

# J'arrête ou tu continues? L'ambivalence intergénérationnelle lors du passage des 16-25 ans à la formation générale des adultes

David Baril and Sylvain Bourdon

Number 20, Spring 2014

URI: <https://id.erudit.org/iderudit/1025334ar>

DOI: <https://doi.org/10.7202/1025334ar>

[See table of contents](#)

Publisher(s)

INRS-UCS

ISSN

1708-6310 (digital)

[Explore this journal](#)

Cite this article

Baril, D. & Bourdon, S. (2014). J'arrête ou tu continues? L'ambivalence intergénérationnelle lors du passage des 16-25 ans à la formation générale des adultes. *Enfances, Familles, Générations*, (20), 148–167.  
<https://doi.org/10.7202/1025334ar>

Article abstract

This article is focused on the relationships between unqualified young adults moving into liberal adult education (LAE) and their parents, by bringing out the concept of intergenerational ambivalence. This analysis is based on semi-structured interviews carried out with some 30 young adults, aged between 16 and 30, when they were taking part in LAE level studies. Our analyses bring out the fact that parents are often emotionally involved in the schooling of their children. As a rule, they are never far behind them, whether supporting them and encouraging their learning activities, or with a view to reminding them, or enjoining them, directly or indirectly, to meet their scholarly expectations. Additionally, the relationship between parents and young adults who went directly from the youth sector to LAE shows little ambivalence, compared with that between parents and young adults who have broken off their secondary level studies before moving on to LAE. Overall, one may note the implementation of Kurt Lüscher's four major strategies of ambivalence management, but their nature appears to be mainly dependent on whether the move to LAE is continuous, following on directly from the youth sector studies, or subsequent to a significant break in their schooling.

***J'arrête ou tu continues?  
L'ambivalence intergénérationnelle lors du passage des  
16-25 ans à la formation générale des adultes***

**David Baril**

Professionnel de recherche  
Centre d'études et de recherches sur les transitions et l'apprentissage  
Faculté d'éducation, Université de Sherbrooke (Canada)  
david.baril2@usherbrooke.ca

**Sylvain Bourdon**

Professeur  
Centre d'études et de recherches sur les transitions et l'apprentissage  
Faculté d'éducation, Université de Sherbrooke (Canada)  
sylvain.bourdon@usherbrooke.ca

---

**Résumé**

*Cet article<sup>1</sup> étudie les relations entre les jeunes adultes non diplômés de passage en formation générale des adultes (FGA) et leurs parents en mobilisant le concept d'ambivalence intergénérationnelle. L'analyse s'appuie sur des entretiens semi-dirigés menés auprès de 30 jeunes adultes, âgés de 16 à 25 ans au moment de leur fréquentation à la FGA. Les analyses montrent que les parents demeurent bien souvent impliqués affectivement dans la scolarisation de leur enfant. Sauf exception, ils ne sont jamais loin derrière, que ce soit pour les soutenir et les encourager scolairement ou pour leur rappeler, voire leur imposer, directement ou non, leurs attentes scolaires. Aussi, les relations avec les parents des jeunes adultes étant passés directement du secteur des jeunes à la FGA présentent peu d'ambivalence comparativement à celles des jeunes adultes ayant interrompu leurs études secondaires avant de passer à la FGA. Dans l'ensemble, on observe la mise en œuvre des quatre grandes stratégies de gestion de l'ambivalence de Lüscher, mais la nature de celles-ci semble en grande partie dépendre du fait que le passage à la FGA se fait en continuité à la suite des études au secteur des jeunes ou après une interruption significative de la scolarité.*

---

<sup>1</sup> Les auteurs tiennent à remercier le Fonds québécois de recherche sur la société et la culture (FQRSC) dans le cadre du programme d'action concertée Persévérance et réussite scolaire, ainsi que le Programme de bourses d'études supérieures du Canada Joseph-Armand-Bombardier du Conseil de recherches en sciences humaines (CRSH).

**Mots clés :** *Ambivalence, formation générale des adultes, interruption des études, jeune adulte, parent*

### **Abstract**

*This article is focused on the relationships between unqualified young adults moving into liberal adult education (LAE) and their parents, by bringing out the concept of intergenerational ambivalence. This analysis is based on semi-structured interviews carried out with some 30 young adults, aged between 16 and 30, when they were taking part in LAE level studies. Our analyses bring out the fact that parents are often emotionally involved in the schooling of their children. As a rule, they are never far behind them, whether supporting them and encouraging their learning activities, or with a view to reminding them, or enjoining them, directly or indirectly, to meet their scholarly expectations. Additionally, the relationship between parents and young adults who went directly from the youth sector to LAE shows little ambivalence, compared with that between parents and young adults who have broken off their secondary level studies before moving on to LAE. Overall, one may note the implementation of Kurt Lüscher's four major strategies of ambivalence management, but their nature appears to be mainly dependent on whether the move to LAE is continuous, following on directly from the youth sector studies, or subsequent to a significant break in their schooling.*

**Keywords:** *Ambivalence, adult education, interruption of schooling, young adult, parent*

## **1. Introduction**

Pour la majorité des individus, les relations parents-enfants continuent d'exercer leur influence sur ceux-ci tout au long du cycle de vie (Attias-Donfut, 1995; Bengtson, 2001). Le bien-être psychologique des adultes et de leurs parents serait significativement corrélé à travers le temps (Knoester, 2003). La qualité des relations parents-enfants a aussi tendance à se stabiliser au fil des décennies (Bengtson, 2001), mais cette stabilité n'est toutefois pas inébranlable. Des changements majeurs dans la vie des parents ou de leurs enfants sont susceptibles d'influencer la qualité de leurs relations, en particulier les changements porteurs de stress et d'épuisement (Kaufman et Uhlenberg, 1998). On observe une tendance à la continuité de la qualité des relations parents-enfants lors du passage à l'âge adulte, mais celles-ci sont susceptibles d'être affectées, positivement ou non, par les différentes transitions de vie (décohabitation, fin des études, parentalité, etc.) vécues par les jeunes adultes lors de ce passage<sup>2</sup> (Aquilino, 1997).

L'interruption des études secondaires peut ainsi ébranler les relations entre les jeunes adultes québécois et leurs parents (Molgat, 2007). Bien que des parents acceptent cette décision, d'autres la contestent et la remettent en question, amenant parfois la dégradation des relations parents-enfants, allant même jusqu'à provoquer des conflits relationnels. Certaines de ces relations conflictuelles en viennent à s'apaiser au fil des mois, mais à d'autres occasions, les tensions créées par l'interruption sont si fortes

<sup>2</sup> Mentionnons qu'au Québec, ce passage tend à s'individualiser et à se complexifier (Charbonneau, 2004; Gauthier, 2010), de telle sorte que la superposition des transitions (Bourdon, 2010), ainsi que leur réversibilité (retour aux études, retour au domicile parental, séparation ou divorce, perte d'emploi, etc.) (Charbonneau, 2006), sont de plus en plus fréquentes.

qu'elles créent une rupture relationnelle qui amène notamment la détérioration du soutien parental à l'insertion professionnelle (*ibid.*).

Ainsi, les parcours scolaires peuvent être des enjeux importants dans les relations parents-enfants et l'emprunt de parcours atypiques ou moins valorisés peut générer des tensions intergénérationnelles susceptibles d'affecter le soutien parental. Une forme de parcours atypique consiste à délaisser la fréquentation du secteur des jeunes au secondaire pour poursuivre en formation générale des adultes (FGA).

### 1.1 La formation générale des adultes

Au Québec, plusieurs jeunes adultes non diplômés effectuent un passage à la FGA, que ce soit de leur plein gré ou incités par leurs parents ou les acteurs éducatifs du secteur jeunes, pour obtenir leur diplôme d'études secondaires (DES). Par ailleurs, la tendance à emprunter cette voie n'a fait que s'accroître depuis les années 1980 (Bourdon, 2001). En vertu de la Loi sur l'instruction publique (Gouvernement du Québec, 2013), ce n'est qu'à la fin de l'année scolaire au cours de laquelle il arrive à ses 16 ans qu'un jeune adulte peut cesser de fréquenter l'école secondaire et il ne peut poursuivre sa fréquentation du secteur des jeunes après l'année où il atteint 18 ans. À partir de 16 ans, il est possible de s'inscrire à l'un des services d'enseignement de la FGA. Ceux-ci comprennent l'aide à la démarche de formation, l'alphabétisation, le présecondaire, le premier cycle du secondaire, le second cycle du secondaire, l'intégration sociale, l'intégration socioprofessionnelle, la francisation, la préparation à la formation professionnelle et la préparation aux études postsecondaires.

Au cours des deux dernières décennies, la FGA s'est grandement popularisée auprès des jeunes adultes non diplômés de 16 à 24 ans. Ainsi, entre 1984-1985 et 2007-2008, la proportion des jeunes adultes de moins de 20 ans ayant accès directement à la FGA<sup>3</sup> est passée de 1,3 % à 16,4 % et de 2 % à 4,4 % pour ceux ayant interrompu leurs études secondaires (MELS, 2011). C'est donc un jeune adulte sur cinq (20,8 %) au total qui passait à la FGA, directement ou après une interruption du parcours scolaire. Un regard sur les effectifs des services de la FGA menant à un DES indique que les jeunes adultes de 16 à 24 ans, pour l'année scolaire 2005-2006, y étaient majoritaires (CSÉ, 2008). En outre, parmi toutes les personnes ayant obtenu un DES à la FGA<sup>4</sup> en 2004-2005, 71,5 % étaient âgés de 24 ans et moins (*ibid.*).

### 1.2 Un portrait des jeunes adultes de passage en FGA

Plusieurs jeunes adultes inscrits à la FGA souhaitent avant tout y obtenir leur DES (d'Ortun, 2009; Marcotte *et al.*, 2011) pour ensuite accéder à de meilleures conditions de travail (Bélanger et Voyer, 2004; Gagnon et Brunel, 2005; Marcotte *et al.*, 2011; Rousseau *et al.*, 2009). Les jeunes adultes nouvellement parents y verraient même un moyen pour garantir un meilleur avenir à leur enfant (Bélanger et Voyer, 2004; Marcotte *et al.*, 2011). Le passage à la FGA peut aussi être motivé par la croyance que l'obtention du DES y sera plus rapide ou plus facile (Rousseau *et al.*, 2009), mais aussi parce qu'ils perçoivent plusieurs avantages à y étudier (Marcotte *et al.*, 2011). D'autres s'y inscrivent parce qu'ils ont été encouragés par leurs parents ou parce qu'ils sont sous l'injonction de ceux-ci (d'Ortun, 2009).

Pour bien des jeunes adultes, le passage à la FGA s'effectue avec l'espoir d'une meilleure expérience scolaire (Rousseau *et al.*, 2009), puisque leur passage au secteur

<sup>3</sup> On considère que le passage à la FGA est direct quand il se fait moins de trois mois après l'interruption au secteur des jeunes.

<sup>4</sup> Sans avoir obtenu préalablement un diplôme d'études professionnelles (DEP).

des jeunes a été parsemé de difficultés (Marcotte *et al.*, 2011; Rousseau *et al.*, 2010). Les jeunes adultes choisissant la FGA y apprécieraient le respect du rythme d'apprentissage, l'enseignement individualisé ainsi que le soutien et la disponibilité du personnel enseignant (Marcotte *et al.*, 2011; Rousseau *et al.*, 2010).

Lors de leur passage à la FGA, les jeunes adultes peuvent être confrontés à une multitude d'obstacles ayant une influence sur leur persévérance scolaire, allant parfois même jusqu'à les amener à interrompre leurs études. Parmi ces obstacles, la littérature relève les problèmes d'ordre scolaire (Bélanger *et al.*, 2007; Bélanger et Voyer, 2004; Rousseau *et al.*, 2010), les problèmes de motivation (d'Ortun, 2009; Gagnon et Brunel, 2005), les difficultés financières et les difficultés à concilier études et travail (Bélanger *et al.*, 2007; Bélanger et Voyer, 2004; d'Ortun, 2009; Gagnon et Brunel, 2005; Marcotte *et al.*, 2011; Rousseau *et al.*, 2010) ainsi que les problèmes de santé (d'Ortun, 2009; Marcotte *et al.*, 2010). Par ailleurs, avoir à sa charge un ou plusieurs enfants peut être une contrainte à la poursuite du processus de formation des jeunes adultes inscrits à la FGA, mais cela peut aussi constituer une source de motivation à la poursuite des études (Bélanger et Voyer, 2004; Bélanger *et al.*, 2007).

Face à ces différentes difficultés et événements pouvant peser sur le passage à la FGA, il y a lieu de se demander quel est le rôle joué par les relations que les jeunes adultes entretiennent avec leurs parents.

### 1.3 L'influence des parents sur le parcours scolaire

De nombreuses études traitent de l'influence des parents sur les jeunes adultes de 16 à 25 ans, que ce soit lors des études secondaires ou postsecondaires (collégiales ou universitaires), mais nous n'avons pu recenser aucune étude portant sur cette influence lors du retour aux études après interruption ou sur le passage à l'éducation des adultes ou son équivalent. En fait, les études sur l'influence des parents lors des études secondaires portent sur des populations de moins de 16 ans, auxquelles on associe généralement une moins grande maturité et une plus forte dépendance à l'égard des parents, alors que les études s'intéressant aux plus de 16 ans concernent la scolarisation postsecondaire dont le contexte diffère passablement des études secondaires. Ainsi, d'une part, la méta-analyse de Jeynes (2007) montre que l'implication des parents a une influence positive sur la scolarisation des élèves du secondaire (persévérance et résultats scolaires). De toutes les composantes de l'implication parentale, les attentes scolaires des parents et le style parental seraient les plus associés à la réussite scolaire. En outre, plusieurs recherches ont montré l'influence des parents ou du milieu familial sur l'interruption des études secondaires (Bushnik *et al.*, 2004; Fortin *et al.*, 2004; Lessard *et al.*, 2008; Strom et Boster, 2007).

D'autre part, plusieurs constats se dégagent des recherches portant sur la scolarisation postsecondaire. Le soutien émotionnel et l'encouragement à l'autonomie de la part des parents sont parfois associés positivement aux résultats scolaires, quelquefois pas du tout (Fulton et Turner, 2008; Strage et Brandt, 1999). On constate par ailleurs qu'une bonne perception de l'attachement affectif aux parents (sentiment de sécurité et d'intimité par rapport à eux) est parfois positivement associée à une plus grande motivation scolaire, à une meilleure perception de ses aptitudes scolaires, à de meilleurs résultats scolaires et à une plus grande adaptation scolaire (Fass et Tubman, 2002; Guay *et al.*, 2008; Kolkhorst, 2010; Yazedjian *et al.*, 2009). Toutefois, cette association entre l'attachement aux parents et les résultats scolaires, ou avec l'adaptation scolaire, n'est pas toujours observée (Fass et Tubman, 2002; Soucy et Larose, 2000).

En outre, le soutien parental serait positivement lié à l'obtention du diplôme postsecondaire et aux résultats scolaires (Cutrona *et al.*, 1994; Dennis *et al.*, 2005; Kolkhorst, 2010; Ong *et al.*, 2006), à la persévérance scolaire (Walker et Satterwhite, 2002) et à l'adaptation scolaire (Kolkhorst, 2010; Toews et Yazedian, 2007). Au Québec, les recherches de Roy (2006) montrent que les encouragements parentaux feraient partie des facteurs associés à la persévérance scolaire.

Enfin, il n'y aurait pas d'association positive entre les attentes scolaires parentales et l'adaptation scolaire ou les résultats scolaires (Dennis *et al.*, 2005; Yazedjian *et al.*, 2009). Au contraire, une trop grande pression de la part des parents semble négativement associée aux résultats scolaires et positivement associée aux suspensions scolaires (Walker et Satterwhite, 2002). Néanmoins, les recherches qualitatives montrent que le succès scolaire des étudiantes et étudiants du postsecondaire est en partie lié aux attentes scolaires des parents, particulièrement lorsque ces attentes sont précises et qu'elles sont soutenues par des actions concrètes ou des encouragements (Cavazos *et al.*, 2010; Morales, 2010).

En somme, les parents peuvent influencer la scolarisation postsecondaire des jeunes adultes de 16 à 25 ans et on peut penser qu'il en est de même pour les jeunes adultes non diplômés de passage à la FGA. Toutefois, la particularité des parcours de ces derniers est aussi susceptible d'avoir un impact sur la qualité de la relation parent-enfant, rendant ainsi incertaine l'issue de cette influence.

## 2. Cadre d'analyse

### 2.1 L'ambivalence intergénérationnelle

Vers la fin des années 1990, dans le cadre de travaux sur les relations entre les adultes et leurs parents vieillissants, Kurt Lüscher et Karl Pillemer (1998) pensent et définissent le concept d'ambivalence intergénérationnelle. Ce concept suscite rapidement l'intérêt et de stimulantes discussions ont lieu sur sa définition et son articulation dans la recherche empirique (Bengtson *et al.*, 2002; Connidis et McMullin, 2002a, 2002b; Curran, 2002; Lüscher, 2002). D'ailleurs, de récentes recherches continuent de mobiliser ce concept (Dolbin-MacNab *et al.*, 2009; Hebblethwaite et Norris, 2010; Kiecolt *et al.*, 2011), dont l'une, québécoise, portant sur les jeunes adultes et leurs parents (Molgat, 2007). Cette entrée théorique s'avère pertinente dans l'analyse des relations entre les parents et les jeunes adultes non diplômés de passage à la FGA, car l'ambivalence intergénérationnelle serait fréquente pendant le passage à l'âge adulte, lors des changements de statuts, lors des périodes de tension entre la dépendance et l'autonomie, mais aussi quand il y a des formes de soutien entre les parents et les enfants (Lüscher, 2005; Lüscher et Pillemer, 1998; Widmer et Lüscher, 2011).

L'ambivalence intergénérationnelle apparaîtrait quand un individu fait soudainement face à des contradictions inhérentes à sa relation avec ses enfants ou ses parents, contradictions qui, pour lui, seront peut-être irréconciliables (Lüscher et Pillemer, 1998). En ce sens, l'ambivalence intergénérationnelle est liée à la concurrence d'éléments (normes, attentes, demandes, valeurs, pensées ou sentiments) opposés et orientés vers une autre personne (Lüscher, 2002). La perception à la fois positive et négative de la relation est une caractéristique importante de ce concept (Lüscher et Pillemer, 1998). Une autre est son double ancrage, à la fois psychologique et sociologique (*ibid.*).



### 2.1.1 L'ambivalence psychologique

Au début du 20<sup>e</sup> siècle, la notion d'ambivalence est utilisée par des psychanalystes pour décrire certaines tensions subjectives contradictoires vécues par les individus. Selon Lüscher (2005), l'ambivalence est d'abord conçue comme un symptôme de la schizophrénie, puis comme une expérience cognitive et émotive pouvant être observée chez tout un chacun. Pour Sigmund Freud (1913, dans Lüscher et Pillemer, 1998), l'ambivalence renvoie à la simultanéité de sentiments opposés, typiquement l'amour et la haine, face à une même personne, bien souvent les parents. Le concept d'ambivalence psychologique est depuis étudié et mobilisé dans les champs de la psychanalyse, de la psychothérapie et de la thérapie familiale (Lüscher, 2002).

La définition de ce concept de nature psychologique, longuement associée à la nature biologique de l'individu, s'est transformée afin de reconnaître l'influence des relations sociales sur le développement de l'ambivalence (Lüscher, 2002).

### 2.1.2 L'ambivalence sociologique

Pour l'élaboration de l'ambivalence intergénérationnelle, Lüscher et Pillemer (1998) puisent aussi dans la définition de l'ambivalence sociologique de Merton et Barber (1967) et de Coser (1966). Selon cette perspective, l'ambivalence naît des demandes, attentes et normes contradictoires assignées à un statut de la société ou à l'intérieur d'un même rôle lié à un statut donné (Merton et Barber, 1967). L'ambivalence sociologique serait « construite dans la structure même des statuts et des rôles sociaux » (Coser, 1966 : 175, dans Lüscher et Pillemer, 1998 : 415)<sup>5</sup>. Elle peut aussi émerger de « l'organisation dynamique de normes et contre-normes » (Lüscher et Pillemer, 1998 : 415)<sup>6</sup> intégrées à un même rôle ou statut, puisque ces contradictions demandent à l'individu de mettre en place des attitudes ou des comportements contradictoires.

## 2.2 La gestion de l'ambivalence intergénérationnelle

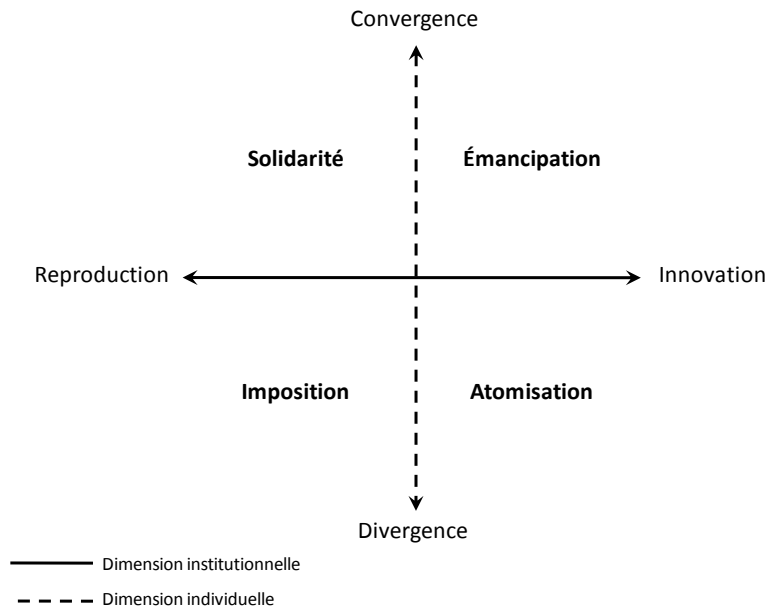
L'expérience de l'ambivalence ne doit pas être considérée *a priori* comme négative (Lüscher, 2002; 2005; Widmer et Lüscher, 2011). Les individus qui la vivent la gèrent de façon plus ou moins compétente ou productive et peuvent en arriver à une solution harmonieuse ou conflictuelle (Lüscher, 2002). De surcroît, l'expérience de l'ambivalence, sa gestion et ses conséquences auraient des implications sur l'identité des individus (Widmer et Lüscher, 2011). L'expérience de l'ambivalence se vivrait à travers « des situations de défi pour les individus qui doivent, dans les situations sociales marquées par des polarités opposées, faire preuve d'une capacité réflexive supérieure à ce qu'exigent d'autres situations sociales, plus homogènes dans leurs structures et leurs attentes » (*ibid.* : 51). Un modèle d'interprétation de la gestion de l'ambivalence a été proposé par Lüscher (2002; 2005) (Figure 1).

---

<sup>5</sup> Traduction libre de *built into the structure of statuses and roles*.

<sup>6</sup> Traduction libre de *dynamic organization of norms and counter-norms*.

**Figure 1**  
Modèle d'interprétation de la gestion de l'ambivalence<sup>7</sup>



Ce modèle est basé sur le postulat selon lequel les relations sociales sont composées de deux dimensions articulées entre elles : une dimension individuelle, caractérisée par les attributs d'une personne, et une dimension institutionnelle, enchâssée dans un système social, par exemple la famille. Les relations sociales se joueraient à l'intérieur de pôles propres à chacune de ces dimensions. De ces relations peut émerger l'ambivalence. Au sein de la dimension individuelle, il y a les polarités de la convergence et de la divergence. Cela fait référence, par exemple, aux caractéristiques individuelles qui sont similaires ou différentes entre deux individus, mais aussi au besoin de proximité et de prise de distance l'un par rapport à l'autre. Les polarités de la dimension institutionnelle sont celles de la reproduction et de l'innovation. Plus concrètement, cela signifie que les individus se situent entre deux pôles en ce qui concerne les caractéristiques des relations sociales et des structures sociales auxquelles ils appartiennent. La reproduction signifie tenir obstinément à la stabilité d'une structure sociale ou d'une relation telle que vécue dans le passé. L'innovation, quant à elle, est un désir de changement drastique. Le croisement de ces deux dimensions forme quatre stratégies de gestion de l'ambivalence : la solidarité, l'atomisation, l'émancipation et l'imposition.

La stratégie de la solidarité peut se déployer quand la relation parents-enfants est bonne et que les deux acteurs accordent de l'importance à la continuité des normes de l'institution familiale. Les membres de la relation se soutiennent, sans nécessairement attendre quoi que ce soit en retour. Ce soutien s'exerce surtout à travers une relation d'autorité empreinte d'empathie. La personne qui offre son soutien, parent ou jeune adulte, le fait de façon responsable, dans l'intérêt supérieur de l'autre.

La stratégie de l'atomisation est à l'opposé de la précédente. Pour mieux vivre l'ambivalence relationnelle, le parent ou le jeune adulte se retire totalement de la relation. Il n'y a pratiquement plus rien, que ce soit au plan subjectif ou institutionnel,

<sup>7</sup> Figure adaptée de celle proposée par Lüscher (2002; 2005).



qui alimente la relation parents-enfants. La relation se dégrade à un tel point que les acteurs familiaux s'atomisent, bien souvent dans un contexte conflictuel. Même si la relation parents-enfants cesse complètement, l'existence du lien filial, bien qu'il puisse être renié, demeure un fait irréfutable.

La troisième stratégie est celle de l'émancipation. Bien que la relation et la cohésion parents-enfants soient bonnes, le parent ou le jeune adulte désire vivre autrement une ou plusieurs normes de l'institution familiale. Pour gérer cette situation, parent et enfant, ouverts l'un à l'autre, négocient constamment comment intégrer les désirs et les pratiques des deux générations. Tout en considérant les différences de l'autre, ils préservent leur mutuelle interdépendance et expriment librement les tensions vécues dans la situation ambivalente. La communication et les efforts d'ouverture favorisent le développement personnel de chacun.

La stratégie de l'imposition peut se mettre en place quand les normes de l'institution familiale sont tellement importantes pour un membre d'une génération, souvent le parent, que celui-ci tente de les imposer à l'autre génération. La relation entretenue en devient une de domination et de subordination où l'une des générations invoque des normes morales et familiales pour que la continuité de la tradition puisse être adoptée, à contrecœur, par l'autre génération même si parent et enfant se sentent très différents, voire éloignés l'un de l'autre.

C'est en s'appuyant sur cette conceptualisation de Lüscher et Pillemer que l'analyse présentée ici cherchera à comprendre l'ambivalence intergénérationnelle entre les parents et les jeunes adultes non diplômés de 16 à 25 et son lien avec le parcours lors du passage à la FGA.

### 3. La méthode

L'analyse mobilisera des données recueillies pour l'évaluation du Programme d'aide pour favoriser le retour en formation des 16-24 ans, *Le plaisir d'apprendre, J'embarque quand ça me ressemble* (Programme 16-24). Le but premier de ce programme, mis en œuvre de 2003 à 2011, était de « permettre aux divers jeunes adultes âgés de 16 à 24 ans ciblés par celui-ci d'obtenir un diplôme du secondaire (DEP, DES) et de poursuivre leurs études ou d'entreprendre une démarche pour s'intégrer de façon stable à la collectivité et au marché du travail » (MEQ, 2004 : 8). Cinq commissions scolaires en milieux ruraux, urbains ou semi-urbains étaient ciblées par cette recherche évaluative (Bourdon *et al.*, 2011).

Outre une analyse documentaire et des entretiens menés auprès des différents acteurs de la mise en œuvre du programme, cette recherche a permis d'interviewer 30 jeunes adultes (13 jeunes hommes et 17 jeunes femmes) qui avaient fait le passage à la FGA entre 16 et 25 ans. Parmi ces derniers, on retrouve 18 francophones, 10 anglophones et 2 allophones. En ce qui a trait au parcours scolaire, 14 personnes sont passées directement du secteur des jeunes à la FGA et 16 autres ont interrompu leurs études secondaires avant de l'intégrer. L'interruption a duré moins d'un an pour 2 personnes, d'une à deux années pour 9 personnes et plus de deux ans pour 5 personnes<sup>8</sup>. Au moment des entrevues semi-dirigées, 20 jeunes adultes habitaient avec au moins un de leurs parents, 3 vivaient avec des membres de la famille autres que les parents, 5 vivaient en colocation, et, enfin, 2 demeuraient seuls.

---

<sup>8</sup> Pour être considéré comme avoir interrompu leurs études, l'interruption devait être d'au moins trois mois. Les jeunes adultes n'ayant pas mentionné la durée de leur interruption ont automatiquement été considérés comme ayant interrompu leurs études.

Le guide d'entrevue utilisé auprès des jeunes adultes formulait une série de thèmes à traiter en lien avec leur expérience dans le Programme 16-24, leur contexte de participation (entourage, organismes et services offerts) et leur expérience scolaire passée. Si la relation avec les parents pouvait être évoquée spontanément avec la plupart de ces thèmes, ceux qui ont suscité le plus de témoignages pertinents à ce sujet traitent : a) du soutien reçu des parents et de la manière dont ce soutien s'est concrétisé, b) du soutien parental non reçu dont le jeune adulte aurait voulu bénéficier, c) de la réaction des parents au début de la formation et des changements dans la relation depuis ce moment, d) des attentes des parents relativement au parcours scolaire, et 2) de la réaction des parents lors de l'interruption des études secondaires.

Les entretiens ont été transcrits, puis traités à l'aide du logiciel NVivo 8. L'analyse présentée ici s'est effectuée sur un mode thématique séquentiel (Paillé et Mucchielli, 2008) en s'appuyant sur la conceptualisation de l'ambivalence intergénérationnelle présentée précédemment.

#### 4. Les résultats

L'analyse a permis de reconstruire l'évolution de l'ambivalence intergénérationnelle lors de la transition du secteur des jeunes à la FGA des 30 jeunes adultes de notre échantillon et d'observer en quoi cette transition pouvait être associée à une tension ou un apaisement dans les relations parents-enfants<sup>9</sup>. Cinq formes de parcours relationnel ont ainsi pu être identifiées : a) sans ambivalence, b) avec réduction de l'ambivalence, c) teinté d'une ambivalence tolérable, d) avec une accentuation de l'ambivalence, et e) à l'ambivalence intolérable. Les sections suivantes présentent tour à tour ces parcours relationnels en distinguant ce qui caractérise les jeunes qui sont passés directement du secteur des jeunes à la FGA de ceux qui ont interrompu leur parcours scolaire entre les deux.

##### 4.1 Parcours sans ambivalence

Le tiers des parcours relationnels ne sont l'objet d'aucune ambivalence intergénérationnelle observable.

###### 4.1.1 Le passage direct à la FGA

Pour un peu plus de la moitié des jeunes adultes étant passés directement à la FGA, les relations parents-enfants ne présentent pas de trace d'ambivalence et sont qualifiées de bonnes pendant tout le parcours scolaire, tant au secteur des jeunes qu'à la FGA. Parents et enfants s'accordent sur un même objectif, l'obtention du DES. Alors que la poursuite des études secondaires a pu paraître entravée par l'accumulation de difficultés scolaires, les parents en viennent à considérer la FGA comme une option intéressante, la percevant même parfois comme plus adaptée que le secteur des jeunes pour soutenir la réussite scolaire de leur enfant.

Ces parents n'hésitent pas à soutenir les jeunes adultes pendant leur passage à la FGA. Ce soutien peut prendre différentes formes : encouragements à persévérer, encadrement scolaire, participation des parents aux activités scolaires, soutien financier, etc. Cette absence d'ambivalence observée pourrait être attribuable à la mise en œuvre d'une stratégie de solidarité dans la gestion des sources de tension potentielle, avec comme objectif ultime d'éviter que le jeune adulte n'obtienne pas son DES. Le cas de Julia en est un bon exemple.

---

<sup>9</sup> Pour un seul jeune adulte il n'a pas été possible de le déterminer.

Vers la fin de ses études secondaires, Julia rencontre des difficultés scolaires qui l'empêchent de réussir certaines matières nécessaires à l'obtention du DES, c'est alors qu'elle songe à s'inscrire à la FGA. Sautant sur l'occasion, ses parents l'encouragent à s'y inscrire, allant jusqu'à l'accompagner lors des visites de centres d'éducation des adultes. Depuis son retour aux études, Julia obtient toujours du soutien de la part de ses parents, elle affirme en plus que la relation avec eux s'est améliorée, puisqu'ils sentent dorénavant qu'elle prend sa vie en main : « *They feel like I am doing something with my life.* »

#### 4.1.2 Le passage à la FGA précédé d'une interruption des études secondaires

Pour deux jeunes adultes ayant interrompu leurs études, l'interruption ne crée pas d'ambivalence observable dans les relations parents-enfants, mais le retour aux études est accompagné du soutien parental. Pour Nicolas, cette acceptation s'explique par les attentes scolaires pratiquement inexistantes de la part de ses parents pour qui il importe avant tout que leur enfant soit actif, que ce soit aux études ou en emploi. Ainsi, avant de retourner aux études, il occupe un emploi, en plus d'aider ses parents dans les tâches domestiques.

En ce qui concerne Geneviève, ses parents ne sont tout simplement plus concernés par cette décision. Elle explique qu'ils lui auraient depuis longtemps laissé une totale autonomie par rapport à son parcours scolaire. En outre, elle affirme ne plus vivre avec eux depuis ses 14 ans, sans que l'on n'en sache davantage. Dans ce cas-ci, il semble que la stratégie de l'atomisation, sous une forme plus douce, ait été mise en œuvre pour éloigner toutes tensions liées à la scolarisation. Plus tard, sa mère sera contente d'apprendre qu'elle retourne aux études, puisque celle-ci croit que la scolarité, une fois complétée, pourra sortir sa fille d'une situation de vie plutôt précaire.

### 4.2 Parcours avec réduction de l'ambivalence

Chez un autre tiers de l'échantillon, on observe un parcours de réduction de l'ambivalence intergénérationnelle. Dans tous les cas, c'est le passage à la FGA qui vient dénouer l'ambivalence qui tirait sa source de deux craintes distinctes entretenues par les parents : celle d'une possible interruption des études secondaires, et celle d'un non-retour aux études après une interruption.

#### 4.2.1 Le passage direct à la FGA

Pour deux des jeunes gens en passage direct à la FGA, cette transition a réduit une ambivalence intergénérationnelle présente lors des études au secteur des jeunes. Ces jeunes adultes, dont les parents valorisent grandement l'obtention du DES, ont vécu des difficultés scolaires ayant retardé leur cheminement au secondaire ou qui les ont amené à vouloir interrompre temporairement leurs études. Pour ces parents, la menace d'interruption du parcours scolaire de leur enfant a mené à diverses tentatives d'intervention visant à éviter une possible rupture scolaire. Les parents, soucieux d'une éventuelle interruption, mobilisent la stratégie de l'imposition pour tenter de résoudre l'ambivalence intergénérationnelle. Désireux de voir leur enfant obtenir le DES, ils arrivent à imposer leurs attentes scolaires par la pression ou la dissuasion.

Michaël, qui rencontre plusieurs difficultés au secteur des jeunes, songe interrompre ses études pendant une année. Par peur qu'il n'y retourne pas, comme ce fut le cas de son frère, ses parents insistent pour qu'il passe à la FGA. Même s'il anticipe d'être à nouveau confronté à une expérience scolaire difficile, celui-ci cède à leur demande. Depuis le passage de Michaël à la FGA, sa relation avec ses parents, maintenant teintée de leur soutien, se serait améliorée : « Ils me font comme plus confiance depuis que je me suis [inscrit à la FGA] ».

Cédric, lui aussi démotivé face aux difficultés scolaires, souhaite interrompre ses études, mais la menace parentale le freine : « *My parents and my grand-parents told me : "If you drop out of school, you're on your own"*. » Il décide alors de passer à la FGA, décision qui est naturellement acceptée et appréciée par les parents, puisqu'ils considèrent ce service éducatif comme porteur d'avenir. Même si par moment ils lui rappellent leurs attentes scolaires, ils le soutiennent financièrement et matériellement, en plus de l'encourager à persévérer. Cédric confie que depuis son passage à la FGA, ses parents auraient revu leurs attentes scolaires : ils envisageraient maintenant la possibilité qu'il n'obtienne pas son DES, pour autant qu'il progresse quand même, arrimant ainsi leurs attentes au rendement scolaire de leur enfant.

#### 4.2.2 Le passage à la FGA précédée d'une interruption

Pour la moitié des jeunes adultes ayant interrompu leurs études avant la FGA, l'interruption en elle-même provoque de l'ambivalence intergénérationnelle, voire un choc dans la famille : « Personne n'était content, là. [Mes parents] me voyaient comme une star, là. Puis moi, quand j'ai arrêté, c'était un gros choc. C'était déception totale » (Daphnée).

Le retour aux études amène alors un changement positif dans les relations parents-enfants. Pour de nombreux parents, ce moment est si significatif qu'ils ne manquent pas d'exprimer leur enthousiasme et leur fierté à leur enfant. Noémie évoque bien cette amélioration : « [Mes parents et moi], on est capables de plus, quand même plus se parler qu'avant. » Dans la plupart des cas observés, d'un côté comme de l'autre, un objectif clair se dessine : l'obtention du DES. Pour que se réalise cet objectif, plusieurs formes de soutien sont mobilisées par les parents : soutien financier et affectif, cohabitation et gardiennage, pour n'en citer que quelques-uns. Il arrive même que ce soutien parental apparaisse comme une nouveauté dans la relation :

[Mes parents] m'aidaient pas vraiment pour l'école, là. Ils ne me soutenaient pas vraiment. Mais maintenant, [ma mère] m'encourage plus. Elle me dit qu'elle est fière de moi, des affaires de même.  
(Jessica)

Pour certains jeunes adultes, ce soutien parental contribue grandement à la persévérance scolaire. Chloé raconte ainsi que sans les encouragements de ses parents lors des périodes de démotivation, elle aurait sans doute à nouveau interrompu ses études.

Pour les jeunes adultes ayant connu une interruption avant leur passage à la FGA, la résolution de l'ambivalence intergénérationnelle liée à l'interruption des études s'est essentiellement fondée sur une stratégie de l'émancipation<sup>10</sup>. Cette stratégie se manifeste par une attitude compréhensive ou une relativisation de la part des parents vis-à-vis de l'interruption scolaire. On peut aussi lui associer une certaine révision des attentes parentales. Les parents de Noémie, par exemple, finissent par accepter l'interruption en raison du climat scolaire négatif de l'établissement fréquenté. Quant au père de Chloé, il juge l'interruption temporaire : « [Mes parents] l'ont mal pris, mais en même temps, mon papa, il savait très bien que j'allais retourner à l'école parce qu'il me connaît trop bien ». Tout au long de son interruption, les parents de Chloé l'accompagneront dans sa démarche d'orientation professionnelle, voyant là une piste pour attiser sa motivation à retourner aux études.

<sup>10</sup> Cette stratégie a été identifiée pour 7 des 8 jeunes ayant connu une réduction de l'ambivalence alors que pour l'autre, il n'a pas été possible d'identifier une stratégie en particulier.

Dans certains cas, comme pour Marianne, Antoine et Josée, la révision des attentes parentales est accompagnée d'une période de négociation, explicite ou implicite. Celle-ci a alors pour but que chacun, parents et jeune adulte, puisse y trouver son compte, quelquefois sous certaines conditions. Les récits de Marianne et de Josée représentent bien cette dynamique. Pendant son interruption, les parents de Marianne insistent pour qu'elle retourne aux études, cependant, malgré la pression exercée sur celle-ci, son opiniâtreté l'emporte : elle décide de ne pas retourner aux études. Les parents lâchent prise et revoient alors leurs attentes, exigeant d'elle qu'elle occupe un emploi si elle veut bénéficier du logis parental. Elle occupera un emploi pendant plusieurs mois avant d'entreprendre un retour aux études.

De son côté, Josée est confrontée à de graves difficultés scolaires durant ses études secondaires. Ses parents, qui croient en ses aptitudes, accusent alors l'école d'incompétence et suggèrent à leur fille de s'inscrire à la FGA, où ils ont vu réussir leur autre fille. Josée saisit l'occasion pour interrompre ses études, mais elle retarde son inscription à la FGA pour pouvoir bénéficier de prestations d'aide sociale. Pour les parents, c'est le soutien qu'elle apporte aux tâches ménagères, apprécié en raison de la santé fragile de sa mère, qui rend l'interruption scolaire tolérable, du moins temporairement. De façon temporaire, en effet, puisqu'au cours des deux années suivantes, ses parents se remettront à insister pour qu'elle s'inscrive à la FGA, comme prévu dans l'entente initiale, ce qu'elle finira par accepter.

Enfin, il arrive que les parents n'acceptent pas l'interruption des études, mais la tolèrent. Les parents de Daphnée, tiraillés entre leur désir de voir leur enfant retourner aux études et ce qu'ils conçoivent comme son droit à son autonomie, n'aborderont ce souhait qu'entre eux et pas directement avec elle. Pour Daphnée, ces discussions dont elle est l'objet l'amènent quand même à vouloir s'inscrire à la FGA :

Ils en parlaient beaucoup, là, c'était comme toujours, c'était toujours entre eux : « Elle est intelligente, elle veut pas aller à l'école. Ah, j'aimerais bien qu'elle y retourne ». Donc, ça, là, ça me motivait. (Daphnée)

Ainsi, si une certaine ambivalence intergénérationnelle s'installe lors de l'interruption des études et perdure durant la période d'interruption, amenant les parents à mobiliser différentes stratégies pour susciter le retour en formation, ce n'est qu'au moment du retour aux études que les tensions relationnelles peuvent tendre vers un dénouement.

### 4.3 Parcours teinté d'une ambivalence tolérable

Ce type de parcours englobe la réalité décrite par trois personnes, toutes étant passées directement à la FGA. Il s'agit de jeunes adultes motivés à obtenir le DES, mais partagés entre le soutien de leurs parents et l'impatience de ces derniers à les voir obtenir ce diplôme.

L'analyse de ces entretiens révèle l'émergence d'une ambivalence tolérable survenant pendant le passage à la FGA. Ces jeunes adultes, Gabriel, Audrey et Valérie, racontent que leur expérience au secteur des jeunes était relativement difficile, que ce soit en raison de problèmes d'apprentissages, de démotivation ou d'intimidation. Ils partagent cependant depuis longtemps le même objectif : l'obtention du DES. Pour eux, la FGA est devenue la seule option réaliste pour y arriver. Audrey et Valérie croient qu'à la FGA leur apprentissage sera facilité, tandis que Gabriel s'y tourne en raison de son âge : légalement, il doit quitter le secteur des jeunes. Avant leur passage à la FGA, Gabriel et Audrey considèrent leurs relations avec leurs parents comme bonnes et teintées par la

solidarité. On ignore ce qui en est pour Valérie. Dans les trois cas, ce n'est qu'une fois de passage à la FGA qu'une certaine ambivalence est constatée.

À ce moment du parcours scolaire, les parents soutiennent et encouragent leurs enfants pour qu'ils obtiennent leur DES, mais il arrive que les encouragements parentaux, trop insistants, deviennent sources d'irritation :

Sont un petit peu agressants, tu sais : « Envoye, je te pousse. Go, fais tes affaires », tu sais. Mais c'est pas grave, tu sais, c'est des parents. Tu t'attends tout le temps... toujours à ça... venant des parents... Ça fait que, dans le fond, je leur en veux pas nécessairement, là. (Gabriel)

Bien, c'est comme... un peu de pression d'une manière. [Mes parents me disent :] « Tu vas avoir 18 ans, bien tu as 18 ans, tu n'as pas encore ton DES, tes amies l'ont déjà, elles ont 16 ans. Tu n'as pas honte de ne pas l'avoir? » Bon, j'avoue que sur le coup, ça fait un peu mal, mais ça a quand même forgé un peu le caractère pour dire : bon bien, oui, c'est vrai que ça devient le temps quand même de bouger un peu et d'avoir enfin son DES. Voilà. (Audrey)

Ma mère, elle me dit tout le temps : « Tu sais, il faudrait que tu t'enlignes pour justement pas finir à 20 ans. » (Valérie)

Comme on peut le relever dans ces témoignages, les encouragements sont parfois une façon pour les parents d'imposer leurs attentes scolaires. La frontière entre les stratégies de l'imposition et de la solidarité est donc plutôt mince.

#### 4.4 Parcours avec accentuation de l'ambivalence

Le passage à la FGA est parfois la source d'une accentuation de l'ambivalence intergénérationnelle qui semble se décliner différemment selon que le passage à la FGA se fait directement ou après interruption.

##### 4.4.1 Le passage direct à la FGA

Parmi les jeunes adultes étant passés directement à la FGA, un seul, Thomas, fait état d'une détérioration de la relation avec ses parents qu'il associe à leur grande déception à l'égard de son cheminement scolaire. Ses parents considèrent ce passage à la FGA comme un échec, puisqu'il retarde l'accès aux études collégiales, « leur plus grand rêve », selon Thomas. On observe une stratégie d'atomisation dans la gestion de l'ambivalence qui se manifeste par un détachement dans les relations entre Thomas et ses parents. La scolarité devient un sujet sensible et presque entièrement évacué des échanges quotidiens. Thomas mentionne que depuis qu'il étudie à la FGA ses parents le soutiennent moins, tout comme ils lui laissent maintenant le soin de déterminer ses propres objectifs scolaires : « [Quand j'étais au secteur des jeunes], c'était vraiment leur décision que je finisse, maintenant on dirait que c'est plus la mienne. » De son côté, Thomas, conscient de cette déception, garde pour lui certaines informations, notamment sur ses faibles résultats scolaires ou sa participation à un programme de rattrapage, par crainte de les décevoir davantage. « Leur dire, ça ferait juste, pour moi, compliquer les choses », confie-t-il.

##### 4.4.2 Le passage à la FGA précédé d'une interruption

Quand les parents n'acceptent pas l'interruption des études, celle-ci provoque un point d'achoppement dans la relation parents-enfants (mécontentement ou déception des parents). Pour dénouer cette ambivalence, la stratégie de l'imposition est mise en place. Afin que leur enfant adhère à leur projet, les parents tentent d'imposer leurs attentes scolaires. Cette pression peut être si forte que les jeunes adultes y succombent.



Ainsi, parmi les jeunes adultes ayant interrompu leur parcours avant de passer à la FGA, seule Marie-Ève est retournée aux études en partie pour plaire à ses parents tout en avouant avoir effectué ce choix à contrecœur. Au lieu de diminuer l'ambivalence préexistante, on constate que cette situation l'accentue en raison d'un malaise vécu pendant le retour aux études. En ce sens, Marie-Ève, qui n'apprécie pas l'école depuis son enfance et qui ne tient pas spécialement à obtenir son DES, n'aime pas le programme d'études de la FGA, tout comme elle peine à trouver la motivation nécessaire pour le terminer. Elle poursuit plutôt ses études pour gagner la fierté de sa mère et, d'une certaine façon, pour maintenir une bonne relation avec celle-ci.

#### 4.5 Une ambivalence intolérable

Il n'y a pas que le passage direct à la FGA ou l'interruption des études secondaires qui peuvent être la source de l'ambivalence intergénérationnelle. Celle-ci survient aussi lorsque les relations parents-enfants ne sont plus considérées comme adéquates pour l'un ou pour l'autre. Quatre jeunes adultes, tous ayant interrompu leurs études secondaires avant un passage à la FGA, font état d'une telle situation. Chaque fois, c'est la stratégie de l'atomisation qui vient mettre un terme aux relations parents-enfants, ou du moins les mettre temporairement à distance. Ces relations sont considérées par les jeunes adultes comme étant conflictuelles ou nuisibles à leur avenir. Dans le corpus analysé, l'atomisation résulte soit d'une action réfléchie initiée par les jeunes adultes, soit imposée par les parents (expulsion du domicile).

Dans trois cas sur quatre, on constate qu'une fois les ponts coupés avec les parents (ou l'un des deux parents), les jeunes adultes se sont rapprochés de proches (grands-parents, autre parent) ou d'adultes significatifs (tuteur) pouvant les soutenir dans leurs projets, scolaires ou non. Ainsi, William, dont les études au secteur des jeunes ont été interrompues parce qu'il aurait oublié d'effectuer les démarches de changement d'école à la suite d'un déménagement, raconte qu'il passait ses semaines à jouer à des jeux vidéo, jusqu'au jour où la précarité de sa famille l'a confronté à son avenir :

On n'avait plus d'argent. Là, à un moment donné, l'électricité a coupé. Puis là, j'ai décidé : « Bon bien, moi, il faut que je fasse de quoi de ma vie. Je resterai pas là avec [mes parents]. » J'ai déménagé chez mes grands-parents.

Pour bénéficier du logis des grands-parents, William doit occuper un emploi et payer une pension (entente intergénérationnelle). Plus tard, sa grand-mère lui présentera le Programme 16-24 pour l'encourager à retourner aux études. Tout au long de son passage à la FGA, sa grand-mère insistera sur l'importance de l'obtention du DES.

Pour Élisabeth, c'est la naissance d'un premier enfant qui bouleverse son existence. C'est à ce moment, pour éviter de compromettre l'avenir de son enfant, qu'elle veut régler son problème de toxicomanie, raconte-t-elle. En plus d'effectuer un deuxième retour aux études, elle met un terme à sa dépendance et s'éloigne de toutes les personnes de son réseau qui consomment, incluant sa mère. Elle se rapprochera de son père, ancien toxicomane lui aussi, jusqu'à devenir sa voisine. Il la soutiendra dans son projet d'études : en plus de l'encourager scolairement et de l'aider à prendre soin de son enfant, il lui offre un soutien financier régulier. Bien qu'elle juge ce soutien comme indispensable en raison de sa situation de vie précaire, elle sent une pression de la part de son père pour qu'elle termine le plus rapidement ses études : « Parce que je demande beaucoup d'aide pareil à [mon père]. Fait qu'il veut que je devienne plus indépendante. »

Quand le lien affectif entre les parents et le jeune adulte est faible et qu'en plus les parents ne partagent pas les mêmes valeurs scolaires que le jeune adulte, il arrive que



l'atomisation soit provoquée par les parents. Ainsi, Samuel, doué à l'école et ambitieux au plan scolaire, raconte que le climat familial dans lequel il vivait a dégénéré à un point tel que son père l'a expulsé de son domicile et il a également cessé de payer pour son inscription au collège privé. Samuel a dû interrompre sa scolarisation, se trouver un appartement et un emploi. Son retour aux études a été repoussé le temps que sa situation se stabilise, et c'est l'arrivée d'un tuteur dans sa vie qui lui a permis d'obtenir le soutien nécessaire à son retour aux études. Il explique que ce tuteur lui a offert un accompagnement indispensable dans ses démarches de retour en scolarisation.

Enfin, pour un seul jeune adulte, Louis-Philippe, qui a quitté le domicile parental bien avant son interruption scolaire, l'émergence de l'ambivalence intergénérationnelle résulte des changements dans leur relation qu'il attribue à son retour aux études :

C'est plus positif quand on se voit pas. [...] Si on se voit cinq fois, on va se disputer quatre fois sur cinq. [...] Tu sais, quand je me suis plus découvert, ça a changé ma personnalité, ce qui a été un changement [dans notre relation].

Même s'il préfère pour le moment limiter ses contacts avec son père, il l'estime et l'apprécie beaucoup : « [Mon père] m'a vraiment beaucoup soutenu, oui, puis, sans lui, je serais pas là [de retour aux études] non plus, parce que j'ai de gros encouragements de sa part. » Cette atomisation de la relation ne se pose donc pas ici nécessairement comme un moyen de la détruire, mais bien de gérer la tension qui lui est associée, au moins temporairement.

## 5. Conclusion

La FGA, quelle que soit la forme de parcours, est la plupart du temps considérée par les parents comme un service éducatif convenable à l'obtention du DES, et parfois même comme ce qui permet de consolider l'entente intergénérationnelle. Peu importe la forme de parcours empruntée, il ressort des analyses que les parents demeurent bien souvent impliqués affectivement dans la scolarisation de leur enfant. Sauf exception, ils ne sont jamais loin derrière, que ce soit pour les soutenir et les encourager scolairement ou pour leur rappeler, voire leur imposer, directement ou non, leurs attentes scolaires. « [L]es parents cherchent à travers leur soutien à imposer leurs attentes face à l'insertion professionnelle de leurs enfants », concluait Molgat (2007 : 42). Ici, il est possible d'affirmer que c'est à travers le soutien parental ou la négociation de l'interruption que se dissimulent, explicitement ou implicitement, les attentes scolaires des parents. Malgré leur statut de jeune adulte, le projet d'études dont ils sont porteurs n'est pas qu'individuel. Il est aussi intergénérationnel dans la mesure où les parents continuent d'y exercer un certain droit de regard.

Cet examen des relations parents-enfants lors du passage à la FGA des jeunes adultes montre que l'ambivalence intergénérationnelle semble associée à la forme du parcours scolaire poursuivie par ces derniers. La continuité entre le secteur des jeunes et l'inscription à la FGA suscite peu d'ambivalence dans les relations parents-enfants, et elle la réduit même lorsqu'elle était déjà présente lors des études au secteur des jeunes. Ceci contraste avec ce qu'on observe chez les jeunes ayant interrompu leur scolarité avant de passer à la FGA. Cette interruption est généralement associée à une forte ambivalence intergénérationnelle provoquée par la frustration, la déception ou le mécontentement des parents. Au cours de cette interruption, il n'est pas rare que soit initiée, par les parents ou l'enfant, une entente intergénérationnelle visant à réduire l'ambivalence. Lorsque l'ambivalence s'apaise, ce n'est qu'à l'occasion du retour en scolarisation, mais pour plusieurs cette ambivalence intergénérationnelle a tendance à

persister. Ces parcours s'apparentent aux « parcours jugés hors-normes mais tolérés par les parents » (Molgat, 2007 : 136) des jeunes adultes dont l'interruption des études a finalement été acceptée à la suite d'une période d'embrouillement des relations parent-enfant.

Lorsqu'on place les stratégies de gestion de l'ambivalence observées dans notre échantillon à l'intérieur du modèle à deux axes élaboré par Lüscher (2002; 2005), on constate une forte association entre la forme de parcours scolaire (direct ou avec interruption) et la dimension institutionnelle (reproduction ou innovation) de la gestion de l'ambivalence, distinction qui ne se retrouve pas dans la dimension individuelle de cette gestion (convergence ou divergence)<sup>11</sup>. D'une part, les stratégies de la solidarité et de l'imposition, rattachées à la polarité de la reproduction, ont principalement été observées chez les jeunes adultes étant passés directement du secteur des jeunes à la FGA. D'autre part, on constate la tendance inverse pour les stratégies de l'émancipation et de l'atomisation, liées à la polarité de l'innovation, puisqu'elles ont presque toujours été observées chez les jeunes adultes ayant interrompu leurs études secondaires avant leur inscription à la FGA. Cette association nette entre les formes de parcours et la dimension institutionnelle de la gestion de l'ambivalence se reflète aussi dans le contenu des entretiens où sont rapportées des mises à distance des injonctions et modèles parentaux en association aux parcours avec interruption alors que l'adhésion et la conformité à ces modèles sont davantage le fait des passages directs. Dès lors, si on peut penser que le passage à la FGA en vue de compléter des études secondaires est généralement associé à des parcours rendus difficiles par des caractéristiques personnelles et situationnelles particulières, ce qui distingue le passage direct du passage après interruption chez les jeunes adultes est associé à cette dimension sociale inscrivant le parcours des jeunes adultes en reproduction ou en innovation relativement au parcours familial. L'interruption n'est donc plus ici qu'une rupture – temporaire – avec le système scolaire, mais aussi une rupture, émancipatoire ou atomisante, avec la lignée parentale, tolérée ou non par les parents.

Bien que les 16-25 ans qui poursuivent ou réintègrent leur parcours scolaire à la FGA soient en principe sortis de l'enfance à laquelle on associe une forte dépendance aux parents, et qu'ils intègrent le secteur des « adultes » du système éducatif, la relation avec leurs parents demeure très importante. Une analyse sous l'angle de l'ambivalence intergénérationnelle permet d'écarter l'idée selon laquelle ces relations sont des sources univoques d'influence pour mettre en lumière les jeux de tension et les tiraillements qui les animent. Entre autonomie et dépendance, de la solidarité à l'atomisation, ces relations continuent de traverser les parcours de formation, de les contraindre ou de les soutenir, constituant ainsi un aspect important à considérer dans le cadre de l'intervention auprès de cette population tout aussi fragile que pleine de potentiel.

---

<sup>11</sup> Il est à noter que la taille et la non-représentativité statistique de l'échantillon étudié ne permet pas de tirer une conclusion ferme sur la répartition populationnelle des différentes formes de gestion de l'ambivalence observées. Ceci dit, on n'observe pas d'association évidente entre les formes de gestion de l'ambivalence et l'âge, le genre ou les conditions socio-économiques dans l'échantillon.

## Bibliographie

Aquilino, W. S. 1997. « From adolescent to young adult: a prospective study of parent-child relations during the transition to adulthood », *Journal of Marriage and the Family*, vol. 59, p. 670-686.

Attias-Donfut, C. 1995. *Les solidarités entre générations. Vieillesse, familles, États*, Paris, Nathan.

Bélanger, P., P. Carignan et R. Staiculescu. 2007. *La diversité des trajectoires et la réussite éducative des adultes en formation de base*. Rapport de recherche. [www.frqsc.gouv.qc.ca/upload/editeur/RF-PaulBelanger\(1\).pdf](http://www.frqsc.gouv.qc.ca/upload/editeur/RF-PaulBelanger(1).pdf)

Bélanger, P. et B. Voyer. 2004. *L'aide à l'expression de la demande éducative en formation générale des adultes*. <http://treaqfp.qc.ca/103/pdf/synthese-version-electronique.pdf>

Bengtson, V. 2001. « Beyond the nuclear family: the increasing importance of multigenerational bonds », *Journal of Marriage and Family*, vol. 63, no 1, p. 1-16.

Bengtson, V., R. Giarrusso, J. B. Mabry et M. Silverstein. 2002. « Solidarity, conflict, and ambivalence: complementary or competing perspectives on intergenerational relationships? », *Journal of Marriage and Family*, vol. 64, no 3, p. 568-576.

Bourdon, S. 2001. « Les jeunes de l'école à l'emploi : l'hyperactivité comme adaptation à la précarité au Québec », dans *Les jeunes et l'emploi dans les villes d'Europe et d'Amérique du Nord*, sous la dir. de L. Roulleau-Berger et M. Gauthier, Paris, Éditions de l'Aube, p. 73-85.

Bourdon, S. 2010. « La nouvelle jeunesse étudiante, entre études, travail et temps libres », dans *La jeunesse n'est plus ce qu'elle était*, sous la dir. de J. Hamel, C. Pugeault-Cicchelli, O. Galland et V. Cicchelli, Rennes, Presses universitaires de Rennes, p. 81-91.

Bourdon, S, R. Bélisle, É. Yergeau, M. Gosselin, S. Garon et V. Thériault. 2011. *Évaluation réaliste du Programme d'aide pour favoriser le retour en formation des 16-24 ans*. Rapport final de l'évaluation remis au Fonds de recherche sur la société et la culture (FQRSC). [www.fqsc.gouv.qc.ca/upload/editeur/Bourdon-Rapportfinal.pdf](http://www.fqsc.gouv.qc.ca/upload/editeur/Bourdon-Rapportfinal.pdf)

Bushnik, T., L. Barr-Telford et P. Bussière. 2004. *À l'école ou non : Premiers résultats du deuxième cycle de l'Enquête auprès des jeunes en transition*. Ottawa, Statistique Canada. <http://www.statcan.gc.ca/pub/81-595-m/81-595-m2004014-fra.pdf>

Cavazos, J. J., M. B. Johnson, C. Fielding, A. G. Cavazos, V. Castro et L. Cela. 2010. « A qualitative study of resilient latina/o college students », *Journal of Latinos and Education*, vol. 9, no 3, p. 172-188.

Charbonneau, J. 2004. *Contexte sociétal et réversibilité des trajectoires au début de l'âge adulte*. [www.ucs.inrs.ca/sites/default/files/inedit2004\\_01.pdf](http://www.ucs.inrs.ca/sites/default/files/inedit2004_01.pdf)

Charbonneau, J. 2006. « Réversibilités et parcours scolaires au Québec », *Cahiers internationaux de sociologies*, vol. 120, no 1, p. 111-131.

Connidis, I. A. et J. A. McMullin. 2002a. « Ambivalence, family ties, and doing sociology », *Journal of Marriage and Family*, vol. 64, no 3, p. 594-601.

Connidis, I. A. et J. A. McMullin. 2002b. « Sociological ambivalence and family ties: a critical perspective », *Journal of Marriage and Family*, vol. 64, no 3, p. 558-567.

Coser, R. L. 1966. « Role distance, sociological ambivalence, and transitional status systems », *American Journal of Sociology*, vol. 72, no 2, 173-187.

CSÉ. 2008. *De la flexibilité pour un diplôme d'études secondaires de qualité au secteur des adultes*. [www.cse.gouv.qc.ca/fichiers/documents/publications/Avis/50-0460.pdf](http://www.cse.gouv.qc.ca/fichiers/documents/publications/Avis/50-0460.pdf)

Curran, S. R. 2002. « Agency, accountability, and embedded relations: "What's love got to do with it?" », *Journal of Marriage and Family*, vol. 64, no 3, p. 577-584.

Cutrona, C. E., V. Cole, N. Colangelo, S. G. Assouline et D. W. Russell. 1994. « Perceived parental social support and academic achievement: an attachment theory perspective », *Journal of Personality and Social Psychology*, vol. 66, no 2, p. 369-378.

Dennis, J. M., J. S. Phinney et L. I. Chuateco. 2005. « The role of motivation, parental support, and peer support in the academic success of ethnic minority first-generation college students », *Journal of College Student Development*, vol. 46, no 3, p. 223-236.

Dolbin-MacNab, M. L., B. E. Rodgers et R. M. Traylor. 2009. « Bridging the generations: a retrospective examination of adults' relationships with their kinship caregivers », *Journal of Intergenerational Relationships*, vol. 7, no 2, p. 159-176.

d'Ortun, F. 2009. « La persévérance jusqu'au diplôme du secondaire des 16-25 ans inscrits en zone urbaine et rurale dans les centres de formation générale aux adultes », dans *Enjeux et défis associés à la qualification. La quête d'un premier diplôme d'études secondaires*, sous la dir. de N. Rousseau, Québec, Presses de l'Université du Québec, p. 77-100.

Fass, M. E. et J. G. Tubman. 2002. « The influence of parental and peer attachment on college students' academic achievement », *Psychology in the Schools*, vol. 39, no 5, p. 561-573.

Fortin, L., É. Royer, P. Potvin, D. Marcotte et É. Yergeau. 2004. « La prédiction du risque de décrochage scolaire au secondaire : facteurs personnels, familiaux et scolaires », *Canadian Journal of Behavioural Science*, vol. 36, no 3, p. 219-231.

Fulton, E. et L. A. Turner. 2008. « Students' academic motivation: relations with parental warmth, autonomy granting, and supervision », *Educational Psychology*, vol. 28, no 5, p. 521-534.

Gagnon, C. et M.-L. Brunel. 2005. « Les raccrocheurs adultes : motivation et persistance aux études à l'ordre secondaire », *Revue carriéologie*, vol. 10, no 1 et 2, p. 305-330.

Gauthier, M. 2010. « Des représentations de la jeunesse », dans *La jeunesse n'est plus ce qu'elle était*, sous la dir. de J. Hamel, C. Pugeault-Cicchelli, O. Galland et V. Cicchelli, Rennes, Presses universitaires de Rennes, p. 23-32.

Gouvernement du Québec. 2013. *Loi sur l'instruction publique*. [www2.publicationsduquebec.gouv.qc.ca/dynamicSearch/telecharge.php?type=2&file=/I\\_13\\_3/I13\\_3.html](http://www2.publicationsduquebec.gouv.qc.ca/dynamicSearch/telecharge.php?type=2&file=/I_13_3/I13_3.html)

Guay, F., H. W. Marsh, C. Senécal et M. Dowson. 2008. « Representations of relatedness with parents and friends and autonomous academic motivation during the late adolescence-early period: reciprocal or unidirectional effects? », *British Journal of Educational Psychology*, vol. 78, no 4, p. 621-637.

Hebblethwaite, S. et J. E. Norris. 2010. « "You don't want to hurt his feelings...": Family leisure as a context for intergenerational ambivalence », *Journal of Leisure Research*, vol. 42, no 3, p. 489-508.

- Jeynes, W. H. 2007. « The relationship between parental involvement and urban secondary school student academic achievement: a meta-analysis », *Urban Education*, vol. 42, no 1, p. 82-110.
- Kaufman, G. et P. Uhlenberg. 1998. « Effects of life course transitions on the quality of relationships between adult children and their parents », *Journal of Marriage and the Family*, vol. 60, no 4, p. 924-938.
- Kiecolt, K. J., R. Blieszner et J. Savla. 2011. « Long-term influences of intergenerational ambivalence on midlife parents' psychological well-being », *Journal of Marriage and Family*, vol. 73, no 2, p. 369-382.
- Knoester, C. 2003. « Transitions in young adulthood and the relationship between parent and offspring well-being », *Social Forces*, vol. 81, no 4, p. 1431-1457.
- Kolkhorst, B. 2010. « A longitudinal examination of parental attachment, college adjustment, and academic achievement », *Journal of the Freshman Year Experience*, vol. 22, no 1, p. 9-25.
- Lessard, A., L. Butler-Kisber, L. Fortin, D. Marcotte, P. Potvin et É. Royer. 2008. « Shades of disengagement : high school dropouts speak out », *Social Psychology of Education*, vol. 11, no 1, p. 25-42.
- Lüscher, K. 2002. « Intergenerational ambivalence: further steps in theory and research », *Journal of Marriage and Family*, vol. 64, no 3, p. 585-593.
- Lüscher, K. 2005. « Looking at ambivalences: the contribution of a "new-old" view of intergenerational relations to the study of the life course », dans *Towards an Interdisciplinary Perspective on the Life course*, sous la dir. de R. Levy, P. Ghisletta, J.-M. Le Goff, D. Spini et E. Widmer, Oxford, Elsevier Ltd, p. 93-128.
- Lüscher, K. et K. Pillemer. 1998. « Intergenerational ambivalence: a new approach to the study of parent-child relations in later life », *Journal of Marriage and Family*, vol. 60, no 2, p. 413-425.
- Marcotte, J., R. Cloutier et L. Fortin. 2010. *Portrait personnel, familial et scolaire des jeunes adultes émergents (16-24 ans) accédant aux secteurs adultes du secondaire : identification des facteurs associés à la persévérance et à l'abandon au sein de ces milieux scolaires*. [www.fqrsc.gouv.qc.ca/upload/capsules\\_recherche/fichiers/capsule\\_35.pdf](http://www.fqrsc.gouv.qc.ca/upload/capsules_recherche/fichiers/capsule_35.pdf)
- Marcotte, J., M.-H. Lachance et G. Lévesque. 2011. « Pleins feux sur la persévérance scolaire et le raccrochage », *Revue canadienne de l'éducation*, vol. 34, no 4, p. 135-157.
- MELS. 2011. *Indicateurs de l'éducation – Édition 2011*. [www.mels.gouv.qc.ca/fileadmin/site\\_web/documents/publications/SICA/DRSI/IndicateurEducationEdition2011\\_f.pdf](http://www.mels.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/publications/SICA/DRSI/IndicateurEducationEdition2011_f.pdf)
- MEQ. 2004. *Le plaisir d'apprendre. J'embarque quand ça me ressemble : Programme d'aide pour favoriser le retour en formation des 16-24 ans. Cahier de mise en œuvre*. [www.mels.gouv.qc.ca/dfga/politique/16-24/pdf/miseenoeuvre.pdf](http://www.mels.gouv.qc.ca/dfga/politique/16-24/pdf/miseenoeuvre.pdf)
- Merton, R. K. et F. Barber. 1967. « Sociological ambivalence », dans *Sociological theory: Values and sociocultural change*, sous la dir. de E. Tiryakian, New York, NY, Harper & Row, p. 91-120.
- Molgat, M. 2007. « Capital social et ambivalence intergénérationnelle : le soutien parental aux jeunes qui ont quitté les études secondaires sans diplôme », *Enfances Familles Générations*, no 7, p. 127-148.

- Morales, E. E. 2010. « Linking strengths: identifying and exploring protective factor clusters in academically resilient low-socioeconomic urban students of color », *Roeper Review*, vol. 32, no 3, p. 164-175.
- Ong, A. D., J. S. Phinney et J. Dennis. 2006. « Competence under challenge: exploring the protective influence of parental support and ethnic identity in Latino college students », *Journal of Adolescence*, vol. 29, no 6, p. 961-979.
- Paillé, P. et A. Mucchielli. 2008. *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales*, Paris, Armand Colin.
- Rousseau, N., M. Dumont, G. Samson et J. Myre-Bisaillon. 2009. « J'ai 16 ans et j'ai choisi l'école des adultes! », dans *Enjeux et défis associés à la qualification. La quête d'un premier diplôme d'études secondaires*, sous la dir. de N. Rousseau, Québec, Presses de l'Université du Québec, p. 7-28.
- Rousseau, N., N. Théberge, S. Bergevin, K. Tétreault, G. Samson, M. Dumont et J. Myre-Bisaillon. 2010. « L'éducation des adultes chez les 16 à 18 ans. La volonté de réussir l'école... et la vie! », *Éducation et francophonie*, vol. 38, no 1, p. 154-177.
- Roy, J. 2006. *Les logiques sociales et la réussite scolaire des cégépiens*, Québec, Éditions de l'IQRC et Presses de l'Université Laval.
- Soucy, N. et S. Larose. 2000. « Attachment and control in family and mentoring contexts as determinants of adolescent adjustment to college », *Journal of Family Psychology*, vol. 14, no 1, p. 125-143.
- Strage, A. et T. S. Brandt. 1999. « Authoritative parenting and college students' academic adjustment and success », *Journal of Educational Psychology*, vol. 91, no 1, p. 146-156.
- Strom, R. E. et F. J. Boster. 2007. « Dropping Out of High School: A Meta-Analysis Assessing the Effect of Messages in the Home and in School », *Communication Education*, vol. 56, no 4, p. 433-452.
- Toews, M. L. et A. Yazedian. 2007. « College adjustment among freshman: predictors for white and hispanic males and females », *College Student Journal*, vol. 41, no 4, p. 891-900.
- Walker, K. L. et T. Satterwhite. 2002. « Academic performance among african american and caucasian college students: is the family still important? », *College Student Journal*, vol. 36, no 1, p. 113-128.
- Widmer, É. D. et K. Lüscher. 2011. « Les relations intergénérationnelles au prisme de l'ambivalence et des configurations familiales », *Recherches familiales*, vol. 8, no 1, p. 49-60.
- Yazedjian, A., M. L. Toews et A. Navarro. 2009. « Exploring parental factors, adjustment, and academic among white and hispanic college students », *Journal of College Student Development*, vol. 50, no 4, p. 458-467.