomie précipitée, qui posent obstacle à l'entrée dans la vie adulte et à la possibilité d'être reconnu·es comme adultes. Julie exprime bien cette tension entre différences et résonances, lorsqu'elle dit :

[Le groupe m'a appris] qu'il y a pas juste moi qui a de la misère dans vie. Il y a d'autres personnes qui ont de la misère dans la vie aussi. Ils ont peut-être des chemins différents, mais chaque personne avait un chemin difficile, avec ses obstacles.

Ces propos montrent comment le groupe contribue à valider les vécus individuels par leur mise en commun.

Dans ce contexte, le travail de groupe permet de réfléchir le passage à la vie adulte des jeunes dont les parcours sont atypiques à partir des points de ralliement entre les expériences. Un extrait de mon journal de terrain relate un échange autour de la notion de choix, au cours duquel un·e jeune affirme que « *c'est pas vraiment des choix quand tes options c'est [un hébergement d'urgence] ou une tente* ». Une remarque à laquelle plusieurs acquiescent, en ajoutant des exemples : la soupe populaire ou la banque

alimentaire pour manger, le travail informel ou mentir à l'aide sociale pour payer son loyer, accepter un emploi précaire ou perdre la garde de ses enfants. Cet échange témoigne d'un processus de mise en commun herméneutique, où les jeunes rendent visibles les tensions communes qui traversent leurs expériences. En proposant un espace où chaque jeune lie son parcours à celui des autres, le groupe met en lumière des contraintes partagées, qui permettent de déplacer le regard de la responsabilité individuelle, vers une lecture plus structurelle. Il illustre comment la démarche de groupe permet de confronter les idéaux d'autonomie et de responsabilité aux contraintes matérielles qui limitent leurs possibilités d'action. Julie revient d'ailleurs sur cette idée en entretien :

Sara : Je me rappelle pendant l'atelier, un moment donné, il y avait une discussion autour du fait de choisir ou non d'être un adulte...

Julie : Il y en a qui choisissent pas... Moi j'ai dit que je choisis parce que j'aurais pu choisir, pis placer mes enfants de côté, puis continuer ma drogue, et que moi j'ai choisi de prendre soin de mes enfants... mais en fin de compte, on a tous un chemin différent, on peut pas juger sans connaître la personne et la raison, le pourquoi il est de même ou il a fait ce choix-là.

Les propos de Julie montrent comment le groupe soutient un déplacement du regard normatif vers une compréhension située et contextualisée des choix de vie.

En rendant audibles et visibles des expériences délégitimées par les cadres interprétatifs dominants, le groupe agit comme un espace de réparation épistémique. Il devient ainsi un lieu de reconnaissance mutuelle, où se rencontrent des définitions plurielles, capables de remettre en question les normes implicites qui balisent l'accès à l'âge adulte, comme le souligne Michel : « *Tsais si quelqu'un dit [à propos de lui-même] qu'il est responsable, peut-être quelqu'un d'autre trouverait pas qu'il est responsable. Mais dans le fond être responsable c'est comme différent pour tout le monde.* »

Ces propos illustrent comment les normes – comme l'autonomie ou la responsabilité – sont discutées, reformulées, voire redéfinies à partir d'expériences situées. C'est par la mise en commun de plusieurs conceptions du devenir adulte, que peut s'élargir la compréhension de ces notions, au-delà des cadres dominants, permettant la construction d'un savoir pluriel et situé dans les expériences des jeunes. À ce sujet, Ben mentionne comment « *[il a] vu, à travers cette activité-là, que tout l'monde avait à peu près une façon différente d'exprimer c'est quoi être un adulte [...] Mais chaque personne qui a participé à l'atelier avait un parcours différent des codes sociaux.* »

En somme, le groupe permet de faire cohabiter les récits multiples et les expériences communes. Ce processus de co-interprétation soutient une relecture plus nuancée et une construction plus critique du passage à la vie adulte, en multipliant les ressources interprétatives et en ancrant des expériences individuelles dans un contexte plus large. En ce sens, la démarche de groupe renforce la légitimité des voix des jeunes au sein d'espaces qui tendent à les diluer, en soutenant une compréhension partagée, mais non homogène, du passage à la vie adulte.

6.2.3 Le processus de création comme un acte de construction de sens

L'expérience de l'atelier montre comment l'exercice de représenter une expérience sous forme de film invite à une agentivité narrative et épistémique à travers laquelle les jeunes interprètent et donnent un sens à cette expérience. De la scénarisation jusqu'au montage, le processus de création appelle à revisiter l'expérience, à la mettre à distance, à la

performer et à en explorer les dimensions sensibles et symboliques. Pour les chercheur·euses, cette démarche offre un accès privilégié à la façon dont les jeunes interprètent leurs expériences et aux logiques qui organisent leurs rapports à celles-ci. Elle permet aux chercheur·euses de se rapprocher d'un savoir situé, articulé depuis les repères symboliques, affectifs et narratifs des jeunes. Cette section met en lumière comment l'exercice de se mettre en film, en voix et en image se pose comme un acte de construction de sens, à travers lequel l'expérience prend forme.

6.2.3.1 Se mettre en film

Le processus de création en atelier de *digital storytelling* engage les participant·es dans un travail de mise en sens qui permet d'articuler ensemble différents éléments de leur parcours afin de construire une séquence cohérente, et ce dès le choix des éléments à raconter. La scénarisation invite à sélectionner certains moments significatifs, à les relier entre eux, et à les recomposer dans une logique narrative. La recomposition d'une expérience en un film de 3 minutes concentre l'expérience en une économie de mots, d'images et de temps qui pousse à prioriser, à identifier ce qui compte et à choisir ce qui mérite d'être dit.

Cet exercice se présente comme une opportunité de revisiter l'expérience, d'en explorer les nuances et parfois de la relire autrement. Pour certain·es, il s'est avéré une occasion de rompre avec une perception exclusivement négative de leur parcours, en remplaçant des moments difficiles dans une trame plus large qui inclut, par exemple, des moments d'affection, de résilience ou de solidarité. Comme le raconte Sophie :

En pensant quand j'étais pour mettre en mots mes quatre ou cinq moments [scènes].
T'sais j'me suis remémoré des moments difficiles pis là je me suis rappelé aussi

qu'à travers les moments difficiles, j'ai quand même eu des bons moments avec le seul être humain que j'*carais* à c't'époque-là...pis on les a passés les bons pis les mauvais moments ensemble, pis j'pense que c'est bien de s'appeler des deux pis pas juste du négatif. Pis ça c'est tellement difficile surtout quand t'as un dur *background*, c'est tellement facile de juste se retourner vers le négatif... pis penser que c'est yinque ça qui a dans vie...

Cette sélection narrative se pose donc comme un acte de subjectivation, au sens où elle permet aux participant·es de prendre une distance réflexive à l'égard de leur expérience et de se positionner par rapport à celle-ci (Dubet, 2014[1994]). Elle leur offre la possibilité d'en négocier les contours et de choisir ce qu'ils souhaitent retenir ou transmettre. C'est dans cette activité de tri que s'actualise une forme d'agentivité épistémique : les jeunes ne sont pas seulement appelé·es à raconter leur expérience ; iels l'interprètent et construisent du sens, pour elleux-mêmes ou pour les autres.

L'expérience de l'atelier montre que, pour plusieurs, le travail de mise en film repose sur une intention. Il apparaît comme un acte stratégique de présentation de soi, qui oriente les choix narratifs. Certains événements sont mis de l'avant alors que d'autres sont omis ou atténués dans l'objectif de façonner une lecture spécifique de leur expérience. Sophie, par exemple, explique qu'elle a choisi de raconter la dureté de son parcours pour sensibiliser les intervenant·es. Elle mentionne que, si l'exercice lui a permis de se remémorer des aspects positifs de son expérience, elle a délibérément choisi d'insister sur les obstacles rencontrés, pour souligner les réalités souvent invisibles vécues par des jeunes qui ont un parcours similaire au sien :

Ya plusieurs raisons [pour lesquelles j'ai choisi de présenter ces moments] ... On n'a pas toute une bonne vie. On n'a pas tous la chance d'avoir des parents qui payent notre école, ou le crédit pour avoir un financement par la banque. On n'a pas tous la chance de travailler. Y en a qui ont des handicaps, y'en a qui ont des parents qui les battent, y en a qui sont alcooliques. Tout l'monde a des *challenges*. [Mon film],

je l'ai vraiment fait pour les autres. Tu sais, y a une différence entre moi qui fait mon vidéo pour moi à ce moment là – ça m'a aidé – mais comme les autres qui vont la voir... Les intervenants pis les gens à qui tu vas le montrer, j'espère qu'ils vont s'en servir pour aider leur clientèle.

D'autres, comme Tamara, font des choix narratifs guidés par des considérations affectives ou relationnelles. Dans son film destiné à sa fille, elle choisit d'atténuer un passage de son parcours, stipulant être « *tombée dans des mauvaises choses* », plutôt que d'expliquer plus frontalement les détails de sa situation :

Figure 19
Extrait du film de Tamara



**« Je suis tombée dans des mauvaises choses, que
je voulais pas être dedans... »**

En entretien individuel, elle m'explique ce choix : « *Ça me dérange pas de le dire à toi ou que le monde le sache. Mais quand ma fille va l'voir, jveux qu'a se rappelle du bon choix que j'ai fait pour elle... »*

Ces décisions illustrent un pouvoir de cadrage interprétatif : les jeunes sélectionnent, organisent et scénarisent leur expérience en fonction d'une intention. Ils se positionnent comme les metteur·euses en scène de leur propre récit, s'appropriant un rôle de producteur·trices de savoirs, capables de déterminer ce qu'ils souhaitent communiquer et comment. En ce sens, le processus de création engage un travail réflexif sur soi, mais aussi un positionnement vis-à-vis du regard de l'autre, à partir duquel les jeunes choisissent ce qu'ils souhaitent transmettre, à qui, et dans quel but.

Ce pouvoir de dire ou de taire constitue également une forme d'agentivité épistémique, qui reflète la capacité des participant·es à se réapproprier leur expérience et à définir la manière dont elle circule dans le monde. Dans ce contexte, le processus créatif participe à une reconfiguration du pouvoir épistémique : il ne permet plus seulement de raconter une expérience, mais de reprendre le contrôle sur la manière dont elle est racontée, perçue et comprise.

6.2.3.2 Mettre en voix

L'enregistrement vocal, s'il est souvent perçu comme une étape strictement technique, participe également au travail de construction du sens. Il donne corps au récit par la voix, révélant parfois des formes nouvelles de subjectivité. Dans l'intimité de la salle d'enregistrement, la mise en voix cristallise des choix narratifs qui prolongent ou approfondissent le travail de scénarisation.

Deux modalités d'enregistrement sont proposées dans l'atelier : la lecture d'un script préalablement écrit ou une narration plus libre, soutenue par une carte visuelle en dialogue avec un·e facilitateur·trice. Chacune permet une forme spécifique d'agentivité épistémique, en offrant aux jeunes des façons différentes de s'exprimer et d'interpréter leurs expériences selon leurs propres codes.

Pour ceux qui choisissent la lecture d'un script, la voix devient un outil de mise en scène. Le ton, les silences, les inflexions peuvent être travaillés pour susciter une émotion ou transmettre un message. La narration prend alors une forme performative. Les jeunes ne décident pas uniquement de ce qu'ils disent, mais aussi de comment ils se montrent (vulnérables, fort·es, serein·es, etc.). Ces choix vocaux sont porteurs de sens et sont une occasion pour les jeunes d'amplifier certains éléments de leur récit. Ils reflètent une prise de position narrative, à travers laquelle les jeunes se présentent en leurs propres termes.

À l'inverse, l'enregistrement en discussion avec un·e facilitateur·trice, plus spontané, donne souvent lieu à une expression plus brute ou plus incarnée de l'expérience. Si ce mode d'enregistrement permet moins d'intentionnalité, il donne à voir à de vraies émotions, qui apparaissent dans les silences, les hésitations ou les soupirs. Par exemple, lors de l'enregistrement de Julie, elle interrompt sa narration, les yeux remplis d'eau, et me dit : *« C'est juste que... si j'étais pas tombée enceinte, je serais sûrement pu là pour faire ça aujourd'hui. »* Dans cette phrase, l'émotion de Julie rend tangible un élément essentiel de son expérience : celle d'un passage à l'âge adulte vécu à travers la maternité. Cette forme de récit, où l'émotion perce la structure narrative, ajoute du sens par le ressenti, en montrant

l'importance subjective de l'expérience racontée. Elle rend visible une forme de savoir situé qui, par-delà les mots, s'exprime par le ton, le rythme ou les silences.

Que la narration soit performée ou spontanée, elle contribue à amplifier le sens de l'expérience. L'enregistrement de la voix, de cette manière, est une étape porteuse de subjectivité dans l'espace de production des connaissances. Elle se présente tantôt comme un lieu de dévoilement, tantôt comme un espace d'expression stratégique où se poursuit l'interprétation de l'expérience mise en film.

6.2.3.3 Mettre en image

Le recours aux images dans le processus de création invite à un travail d'interprétation symbolique, qui permet aux participant·es d'exprimer des dimensions de leur expérience plus difficiles à articuler à l'oral. En choisissant des photos, des séquences vidéo ou des métaphores visuelles, iels traduisent leur expérience en un langage sensible et symbolique. La mise en image se présente alors comme un prolongement du récit, mais aussi comme un lieu de relecture, de distanciation ou de revalorisation de l'expérience. Elle élargit les modes d'expression disponibles dans la démarche, en reconnaissant comme légitimes des formes de savoirs non discursives, visuelles et symboliques.

Certaines images agissent comme des métaphores puissantes, capables de condenser une expérience complexe en un symbole significatif. L'image de la maman ourse (Figure 20), dans le film de Julie, offre un exemple particulièrement concret. Pour évoquer l'impact

transformateur de la maternité dans son parcours, elle insère une séquence vidéo dans laquelle on voit une maman ourse avec ses petits :

Figure 20
Extrait du film de Julie



« Aujourd'hui, je recommence la vie d'enfance que j'ai pas eu, avec eux, et je donne qu'est-ce que moi j'ai pas eu... »

L'image de la maman ourse, dans son récit, matérialise une posture, celle d'une mère qui protège, guide et résiste, comme elle le précise elle-même en entretien individuel :

Les ours, mais ça me représente. Parce que c'est comme la maman que je suis. Je suis comme une maman ourse depuis que j'ai accouché. Je suis protectrice. Aussi longtemps qu'il y a pas personne qui vient piler sur mes p'tits, c'est bien correct. Je suis tellement heureuse que rien ne va m'arrêter, DPJ, pas DPJ, rien va m'arrêter. Je vais trouver une façon de faire vivre mes enfants.

En s'identifiant à cette figure, Julie n'exprime pas seulement l'importance du rôle de mère dans son parcours, elle réinterprète son rôle de mère à travers les qualités qu'elle projette dans cette métaphore : force, instinct de survie, détermination, etc. L'image agit ainsi comme un support au travail de subjectivation, un moyen de redéfinir son expérience de mère, en rupture avec les représentations stigmatisantes associées à son statut (jeune mère, aide sociale, DPJ, etc.).

Dans le même ordre d'idées, Raph évoque une séquence vidéo dans son film : « *J'ai mis de l'eau dans mon film parce que l'eau c'est le flux constant, ça bouge toujours, c'est puissant... c'est très symbolique. C'est un peu moi, moi j'ai jamais voulu fitter dans la société.* » (Figure 21) La métaphore de l'eau en mouvement traduit une compréhension de son parcours que les mots n'ont pas suffi à exprimer. Elle est mobilisée pour illustrer un rapport à soi fluide, mouvant, indocile, qui énonce un refus d'être catégorisée. Le recours aux images, dans cette perspective, devient une occasion de résistance aux récits dominants qui réduisent ou invisibilisent certaines expériences.

Figure 21
Extrait du film de Raph



« *J'ai toujours été différente des autres.* »

Outre les métaphores explicites, les images agissent souvent en interaction avec la voix et le texte, créant des effets de sens supplémentaires. « *Mettre une image là-dessus* », comme le formule Michel, c'est rendre tangible ce qui restait flou. « *Ça m'a comme fait passer quelque chose* », explique-t-il. Le visuel, dans ce contexte, donne une forme à quelque

chose de diffus, contribuant au travail de mise en sens. Il permet d'articuler autrement une compréhension intime de l'expérience, dans un langage qui dépasse le registre verbal.

Au cours de l'atelier, le travail visuel devient un moyen de parler autrement, qui multiplie les interprétations possibles. Pour certain·es, comme Raph ou Julie, la métaphore visuelle permet une forme de résistance narrative, une manière de s'affirmer et de proposer un autre regard sur soi, à soi-même comme aux autres. Elle constitue une ressource épistémique sensible, qui permet aux jeunes d'interpréter leurs expériences au travers de symboles, et de rendre intelligible ce qui, autrement, pourrait demeurer incompris.

Ainsi, les images agissent comme des médiateurs symboliques puissants. Elles permettent de dire, sans dire, de transformer une expérience intime en une œuvre visuelle qui porte, amplifie ou reformule un sens. Elles contribuent à un espace de proximité épistémique, dans lequel les jeunes peuvent représenter leurs expériences dans leurs propres termes. Ce travail donne accès à des compréhensions plus sensibles et plus nuancées de leurs expériences, qui auraient pu être écartées par des méthodes plus conventionnelles.

6.2.3.4 Le montage

Le montage est une étape où le sens du récit continue de se développer. Le travail d'assemblage confronte les participant·es non seulement à l'ensemble des composantes du film (image, voix, scène, etc.), mais aussi – et surtout – à la portée émotionnelle et

symbolique de cet assemblage. Il se présente comme un espace d'interprétation, dans lequel les jeunes donnent une forme à leurs expériences.

Pour certain·es, le montage se présente comme un miroir réflexif, une image de soi à la fois familière et en reconstruction, révélant des dimensions jusque-là inarticulées de leur expérience. La répétition des visionnements, la sélection d'une séquence plutôt qu'une autre, le choix d'un mouvement, d'un écran noir ou d'un silence, engagent une nouvelle interprétation. Sophie résume ce processus par une formule simple, mais claire : « *Je l'ai gardé parce que ça sonnait plus right.* »

Ce sentiment de justesse traduit la recherche d'un récit qui fait sens et témoigne d'une volonté de se réapproprier le pouvoir de nommer. L'agentivité narrative se manifeste dans la tentative d'agencer les éléments du récit de manière à en faire émerger un sens qui résonne. Dans sa forme idéale, le film deviendrait une œuvre construite et assumée, où l'expérience est recomposée selon ce que chaque jeune souhaite transmettre ou mettre en lumière.

Le montage active ainsi un travail de subjectivation, fait de va-et-vient entre distance et implication. C'est un espace de réappropriation de l'expérience, mais aussi un lieu de tension. Le passage d'une expérience « brute », en quelque sorte, à une version montée et reconstruite de cette expérience peut susciter une forme d'exposition à soi-même parfois inconfortable. C'est ce qu'explique Michel à propos d'une scène de son film, dans laquelle il aborde le suicide de son ami :

Quand je l'ai imaginé, c'était correct. Quand je l'ai filmé, c'était correct. Je parlais avec du monde en même temps, pis tu sais genre j'ai fait ça, mais, quand je l'ai mis en image, j'étais comme "*shit*" – pis là quand je gossais la scène, j'étais pu bien. C'est con là, j'étais là tout seul esti pis je gossais avec ça, et j'aimais pas ça là. À chaque fois j'aimais pas ça.

Cet inconfort au moment du montage, s'il est parfois un frein et comporte le risque de revivre des émotions difficiles, a aussi le potentiel de devenir un levier de compréhension parce qu'il pointe vers des éléments sensibles et significatifs de l'expérience. Pour Michel, le travail de montage a ouvert un espace où la perte de son ami est devenue un point d'appui narratif à partir duquel se reconfigure le sens du devenir adulte dans son parcours. En insérant cet événement dans une séquence narrative qui porte sur sa propre expérience du passage vers la vie adulte, il le lie à ses réflexions sur le devenir adulte. En entrevue individuelle, il attribue l'augmentation des taux de suicide à un système qui survalorise le travail et pousse les gens à « *se caser* ». Il explique :

C'est con là, mais je pense que j'avais besoin d'aller là-dedans [...] Si autant de gens se suicident, à quelque part, c'est qu'il y a quelque chose qui fonctionne pas... Le système est nul à chier, comme à un moment donné, on peut tu se rendre compte qu'il faut le changer ? Comme le travail, on en met trop là-dessus...

En entrevue, comme dans son film, il insiste sur la nécessité de se défaire de ces constructions dominantes de l'entrée dans la vie adulte, stipulant que « *devenir un adulte, c'est accepter de faire briller sa propre vérité* ».

Ainsi, le montage constitue un acte à la fois stratégique et sensible de mise en sens ; un acte herméneutique où les jeunes élaborent une lecture située de leurs expériences. À travers les choix qu'ils font – ce qu'ils gardent, effacent ou réordonnent – les participant·es se positionnent comme auteur·trices de leur récit, le revisitent et prennent en charge la manière dont leurs expériences sont vues et comprises. En mettant entre les mains

des jeunes le pouvoir de choisir comment représenter leur expérience, cette étape reconnaît les jeunes comme sujets épistémiques compétent·es et leur accorde une légitimité narrative souvent niée aux jeunes dont les parcours sont atypiques.

6.3 Contribuer à la reconnaissance des expériences atypiques

Ce genre d'atelier-là, on a aucune idée du potentiel que ça peut avoir... Ça rend une histoire qui est potentiellement pas intéressante – parce que c'est la tienne – comme soudainement intéressante. (Félix)

Ce que met en lumière cette citation de Félix, c'est la manière dont le dispositif de recherche propose des occasions de reconnaissance des expériences des jeunes dont les parcours sont souvent disqualifiés par les compréhensions dominantes du passage à la vie adulte. Il contribue à reconfigurer des expériences atypiques en savoir légitime, parce qu'il offre une infrastructure de recherche qui les accueille comme crédibles, porteuses de sens et nécessaires à la discussion sur le passage à la vie adulte, susceptibles de rompre avec des lectures déficitaires de ces expériences. En ce sens, il soutient un travail de réappropriation de l'expérience à travers lequel les jeunes peuvent se reconnaître comme sujets capables de produire une interprétation légitime de leurs parcours (Dubet, 2014[1994]). Dans cette perspective, cette dernière section se penche sur la manière dont le processus de groupe, le visionnement des films en dernière partie de l'atelier, et la diffusion des films à l'extérieur de l'atelier, permettent, d'une part, la réception attentive des expériences qui contribue à leur légitimité et, d'autre part, la requalification de ces expériences par les jeunes et devant les autres.

6.3.1 La réception attentive des expériences

L'atelier contribue à la reconnaissance des expériences vécues par les jeunes en offrant un espace pour leur réception, où elles sont écoutées avec attention, leur conférant ainsi une valeur et une légitimité (Truchon, 2016). L'expérience de l'atelier et les témoignages des jeunes mettent en lumière un élément central : la manière dont une expérience est reçue module profondément le sentiment de légitimité. Autrement dit, cette expérience peut acquérir une valeur nouvelle, aux yeux des jeunes, selon l'attention qu'on lui porte.

Sophie, lors d'une entrevue individuelle, a partagé la déception ressentie en montrant son film en dehors de l'atelier, dans un contexte moins formel :

Etienne : Tu l'as montré à d'autres personnes?

Sophie : Je l'ai montré à [Vanessa] pis mon chum. Pis genre, j'me sentais comme si c'était de montrer mon premier dessin de la maternelle à ma mère genre. C'était comme "ouuuuhh big deal", pis on saute à d'autres choses.

Sara : T'aurais voulu quoi comme réaction?

Sophie : Honnêtement, j'espérais juste une plus grosse réaction. J'espérais avoir une conversation plus approfondie. J'pensais qu'y'étaient pour revenir un peu dans le passé pis dire "Oui, c'est vrai, on a vécu ça *rough* pis on s'en est quand même bien sorti." Mais genre, c'est pas allé plus loin qu'ça. J'trouve ça un peu triste, mais bon...

Le témoignage de Sophie illustre bien les enjeux liés au partage des films à l'extérieur de l'atelier. Si plusieurs jeunes expliquent avoir reçu des retours positifs en montrant leurs films dans leurs cercles personnels, d'autres n'ont pas eu les réactions attendues ou ont été confrontés à des remises en question de leurs témoignages, illustrant les risques d'injustices testimoniales, lorsque les récits des jeunes ne sont pas pris au sérieux ou sont minimisés. Cela souligne l'importance de créer des conditions d'accueil propices à la reconnaissance des expériences, à l'intérieur de l'atelier, mais aussi dans les espaces de diffusion.

Au cours de l'atelier, le groupe se présente comme un lieu où les jeunes peuvent raconter leurs expériences dans un cadre bienveillant. L'expérience de l'atelier montre que, lorsque les expériences sont accueillies sans jugement et validées par le regard des autres participant·es, les effets du partage sont vécus comme positifs par les jeunes, comme l'évoque Sophie :

J'sais pas si tu t'en rappelles, mais j'ai dit [pendant l'atelier], "Ça sonne un peu comme une thérapie." On est assis en rond à se regarder dans le blanc des yeux pis là on se dit des affaires... Ça sonnait comme ça tsais, on se racontait tous notre histoire, pis ça feelait comme si genre on enlevait des affaires de notre sac là, pis ça faisait du bien.

Ce sentiment de soulagement, lorsqu'il est attribué à la réception attentive d'un partage, révèle un effet de réparation épistémique. Il est exprimé au travers des différentes activités de groupe, mais aussi lors du visionnement final des films en dernière partie de l'atelier. Ce moment, décrit par plusieurs comme l'un des « *plus intenses* » de l'atelier, confère aux films une attention particulière en empruntant aux codes du cinéma (salle sombre, projection sur grand écran, popcorn, silence, etc.). Dans ce contexte, les expériences mises en film sont reconnues comme importantes – crédibles et porteuses de savoirs – au sein du groupe. Raph exprime cet effet de reconnaissance, lorsqu'elle mentionne que « *quand on pop le popcorn pis on regarde les films de tout l'monde, ça c'est quand même un gros moment. C'est comme : Oh shit, on a vraiment fait ça.* » Tobby souligne, quant à lui, le moment où des cartons de remerciements (Figure 6) sont lus et remis à chaque participant·e avant la projection de leur film : « *Pis tsais, à la fin, avec les p'tits cartons que toi pis Etienne vous lisez... J'me suis senti comme si je t'avais vraiment aidé avec ton projet.* »

La manière dont les films sont présentés et accueillis dans le cadre des événements de projection organisés au LAB a également cet effet. Pour plusieurs jeunes, ces événements favorisent la reconnaissance des expériences mise en film parce qu'elles sont reçues avec attention. Pour Toby, la projection des films contribue au sentiment que « *ce que tu dis, c'est important, parce que personne parle, tout l'monde écoute ton histoire* », alors que Simon, pour sa part, évoque la manière dont « *le monde applaudit puis te dit bravo* » suite au visionnement des films. Cette réception réduit les effets d'injustices testimoniales (lorsque les témoignages ne sont pas pris au sérieux) parce qu'elle envoie le message que les jeunes sont des acteur·trices crédibles et que leurs témoignages sont légitimes.

Ce sentiment de reconnaissance se manifeste aussi dans les occasions où les films sont présentés dans des contextes académiques. Le fait d'être sollicité pour présenter leurs films dans ces espaces donne aux jeunes le sentiment que leurs expériences ont du poids et de la portée. Mon journal de terrain relate, par exemple, la réaction de Tamara, lorsque je lui ai demandé la permission de présenter son film lors d'un colloque. Pour elle, cette demande témoignait de la pertinence de son expérience. Sophie, qui est venue présenter le projet avec moi dans le cadre d'un cours à la maîtrise en travail social, partage une motivation similaire : « *Si ça peut influencer juste une personne, je vais être contente.* » Faire circuler les récits dans des espaces valorisés sur le plan épistémique – comme les colloques ou l'université – a un effet de revalorisation symbolique des témoignages des jeunes. Ces moments contribuent à rendre visibles leurs témoignages, et à positionner les jeunes comme porteur·euses de savoirs légitimes et crédibles.

En somme, la réception attentive des expériences dans et à l'extérieur de l'atelier contribue à leur accorder de la valeur. Cette attention portée aux expériences, enfin, qu'elle repose sur l'écoute et les rétroactions du groupe, ou sur la diffusion des films lors d'événements de projection et dans le milieu académique, favorise la construction d'un espace de reconnaissance épistémique, où les jeunes peuvent être entendues, prises au sérieux, et reconnues comme détenteur·trices d'un savoir légitime et pertinent dans l'espace social.

6.3.2 La requalification des expériences

Les témoignages des jeunes mettent en lumière comment l'atelier se pose comme un espace de reconnaissance, à travers lequel des expériences qui font souvent l'objet d'une lecture déficitaire sont susceptibles d'être requalifiées. Il permet d'agir contre les injustices testimoniales qui tendent à délégitimer les récits issus de parcours atypiques.

Le contexte de groupe joue un rôle significatif dans ce processus. En permettant la mise en commun des expériences, il contribue à une reconnaissance mutuelle : c'est en observant comment les expériences trouvent écho entre elles, que celles-ci deviennent valides – gagnent en crédibilité – et qu'une mise à distance des lectures déficitaires des parcours atypiques devient possible. Michel illustre bien cette dynamique : « *Quand tu vois que ces cases-là fissent pas pour personne, même si c'est pour des raisons différentes... T'es comme peut-être c'est pas moi le problème dans l'fond.* » Ce processus au cours duquel les jeunes partagent leurs parcours, écoutent celui des autres et identifient les points de recoupement entraîne parfois une requalification d'expériences d'abord perçues comme négatives, voire honteuses. À travers les dynamiques de groupe, les apports de ces expériences sont mis en

lumière et les compétences qu'elles mobilisent sont reconnues, facilitant la reconnaissance des ressources qui y sont développées. Sophie mentionne en ce sens : « *Ça m'a permis de réaliser que parmi ma marde, y'avait ben du beau aussi.* »

Le visionnement des films en groupe à la fin de l'atelier apparaît également, pour certain·es jeunes, comme une occasion de requalification des expériences. Si elle s'accompagne d'un sentiment de vulnérabilité, que Michel qualifie de « *mise à nu* », cette étape met aussi en lumière la valeur sociale et épistémique des parcours atypiques, comme en témoigne Ben suite au visionnement des films : « *Dans l'fond, on a toutes des vies de marde. Au fond, c'est ça qui rend l'atelier intéressant, parce que ça aurait été pas mal plus plate si on avait eu des parcours plus ordinaires, entre guillemets.* »

Dans d'autres situations, le regard porté par les autres sur son parcours, lorsqu'il change à la suite du visionnement, est vécu par certain·es comme une forme de reconnaissance. Par exemple, Julie raconte qu'un participant par qui elle s'était sentie jugée au début de l'atelier, est venu lui présenter des excuses après avoir vu son film. Ce geste, selon elle, a contribué à rendre légitime son expérience : « *Il a compris que j'tais pas juste une toute croche.* » Elle poursuit : « *Le film montre une Julie bien différente du passé, une maman bien occupée, pis elle a ses enfants.* » Ce retournement du regard apporte une forme de réparation épistémique, parce que ce qui était perçu comme inadéquat ou négatif est reconfiguré et reconnu comme porteur de sens, de force et de fierté.

La mise en film d'une expérience apparaît aussi comme une occasion de se réapproprier son expérience, parce qu'elle permet d'affirmer, pour soi-même ou devant les autres, une relecture de son parcours. On le constate notamment dans le soulagement exprimé par Julie, lorsqu'elle explique, en entrevue, que son film lui permet de montrer que certains événements de son parcours ne relèvent pas uniquement de sa responsabilité :

Sara : Ça te fait quoi de le re-regarder [ton film] ?

Julie : J'aime ça, je suis comme "Wouah !" Je me cacherais dans ma sacoche [rires]...

Sara : Comment tu te sens ?

Julie : Fière de moi, genre... Ça m'a enlevé un poids de sur les épaules [...] Pour une fois que j'ai pas honte de le montrer que mes parents, ils m'ont blessé pas mal dans le passé, pis qu'ils n'ont pas fait leur job correctement. Mais je veux pas dire que... Ils ont fait leur possible, mais pareil.

Les propos de Julie mettent en lumière comment la mise en film d'une expérience peut contribuer à un déplacement de la faute vers un contexte plus large, lui permettant de se dégager, du moins partiellement, d'une lecture déficitaire de son parcours. Il contribue à restaurer sa crédibilité épistémique, trop souvent fragilisée par des préjugés envers les jeunes dont les parcours sont atypiques.

D'autres fois, les films, lorsqu'ils sont partagés par les jeunes dans des contextes personnels, permettent d'affirmer cette relecture face aux autres. Julie poursuit en expliquant comment le fait de montrer son film à sa famille lui a permis de mettre en lumière une facette peu reconnue de son parcours :

Je l'ai montré à tout le monde de ma famille. Mon père, il était comme, surpris genre. Mais je lui ai expliqué après. J'étais comme : "Regarde, 'Pa. À un certain moment, t'étais pas là du tout, du tout. Tu sais pas qu'est-ce qui s'est passé. Toi, tu penses que je suis juste alcoolique, pis que je suis une ostie de droguée. Mais au fond, là, j'ai élevé plein d'enfants, ils sont rendus à 18 ans et ils m'appellent maman aujourd'hui." Il le savait pas ça, que j'ai élevé des enfants qui étaient pas les miens.

J'ai montré le chemin à des enfants plus jeunes que moi, adolescente, genre. [...] Pour être franche, ma famille me connaît juste pas.

L'acte de montrer son film, dans ce contexte, offre la possibilité de se repositionner autrement dans l'espace social, parce qu'il permet de revendiquer une définition de soi qui affirme une identité construite à partir de sa propre lecture de son expérience, bien que celle-ci s'écarte des constructions normatives de la jeunesse.

Enfin, certains témoignages au sujet des événements de projection organisés au LAB, illustrent comment la reconnaissance des expériences mises en film par un auditoire contribue également à la requalification des expériences. Les rétroactions de l'auditoire agissent comme une validation du récit, susceptible de transformer un événement difficile en démonstration de résilience. Simon explique, par exemple, qu'après le visionnement de son film, « *du monde sont venus [l]e voir pour [lui] dire : « T'sais, je savais pas que t'avais vécu telle affaire... »* Il ajoute : « *Y'a du monde qui m'ont dit que c't'à cause de ça que j'suis plus fort aujourd'hui.* »

Ainsi, l'atelier se présente comme un espace de requalification des expériences parce qu'il permet aux jeunes de reconstruire le sens de leur parcours, d'en dégager la valeur, et de le reconnaître elleux-mêmes, mais aussi devant les autres. En soutenant le travail de réappropriation de l'expérience, il propose un espace où les jeunes peuvent se poser en sujets de leur propre expérience. Le dispositif, en ce sens, apparaît comme un lieu de réappropriation épistémique, où les jeunes sont perçus·es comme des interprètes crédibles de leurs expériences, et où les expériences stigmatisées peuvent être reconfigurées comme porteuses de savoirs. Il offre une interface où ce qui fait souvent l'objet de stigmatisation,

se recompose en un témoignage à la fois nuancé, situé et porteur de sens, dans une perspective de justice épistémique.

Conclusion

En définitive, les résultats présentés dans ce chapitre montrent que le *digital storytelling* ne constitue pas seulement une technique de collecte de récits, mais un dispositif méthodologique susceptible de reconfigurer les conditions mêmes de production des savoirs en recherche. En créant un espace où la prise de parole devient possible – parce qu’elle est soutenue par un cadre sécurisant, une relation travaillée, des dynamiques de groupe et une démarche de *feedback* encadrée – l’atelier contribue à réduire certains obstacles à la prise de parole. Il ouvre ainsi un lieu où des expériences souvent tues ou stigmatisées, peuvent être formulées avec davantage de liberté, de nuance et de contrôle.

Le chapitre montre ensuite que cette prise de parole s’accompagne d’un travail d’interprétation conduit par les jeunes elleux-mêmes, rendu possible par la temporalité de l’atelier, par les espaces hors-tâches et par les relectures post-atelier, mais aussi par le processus de groupe, qui permet aux idées de circuler, provoque des résonances et multiplie les ressources pour penser son parcours autrement. À travers la scénarisation, la mise en voix, la mise en image et le montage, l’expérience est recomposée dans un langage sensible et symbolique qui ne sert pas seulement à illustrer un vécu, mais à le mettre en sens, à le cadrer, à en négocier les contours, et parfois à en déplacer l’interprétation.

Enfin, ce chapitre révèle comment le *digital storytelling* peut être mobilisé comme une infrastructure de reconnaissance (Truchon, 2016). La réception attentive des films – dans le groupe, lors des projections, et parfois dans des espaces académiques – confère aux expériences une légitimité susceptible de transformer la manière dont les jeunes les perçoivent. Cette reconnaissance opère aussi sur le plan épistémique, en requalifiant des parcours souvent disqualifiés comme des contributions crédibles, intelligibles et nécessaires à la compréhension du passage à la vie adulte. À travers cette requalification, l'atelier devient un espace où les jeunes peuvent se repositionner comme auteur·trices, interprètes et détenteur·trices d'un savoir situé, capables de produire une lecture légitime de leur parcours.

Ainsi, lorsqu'il est envisagé comme un espace de proximité épistémique, le dispositif de recherche ne permet pas seulement de réduire la distance entre chercheur·euses et participant·es. Il soutient le travail de l'acteur·trice par lequel les jeunes donnent sens à leur parcours (Dubet, 2008[1987]), en créant des conditions favorables à sa mise en mots, à son interprétation et à sa requalification. Il rend visible ce qui, autrement, demeure souvent hors de portée des méthodes plus classiques : les hésitations, les contradictions, les logiques affectives, les significations symboliques, les formes de lucidité produites dans la marge. Il propose un déplacement des manières de faire de la recherche ; de la recherche qui « extrait » vers une recherche qui fabrique, parce qu'il soutient le travail de mise en sens des expériences. En ce sens, ce chapitre invite à réfléchir le *digital storytelling* non seulement comme une méthode participative, mais comme un dispositif susceptible de

contrer certaines formes d'injustices épistémiques, en rendant possible, pensable et recevable une pluralité de manières de devenir adulte.

Chapitre 7

Le digital storytelling pour une plus grande justice épistémique dans les pratiques de production des connaissances

Les résultats présentés dans le chapitre précédent montrent que la production de connaissances ancrées dans les perspectives des jeunes dont les expériences sont disqualifiées repose sur un contexte et des pratiques de recherche qui s'emploient à rendre activement possible la prise de parole, à créer des occasions qui permettent l'interprétation des expériences par les jeunes et à reconnaître les parcours atypiques comme des expressions légitimes du passage à la vie adulte.

À la lumière des théories sur les injustices épistémiques (Dotson, 2011; Fricker, 2007; Godrie et coll., 2020, Medina, 2013), cette discussion propose d'envisager le *digital storytelling* comme une infrastructure épistémique. Les injustices épistémiques décrivent les mécanismes par lesquels les savoirs de groupes marginalisés sont disqualifiés ou invisibilisés, limitant leur capacité à contribuer à la compréhension de leur réalité (Fricker, 2007 ; Dotson, 2011; Gauthier, 2024). Dans cette perspective, le dispositif de recherche au moyen du *digital storytelling* devient un espace où ces déséquilibres peuvent être travaillés, en rendant visibles les expériences atypiques et en permettant aux participant·es de les exprimer selon leurs propres référents. Le *digital storytelling*, dans cette perspective, apparaît comme un espace de « proximité épistémique » (Gauthier et Baril, 2022), sensible aux asymétries qui traversent la recherche (Lilly, 2023), car il offre aux participant·es la possibilité d'exprimer leurs expériences en leurs propres termes et de co-construire des savoirs ancrés dans leurs expériences.

Plus spécifiquement, cette discussion met en lumière comment un dispositif de recherche au moyen du *digital storytelling* contribue à 1) la légitimation des savoirs disqualifiés 2) l'intelligibilité des parcours atypiques et 3) la production de compréhensions de la jeunesse plus nuancées, plus sensibles, mais surtout plus informées des expériences atypiques.

7.1 Légitimer les voix disqualifiées

L'atelier de *digital storytelling* propose une infrastructure de recherche susceptible de contribuer à légitimer les voix des jeunes dont les parcours sont atypiques, parce qu'il bouscule les pratiques de production des connaissances qui maintiennent des hiérarchies épistémiques et posent des obstacles à leur reconnaissance comme porteur·euses de savoirs. Il propose une réponse aux injustices testimoniales (Fricker, 2007), en reconnaissant que leurs expériences atypiques leur offrent une perspective singulière et située pour comprendre le passage à la vie adulte.

Le dispositif met en place des conditions favorables à la reconnaissance des jeunes comme sujets épistémiques, d'abord, parce qu'il place le pouvoir de déterminer ce qui compte comme une contribution pertinente à la discussion sur les jeunesses entre les mains des participant·es. À travers la démarche de mise en film d'une expérience, les participant·es sont en contrôle de ce qui est dit à propos de leur parcours et de la manière dont celui-ci est raconté. Par la scénarisation, le montage, la mise en voix et en image, les jeunes disposent d'une agentivité narrative : iels sélectionnent les thèmes à partir desquels iels souhaitent explorer leur expérience. Ce travail narratif est d'autant plus significatif parce

qu'il est inscrit dans une intention : celle de transmettre, de partager ou de faire comprendre une expérience souvent tue ou méconnue. Les participant·es choisissent ce qu'ils souhaitent montrer à propos de leurs expériences – les obstacles qui balisent leur parcours ou leur capacité à faire les meilleurs choix dans des conditions contraignantes, par exemple – mais aussi ce qu'ils souhaitent taire : ce qui, par exemple, pourrait être perçu comme une incapacité à se montrer adulte ou un manque de responsabilité. Ces choix narratifs, lorsqu'ils sont discutés en entretiens individuels, offrent un accès précieux à la manière dont les jeunes se positionnent par rapport aux cadres d'interprétation dominants du passage à la vie adulte.

Bien que la démarche nous informe sur les liens entre les cadres d'interprétation dominants et les expériences des jeunes, les discussions dans le cadre de l'atelier ne sont ni encadrées ni organisées à partir de ces cadres. Les concepts mobilisés pour discuter du passage à la vie adulte sont négociés. Le groupe identifie, discute et reformule des concepts-clés – « figures d'autorité », « codes sociaux », « choix », « devenir adulte », etc. – à partir de leurs expériences situées. Cette démarche se pose comme une occasion de résistance aux injustices épistémiques parce qu'elle permet aux jeunes de participer à la discussion entourant les jeunesses en dépit des cadres interprétatifs dominants.

Le pouvoir d'interprétation des expériences, dans ces circonstances, n'est plus uniquement entre les mains des chercheur·euses. Il est redistribué et s'opère à plusieurs niveaux. Les jeunes sont appelé·es à interpréter leurs expériences à travers le processus créatif, où iels posent un regard réflexif sur leur parcours et en dégagent du sens. En entretien, iels

expliquent leurs interprétations, contextualisent leurs expériences ou en affinent le sens, donnant à voir, par exemple, les dimensions structurelles qui sous-tendent les récits. L'interprétation des expériences se poursuit également à travers les discussions de groupe, dans les cercles de partage et dans les échanges informels, où chacun·e est, tour à tour, auteur·trice, spectateur·trice et analyste. Appelé·es à se positionner comme des interprètes capables de contribuer aux récits des autres, les jeunes posent des questions, formulent des rétroactions et proposent des interprétations.

C'est également par le processus de groupe que s'actualise la légitimité des savoirs au sein de l'atelier. À travers les dynamiques de groupe, l'atelier met en lumière les désaccords, les tensions et les points de convergence entre les parcours. Elles donnent à voir des éléments qui, bien que peu reconnus dans les écrits scientifiques ou les politiques sociales, bénéficient d'une reconnaissance à l'intérieur du groupe et parmi les jeunes. Les expériences des jeunes et leurs interprétations, en ce sens, deviennent légitimes non pas en fonction de leur insertion dans les cadres d'interprétation des chercheur·euses, mais parce qu'elles résonnent entre elles et sont reconnues comme significatives par le groupe.

Enfin, le *digital storytelling* contribue à la légitimation des voix et des expériences disqualifiées parce qu'il redistribue le pouvoir de parole, mais aussi celui d'interprétation et de validation des expériences. Il propose, en ce sens, une infrastructure épistémique qui reconnaît la capacité des jeunes à participer aux discussions sur les jeunes et à contribuer à des compréhensions du devenir adulte plus informées des expériences atypiques.

7.2 Rendre intelligibles les expériences atypiques

Si le *digital storytelling* contribue à légitimer les voix disqualifiées, il permet également de rendre intelligibles des expériences atypiques qui, jusque-là, échappaient aux cadres interprétatifs dominants. Il déploie une infrastructure épistémique sensible aux injustices herméneutiques (Fricker, 2007), parce qu'il permet de prendre en compte les obstacles à la reconnaissance des expériences des jeunes dans un espace social et académique où les ressources conceptuelles disponibles ne leur permettent pas d'être comprises, et où les chercheur·euses, faute de référents partagés, peinent à réciproquer leur parole.

Le dispositif de recherche au moyen du *digital storytelling*, en ce sens, se présente comme un espace herméneutique, au sein duquel les jeunes peuvent produire une compréhension située, sensible et articulée de leur parcours. À travers une démarche dialogique, réflexive et créative, l'atelier invite les jeunes à s'engager dans un processus où iels explorent, mettent en forme et donnent sens à des expériences souvent disqualifiées par les catégories déficitaires et les lectures adultistes de la jeunesse. En ce sens, il ne s'agit plus seulement de raconter son expérience, mais de lui donner une forme, de façon à la rendre intelligible pour soi, pour les autres et pour un éventuel auditoire.

L'intelligibilité des expériences, dans le cadre de l'atelier, est d'abord rendue possible par la co-construction d'un langage commun. Plutôt que d'imposer les repères à partir desquels parler des expériences, l'activité d'exploration du thème, en première partie de l'atelier, permet de développer des référents partagés, réduisant le décalage interprétatif entre chercheur·euses et participant·es (Gauthier et Baril, 2022). Ce processus soutient une

forme de réciprocité épistémique (Médina, 2013), dans laquelle les chercheur·euses cherchent activement à comprendre les mots utilisés par les participant·es et le sens qu'ils portent, et à reconfigurer leurs propres cadres de référence pour y intégrer leurs repères.

La mise en film d'une expérience contribue également à son intelligibilité parce qu'elle repose sur une démarche herméneutique au cours de laquelle l'expérience s'organise et se construit. Au fil des choix narratifs, visuels et sonores, les participant·es tissent des liens entre des événements, construisent des enchaînements et explorent les points de ralliement, les tensions et les contradictions de leurs parcours. Le récit devient un prisme à travers lequel l'expérience se recompose dans une forme plus articulée, et souvent plus nuancée.

Ce travail de narration est soutenu et amplifié par la dimension artistique de la démarche. Le recours aux images, aux sons ou aux silences permet d'exprimer des dimensions de l'expérience difficilement traduisibles dans les formats discursifs classiques. La métaphore de la maman ourse dans le film de Julie, ou encore celle de l'eau en mouvement dans celui de Raph, permettent d'en témoigner. Ces supports à la prise de parole rendent visibles des couches de l'expérience et de sens que les méthodes traditionnelles auraient difficilement captées. Ils contribuent à une intelligibilité sensible et symbolique qui nourrit le raisonnement, notamment lorsque les choix narratifs sont expliqués dans le cadre d'entretiens rétrospectifs.

L'intelligibilité des expériences se développe aussi dans la manière dont elles sont mises en relation les unes avec les autres. C'est à la fois à travers l'écoute des expériences des

autres et la manière dont sa propre expérience est commentée, questionnée et reformulée par le groupe que le récit se structure. Les dynamiques de groupe stimulent un travail réflexif à travers lequel l'expérience se construit. Les discussions, les rétroactions et les cercles de partage permettent une mise en perspective collective qui donne parfois lieu à des interprétations plus approfondies ou plus critiques des expériences. Le groupe se présente en ce sens comme un outil qui permet de mieux comprendre son expérience et de l'articuler.

Le *digital storytelling* devient, dans ces circonstances, un espace herméneutique (Fricker, 2007; Medina, 2013) où les jeunes peuvent donner une forme à des expériences jusque-là inarticulées, formuler des interprétations sensibles et produire une intelligibilité située de leurs expériences. Ce travail d'interprétation, parce qu'il est ancré dans une démarche artistique, réflexive et collective, propose une réponse aux injustices herméneutiques que subissent les jeunes dont les parcours sont atypiques dans les espaces institutionnels.

7.3 Penser autrement le passage à la vie adulte des jeunes dont les parcours sont atypiques

Le *digital storytelling*, enfin, permet de faire apparaître une lecture du passage à la vie adulte plus nuancée, située et informée de l'expérience des jeunes dont les parcours sont atypiques. En révélant les angles morts des cadres interprétatifs dominants, et en donnant accès à des dimensions de l'expérience qui échappent aux approches méthodologiques classiques, il contribue à un déplacement du regard porté sur la jeunesse. En ce sens, il propose une infrastructure qui permet de reconfigurer les repères à partir desquels les

parcours sont évalués, et de reconnaître dans les expériences des jeunes des formes légitimes et complexes d'entrée dans la vie adulte.

Ce déplacement se joue d'abord dans les conditions que l'atelier met en place pour rendre visibles des expériences généralement tues ou disqualifiées. Le cadre du *digital storytelling*, en s'étalant sur plusieurs jours et en multipliant les supports à la prise de parole, permet à la relation de se construire, à la confiance de s'installer, et au dévoilement de se faire de manière progressive et choisie. Il propose, en ce sens, un espace dans lequel il devient possible d'aborder des dimensions plus stigmatisées de son parcours. On l'observe dans la manière dont les jeunes abordent, plus tard dans le processus, différentes formes de travail informel, comme la prostitution, le vol ou la vente de drogue, donnant à voir des formes de débrouillardise ou de responsabilité financière, développées en réponse à des situations de précarité. En ce sens, ce qui est abordé comme des marqueurs de délinquance ou des comportements problématiques par une construction de la jeunesse opposant autonomie et déficit se présente ici comme des preuves de leur capacité à se montrer responsables et autonomes.

La mise en film d'une expérience contribue également à ce renversement. En mobilisant la narration, la performance, les symboles ou les émotions comme des vecteurs légitimes de savoir, elle donne accès à des compréhensions sensibles et nuancées de l'expérience. Le travail de scénarisation permet aux jeunes de replacer certains événements dans des séquences plus larges et d'apercevoir, par exemple, des formes de solidarité ou de résilience qui se déploient dans les espaces de survie, mettant en lumière les ressources et

les stratégies développées en marge des parcours valorisés. Dans le même ordre d'idées, la mise en image donne également accès aux interprétations symboliques et situées des parcours atypiques qui échappent aux cadres interprétatifs dominants. Par exemple, la métaphore de la maman ourse dans le film de Julie propose une relecture de sa maternité comme une posture de résistance, à rebours des stigmates sociaux qui pèsent sur les parents qui ont des contacts avec la Protection de la jeunesse.

Les entretiens rétrospectifs, où la démarche réflexive se poursuit à partir des films et où les choix narratifs des jeunes sont expliqués, contribuent également à des compréhensions du passage à la vie adulte plus ancrées dans l'expérience des jeunes. Ce travail d'interprétation les amène à redéfinir certains marqueurs qui modulent la reconnaissance du statut d'adulte. On l'observe notamment dans la manière dont Sophie aborde la responsabilité comme une injonction normative qui pèse particulièrement sur les jeunes dont les parcours sont atypiques. La manière dont Raph se repositionne comme adulte suite à l'annonce de sa parentalité met également en lumière l'importance des marqueurs statutaires dans la possibilité de se dire autonome et responsable.

L'activité d'exploration du thème en début d'atelier permet, pour sa part, d'identifier comment certains repères mobilisés pour penser l'entrée dans la vie adulte échouent à rendre compte des expériences atypiques. L'autonomie comme forme d'indépendance à la famille d'origine, par exemple, est remise en question dans des contextes où les figures parentales sont très tôt remplacées par des institutions.

Le groupe, enfin, agit comme un espace de mise à distance critique. En comparant leurs parcours, les jeunes identifient les points communs entre leurs expériences et mettent en lumière les conditions partagées – précarité, autonomie imposée, responsabilités précoces – en contraste avec une compréhension du passage à la vie adulte comme un espace de choix, d'expérimentation et d'autodétermination. C'est donc par l'identification des tensions entre ces expériences collectives et les normes attendues, que les jeunes formulent des critiques, tantôt implicites, tantôt explicites, des cadres d'interprétation dominants. On l'observe notamment lorsqu'ils affirment que la responsabilité est un concept relatif ou que la définition du devenir adulte diffère d'une personne à l'autre. Ces affirmations traduisent des relectures collectives des critères qui permettent de reconnaître le statut d'adulte. Elles donnent lieu à des redéfinitions de ces critères, comme lorsque l'autonomie est pensée en termes d'interdépendance, la responsabilité conçue comme la capacité à prendre soin des autres ou encore lorsque le travail est reconnu même dans ses formes invisibles ou informelles.

Le *digital storytelling* contribue ainsi à un déplacement du regard porté sur les expériences atypiques. Il substitue à une lecture de la jeunesse opposant autonomie et déficit une lecture attentive aux savoirs situés, ancrée dans les perspectives des jeunes. Ce dispositif de recherche, en ce sens, propose un espace de redéfinition des savoirs, dans lequel les jeunes participent à reconfigurer les repères qui modulent l'entrée dans la vie adulte et la reconnaissance de leurs expériences. Dans cet espace, les jeunes proposent des manières de penser les jeunes qui tiennent compte des expériences atypiques comme des formes légitimes de passage vers la vie adulte.

Pour conclure, cette discussion met en lumière la manière dont le *digital storytelling*, en tant que dispositif de recherche, agit comme une infrastructure épistémique permettant de rendre compte des expériences atypiques. Dans une perspective attentive aux injustices épistémiques, ce dispositif soutient une production des savoirs qui reconnaît la légitimité des voix disqualifiées, favorise l'intelligibilité des expériences et ouvre la voie à des compréhensions de la jeunesse plus informées des perspectives atypiques. L'analyse montre d'abord que le *digital storytelling* contribue à légitimer les voix des jeunes dont les parcours sont disqualifiés, en redistribuant le pouvoir de parole, d'interprétation et de validation des expériences. Elle montre ensuite comment ce dispositif permet de rendre intelligibles des expériences atypiques, en favorisant la co-construction de référents communs, l'expression sensible des expériences et la co-interprétation entre les participant·es. Enfin, l'analyse montre que l'atelier ouvre un espace de relecture critique du passage à la vie adulte, où les jeunes peuvent remettre en question les normes dominantes, redéfinir les critères d'accès au statut d'adulte et affirmer des formes d'autonomie, de responsabilité et de devenir adulte qui échappent aux cadres dominants.

Chapitre 8

Implications pour la pratique, les politiques et la recherche

Les résultats présentés dans cette thèse mettent en lumière des décalages importants entre les expériences des jeunes et les cadres institutionnels, professionnels et scientifiques à partir desquels ces expériences sont abordées, prises en charge et construites. L'analyse montre que ces décalages s'inscrivent dans des manières plus larges de penser l'autonomie, l'intégration sociale, le passage à la vie adulte et la recherche dans le champ de la jeunesse, invitant à interroger les effets des pratiques d'intervention, des politiques sociales et des cadres de production des connaissances.

Cette section dégage certaines pistes pour les pratiques, les politiques et les recherches dans le champ de la jeunesse. Elle propose d'examiner comment les résultats de cette recherche appellent à un élargissement des manières d'intervenir auprès des jeunes, à un déplacement des grammaires politiques qui encadrent le passage à la vie adulte et à une reconfiguration des pratiques de production des connaissances, afin de mieux tenir compte de la pluralité des expériences, des contraintes structurelles qui les traversent et des savoirs qui s'y déploient.

8.1 Implications pour la pratique

Dans un premier temps, la présente recherche suggère que les objectifs des programmes d'aide à l'intention des jeunes adultes soient revus de manière à élargir la conception de

l'intégration sociale, au-delà de l'insertion en emploi⁶. Les expériences des jeunes au contact des services illustrent comment iels font face à des interventions qui insistent sur leur lien avec le marché du travail (Binet, Lambert et Molgat, 2023). Or, l'analyse montre également que pour les jeunes rencontrés, l'entrée sur le marché du travail constitue rarement un facteur de stabilisation des parcours : elle s'accompagne, pour plusieurs, d'expériences de précarité, marquées par des emplois instables, peu rémunérés et difficilement conciliables avec les contraintes résidentielles, relationnelles ou financières qui traversent leurs parcours. En ce sens, lorsque les pratiques d'accompagnement des jeunes s'emploient surtout à intervenir sur le plan de l'insertion en emploi, ces dernières tendent à produire plus d'exclusion, niant les formes d'intégration et de participation sociales développées en marge du salariat. L'engagement communautaire, l'entraide entre pairs, l'implication dans des projets artistiques, des formes de travail informel ou des rôles d'aidance au sein de leurs réseaux demeurent ainsi largement invisibles et sont peu prises en compte dans la pratique.

Dans ce contexte, élargir la conception de l'intégration sociale dans l'intervention implique de reconnaître la pluralité des manières de participer à la vie collective, les contributions développées hors du marché du travail (implications communautaires, rôle d'aidance dans leurs réseaux, engagement dans des projets artistiques, etc.) (Greissler et coll., 2018), qui apparaissent comme des dimensions significatives de l'expérience des jeunes dont les

⁶ Cette idée fait écho à l'appel de Garneau (2025) à dé-économiser l'analyse des migrations. Elle invite à se défaire d'un raisonnement systématique qui lie travail et migration, en montrant qu'il relève d'un biais économiste tendant à réduire la complexité des parcours migratoires à leur rapport au marché de l'emploi. Cette perspective éclaire les limites des cadres d'intervention qui font de l'insertion en emploi l'horizon central de l'intégration.

parcours sont atypiques. Concrètement, cela suppose de cesser d'organiser l'intervention exclusivement autour de l'employabilité et de déplacer la focale vers la capacité des jeunes à contribuer socialement, notamment, en soutenant leurs implications dans des projets collectifs et en reconnaissant ces implications comme des formes de participation sociale. Cela implique également de valoriser l'engagement bénévole, l'implication dans des lieux communautaires et les rôles sociaux assumés à travers des relations plutôt que de les considérer comme secondaires ou transitoires. Les pratiques d'accompagnement des jeunes gagneraient également à soutenir les réseaux relationnels dans lesquels iels sont déjà impliqués (pairs, proches, ressources communautaires, etc.). Plutôt que de viser une autonomie conçue comme une forme d'indépendance, les pratiques devraient reconnaître que cette autonomie se construit à travers des formes de dépendance tantôt choisies, négociées ou temporaires. Les services devraient également considérer l'arrêt des démarches et les allers-retours comme partie prenante du processus, sans pénaliser les jeunes ni suspendre l'accès aux services. Repenser les objectifs d'intervention suppose enfin de revoir les critères de progression, en cessant de s'appuyer uniquement sur des seuils formels, comme l'insertion en emploi ou l'obtention d'un diplôme, pour également prendre en compte la capacité des jeunes à se projeter, l'élargissement de leurs réseaux de soutien (Gauthier-Davies, 2025) ou la stabilisation de leur quotidien comme des éléments significatifs dans la démarche. Une telle approche ouvre également un espace pour analyser, avec les jeunes, les contraintes structurelles qui pèsent sur leurs parcours (marché du travail, logement, politiques sociales), plutôt que de ramener les difficultés qu'ils rencontrent à des choix individuels.

Dans un deuxième temps, les organisations qui accompagnent les jeunes devraient développer une analyse critique de l'autonomie dans les pratiques d'accompagnement. L'analyse montre en effet que, pour les jeunes dont les parcours sont atypiques, l'autonomie se présente moins comme un levier d'émancipation que comme une norme implicite de conformité. Chez les jeunes rencontrés, l'autonomie est souvent imposée avant d'être possible, les amenant à développer des formes d'autonomie qui échappent aux cadres institutionnels, notamment dans les espaces informels, les relations, les pratiques de contournement face aux institutions ou l'investissement des lieux communautaires. En individualisant des problèmes structurels, l'utilisation de la notion d'autonomie dans les pratiques d'accompagnement a pour effet d'invisibiliser ces pratiques, disqualifiant les parcours qui ne correspondent pas aux attentes dominantes. Développer une lecture critique de l'autonomie permettrait ainsi de reconnaître les contraintes structurelles qui pèsent sur les parcours, de valoriser des formes plurielles d'autonomie et de transformer les pratiques afin qu'elles incluent réellement les jeunes.

Des pratiques d'accompagnement critiques de la notion d'autonomie pourraient notamment s'employer à soutenir les parcours discontinus, plutôt que de les sanctionner. Cela suppose, par exemple, de cesser d'utiliser l'autonomie comme critère d'accès ou de retrait des services : l'accès au service ne devrait plus reposer sur des contreparties, comme la formulation d'un projet, la démonstration de sa motivation ou la capacité à se conformer à des règles rigides. Les règles au sein des dispositifs d'accompagnement gagneraient à être orientées vers le vivre-ensemble, par exemple, en misant sur la flexibilité, en incluant la possibilité de compter sur les autres et en permettant le droit à l'erreur, plutôt que de

miser sur des mécanismes disciplinaires qui s'éloignent des conditions réelles de la vie adulte. Dans cette perspective, l'intervention devrait également cesser de valoriser l'indépendance à tout prix et mettre davantage l'accent sur la capacité des jeunes à composer avec le réel : les stratégies de débrouillardise, souvent interprétées comme des écarts, devraient être reconnues comme des compétences d'adaptation, tandis que la capacité à demander de l'aide et à s'appuyer sur les autres devrait être abordée comme une compétence relationnelle significative. Dans le même ordre d'idées, l'analyse suggère aussi que l'intervention devrait éviter d'insister pour que les jeunes s'adaptent aux parcours plus valorisés socialement. Les organisations qui accompagnent les jeunes vers la vie adulte devraient en ce sens revoir leurs activités pour réduire les interventions individualisantes centrées sur le travail sur soi (estime de soi, gestion des émotions, etc.), au profit d'espaces collectifs de mise en commun des expériences qui permettraient de collectiviser des difficultés souvent vécues comme personnelles et de soutenir une lecture sociale des parcours atypiques. Les interventions pourraient s'employer à amplifier les voix des jeunes dans l'espace public et soutenir les pratiques collectives de défense de droits, de mobilisation et de plaidoyer en lien avec leurs conditions de vie (Hall, 2019), par exemple, en les accompagnant à investir les lieux de prises de décision ou les instances de concertation.

Dans un troisième temps, une partie du travail des organisations qui soutiennent les jeunes adultes devrait consister à revendiquer une vision critique du passage à la vie adulte. L'analyse montre en effet que les jeunes dont les parcours sont atypiques développent eux-mêmes une lecture critique des normes du passage à la vie adulte qui produisent de

l'exclusion pour plusieurs d'entre elleux. Au-delà d'un déficit individuel d'autonomie ou de motivation, les difficultés que rencontrent les jeunes sont notamment attribuées à des conditions structurelles, telles que la précarité du logement, l'instabilité et la précarité du marché de l'emploi, la rigidité ou les exigences de contrepartie dans les dispositifs d'aide. Dans ce contexte, revendiquer une vision critique du passage à la vie adulte implique, sur le plan de la culture organisationnelle, de se former à une lecture critique des normes d'entrée dans la vie adulte, de réviser les documents internes, les cadres d'intervention et le langage utilisé afin d'éviter de reconduire des lectures déficitaires des parcours atypiques et de se doter d'une position organisationnelle explicite quant à la pluralité des jeunesses. Sur le plan de la pratique, le travail de ces organisations devrait dépasser la simple fonction d'accompagnement individuel, pour assumer une fonction politique, en développant des argumentaires qui relient les contraintes vécues par les jeunes à des choix politiques plus larges, en dénonçant les effets des politiques publiques, en intervenant dans les débats publics et en soutenant les prises de parole portées par les jeunes elleux-mêmes. Ces organisations, enfin, devraient chercher à s'allier à d'autres organisations, regroupements ou mouvements militants qui partagent avec elles une vision critique du passage à la vie adulte, afin de renforcer leur capacité d'influence, de rendre visibles des enjeux structurels souvent fragmentés et de contribuer à déplacer les cadres dominants à partir desquels les parcours des jeunes sont interprétés.

8.2 Implications pour les politiques sociales

Sur le plan des politiques sociales, l'analyse invite d'abord à se défaire d'une conceptualisation individualisante de l'autonomie. Elle met en lumière le décalage entre le

sens que prend l'autonomie dans ces politiques et les expériences des jeunes rencontrés. L'autonomie est vécue par plusieurs comme une obligation asymétrique : les jeunes sont tenu·es d'être autonomes, en étant simultanément privé·es des conditions matérielles, relationnelles et institutionnelles qui rendent cette autonomie possible. Dans ces circonstances, l'accès à une autonomie permettant réellement aux jeunes de se réaliser apparaît inégalement distribué et demeure largement réservé à ceux qui disposent déjà de ressources financières, relationnelles ou matérielles, souvent issues du soutien familial. Pour ces jeunes, l'autonomie cesse d'être un horizon émancipateur et devient une exigence normative qui contribue à disqualifier les parcours marqués par la précarité.

Ces constats invitent à rompre avec une grammaire politique qui fait de l'autonomie une obligation individuelle, pour lui substituer une grammaire fondée sur les droits, les conditions de vie et les responsabilités collectives. Au lieu de faire miroiter une autonomie qui s'acquiert par l'engagement dans un projet, le développement de responsabilités ou la démonstration de motivation, les politiques sociales gagneraient à approcher l'autonomie comme un droit social, indissociable des conditions de vie des personnes. Concrètement, cela implique de cesser d'insister sur le « développement » de l'autonomie ou l'« accompagnement » vers l'autonomie, pour plutôt penser l'« accès » – voire même « le droit » – à l'autonomie. Il s'agit également de rompre avec l'idée que l'autonomie serait quelque chose qui s'« acquiert » graduellement par l'effort individuel, pour la concevoir comme quelque chose qui se « garantit » par l'accès à des conditions minimales. Dans cette perspective, la capacité des jeunes à s'engager dans un projet ne devrait pas être pensée comme un moyen d'accéder à l'autonomie, mais comme un indicateur révélant que les

ressources nécessaires à leur réalisation leur sont accessibles. L'accès à un logement, à un revenu décent, à des soins de santé, à l'éducation et à des soutiens matériels ne devrait donc pas être formulé comme des objectifs à atteindre ou des marqueurs de réussite, mais comme des moyens essentiels, des « conditions minimales » permettant aux jeunes de se projeter et de se réaliser. L'analyse, en ce sens, suggère d'inscrire explicitement dans les politiques jeunesse que l'autonomie constitue un droit social conditionné par l'accès à des ressources, comme une manière de reconnaître que l'État a l'obligation de garantir ces conditions, plutôt que d'exiger des jeunes qu'ils incarnent déjà les attributs d'une autonomie dont ils sont structurellement privés.

Ensuite, l'analyse invite à reconnaître les soutiens financiers et matériels comme des leviers centraux du passage à la vie adulte, plutôt que comme des mesures résiduelles ou temporaires. En effet, elle illustre clairement comment les parcours qualifiés d'atypiques résultent d'une insuffisance structurelle de ressources au moment même où des responsabilités adultes sont imposées aux jeunes. La précarité matérielle fragilise l'ensemble des dimensions de leurs parcours : elle limite l'accès à l'emploi et aux études, compromet la stabilité résidentielle et fragilise la capacité à exercer des responsabilités parentales. En l'absence de soutiens adéquats, les jeunes se tournent vers des solutions de survie immédiate qui permettent de répondre à des besoins urgents, mais qui compromettent à plus long terme leur capacité à se projeter et à construire une autonomie dans la durée.

Ainsi, les politiques sociales gagneraient à déployer des soutiens financiers et matériels substantiels, accessibles et inconditionnels. Cela implique, par exemple, la mise en place d'un soutien financier garanti pour les jeunes adultes en situation de précarité, incluant non seulement les jeunes à la sortie des centres jeunesse, mais également tout·es ceux qui ne disposent pas de ces soutiens en provenance de la famille, sans obligation d'insertion en emploi ou en formation. Les résultats suggèrent aussi l'importance de fonds accessibles rapidement et sans contrepartie pour couvrir des besoins concrets : dépôt de logement, meubles de base, transports, frais administratifs, télécommunications ou alimentation. Dans le même ordre d'idées, la réservation d'unités de logement social et communautaire destinées aux jeunes adultes, sans condition d'emploi ou de projet, apparaît comme un levier pertinent pour réduire l'instabilité résidentielle et soutenir l'entrée dans la vie adulte. Ces mesures se présentent comme des conditions minimales pour garantir l'accès à l'autonomie, permettant aux jeunes de ne pas avoir à choisir entre survie et réalisation de soi.

L'analyse, enfin, souligne l'importance d'intégrer des mécanismes de consultation qui permettent de rejoindre des jeunes qui demeurent largement absent·es des dispositifs de participation traditionnels. Le fait que ces jeunes ne soient pas rejoint·es par les politiques ou les services jeunesse ne relève pas d'un désengagement de leur part, mais de barrières institutionnelles qui limitent leur accès et leur participation. Les résultats montrent que le non-recours aux services est souvent le produit de règles, de temporalités et de critères d'admissibilité inadaptés à leurs réalités. Or, ces jeunes disposent d'une connaissance située des tensions entre les normes portées par les politiques et la manière dont celles-ci

modulent concrètement leurs parcours. Leur position en marge des dispositifs leur confère une perspective critique privilégiée sur les failles, les angles morts et les effets des politiques sociales.

L'expérience de ces jeunes, souvent invisible ou disqualifiée dans les arènes décisionnelles, constitue, en ce sens, une ressource précieuse pour penser des politiques plus ajustées à la diversité des parcours et aux réalités du terrain. Les impliquer de manière significative dans la définition des enjeux, des priorités et des solutions permettrait de sortir d'un modèle prescriptif, pour construire collectivement des réponses plus justes, plus inclusives et plus sensibles aux inégalités sociales qui traversent les jeunesses. Concrètement, cela suppose de déployer des consultations dans des espaces qui ne découlent pas directement des politiques elles-mêmes, comme les espaces culturels ou les lieux communautaires informels, et de travailler de concert avec des acteur·trices capables de rejoindre des jeunes en rupture avec les services comme, par exemple, des travailleur·euses de rue ou des pair·es aidant·es. De tels mécanismes ouvrent la possibilité de reconnaître ces jeunes non pas comme des publics à intégrer, mais comme des interlocuteur·trices légitimes dans la construction des politiques qui les concernent.

8.3 Implications pour la recherche

Du côté de la recherche, l'analyse suggère, en premier lieu, d'élargir la notion d'accessibilité dans les pratiques de production des connaissances. Elle montre que les obstacles à la participation des jeunes et à la reconnaissance de leurs savoirs ne relèvent pas uniquement de limites techniques ou méthodologiques, mais de conditions

épistémiques, relationnelles et normatives qui structurent en profondeur la recherche. Les résultats montrent comment l'accessibilité de la démarche se joue dans la création d'un espace de sécurité et de confiance, dans la capacité du dispositif à accueillir la pluralité des modes d'expression et des registres de sens, dans la temporalité et la créativité du dispositif qui permettent un travail réflexif ainsi que dans la possibilité de recevoir et reconnaître les expériences atypiques comme des savoirs nécessaires aux discussions entourant les jeunesses.

En ce sens, l'analyse suggère de penser l'accessibilité en recherche à partir des conditions par lesquelles les expériences deviennent audibles, intelligibles et reconnues comme des contributions légitimes au savoir. Concrètement, elle invite les chercheur·euses à concevoir des dispositifs de recherche dans lesquels le rythme, la forme et le contenu de la participation sont négociables (Bettencourt, 2018). Cela suppose d'accepter les pauses, les silences, les retours en arrière, les reformulations et les détours comme des composantes normales du processus de production des connaissances, plutôt que comme des obstacles à contourner. Diversifier les modes d'expression proposés apparaît également central : la prise de parole doit être activement rendue possible par des supports variés, offerts d'emblée, qui correspondent aux préférences, aux compétences et aux repères des participant·es. Les résultats soulignent aussi l'importance de rendre accessibles les processus d'interprétation, en prévoyant des espaces où les personnes peuvent revenir sur leurs propos, les nuancer ou contester les interprétations qui en sont faites. Concevoir des dispositifs qui tolèrent les entrées et les sorties, les absences et les pauses, allonger les temporalités de production pour permettre un travail réflexif progressif et mettre en place

des mécanismes de partage des ressources interprétatives, plutôt que d'imposer des cadres d'analyse préétablis, constituent autant de conditions favorables à une plus grande accessibilité de la recherche. Dans le même ordre d'idées, les définitions institutionnelles de l'accessibilité dans les établissements de recherche, les organismes subventionnaires et les comités d'éthique de la recherche devraient inclure les conditions relationnelles, temporelles et interprétatives de la recherche. Du côté des organismes subventionnaires, plus spécifiquement, les échéanciers devraient reconnaître la lenteur, les pauses ou les retours comme des conditions de production des savoirs (et non comme des retards) et les critères de progression devraient permettre des ajustements justifiés par des enjeux relationnels ou interprétatifs.

En deuxième lieu, les résultats invitent à considérer les savoirs expressifs, symboliques et réflexifs comme des vecteurs légitimes de connaissance. L'analyse montre que les émotions exprimées par les jeunes ne relèvent pas d'un registre secondaire, mais pointent vers des éléments centraux de leurs expériences. Elles offrent aux chercheur·euses des prises précieuses sur ce qui compte, ce qui fait tension et ce qui structure le rapport des jeunes à leur parcours. Dans le même ordre d'idées, les images, les symboles et les métaphores permettent d'exprimer des dimensions de l'expérience qui resteraient autrement inaccessibles, contribuant à des compréhensions plus fines et nuancées des parcours atypiques. La réflexivité apparaît également comme une condition essentielle pour se rapprocher de leurs expériences, dans la mesure où c'est à travers le travail réflexif que celle-ci s'organise, se reconfigure et prend sens.

Dans cette perspective, les méthodes artistiques et créatives ne peuvent être pensées uniquement comme de simples compléments aux méthodes classiques de collecte de données. Les résultats invitent les chercheur·euses à les considérer comme des outils à part entière, essentiels à la production des connaissances, non pas comme des ajouts aux entrevues, mais comme des médiums à partir desquels la discussion devient possible. Ils invitent aussi à intégrer des temps pour permettre aux participant·es de réfléchir à ce qu'ils souhaitent dire, par exemple, en partageant les questions d'entrevue à l'avance ou en prévoyant des moments où les participant·es peuvent revoir, préciser ou clarifier leurs contributions. Ces méthodes devraient également être intégrées dans la formation des étudiant·es aux cycles supérieurs (au même titre que l'entrevue, l'observation directe, l'analyse documentaire, etc.) de manière à former des chercheur·euses capables de produire, d'interpréter et de théoriser des données expressives et symboliques avec la même rigueur que les données discursives. Ces méthodes devraient aussi être considérées par les organismes subventionnaires non pas uniquement comme des outils de mobilisation des connaissances, mais comme des dispositifs centraux de production des connaissances. Ceci implique d'accepter que des résultats de recherche prennent des formes qui ne sont pas exclusivement textuelles. Les comités d'éthique de la recherche devraient soutenir des cadres éthiques qui protègent la capacité des participant·es à choisir comment iels souhaitent exprimer leurs expériences, par exemple, en évitant d'aborder les expressions émotives comme des risques à contrôler, pour plutôt les percevoir comme des modalités de production de sens. Du côté des revues scientifiques, enfin, des mécanismes devraient être déployés pour mettre de l'avant des formes de données qui ne sont pas exclusivement discursives ou encore, créer des espaces éditoriaux pour des formats qui rendent visibles

les processus expressifs et créatifs, en acceptant des données visuelles, narratives ou symboliques.

En troisième lieu, les résultats invitent à un décentrement de l'autorité épistémique dans les pratiques de recherche. Lorsque les personnes sont en mesure de décider de ce qui doit être dit, ce qui mérite d'être raconté et la manière de le faire, la recherche donne accès à des facettes de l'expérience qui resteraient autrement invisibles. De même, lorsque les jeunes peuvent mobiliser leurs propres référents pour parler de leurs parcours, les limites des cadres interprétatifs dominants deviennent visibles, révélant leur incapacité à rendre compte de certaines expériences. En s'intéressant à la manière dont les jeunes interprètent elleux-mêmes leurs expériences, l'analyse des données s'ancre plus étroitement dans leur expérience vécue, plutôt que dans des catégories imposées de l'extérieur.

Concrètement, ces résultats suggèrent un déplacement du rôle des chercheur·euses dans les pratiques de production des connaissances : du rôle de producteur·trices de savoirs vers celui de facilitateur·trice dans la production de connaissances par les jeunes elleux-mêmes (Hall, 2019). L'analyse, en ce sens, invite les chercheur·euses à identifier les obstacles à la prise de parole, qu'ils soient institutionnels, relationnels ou symboliques, à soutenir l'élaboration de référents communs et à mettre en place des mécanismes permettant l'interprétation des données par les personnes concernées. Ce déplacement dans le rôle des chercheur·euses suppose également une reconfiguration de l'expertise scientifique – dans le travail des chercheur·euses, mais aussi dans les institutions de recherche – autour de la capacité à créer des conditions de recherche dans lesquelles les objets de recherche peuvent

être définis avec les personnes concernées, les cadres interprétatifs construits à partir de leurs expériences et les données validées par les personnes elles-mêmes. Pour les établissements d'enseignement, cela implique, par exemple, de reconnaître dans la formation méthodologique que la compétence scientifique inclut la capacité à concevoir des conditions de recherche sécuritaires, négociées et non-normatives, d'intégrer explicitement la co-définition des objets, des cadres interprétatifs et des critères de validité, non pas comme des approches alternatives, mais comme des compétences scientifiques ou encore de valoriser ces pratiques dans l'évaluation des projets, des thèses et des parcours académiques. Les organismes subventionnaires, de leur côté, devraient reconnaître comme des indicateurs de qualité scientifique la co-interprétation des données, la validation par les personnes concernées et la prise en compte des temporalités non linéaires, en plus de financer davantage de projets dont la valeur ne repose pas uniquement sur des résultats généralisables, mais sur la qualité des conditions épistémiques mises en place.

Conclusion

En conclusion, la présente thèse avait pour objectif de comprendre comment des jeunes adultes dont les parcours sont atypiques vivent, interprètent et négocient leur passage à la vie adulte dans un contexte marqué par la précarisation des conditions matérielles, la déstandardisation des parcours et le renforcement des injonctions à l'autonomie et à la responsabilité individuelle. Elle s'est également employée à interroger les cadres à partir desquels ces parcours sont habituellement pensés, évalués ou pris en charge, tant dans les politiques sociales que dans les pratiques d'intervention et de recherche. À partir d'un ancrage critique des études sur la jeunesse, en mobilisant la sociologie de l'expérience

(Dubet, 2008[1987], 2014[1994]), les théories des injustices épistémiques (Dotson, 2011, 2018; Fricker, 2007; Médina, 2013) ainsi qu’une réflexion sur les rapports sociaux d’âge (Alvarez-Lizotte et Caron, 2022; Lesko, 2012), cette recherche propose de déplacer le regard porté sur les parcours atypiques, non pas comme des écarts à corriger, mais comme des expériences socialement situées, traversées par des contraintes structurelles et porteuses de savoirs.

Les résultats montrent d’abord que le passage à la vie adulte des jeunes rencontré·es est largement structuré par une autonomie assignée, souvent précoce, contrainte et expérimentée sans soutien. Loin de correspondre à un apprentissage progressif de l’indépendance, cette autonomie se déploie dans un contexte de ruptures familiales, d’instabilité résidentielle, de responsabilités financières hâtives et d’interactions institutionnelles marquées par l’inadéquation, parfois même l’exclusion. L’analyse met ainsi en évidence un décalage profond entre les attentes normatives qui pèsent sur les jeunes – être autonome, responsable et capable de se projeter – et les conditions concrètes dans lesquelles ces attentes sont imposées.

Toutefois, réduire les parcours atypiques à une accumulation de contraintes reviendrait à reproduire les lectures déficitaires que cette thèse cherche à interroger. Les jeunes rencontré·es y développent également des stratégies, des savoirs et des compétences en marge des parcours typiquement reconnus et valorisés. Qu’il s’agisse d’apprentissages réalisés à l’extérieur des cadres scolaires, de formes de débrouillardise financière, de relations tactiques ou de pratiques de contournement des institutions, ces expériences

témoignent d'une capacité à composer avec l'incertitude, à interpréter les règles implicites du système et à mobiliser des ressources souvent invisibilisées. Ces espaces atypiques apparaissent ainsi comme des lieux de survie et, conjointement, comme des espaces légitimes de passage vers la vie adulte, bien que rarement reconnus comme tels.

Cette thèse montre également que les jeunes ne se contentent pas de subir ou de contourner les normes du passage à la vie adulte : iels les interrogent, les reconfigurent et se positionnent face à elles de manière critique. À travers leur rapport à l'autonomie, à la responsabilité ou au travail, les jeunes rencontré·es proposent des compréhensions de la vie adulte qui s'écartent des marqueurs statutaires dominants, sans pour autant les rejeter entièrement. L'analyse met en lumière un travail d'interprétation et de mise en sens de leurs expériences, dans lequel les parcours atypiques deviennent des supports pour se dire adulte autrement, souvent en tension avec les catégories institutionnelles, mais rarement en dehors de toute normativité. En ce sens, cette thèse contribue à montrer que les jeunes adultes dont les parcours sont atypiques sont loin d'être en déficit d'autonomie ou de responsabilité, mais qu'ils se heurtent à des normes qui reconnaissent difficilement les formes que prennent ces attributs dans leurs expériences.

Au-delà des résultats empiriques, cette recherche propose également une réflexion sur les conditions de production des connaissances sur la jeunesse. En analysant le *digital storytelling* comme un espace de proximité épistémique, elle met en lumière comment un dispositif méthodologique participatif, créatif et multimodal peut contribuer à contrer certaines formes de disqualification épistémique. L'atelier de *digital storytelling* apparaît

comme un espace dans lequel la sécurité relationnelle, la temporalité, le travail collectif et la pluralité des modes d'expression contribuent à rendre possible la co-construction de connaissances nuancées, réflexives et parfois contre-hégémoniques à propos des jeunes. Le processus de création – se mettre en récit, en voix et en image – permet aux jeunes de revisiter leurs expériences, de les interpréter à partir de leurs propres repères et de les partager dans des formats qui dépassent les cadres académiques conventionnels.

La présente thèse comporte toutefois certaines limites qu'il importe de reconnaître. Les connaissances qui y sont produites sont situées : elles s'ancrent dans un territoire, mais également dans un organisme communautaire spécifique et un dispositif de recherche exigeant sur le plan technique, relationnel et matériel. La construction d'un tel dispositif de recherche nécessite du temps, des ressources, des liens sur le terrain développés dans la durée et l'implication de certain·es jeunes disposé·es et désireux·euses de s'engager dans un travail narratif et créatif s'étendant sur une semaine. En ce sens, le dispositif de recherche dont il est question dans cette thèse ne saurait être envisagé comme un modèle reproductible ou généralisable, mais repose sur un agencement de conditions – relationnelles, matérielles, temporelles et éthiques – façonnées avec et pour les jeunes qui ont participé à cette thèse.

Si l'analyse pointe vers des pratiques de recherche susceptibles de contribuer à la construction de connaissances plus ancrées dans les perspectives des jeunes, elle ne permet pas de comparer les données produites à travers ce dispositif avec celles produites via une méthode plus classique. En ce sens, des recherches subséquentes pourraient s'intéresser

aux effets différenciés des dispositifs méthodologiques sur la nature des données produites, en comparant, par exemple, des données exclusivement produites par des entretiens semi-dirigés, des récits de vie ou des groupes de discussion avec celles produites dans le cadre de dispositifs créatifs comme le *digital storytelling*. Une telle démarche permettrait d'examiner non seulement les différences de contenus dans les données produites, mais aussi les conditions de production de sens, les formes de réflexivité mobilisées et les types de savoirs produits selon les méthodes.

De plus, si la recherche met en lumière un décalage important entre les normes d'autonomie et de responsabilité individuelle et les expériences des jeunes adultes dont les parcours sont atypiques, elle ne permet pas d'observer finement comment ces normes s'actualisent dans les politiques et les programmes à l'intention des jeunes adultes. Dans cette perspective, des travaux pourraient étudier plus spécifiquement la mise en œuvre de ces programmes pour les mettre plus directement en relation avec les expériences de ces jeunes. Une telle démarche permettrait de documenter les mécanismes concrets par lesquels les normes d'autonomie et de responsabilité individuelle sont traduites, interprétées et mises en pratique au sein des dispositifs d'intervention, ainsi que leurs effets sur les parcours des jeunes.

En définitive, les témoignages de Sophie, Ben, Julie, Simon, Félix, Michel, Tamara, Juliette, Alex, Raph, Rose, Toby et Éric invitent à penser autrement les jeunes, à partir des expériences concrètes de ceux dont les parcours mettent à l'épreuve les cadres interprétatifs dominants. Ils montrent que reconnaître les expériences atypiques comme des

formes légitimes de passage à la vie adulte suppose non seulement de transformer les pratiques d'intervention et les politiques sociales, mais aussi de reconfigurer les manières dont la recherche conçoit l'expertise, l'accessibilité et la production des savoirs. En ce sens, cette thèse plaide pour une recherche plus attentive aux conditions par lesquelles les expériences deviennent audibles, intelligibles et reconnues comme des contributions à part entière à la compréhension du social.

Bien qu'elle ne suffise pas à épuiser la complexité des parcours contemporains vers la vie adulte, cette thèse espère néanmoins contribuer à ouvrir des espaces de dialogue et de réflexion, dans lesquels les jeunes ne sont plus seulement objets d'analyse ou cibles d'intervention, mais sujets de savoir, capables de dire, d'interpréter et de transformer les manières de penser le passage à la vie adulte.

Bibliographie

- Acklin, D., & Reynaud, C. (2015). Jeunes adultes à l'aide sociale : Spécificités et modes d'intervention à leur égard. *Le Sociographe*, 51(3), 77-88.
- Adams-Santos, D. (2020). "Something a bit more personal" : Digital storytelling and intimacy among queer Black women. *Sexualities*, 23(8), 1434-1456.
<https://doi.org/10.1177/1363460720902720>
- Alderson, P., & Morrow, V. (2011). *The Ethics of Research with Children and Young People : A Practical Handbook*. SAGE Publications Ltd.
<https://doi.org/10.4135/9781446268377>
- Alexander, B. (2011). *The New Digital Storytelling : Creating Narratives with New Media* (1^{re} éd.). Praeger.
- Alvarez-Lizotte, P., & Caron, C. (2022). L'adultisme comme outil d'analyse critique : Exemple appliqué à l'intervention sociojudiciaire auprès des jeunes vivant en contexte de violence conjugale. *Enfances Familles Générations. Revue interdisciplinaire sur la famille contemporaine*, 41, Article 41.
<https://journals.openedition.org/efg/14238#tocto2n2>
- Anadon, M., & Couture, C. (2007). La recherche participative : Une préoccupation toujours vivace. Dans M. Anadon (Éd.), *La recherche participative : Multiples regards* (1^{re} éd., p. 1-11). Les Presses de l'Université du Québec.
<https://doi.org/10.2307/j.ctv18ph9tc>
- Anderson, K. M., & Mack, R. (2019). Digital Storytelling : A Narrative Method for Positive Identity Development in Minority Youth. *Social Work with Groups*, 42(1), 43-55. <https://doi.org/10.1080/01609513.2017.1413616>
- Anyon, Y., Bender, K., Kennedy, H., & Dechants, J. (2018). A Systematic Review of Youth Participatory Action Research (YPAR) in the United States : Methodologies, Youth Outcomes, and Future Directions. *Health Education & Behavior*, 45(6), 865-878. <https://doi.org/10.1177/1090198118769357>
- Arnett, J. J. (1999). Adolescent Storm and Stress, Reconsidered. *American Psychologist*, 54(5), 317-326. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.54.5.317>
- Arnett, J. J. (2001). Conceptions of the Transition to Adulthood : Perspectives From Adolescence Through Midlife. *Journal of Adult Development*, 8(2), 133-143.
<https://doi.org/10.1023/A:1026450103225>
- Arnett, J. J. (2004). *Emerging adulthood the winding road from the late teens through the twenties*. Oxford University Press.

- Arnett, J. J. (2007). Emerging Adulthood : What Is It, and What Is It Good For? *Child Development Perspectives*, 1(2), 68-73. <https://doi.org/10.1111/j.1750-8606.2007.00016.x>
- Bajoit, G. (2010). Une jeunesse libre et assujettie. Dans J. Hamel (Éd.), *La jeunesse n'est plus ce qu'elle était* (p. 55-65). Presses universitaires de Rennes.
- Bajoit, G. (2011). *Pour une sociologie de combat*. Academic Press Fribourg.
- Bajoit, G. (2013). *L'individu sujet de lui-même : Vers une socio-analyse de la relation sociale*. Armand Colin.
- Bastien, M. R. (2024). The Transition to Adulthood From the Child Welfare System : The Experiences of Youth in Alberta. Mémoire, Université de Calgary, <https://hdl.handle.net/1880/119629>
- Barbier, J-C.(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*, 61, p. 23-36.
- Bartoš, V., Bauer, M., Cahliková, J., & Chytilová, J. (2024). Youngism : Discrimination and Stereotypes (SSRN Scholarly Paper 5042477). *Social Science Research Network*. <https://doi.org/10.2139/ssrn.5042477>
- Beck, U. (2007). Beyond class and nation : Reframing social inequalities in a globalizing world. *The British Journal of Sociology*, 58(4), 679-705. <https://doi.org/10.1111/j.1468-4446.2007.00171.x>
- Beck, U., & Beck-Gernsheim, E. (2002). *Individualization institutionalized individualism and its social and political consequences* (2^e éd.). SAGE.
- Bell, J. (2018). Understanding Adultism. A Key to Developing Positive Youth-Adult Relationships. Dans M. Adams, W. J. Blumenfeld, C. J. Catalano, K. De Jong, H. W. Hackman, B. J. Love, M. L. Peters, X. Zúniga, & L. E. Hopkins (Éds.), *Readings for Diversity and Social Justice* (p. 553-558). Routledge.
- Bellot, C. (2003). Les jeunes de la rue : Disparition ou retour des enjeux de classe ? *Lien social et Politiques*, 49, 173-182. <https://doi.org/10.7202/007912ar>
- Bellot, C. (2021). Passer du contrôle à l'accompagnement des jeunes marginalisés. *Relations*, (815), 28-29.
- Bellot, C., & Loncle, P. (2013). Présentation : L'accompagnement des jeunes en difficulté. *Lien social et Politiques*, 70, 3-9. <https://doi.org/10.7202/1021152ar>

- Bellot, C., & Rivard, J. (2017). Repenser l'itinérance au féminin dans le cadre d'une recherche participative. *Criminologie*, 50(2), 95-121.
- Bellot, C., & Sylvestre, M.-È. (2017). La judiciarisation de l'itinérance à Montréal : Les dérives sécuritaires de la gestion pénale de la pauvreté. *Revue générale de droit*, 47, 11-44. <https://doi.org/10.7202/1040516ar>
- Bellot, C., Lesage-Mann, É., Fortin, V., & Poisson, J. (2021). Judiciarisation de l'itinérance à Montréal : Des données alarmantes témoignent d'un profilage social accru (2012-2019). RAPSIM.
- Bender, K., Begun, S., Dunn, K., Mackay, E., & Dechants, J. (2018). Homeless Youths' Interests in Social Action via Photovoice. *Journal of Community Practice*, 26(1), 107-120. <https://doi.org/10.1080/10705422.2017.1413027>
- Bennett, A., & Kahn-Harris, K. (2020). *After Subculture : Critical Studies in Contemporary Youth Culture*. Bloomsbury Publishing.
- Best, A. (2007). *Representing Youth. Methodological Issues in Critical Youth Studies*. New York University Press.
- Bettencourt, G. M. (2020). Embracing problems, processes, and contact zones : Using youth participatory action research to challenge adultism. *Action Research*, 18(2), 153-170. <https://doi.org/10.1177/1476750318789475>
- Biggart, A. (2025). Young Adults Transitions to Adulthood in the United Kingdom : Protracted Yet Highly Diversified Pathways. Dans A. Inui, J. Skrobanek, C. Imdorf, B. Reissig, & A. Biggart (Éds.), *Youth Transition and Social Welfare : A Comparative Study of Japan, Germany, Switzerland, The United Kingdom, and Norway* (p. 123-148). Springer Nature. https://doi.org/10.1007/978-981-96-8947-7_6
- Biggart, A., & Walther, A. (2006). Coping with Yo-Yo-Transitions. Young Adults' Struggle for Support, between Family and State in Comparative Perspective. Dans C. Leccardi & E. Ruspini (Éds.), *A New Youth ? : Young people, generations and family life*. Ashgate.
- Binet, J. (2019). Les jeunes NEEF : Enjeux de définition et d'usage d'une catégorie d'action publique. *Reflets : revue d'intervention sociale et communautaire*, 25(1), 94-110. <https://doi.org/10.7202/1064669ar>
- Binet, J., Lambert, S., & Molgat, M. (2023). Les relations sociales des jeunes face aux discours d'activation des politiques de la jeunesse : Analyse croisée des parcours atypiques de jeunes adultes vulnérables sur trois terrains de recherche au Québec. *Sociétés et jeunesse en difficulté. Revue pluridisciplinaire de recherche*, 30, Article 30. <https://journals.openedition.org/sejed/12448>

- Bois-Reymond, M., & Blasco, A. L. (2003). Yo-yo transitions and misleading trajectories : Towards integrated transition policies for young adults in Europe. Dans A. Inui, J. Skrobanek, C. Imdorf, B. Reissig, & A. Biggart (Éds.), *Young people and contradictions of inclusion* (p. 19-42). Policy Press.
- Bonakdar, A. (2024). Unpacking the Discourse on Youth Pathways into and out of Homelessness : Implications for Research Scholarship and Policy Interventions. *Youth*, 4(2), Article 2. <https://doi.org/10.3390/youth4020052>
- Boydell, K., Gladstone, B. M., Volpe, T., Allemang, B., & Stasiulis, E. (2012). The Production and Dissemination of Knowledge : A Scoping Review of Arts-Based Health Research. *Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research*, 13(1), Article 1. <https://doi.org/10.17169/fqs-13.1.1711>
- Bratt, C., Abrams, D., Swift, H. J., Vauclair, C.-M., & Marques, S. (2018). Perceived Age Discrimination Across Age in Europe : From an Ageing Society to a Society for All Ages. *Developmental Psychology*, 54(1), 167-180. <https://doi.org/10.1037/dev0000398>
- Burgess, J. (2006). Hearing Ordinary Voices : Cultural Studies, Vernacular Creativity and Digital Storytelling. *Continuum*, 20(2), 201-214. <https://doi.org/10.1080/10304310600641737>
- Caron, C. (2018). La citoyenneté des adolescents du 21^e siècle dans une perspective de justice sociale : Pourquoi et comment ? *Lien social et Politiques*, 80, 52-68. <https://doi.org/10.7202/1044109ar>
- Caron, C., & Soulière, M. (2013). “Jeunes à risque” : Généalogie d’un langage problématique. *Canadian Review of Sociology/Revue Canadienne de Sociologie*, 50(4), 430-452. <https://doi.org/10.1111/cars.12027>
- Carrel, M., Loignon, C., Boyer, S., & De Laat, M. (2017). Les enjeux méthodologiques et épistémologiques du croisement des savoirs entre personnes en situation de pauvreté, praticien.ne.s et universitaires : Retours sur la recherche ÉQUIsanTÉ au Québec. *Sociologie et sociétés*, 49(1), 119-142. <https://doi.org/10.7202/1042808ar>
- Carter, A., Anam, F., Sanchez, M., Roche, J., Wynne, S. T., Stash, J., Webster, K., Nicholson, V., Patterson, S., & Kaida, A. (2021). Radical Pleasure : Feminist Digital Storytelling by, with, and for Women Living with HIV. *Archives of Sexual Behavior*, 50(1), 83-103. <https://doi.org/10.1007/s10508-020-01822-8>
- Caslin, M. (2019). ‘I have got too much stuff wrong with me’ – an exploration of how young people experience the Social, Emotional and Behavioural Difficulties (SEBD) label within the confines of the UK education system. *Emotional and Behavioural Difficulties*, 24(2), 167-180. <https://doi.org/10.1080/13632752.2019.1587899>

- Ceaser, D. (2014). Unlearning adultism at Green Shoots : A reflexive ethnographic analysis of age inequality within an environmental education programme. *Ethnography and Education*, 9(2), 167-181.
<https://doi.org/10.1080/17457823.2013.841083>
- Cerecer, D. A. Q., Cahill, C., & Bradley, M. (2013). Toward a Critical Youth Policy Praxis : Critical Youth Studies and Participatory Action Research. *Theory Into Practice*, 52(3), 216-223.
- Chan, C. (2019). Using digital storytelling to facilitate critical thinking disposition in youth civic engagement : A randomized control trial. *Children and Youth Services Review*, 107, 104522. <https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2019.104522>
- Charlebois, K., Loignon, C., Boudreault-Fournier, A., Dupéré, S., & Grabovschi, C. (2014). L'implication des personnes vulnérables dans la recherche participative en soins primaires : Une revue de la littérature. *Global Health Promotion*, 21(3), 38-45.
<https://doi.org/10.1177/1757975913517123>
- Chesnay, C., Bellot, C., & Sylvestre, M.-È. (2014). Judicialisation des personnes itinérantes à Québec : Une géographie des pratiques policières répressives au service de la revitalisation. *EchoGéo*, (28), Article 28.
<https://doi.org/10.4000/echogeo.13826>
- Chesters, J., & Wyn, J. (2019). Chasing rainbows : How many educational qualifications do young people need to acquire meaningful, ongoing work? *Journal of Sociology*, 55(4), 670-688. <https://doi.org/10.1177/1440783319888285>
- Chevalier, T., & Loncle, P. (2021). *Une jeunesse sacrifiée ?* Presses Universitaires de France. <https://hal.science/hal-03431619>
- Chevalier, T., & Loncle, P. (2025). *Les Politiques de jeunesse*. Presses Universitaires de France. <https://shs.cairn.info/les-politiques-de-jeunesse--9782715424852>
- Churchill, B., & Khan, C. (2021). Youth underemployment : A review of research on young people and the problems of less(er) employment in an era of mass education. *Sociology Compass*, 15(10).
<https://findanexpert.unimelb.edu.au/scholarlywork/1566351-youth-underemployment--a-review-of-research-on-young-people-and-the-problems-of-less%28er%29-employment-in-an-era-of-mass-education>
- Cicchelli, V., Martin, C., & Pugeault-Cicchelli, C. (2020). *Les jeunes adultes en France. Un débat politique et scientifique*.

- Cicchelli, V., & Pugeault-Cicchelli, C. (2006). Les recherches sociologiques sur la jeunesse en France et leurs liens avec les préoccupations politico-administratives. *Papers: revista de sociologia*, 101-120.
- Code, L. (1991). *What Can She Know? : Feminist Theory and the Construction of Knowledge*. Cornell University Press.
- Colombo, A. (2013). Défis et conditions de l'accompagnement de la sortie de la rue. *Lien social et Politiques*, (70), 171-187. <https://doi.org/10.7202/1021162ar>
- Colombo, A. (with Parazelli, M.). (2015). *S'en sortir quand on vit dans la rue : Trajectoires de jeunes en quête de reconnaissance*. Presses de l'Université du Québec. <https://doi.org/10.1515/9782760541931>
- Conrad, D., Smyth, P., & Kendal, W. (2015). Uncensored : Participatory Arts-based Research with Youth. Dans D. Conrad & A. Sinner (Éds.), *Creating Together : Participatory, community-based and collaborative arts practices and scholarship across Canada*. (p. 21-38). Wilfrid Laurier Press. <https://doi.org/10.51644/9781771120241-005>
- Côté, J. E., & Allahar, A. (2006). *Critical youth studies : A Canadian focus*. Pearson/Prentice Hall.
- Côté, J. E. (2016). The identity capital model: A handbook of theory, methods, and findings. Unpublished manuscript, Department of Sociology, The University of Western Ontario, London, Ontario, Canada.
- Côté, J. E. (2019). *Youth Development in Identity Societies : Paradoxes of Purpose* (1^{re} éd.). Routledge.
- Couture, C., Bednarz, N., & Barry, S. (2007). Multiples regards sur la recherche participative : Une lecture transversale. Dans M. Anadon (Éd.), *La recherche participative : Multiples regards* (1^{re} éd., p. 205-222). Les Presses de l'Université du Québec. <https://doi.org/10.2307/j.ctv18ph9tc>
- Crenshaw, K. (1991). Mapping the Margins : Intersectionality, Identity Politics, and Violence against Women of Color. *Stanford Law Review*, 43(6), 1241-1299. <https://doi.org/10.2307/1229039>
- Cuervo, H., & Chesters, J. (2019). The [im]possibility of planning a future : How prolonged precarious employment during transitions affects the lives of young Australians. *Labour & Industry: A Journal of the Social and Economic Relations of Work*, 29(4), 295-312. <https://doi.org/10.1080/10301763.2019.1696654>
- Cunningham, A., Morgillo, S., & Pells, K. (2024). Contesting constructions of childhood and youth in policy and practice for peacebuilding. Dans A. Breed, H.-U. Marambio,

- K. Pells, & R. Timalisina (Éds.), *Children, Youth, and Participatory Arts for Peacebuilding* (p. 25-46). Routledge.
- Cunsolo Willox, A., Harper, S. L., & Edge, V. L. (2013). Storytelling in a digital age : Digital storytelling as an emerging narrative method for preserving and promoting indigenous oral wisdom. *Qualitative Research*, 13(2), 127-147.
<https://doi.org/10.1177/1468794112446105>
- Dashora, P., & Kiaras, S. (2025). Does transitional housing matter? The contributions of a housing program on homeless youth's outcomes. *Evaluation and Program Planning*, 112, 102635. <https://doi.org/10.1016/j.evalprogplan.2025.102635>
- Davidson, E. (2017). Saying It Like It Is? Power, Participation and Research Involving Young People | Article | Social Inclusion. *Social Inclusion*, 5(3), 228-239.
- De Vecchi, N., Kenny, A., Dickson-Swift, V., & Kidd, S. (2017). Exploring the Process of Digital Storytelling in Mental Health Research : A Process Evaluation of Consumer and Clinician Experiences. *International Journal of Qualitative Methods*, 16(1), 1609406917729291. <https://doi.org/10.1177/1609406917729291>
- de Jager, A., Fogarty, A., Tewson, A., Lenette, C., & Boydell, K. (2017). Digital Storytelling in Research : A Systematic Review. *The Qualitative Report*, 22(10), 2548-2582. <https://doi.org/10.46743/2160-3715/2017.2970>
- Delgado, M., & Staples, L. (2007). *Youth-Led Community Organizing : Theory and Action* (1^{re} éd.). Oxford University Press.
<https://doi.org/10.1093/acprof:oso/9780195182767.001.0001>
- Desgagnés, S. (2007). Le défi de production de « savoir » en recherche collaborative : Autour d'une démarche de reconstruction et d'analyse de récits de pratique enseignantes. Dans M. Anadon (Éd.), *La recherche participative : Multiples regards* (1^{re} éd., p. 89-124). Les Presses de l'Université du Québec.
<https://doi.org/10.2307/j.ctv18ph9tc>
- Dormandy, K. (2020). Intellectual humility and epistemic trust. Dans M. Alfano, M. P. Lynch, & A. Tanesini (Éds.), *The Routledge Handbook of Philosophy of Humility*. Routledge.
- Dotson, K. (2011). Tracking Epistemic Violence, Tracking Practices of Silencing. *Hypatia*, 26(2), 236-257. <https://doi.org/10.1111/j.1527-2001.2011.01177.x>
- Dotson, K. (2018). Conceptualiser l'oppression épistémique. *Recherches féministes*, 31(2), 9-34. <https://doi.org/10.7202/1056239ar>
- Doucet, M., Pratt, H., Dzhangnanin, M., & Read, J. (2022). Nothing About Us Without Us : Using Participatory Action Research (PAR) and arts-based methods as

empowerment and social justice tools in doing research with youth 'aging out' of care. *Child Abuse & Neglect*, 130(Part 3).
<https://doi.org/10.1016/j.chiabu.2021.105358>

Dubet, F. (2008[1987]). *La galère : Jeunes en survie*. Fayard.

Dubet, F. (2010). La jeunesse n'est-elle qu'un mot ? Dans J. Hamel (Éd.), *La jeunesse n'est plus ce qu'elle était* (p. 13-21). Presses universitaires de Rennes.

Dubet, F. (2014[1994]). *Sociologie de l'expérience*. Editions du Seuil.

Dubet, F., Lebon, F., & Linares, C. (2008). Sociologie de l'expérience sociale. *Agora débats/jeunesses*, 49(3), 4-13. <https://doi.org/10.3917/agora.049.0004>

Dubet, F., & Martuccelli, D. (1996). Théories de la socialisation et définitions sociologiques de l'école. *Revue française de sociologie*, 37(4), 511-535.
<https://doi.org/10.2307/3322131>

Dumollard, M., Weiss, B., & Goyette, M. (2020). L'action publique jeunesse au Québec : Des configurations locales aux usages des services par les jeunes en situation de vulnérabilité. *Revue Jeunes et Société*, 5(1), 27-49.
<https://doi.org/10.7202/1070524ar>

Eglinton, K. A., Gubrium, A., & Wexler, & L. (2017). Digital Storytelling as Arts-Inspired Inquiry for Engaging, Understanding, and Supporting Indigenous Youth. *International Journal of Education & the Arts*, 18(Number 5).
<http://www.ijea.org/v18n5/index.html>

Farrugia, D., Smyth, J., & Harrison, T. (2015). 'Vulnerable', 'At-Risk', 'Disengaged'. Dans K. te Riele & R. Gorur (Éds.), *Interrogating Conceptions of "Vulnerable Youth" in Theory, Policy and Practice* (p. 165-179). SensePublishers.
https://doi.org/10.1007/978-94-6300-121-2_11

Ferrari, M., Rice, C., & McKenzie, K. (2015). ACE Pathways Project : Therapeutic Catharsis in Digital Storytelling. *Psychiatric Services*, 66(5), 556-556.
<https://doi.org/10.1176/appi.ps.660505>

Finley, S. (2008). Arts-based research. Dans J. G. Knowles & A. L. Cole (Éds.), *Handbook of the arts in qualitative research : Perspectives, methodologies, examples and issues* (p. 71-81). Thousands Oak.

Finley, S., Vonk, C., & Finley, M. L. (2014). At Home At School : Critical Arts-Based Research as Public Pedagogy. *Cultural Studies/Critical Methodologies*, 14(6), 619-625. <https://doi.org/10.1177/1532708614548134>

Flasher, J. (1978). Adultism. *Adolescence*, 13(51), 517-523.

- Flicker, S., & MacEntee, K. (2022). Digital Storytelling as a Research Method. Dans L. Pauwels et D. Mannay (Éd.) *The SAGE Handbook of Visual Research Methods* (p. 267-281). SAGE Publications, <https://doi.org/10.4135/9781529721485>
- Francioli, S., & North, M. (2021). Youngism : The Content, Causes, and Consequences of Prejudices Toward Younger Adults. *Journal of Experimental Psychology: General*, 150(12), 2591-2612. <https://doi.org/10.1037/xge0001064>
- France, A. (2008). Risk factor analysis and the youth question. *Journal of Youth Studies*, 11(1), 1-15. <https://doi.org/10.1080/13676260701690410>
- Franke, S. (with Canada Human Resources and Skills Development Canada & Policy Research Initiative). (2010). *Current realities and emerging issues facing youth in Canada an analytical framework for public policy research, development and evaluation*. Government of Canada.
- Fricker, M. (2007). *Epistemic Injustice : Power and the Ethics of Knowing* (1^{re} éd., p. x-x). University Press. <https://doi.org/10.1093/acprof:oso/9780198237907.001.0001>
- Frigon, S. (2015). Rencontres littéraires en prison ou comment voyager de l'ombre à la lumière. *Criminologie*, 48(1), 123-141.
- Furlong, A. (2013). *Youth studies : An introduction*. Routledge.
- Furlong, A. (2016). *Routledge Handbook of Youth and Young Adulthood* (2^e éd.). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315753058>
- Furlong, A., & Cartmel, F. (1997). *Young People and Social Change : Individualization and Risk in Late Modernity*. Open University Press.
- Furlong, A., & Cartmel, F. (2007). *Young people and social change : New Perspectives*. (2^e éd.). Open University Press.
- Furlong, A., Cartmel, F., & Biggart, A. (2006). Choice biographies and transitional linearity : Re-conceptualising modern youth transitions. *Papers (Universitat Autònoma de Barcelona)*, 225-239. <https://doi.org/10.5565/rev/papers/v79n0.834>
- Gaetz, S., O'grady, B., & Kidd, S. (2016). *Without a Home : The National Youth Homelessness Survey*. Canadian Observatory on Homelessness Press.
- Gagnon-Dion, M.-H., Rivard, J., & Bellot, C. (2018). L'expérience des jeunes autochtones pris en charge par la protection de la jeunesse : Entre déracinement et émancipation. *Service social*, 64(1), 79-102. <https://doi.org/10.7202/1055892ar>

- Galland, O. (2001). Adolescence, post-adolescence, jeunesse : Retour sur quelques interprétations. *Revue française de sociologie*, 42(4), 611-640. <https://doi.org/10.2307/3322734>
- Galland, O. (2011). *Sociologie de la jeunesse*. Armand Colin.
- Galland, O. (2022). *Sociologie de la jeunesse*. Armand Colin.
- Garneau, S. (2025). A Call to De-economicize the Sociology of Migration. *Society*, 62(1), 98-108. <https://doi.org/10.1007/s12115-024-01043-y>
- Gaudet, S. (2001). La responsabilité dans les débuts de l'âge adulte. *Lien social et Politiques*, 46, 71-83. <https://doi.org/10.7202/000324ar>
- Gaudet, S. (2005). Responsabilité et identité. *Canadian Review of Sociology/Revue Canadienne de Sociologie*, 42(1), 25-50. <https://doi.org/10.1111/j.1755-618X.2005.tb00789.x>
- Gaudet, S. (2020). Sur le terrain de la sociologie publique : Enjeux éthiques d'une recherche collaborative sur les expériences d'éducation citoyenne des jeunes. *SociologieS*. <https://doi.org/10.4000/sociologies.15416>
- Gauthier, M. (2010). Des représentations de la jeunesse. Dans J. Hamel (Éd.), *La jeunesse n'est plus ce qu'elle était* (p. 23-32). Presses universitaires de Rennes.
- Gauthier, M.-C. (2024). Les dommages épistémiques en recherche : Rétablir la confiance des personnes trans envers les chercheur·euse·s en position de privilège en travail social à travers la pratique de la responsabilité épistémique. *Éducation et socialisation. Les Cahiers du CERFEE*, 71. <https://doi.org/10.4000/edso.27260>
- Gauthier, M.-C., & Baril, A. (2022). La proximité épistémique comme concept clé pour penser la notion d'allié.e dans les recherches en travail social auprès des groupes marginalisés. *Nouvelles pratiques sociales*, 33(1), 134-153. <https://doi.org/10.7202/1095940ar>
- Gauthier-Davies, C., Goyette, M., & Esposito, T. (2025). Jeunes en sortie de placement lors de la transition à la vie adulte et judiciarisation : Le rôle du réseau de soutien. *Revue Jeunes et Société*, 8(2), 70-97. <https://doi.org/10.7202/1117136ar>
- Gaviria, S. (2022). Le retour contraint des jeunes : Un passage chez les parents. *Enfances, Familles, Générations*, 39. <https://doi.org/10.7202/1090935ar>
- Gélineau, L., Dupéré, S., Bergeron-Leclerc, C., Clément, M., Carde, E., Morin, M.-H., Tremblay, P.-A., & Brisseau, N. (2015). Portrait des femmes en situation d'itinérance : De multiples visages. *Revue du CREMIS: Voir les (in)égalités*, 8(2), 48-55.

- Gildart, K., Gough-Yates, A., Lincoln, S., Osgerby, B., Robinson, L., Street, J., Webb, P., Worley, M., & Hebdige, D. (2020). *Hebdige and subculture in the twenty-first century : Through the subcultural lens*. Springer International Publishing.
- Godrie, B. (2017). Rapports égalitaires dans la production des savoirs scientifiques: L'exemple des recherches participatives en santé mentale. *Vie sociale*, 20(4), 99-116. <https://doi.org/10.3917/vsoc.174.0099>
- Godrie, B., Boucher, M., Bissonnette, S., Chaput, P., Flores, J., Dupéré, S., Gélneau, L., Piron, F., & Bandini, A. (2020). Injustices épistémiques et recherche participative : Un agenda de recherche à la croisée de l'université et des communautés. *Gateways: International Journal of Community Research and Engagement*, 13(1), Article 1. <https://doi.org/10.5130/ijcre.v13i1.7110>
- Godrie, B., & Dos Santos, M. (2017). Présentation : Inégalités sociales, production des savoirs et de l'ignorance. *Sociologie et sociétés*, 49(1), 7-31. <https://doi.org/10.7202/1042804ar>
- Godrie, B., Ouellet, G., Bastien, R., Bissonnette, S., Gagné, J., Gaudet, L., Gonin, A., Laurin, I., McAll, C., McClure, G., Régimbal, F., René, J.-F., & Tremblay, M. (2018). Participation citoyenne et recherches participatives dans le champ des inégalités sociales. *Nouvelles pratiques sociales*, 30(1). <https://doi.org/10.7202/1051406ar>
- Goodman, A. (2019). Digital Storytelling With Heroin Users in Vancouver. *International Quarterly of Community Health Education*, 39(2), 75-89. <https://doi.org/10.1177/0272684X18811187>
- Goyette, M., Blanchet, A., Bellot, C., Boisvert-Viens, J., & Fontaine, A. (2022). *Itinérance, judiciarisation et marginalisation des jeunes ex-placés au Québec*. Chaire de recherche sur l'évaluation des actions publiques à l'égard des jeunes et des populations vulnérables, ENAP.
- Greissler, É. (2010). Les jeunes de la rue sont-ils militants? Une réflexion. *Criminologie*, 43(1), 115-135.
- Greissler, É. (2014a). L'engagement des jeunes en situation de marginalité : Une part d'ombre ? *Lien social et Politiques*, (71), 51-68. <https://doi.org/10.7202/1024738ar>
- Greissler, E. (2014b). Les contours de l'alter-engagement des jeunes en situation de marginalité. *Sociétés et jeunesses en difficulté. Revue pluridisciplinaire de recherche*, (14). <https://journals.openedition.org/sejed/7648>

- Greissler, E., Lacroix, I., & Morissette, I. (2018). Les cadres de la participation citoyenne en milieu de vie : Le discours des jeunes en difficulté. *Lien social et Politiques*, (80), 190-209. <https://doi.org/10.7202/1044116ar>
- Gubrium, A. C., Hill, A. L., & Flicker, S. (2014). A Situated Practice of Ethics for Participatory Visual and Digital Methods in Public Health Research and Practice : A Focus on Digital Storytelling. *American Journal of Public Health* (1971), 104(9), 1606-1614. <https://doi.org/10.2105/AJPH.2013.301310>
- Gubrium, A., & Harper, K. (2016). *Participatory visual and digital methods*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315423012>
- Gubrium, A., & Turner, K. C. N. (2011). Digital Storytelling as an Emergent Method for Social Research and Practice. Dans S. Hesse-Biber (Éd.), *The Handbook of Emergent Technologies in Social Research* (p. 469-491). Oxford University Press.
- Guerrero Puerta, L. (2023). A Review of Evolving Paradigms in Youth Studies. *Societies*, 13(6), 136. <https://doi.org/10.3390/soc13060136>
- Hall, G. S. (1904). *Adolescence. Voume. 1 : Its psychology and its relations to physiology, anthropology, sociology, sex, crime, religion, and education*. D. Appleton and Company.
- Haraway, D. (1988). Situated Knowledges : The Science Question in Feminism and the Privilege of Partial Perspective. *Feminist Studies*, 14(3), 575-599. <https://doi.org/10.2307/3178066>
- Harding, S. G. (2004). *The feminist standpoint theory reader : Intellectual and political controversies*. Routledge.
- Hardy, P., & Sumner, T. (2018). *Cultivating Compassion* (2^e éd.). Palgrave Macmillan. <https://link.springer.com/book/10.1007/978-3-319-64146-1>
- Harris, A. (2015). Transitions, Cultures and Citizenship : Interrogating and Integrating Youth Studies in new Times. Dans D. Woodman & A. Bennett (Éds.), *Youth Cultures, Transitions and Gernations : Bridging the gap in Youth Research* (p. 84-98). Palgrave Macmillan.
- Hebdige, D. (1979). *Subculture : The meaning of style* (1^{re} éd.). Methuen. <https://doi.org/10.4324/9780203139943>
- Hessler, B., & Lambert, J. (2017). Threshold Concepts in Digital Storytelling : Naming What We Know About Storywork. Dans G. Jamissen, P. Hardy, Y. Nordkvelle, & H. Pleasants (Éds.), *Digital Storytelling in Higher Education : International Perspectives* (p. 19-35). Springer International Publishing. https://doi.org/10.1007/978-3-319-51058-3_3

- Hill Collins, P. (2000). *Black feminist thought : Knowledge, consciousness, and the politics of empowerment* (2^e éd.). Routledge.
- Institut de la statistique du Québec. (2024a). *Indice des prix à la consommation (IPC), produits et groupes de produits*. [https://statistique.quebec.ca/fr/document/indice-prix-consommation-ipc/tableau/indice-des-prix-a-la-consommation-ipc-produits-et-groupes-de-produits-quebec-canada-rmr-montreal-quebec-moyennes-annuelles#tri_tertr=10000000000000](https://statistique.quebec.ca/fr/document/indice-prix-consommation-ipc/tableau/indice-des-prix-a-la-consommation-ipc-produits-et-groupes-de-produits-quebec-canada-rmr-montreal-quebec-moyennes-annuelles#tri_tertr=1000000000000)
- Institut de la statistique du Québec. (2024b). *Naissance et fécondité : Bilan démographique—Faits saillants*. <https://statistique.quebec.ca/fr/produit/publication/naissances-fecondite-bilan-demographique>
- Jacquez, F., Vaughn, L. M., & Wagner, E. (2014). Youth as Partners, Participants or Passive Recipients : A Review of Children and Adolescents in Community-Based Participatory Research (CBPR). *American Journal of Community Psychology*, 51(1-2), 176-189. <https://doi.org/10.1007/s10464-012-9533-7>
- Jamissen, G., Hardy, P., Nordkvelle, Y., & Pleasants, H. (2017). *Digital Storytelling in Higher Education : International Perspectives*. Springer International Publishing. <https://doi.org/10.1007/978-3-319-51058-3>
- Jones, G. (2009). *Youth*. Polity Press.
- Karabanow, J., Hughes, J., Ticknor, J., Kidd, S., & Patterson, D. (2010). The Economics of Being Young and Poor : How Homeless Youth Survive in Neo-liberal Times. *The Journal of Sociology & Social Welfare*, 37(4). <https://scholarworks.wmich.edu/jssw/vol37/iss4/4>
- Kelly, P., & Kamp, A. (2014). *A Critical Youth Studies for the 21st Century*. Brill. <https://brill.com/display/title/23794>
- Kennedy, H. (2018). How adults change from facilitating youth participatory action research : Process and outcomes. *Children and Youth Services Review*, 94(C), 298-305.
- Kennedy, H. (2019). *Disrupting Adulthood : Practices That Enable or Constrain Intergroup Contact Between Youth and Adults*. University of Denver.
- Kennedy, H., Marley, M., Torres, K., Edelblute, A., & Novins, D. (2020). “Be creative and you will reach more people” : Youth’s experiences participating in an arts-based social action group aimed at mental health stigma reduction. *Arts & Health*, 12(1), 23-37. <https://doi.org/10.1080/17533015.2018.1534249>

- Kennelly, J. (2011). Policing Young People As Citizens-In-Waiting : Legitimacy, Spatiality and Governance. *British Journal of Criminology*, 51(2), 336-354.
<https://doi.org/10.1093/bjc/azr017>
- Kennelly, J., & Dillabough, J.-A. (2008). Young People Mobilizing the Language of Citizenship : Struggles for Classification and New Meaning in an Uncertain World. *British Journal of Sociology of Education*, 29(5), 493-508.
- Kent, G. (2016). Shattering the silence : The power of *Purposeful Storytelling* in challenging social security policy discourses of ‘blame and shame’ in Northern Ireland. *Critical Social Policy*, 36(1), 124-141.
<https://doi.org/10.1177/0261018315604420>
- Komljenovic, J., Esposito, T., & Goyette, M. (2022). L’efficacité des programmes de préparation à la vie adulte pour les jeunes placés concernant les dimension de l’emploi, du logement et du réseau social. *Canadian Social Work Review / Revue canadienne de service social*, 39(2), 49-74. <https://doi.org/10.7202/1096798ar>
- Krahn, H. J., Chai, C.-A., Fang, S., Galambos, N. L., & Johnson, M. D. (2018). Quick, uncertain, and delayed adults : Timing, sequencing and duration of youth-adult transitions in Canada. *Journal of Youth Studies*, 21(7), 905-921.
<https://doi.org/10.1080/13676261.2017.1421750>
- Kuskoff, E. (2018). The importance of discourse in homelessness policy for young people : An Australian perspective. *Journal of Youth Studies*, 21(3), 376-390.
<https://doi.org/10.1080/13676261.2017.1380789>
- Ladlow, L. (2024). ‘I don’t feel like a young dad. I feel like an unprepared dad’ : Young parenthood, welfare support and accelerated transitions to adulthood in the UK and Sweden. *Journal of Youth Studies*, 1-16.
<https://doi.org/10.1080/13676261.2024.2305915>
- Lambert, J. (2009). *Digital storytelling : Capturing lives, creating community* (3^e éd.). Digital Diner Press.
- Lambert, J. (2013). *Digital storytelling : Capturing lives, creating community* (4^e éd.). Routledge.
- Lambert, J., & Hessler, B. (2020). *Digital storytelling : Story work for urgent times* (6^e éd.). Digital Diner Press, an imprint of StoryCenter.
- Lambert, S. (2025). Montre-moi une histoire : Apports et particularités du digital storytelling. Dans I. Perreault & D. Namian (Éds.), *Fragments d’images : Entre histoire(s), arts et sociétés* (p. 317-338). Les Presses de l’Université d’Ottawa.

- Lavigne Delville, P. (1995). François Dubet : Sociologie de l'expérience, Paris, Seuil, 1995, 271 p. *Bulletin de l'APAD*, 10, Article 10. <https://doi.org/10.4000/apad.1331>
- Leavy, P. (2015). *Method meets art : Arts-based research practice* (2^e éd.). The Guilford Press.
- Lee, E. O. J. (2017). Une autoréflexion critique sur les savoirs expérientiels et la recherche participative. Dans M. N. Mensah (Éd.), *Le témoignage sexuel et intime, un levier de changement social ?* (p. 31-44). Presse de l'Université du Québec.
- Lenette, C., Brough, M., Schweitzer, R. D., Correa-Velez, I., Murray, K., & Vromans, L. (2019). 'Better than a pill' : Digital storytelling as a narrative process for refugee women. *Media Practice and Education*, 20(1), 67-86. <https://doi.org/10.1080/25741136.2018.1464740>
- Lesko, N. (2012). *Act Your Age! : A Cultural Construction of Adolescence* (2^e éd.). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203121580>
- Liebel, M., & Meade, P. (2024). *Intersectional Tensions in Theorizing Adulthood*. 22(1), 96-123.
- Liguori, A., Sung, K. J., McLaughlin, L., & Stuttle, J. (2023). What Digital Storytelling Means to the New Generation of Researchers. *Social Sciences*, 12(9), Article 9. <https://doi.org/10.3390/socsci12090485>
- Lilly, J. M. (2023). The AltaVoces project : A digital narrative approach to anti-oppressive social work research with Latino youth. *Qualitative Social Work*, 22(3), 465-483. <https://doi.org/10.1177/14733250211070590>
- Livingston, C., & Gachago, D. (2020). The elephant in the room : Tensions between normative research and an ethics of care for digital storytelling in higher education. *Reading & Writing - Journal of the Reading Association of South Africa*, 11(1), 1-8. <https://doi.org/10.4102/rw.v11i1.242>
- Loignon, C., Dupéré, S., Godrie, B., & Leblanc, C. (2018). « Dés-élitiser » la recherche pour favoriser l'équité en santé. Les recherches participatives avec des publics en situation de pauvreté en santé publique. *Éthique publique. Revue internationale d'éthique sociétale et gouvernementale*, (20)2, <https://doi.org/10.4000/ethiquepublique.4058>
- Longo, M. E. (2016). Les parcours de vie des jeunes comme des processus. *Les Cahiers Dynamiques*, 67(1), 48-57. <https://doi.org/10.3917/lcd.067.0048>
- Longo, M., Bidart, C., Alfonsi, J., Noël, M., & Berthet, T. (2021). Le rapport au travail : Mise en lumière de l'agentivité des jeunes en situation de vulnérabilité au Québec et en France. *Revue Jeunes et Société*. <https://doi.org/10.7202/1085571ar>

- Longo, M. E. (2022). Capital, ressource ou problème ? L'âge de la jeunesse dans les politiques d'emploi au Canada, au Québec et en France. *Revue française des affaires sociales*, 3, 21-45. <https://doi.org/10.3917/rfas.223.0021>
- Lorde, A. (1984). *Sister outsider : Essays and speeches*. Crossing Press.
<http://www.aspresolver.com/aspresolver.asp?BLTC;S8108>
- Gélineau, L., Vinet-Bonin, A. & Gervais, M. (2009). Quand recherche et proximité se conjuguent : Réflexions autour de l'émergence d'une culture de recherche dans les organismes de santé et de services sociaux. Dans M. Clément, L. Gélineau, & A.M McKay (Éds.), *Proximités : Lien, accompagnement et soin*. (1^{re} éd., p. 303-314). Presses de l'Université du Québec. <https://doi.org/10.2307/j.ctv18pgqp.17>
- MacDonald, S.-A. (2013). Les expériences méconnues des jeunes itinérants « à risque » : Vivre et survivre. *Lien social et Politiques*, (70), 205-226.
<https://doi.org/10.7202/1021164ar>
- MacDonald, S.-A. (2016). Attempting to Engage in “Ethical” Research with Homeless Youth. *Intersectionalities: A Global Journal of Social Work Analysis, Research, Polity, and Practice*, 5(1), 126-150. <https://doi.org/10.48336/IJNNPB5858>
- MacDonald, S.-A. & Roebuck, B. (2018). *Staying alive while living the life : Adversity, strength, and resilience in the lives of homeless youth*. Fernwood Publishing.
- Masy, J., & Tenailleau, N. (2021). Entre décrochage et décohabitation précoce, l'expérience d'une jeunesse « déviante ». *Revue française de pédagogie*, 211(2), 37-48. <https://doi.org/10.4000/rfp.10464>
- Maunaye, E., Muniglia, V., Potin, É., & Rothé, C. (2019). Le domicile familial comme ressource ? Expériences de recohabitation dans les transitions vers l'âge adulte. *Revue française des affaires sociales*, 2, 143-166.
<https://doi.org/10.3917/rfas.192.0143>
- McGregor, G. (2017). Counter-narratives that challenge neo-liberal discourses of schooling 'disengagement' : Youth professionals informing the work of teachers. *British Journal of Sociology of Education*, 38(4), 551-565.
<https://doi.org/10.1080/01425692.2015.1113859>
- McNiff, S. (2011). Artistic expressions as primary modes of inquiry. *British Journal of Guidance & Counselling*, 39(5), 385-396.
<https://doi.org/10.1080/03069885.2011.621526>
- Medina, J. (2013). *The epistemology of resistance : Gender and racial oppression, epistemic injustice, and resistant imaginations*. Oxford University Press.

- Medina-Minton, N. (2019). Are Children an Oppressed Group? Positing a Child Standpoint Theory. *Child and Adolescent Social Work Journal*, 36(5), 439-447. <https://doi.org/10.1007/s10560-018-0579-8>
- Menard, A. R., & Vergnat, V. (s. d.). *Les décisions des jeunes dans la transition vers la vie adulte en France : L'influence de facteurs familiaux / Young People's Decisions in the Transition to Adulthood in France: Influence of Family Factors - Persée*. Consulté 29 décembre 2025, à l'adresse https://www.persee.fr/doc/estat_0336-1454_2020_num_514_1_10928
- Mitchell, C. (2011). *Doing visual research*. Sage Publications.
- Molgat, M. (2007). Do Transitions and Social Structures Matter? How 'Emerging Adults' Define Themselves as Adults. *Journal of Youth Studies*, 10(5), 495-516. <https://doi.org/10.1080/13676260701580769>
- Molgat, M. (2011). De « l'âge adulte émergent » aux transitions : Comment comprendre la jeunesse d'aujourd'hui? Dans M. Goyette, A. Pontbriand, & C. Bellot (Éds.), *Les transitions à la vie adulte des jeunes en difficulté* (p. 408). Presse de l'Université du Québec.
- Molgat, M., & Taylor, S. (2012). Transitions to adulthood and Canadian youth policy initiatives : Some lessons for transitions research. Dans M. Hahn-Bleibtreu & M. Molgat (Éds.), *Youth policy in a Changing world. From theory to practice* (p. 39-58). Barbara Budrich Publishers.
- Moriau, J. (2011). Sois autonome ! Les paradoxes des politiques publiques à destination des jeunes adultes en difficulté. Dans M. Goyette, A. Pontbriand, & C. Bellot (Éds.), *Les transitions à la vie adulte des jeunes en difficulté : Concepts, Figures et Pratiques* (1^{re} éd., p. 15-32). Presses de l'Université du Québec.
- Muniglia, V., & Rothé, C. (2012). Jeunes vulnérables : Quels usages des dispositifs d'aide ? *Agora débats/jeunesses*, 62(3), 65-79. <https://doi.org/10.3917/agora.062.0065>
- Namian, D. (2011). Psychologisation ou singularisation? L'intervention sociale au temps de l'accompagnement. *Reflets : revue d'intervention sociale et communautaire*, 17(1), 58-89. <https://doi.org/10.7202/1005233ar>
- Namian, D., & Binet, J. (2016). Politiques d'activation et nouvelles « frontières » du travail social. Dans L. Negura (Éd.), *L'intervention en sciences humaines : L'importance des représentations* (p. 99-127). Les Presses de l'Université de Laval. <https://doi.org/10.1515/9782763723174-007>

- Nelson, M. E., Hull, G. A., & Roche-Smith, J. (2008). Challenges of Multimedia Self-Presentation : Taking, and Mistaking, the Show on the Road. *Written Communication*, 25(4), 415-440. <https://doi.org/10.1177/0741088308322552>
- Palmer, A., Norris, M., & Kelleher, J. (2022). Accelerated adulthood, extended adolescence and the care cliff: Supporting care leavers' transition from care to independent living. *Child & Family Social Work*, 27(4), 748-759. <https://doi.org/10.1111/cfs.12922>
- Parazelli, M. (2002). *La rue attractive parcours et pratiques identitaires des jeunes de la rue*. Presses de l'Université du Québec.
- Parazelli, M. (2007). Jeunes en marge : Perspectives historiques et sociologiques. *Nouvelles pratiques sociales*, 20(1), 50-79. <https://doi.org/10.7202/016977ar>
- Parazelli, M., & Colombo, A. (2004). Les jeunes de la rue. Dans C. Pugeault-Cicchelli, V. Cicchelli, & T. Ragi (Éds.), *Ce que nous savons des jeunes* (p. 125-135). Presses Universitaires de France.
- Perreault, I., & Namian, D. (2025). *Fragments d'images : Entre histoire(s), arts et sociétés*. Les Presses de l'Université d'Ottawa.
- Peugny, C., Chevalier, T., & Loncle, P. (2021). Jeunesses et classes sociales. Apports et angles morts de la lecture générationnelle des inégalités. Dans T. Chevalier et P. Loncle (Éds.), *Une jeunesse sacrifiée ?* (p. 13-27). Presses Universitaires de France. <https://hal.science/hal-03431619>
- Piron, F. (2005). Savoir, pouvoir et éthique de la recherche. Dans A. Beaulieu (Éd.), *Michel Foucault et le contrôle social* (p. 130-150). Presses de l'Université Laval.
- Piron, F., & Couillard, M.-A. (1996). Présentation. Les usages et les effets sociaux du savoir scientifique. *Anthropologie et Sociétés*, 20(1), 7-26.
- Pohlaus, G. J. (2012). Relational Knowing and Epistemic Injustice : Toward a Theory of Willful Hermeneutical Ignorance. *Hypatia*, 27(4), 715-735. <https://doi.org/10.1111/j.1527-2001.2011.01222.x>
- Reissig, B., & Tillmann, F. (2025). Prolonged Transitions into Adulthood in Germany. Dans A. Inui, J. Skrobanek, C. Imdorf, B. Reissig, & A. Biggart (Éds.), *Youth Transition and Social Welfare : A Comparative Study of Japan, Germany, Switzerland, The United Kingdom, and Norway* (p. 69-94). Springer Nature. https://doi.org/10.1007/978-981-96-8947-7_4
- Rennes, J. (2020). Conceptualiser L'âgisme À Par Tir Du Sexisme Et Du Racisme : Le Caractère Heuristique D'un Cadre D'analyse Commun Et Ses Limites. *Revue française de science politique*, 70(6), 725-746.

- Rice, C., Dion, S., & Chandler, E. (s. d.). *Decolonizing disability and activist arts*. 41(2).
- Rice, C., & Mündel, I. (2018). Story-Making as Methodology : Disrupting Dominant Stories through Multimedia Storytelling. *Canadian Review of Sociology/Revue canadienne de sociologie*, 55(2), 211-231. <https://doi.org/10.1111/cars.12190>
- Rieger, K. L., West, C. H., Kenny, A., Chooniedass, R., Demczuk, L., Mitchell, K. M., Chateau, J., & Scott, S. D. (2018). Digital storytelling as a method in health research : A systematic review protocol. *Systematic Reviews*, 7. <https://doi.org/10.1186/s13643-018-0704-y>
- Riley, S., More, Y., & Griffin, C. (2010). The ‘pleasure citizen’ : Analyzing partying as a form of social and political participation. *YOUNG*, 18(1), 33-54. <https://doi.org/10.1177/110330880901800104>
- Rivard, J. et Greissler, E. (2025). *Penser l’itinérance Au Féminin*. (1st ed.). Presses de l’Université du Québec. <https://doi.org/10.1515/9782760561168>
- Rogers, M. (2016). Problematising participatory video with youth in Canada : The intersection of therapeutic, deficit and individualising discourses. *Area*, 48(4), 427-434.
- Rose, N., & Miller, P. (2010). Political power beyond the State : Problematics of government. *British Journal of Sociology*, 61(s1), 271-303. <https://doi.org/10.1111/j.1468-4446.2009.01247.x>
- Samson-Savage, M. (2024). *Vulnérabilisés·es et désaffiliés·es : Les expériences de rupture scolaire des jeunes personnes sans domicile fixe d’Ottawa* [Université d’Ottawa / University of Ottawa]. <http://hdl.handle.net/10393/49871>
- Shier, H., Méndez, M. H., Centeno, M., Arróliga, I., & González, M. (2014). How Children and Young People Influence Policy-Makers : Lessons from Nicaragua. *Children & Society*, 28(1), 1-14. <https://doi.org/10.1111/j.1099-0860.2012.00443.x>
- Sitter, K. C., Beausoleil, N., & McGowan, E. (2020). Digital Storytelling and Validity Criteria. *International Journal of Qualitative Methods*, 19, 1609406920910656. <https://doi.org/10.1177/1609406920910656>
- Smith, D. E. (1987). *The everyday world as problematic : A feminist sociology*. Northeastern University Press. <https://www.aspresolver.com/aspresolver.asp?STH2;S10023231>
- Smith, K. M. (2024). *Using Adultism in Conceptualizing Oppression of Children and Youth : More Than a Buzzword?* <http://hdl.handle.net/10197/26621>

- Soulière, M., & Caron, C. (2017). Faire de la recherche avec des adolescents pour résister au discours des « jeunes à risque » : Un exemple québécois. *Sociétés et jeunesses en difficulté. Revue pluridisciplinaire de recherche*, 18, Article 18.
<https://journals.openedition.org/sejed/8369>
- Statistique Canada. (2014). *Statistiques historiques du Canada : Section W - Éducation (No 11-516-X)*. Gouvernement du Canada. <https://www150.statcan.gc.ca/n1/pub/11-516-x/sectionw/4147445-fra.htm?utm>
- Statistique Canada. (2023). *De l'école secondaire à l'enseignement postsecondaire et au marché du travail (No 81-595-M – 2023004)*.
<https://www150.statcan.gc.ca/n1/pub/81-595-m/81-595-m2023004-fra.htm?utm>
- Steinberg, S. R. (2013). Creating a critical youth studies research paradigm. Dans M. Vicars & T. McKenna (Éds.), *Discourse, power and resistance down under* (Vol. 88, p. 177-185). SensePublishers.
- Tikkanen, J. (2019). *Constructing life courses in times of uncertainty : Individualisation and social structures in the context of Finnish education*. University de Turku.
- Truchon, K. (2010). Montrer l'autre, faire apparaître notre relation à l'autre : Le « digital storytelling » pour raconter « l'Africanité » au sein d'un HLM de Montréal. *Ethnologies*, 31(2), 191-217. <https://doi.org/10.7202/039370ar>
- Truchon, K. (2016). Le digital storytelling : Pratique de visibilisation et de reconnaissance, méthode et posture de recherche. *Anthropologie et Sociétés*, 40(1), 125-153.
- Turnbull, G. (2016). The price of youth : Commodification of young people through malleable risk practices. *Journal of Youth Studies*, 19(8), 1007-1021.
<https://doi.org/10.1080/13676261.2015.1136054>
- Turpin, H., Cain, R., & Wilson, M. (2024). Towards a Co-Creative Immersive Digital Storytelling Methodology to Explore Experiences of Homelessness in Loughborough. *Social Sciences*, 13(1), 59. <https://doi.org/10.3390/socsci13010059>
- Velde, C. V. de. (2008). *Devenir adulte. Sociologie comparée de la jeunesse en Europe*. Presses Universitaires de France.
https://www.academia.edu/44685617/Devenir_adulte_Sociologie_compar%C3%A9e_de_la_jeunesse_en_Europe_Full_Book
- Vial, B. (2020). *L'expérience du non-recours dans les parcours d'insertion des jeunes peu ou pas diplômés* (Numéro 2020GRALH008) [Theses, Université Grenoble Alpes [2020-....]]. <https://shs.hal.science/tel-03110601>

- Vicars, M., & McKenna, T. (2013). *Discourse, Power, and Resistance Down Under* (1^{re} éd.). SensePublishers. <https://doi.org/10.1007/978-94-6209-509-0>
- Virot, P. (2020). *Vivre chez ses parents ou chez une autre personne à l'âge adulte : Profil des adultes ne figurant ni sur le titre de propriété ni sur le bail de location du logement* (58; Les dossiers de la DREES). Direction de la recherche, des études, de l'évaluation et des statistiques.
- Vrancken, D. & Macquet, C. (2006). *Le travail sur soi : vers une psychologisation de la société ?*, Belin, 254 p.
- Wall, J. (2025). Theorizing adultism : From adult domination to normative disempowerment. *Childhood*, 32(4), 465-481. <https://doi.org/10.1177/09075682251367184>
- Walsh, C. A., Rutherford, G., & Kuzmak, N. (2010). Engaging women who are homeless in community- based research using emerging qualitative data collection techniques. *International Journal of Multiple Research Approaches*, 4(3), 192-205. <https://doi.org/10.5172/mra.2010.4.3.192>
- Walsh, C., Rutherford, G., & Kuzmak, N. (2014). Characteristics of Home : Perspectives of Women Who Are Homeless. *The Qualitative Report*. <https://doi.org/10.46743/2160-3715/2009.1385>
- Wardrope, A. (2015). Medicalization and epistemic injustice. *Medicine, Health Care and Philosophy*, 18(3), 341-352. <https://doi.org/10.1007/s11019-014-9608-3>
- West, C. H., Rieger, K. L., Kenny, A., Chooniedass, R., Mitchell, K. M., Winther Klippenstein, A., Zaborniak, A.-R., Demczuk, L., & Scott, S. D. (2022). Digital Storytelling as a Method in Health Research : A Systematic Review. *International Journal of Qualitative Methods*, 21, 16094069221111118. <https://doi.org/10.1177/16094069221111118>
- Westwood, K. (2024). *A multidisciplinary exploration of the language of school exclusion* [Doctoral, Manchester Metropolitan University]. <https://e-space.mmu.ac.uk/635882/>
- Wexler, L., Eglinton, K., & Gubrium, A. (2014). Using Digital Stories to Understand the Lives of Alaska Native Young People. *Youth & Society*, 46(4), 478-504. <https://doi.org/10.1177/0044118X12441613>
- Woodgate, R. L., Gonzalez, M., Barrion, J. C., Hussain, T., Shamraiz, I., Singcay, N., Smith, S., Thielmann, N., & Yazon, E. (2023). Co-designing Guidelines for Using Arts-based methods when Conducting Youth Mental Health Research in Online Environments. *International Journal of Qualitative Methods*, 22, 16094069231211121. <https://doi.org/10.1177/16094069231211121>

- Woodman, D. (2016). The sociology of generations and youth studies. Dans A. Furlong (Éd.), *Routledge Handbook of young and young adulthood* (2^e éd.). Routledge.
- Woodman, D., Shildrick, T., & MacDonald, R. (2020). Inequality, continuity and change : Andy Furlong's legacy for youth studies. *Journal of Youth Studies*, 23(1), 1-11. <https://doi.org/10.1080/13676261.2020.1712339>
- Woodman, D., & Wyn, J. (2014). *Youth and Generation : Rethinking change and inequality in the lives of young people*. 1-216.
- Woodman, D., & Wyn, J. (2015). Class, gender and generation matter : Using the concept of social generation to study inequality and social change. *Journal of Youth Studies*, 18(10), 1402-1410. <https://doi.org/10.1080/13676261.2015.1048206>
- Wright, D. E. (2015). *Active Learning : Social Justice Education and Participatory Action Research* (1^{re} éd.). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315743141>
- Wright, D. E. (2021). Countering Dominant Discourses about Youth : Critical Arts Approaches to Analyze Ideological and Institutional Oppressions. Dans K. P. Goessling (Éd.), *Engaging Youth in Critical Arts Pedagogies and Creative Research for Social Justice*. Routledge.
- Wright, L. H. V., Lee, L. M., Saied, N., & Currie, V. (2022). Youth-Led Arts-Based Participatory Action Research. Dans P. Liamputtong (Éd.), *Handbook of Social Inclusion : Research and practices in health and social sciences* (1^{re} éd., p. 1469-1486). Springer International Publishing. https://doi.org/10.1007/978-3-030-89594-5_80
- Wyn, J. (2024). Thinking About Children and Youth. Dans J. Wyn, H. Cahill, & H. Cuervo (Éds.), *Handbook of Children and Youth Studies* (p. 3-14). Springer Nature. https://doi.org/10.1007/978-981-99-8606-4_58
- Wyn, J., Cahill, H., Woodman, D., Cuervo, H., Leccardi, C., & Chesters, J. (2020). *Youth and the new adulthood : Generations of change*. Springer.
- Wyn, J., & Woodman, D. (2006). Generation, Youth and Social Change in Australia. *Journal of Youth Studies*, 9(5), 495-514. <https://doi.org/10.1080/13676260600805713>

Annexes

Annexe 1 – Déclaration des droits du/de la participant.e

Avant d’accepter de participer à l’Atelier à histoire, tu as le droit de...

- Savoir dès le départ pourquoi le projet est organisé et à quoi cela va servir
- Choisir de ne pas répondre aux questions et de ne pas participer à certaines activités auxquelles tu ne te sens pas à l’aise de participer
- Savoir à quel moment et à quelles fins certaines discussions de groupe et individuelles seront enregistrées : tu seras avisé à chaque fois que l’enregistreur sera en marche
- Connaître et comprendre ce qu’implique le processus de *digital storytelling*
- Connaître et comprendre les risques associés au fait de révéler certaines informations personnelles de ta vie.
- Décider par toi-même si tu souhaites participer à l’atelier.

Pendant l’Atelier à histoire, tu as le droit de...

- Poser des questions à tout moment et à n’importe quelle étape
- Demander que des instructions ou des informations soient répétées et plus clairement expliquées
- Recevoir du soutien à n’importe quel moment si ton expérience de *digital storytelling* devient difficile émotionnellement
- Raconter ton histoire de la manière que tu le souhaites, à l’intérieur des limites de l’atelier
- Révéler ou non des informations que tu considères privées ou personnelles aux autres participant.es et aux facilitateurs.trices de l’atelier
- Recevoir des conseils sur la manière de révéler certains éléments de ta vie personnelle dans ton film afin de réduire les risques
- Refuser le feedback par rapport à ton histoire si tu considères que ce n’est pas utile ou présenté de manière respectueuse

- Être respecté et soutenu par les facilitateurs.trices
- Consentir à ce que ton film soit partagé publiquement en signant un formulaire de consentement et recevoir une copie de ce formulaire
- Savoir à quelles ressources tu peux te référer si tu souhaites recevoir du soutien à la suite de l’atelier
- Être rémunéré pour le travail que tu fais et l’expertise que tu partages dans le cadre de cette recherche : à la fin de chaque journée, tu recevras 60\$ pour ta contribution à ce projet.

En lien avec la diffusion de ton film après l’Atelier à histoire, tu as le droit de...

- Comprendre comment ton film sera diffusé et dans quels contextes, et y consentir
- Savoir qui est susceptible d’utiliser ton histoire et à quelles fins
- Savoir qui est susceptible de voir ton film
- Connaître et comprendre les risques associés à la diffusion du film
- Recevoir du soutien si tu es présent lors de la diffusion publique du film
- Consentir à tous les points précédents en signant un formulaire de consentement
- Retirer ton consentement pour l’utilisation de ton film à n’importe quel moment
- Être informé quant aux limites du retrait de ton consentement si, par exemple, ton film a déjà été accessible en ligne

Annexe 2 – Questionnaire sociodémographique

1. Quel âge as-tu ? _____

2. À quel genre t'identifies-tu ?

- ☐ _____
- ☐ Je ne sais pas
- ☐ Je préfère ne pas catégoriser mon identité de genre

3. À quelle orientation sexuelle t'identifies-tu ?

- ☐ _____
- ☐ Je ne sais pas
- ☐ Je préfère ne pas catégoriser mon orientation sexuelle

4. Peux-tu définir ton origine ethnique ? _____

5. Es-tu présentement à l'école ?

- ☐ Oui
- ☐ Non

6. Quel niveau d'étude as-tu complété ? _____

7. As-tu des enfants ?

- ☐ Oui
- ☐ Non

8. Es-tu présentement en emploi ?

- ☐ Oui
- ☐ Non

Si oui, quel est ton travail ? _____

9. Reçois-tu de l'aide financière du gouvernement ?

- ☐ Oui
- ☐ Non

Si oui, laquelle et quel est le montant ? _____

10. Payes-tu un loyer présentement ?

- ☐ Oui
- ☐ Non

Si oui, combien payes-tu par mois ? _____

Si oui, depuis combien de temps ? _____

11. Peux-tu décrire ta situation d'habitation actuelle (maison familiale, colocation, chambre louée, différents types d'hébergement, etc.) ? _____

Depuis combien de temps ? _____

Annexe 3 – Guide d’entretien individuel

Des questions sur les films

De quoi parle ton film ?

Questions sur les choix narratifs :

- Peux-tu me parler des images que tu as choisi ? Pourquoi cette image ?
- Des scènes (ou des différents moments) que tu as choisi de montrer ? Est-ce que certaines scènes ont été coupées en cours de route ? Lesquelles ? Pourquoi ?

Quel est le message que tu souhaitais passer avec ton film ?

Comment le récit reflète ce que tu penses à propos du devenir adulte ? Ça veut dire quoi à propos du passage à la vie adulte ?

Comment tu perçois ton film aujourd’hui ?

Qui devrait voir ton film ?

Des questions sur le parcours

Thèmes abordés dans les films. Identifier quelques thèmes à partir du film de la personne avant l’entrevue. (par exemple : logement, parentalité, relation avec les institutions, etc.)

- _____
- _____
- _____
- _____

Peux-tu me parler des thèmes que tu abordes dans ton film ?

Qu’est-ce que ton film montre à propos de tel ou tel thème ? Pourquoi avoir choisi ce moment pour parler de ce thème ?

Est-ce qu’il y a d’autres choses que tu aurais pu mettre dans ton film à ce sujet ?

Peux-tu me parler plus de ton expérience autour de ce thème ?

Thèmes abordés dans le groupe. Demander à la personne de revenir sur les sujets/thèmes abordés dans le groupe (lui rappeler les thèmes/sujets).

Quelques exemples :

- Travail
- Relations
- Parentalité

- Autonomie (résidentielle ? financière ? Etc.)
- Responsabilité

Peux-tu me parler de ton expérience/ton parcours sur ces différents sujets ?

Comment anticipes-tu la suite ?

Des questions sur l'atelier

Qu'est-ce que tu as pensé de l'atelier ?

- Les étapes/le fait de faire un film
- Le soutien offert
- La dynamique
- La durée

Est-ce qu'il y a des choses qu'on a fait, que tu nous recommandes de refaire pour les prochaines fois ? et au contraire, des choses qu'on devrait faire autrement ?

Quels sont les impacts de la démarche sur toi ? sur le groupe ? sur la discussion autour du passage à la vie adulte ?