

# **Rapport scientifique intégral**

## **Chercheure principale et établissement**

Julie Marcotte, Ph.D., Département de psychoéducation, Université du Québec à Trois-Rivières (UQTR)

## **Cochercheurs et établissement respectif**

Richard Cloutier, Ph.D., Département de psychologie, Université Laval

Laurier Fortin, Ph.D., Département de psychoéducation, Université de Sherbrooke

## **Établissement gestionnaire de la subvention**

Université du Québec à Trois-Rivières (UQTR)

## **Titre du projet de recherche**

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.

## **Numéro du projet de recherche**

Projet : 2007-PE-118370

## **Titre de l'action concertée**

Persévérance et réussite scolaires

## **Partenaires de l'action concertée**

Fonds de la recherche sur la société et la culture (FQRSC)

Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS)

## Table des matières

AVANT-PROPOS ET REMERCIEMENTS.....	4
PARTIE A- CONTEXTE DE LA RECHERCHE .....	5
PROBLEMATIQUE .....	5
PARTIE B – PISTES DE SOLUTION, RETOMBÉES ET IMPLICATIONS .....	9
AU NIVEAU SOCIAL ET SCIENTIFIQUE.....	9
AU NIVEAU DU MINISTÈRE.....	10
AU NIVEAU DES COMMISSIONS SCOLAIRES.....	12
LIMITES A LA GENERALISATION .....	13
PARTIE C – MÉTHODE .....	14
PARTIE D – RÉSULTATS .....	15
DIFFÉRENCES HOMMES/FEMMES OU ADO/ADULTES ? .....	16
LES ADULTES ÉMERGENTS À L'ÉDUCATION DES ADULTES : UN GROUPE HOMOGENE OU HÉTÉROGÈNE? .....	17
OÙ SONT CES JEUNES UN AN PLUS TARD, COMMENT LES CÉA ONT CONTRIBUÉ À LEUR CHEMINEMENT?.....	20
CONCLUSION .....	22
PARTIE E- PISTE DE RECHERCHES.....	23
RÉFÉRENCES.....	24
ANNEXE A - ÉTAT DES CONNAISSANCES.....	26
PROBLEMATIQUE .....	27
<i>Les nouveaux contours de la transition à la vie adulte .....</i>	<i>28</i>
<i>Fenêtre d'opportunité, points-tournants et non-linéarité des parcours.....</i>	<i>30</i>
<i>Le développement identitaire.....</i>	<i>31</i>
<i>Les centres d'éducation aux adultes au Québec : enjeux, offre et demande.....</i>	<i>35</i>
<i>Pertinence de l'étude et objectifs poursuivis .....</i>	<i>37</i>
<i>Modèle théorique intégrateur.....</i>	<i>39</i>
ANNEXE B - DEROULEMENT METHODOLOGIQUE DETAILLE .....	42
DEROULEMENT METHODOLOGIQUE ET ECHANTILLON .....	43
<i>Participants .....</i>	<i>43</i>
<i>Procédure .....</i>	<i>44</i>
<i>Instruments de mesure.....</i>	<i>45</i>
<i>Stratégie analytique .....</i>	<i>52</i>
ANNEXE C - TABLEAUX DES RESULTATS .....	53
ANNEXE D - ANALYSE DE CLASSES LATENTES (ACL) - CLASSES ET PROFILS.....	71
DESCRIPTION DES CLASSES ET DES PROFILS.....	72
ANNEXE E - REFERENCES .....	74

## Liste des tableaux

Tableau 1 - Répartition des participants selon les différentes commissions scolaires .	54
Tableau 2 - Profil sociodémographique selon la commission scolaire .....	55
Tableau 3 - Le vécu familial passé et présent selon la commission scolaire .....	56
Tableau 4 - Le vécu scolaire selon la commission scolaire .....	57
Tableau 5 - Moyennes, pourcentages, test-t et chi-carré des indicateurs familiaux passés et présents en fonction du genre et de l'âge .....	58
Tableau 6 - Moyennes, pourcentages, test-t et chi-carré des indicateurs d'adaptation psychosociale en fonction du genre et de l'âge .....	59
Tableau 7 - Moyennes, pourcentages, test-t et chi-carré du vécu scolaire passé en fonction du genre et de l'âge .....	60
Tableau 8 - Statistiques des modèles de 1 à 6 classes ayant déterminé le nombre de classes retenu.....	61
Tableau 9 - Distribution des indicateurs en fonction des classes retenues .....	61
Tableau 10 - Scores Z des indicateurs en fonction des classes .....	62
Tableau 11 - Indicateurs utilisés pour la validation, statistiques du $F$ ou $X^2$ et différences significatives en fonction des classes .....	63
Tableau 12 - Répartition des participants au deuxième temps de mesure selon leur situation.....	65
Tableau 13 - Extraits de verbatim en fonction des 4 questions sélectionnées .....	66

## *Avant-propos et remerciements*

La conduite d'une étude est un travail d'équipe soutenu et acharné. Plusieurs personnes ont collaboré au cheminement de ce projet de près ou de loin, pendant plusieurs années ou le temps d'une session académique. Au cœur de ce travail, les étudiants qui, à toutes les étapes de la recherche, ont pu apprendre certes, mais ont également contribué par leurs idées, leur patience, leurs façons de voir les choses et leur persévérance, à la réussite de ce projet. La chercheuse principale aimerait donc remercier chaleureusement Anne-Sophie Forgues, Esther Aumont Duchesne, Andrée-Anne Théroux Faille, Julie Corbin, Julie Martel, Geneviève Lévesque, Sarah-Émilie Labonté, Marie-Hélène Lachance et Daniel Ringuette. Leur disponibilité et leur désir d'apprendre furent tout au long de ce projet une source d'inspiration et de motivation. Bien entendu, tous ces efforts auraient été vains sans la participation et l'ouverture des milieux d'éducation aux adultes au sein desquels nous nous sommes imposés pour réaliser cette étude. Nous remercions donc tous les acteurs des Commissions scolaires sollicitées qui ont permis l'opérationnalisation de ce projet. Finalement, nous remercions sincèrement tous les jeunes qui se sont ouverts à nous, qui nous ont partagé leurs vécus les plus intimes et qui nous ont permis de comprendre la complexité des 16-24 ans qui accèdent aux secteurs adultes de formation. Nous espérons que les retombées de cette recherche viendront bonifier et encourager les efforts déployés par ces jeunes pour leur réussite éducative.

Julie Marcotte, Laurier Fortin et Richard Cloutier

## **PARTIE A- CONTEXTE DE LA RECHERCHE**

### *Problématique<sup>1</sup>*

La refonte progressive du système de valeurs observée au sein des sociétés « industrialisées » depuis plus d'un demi-siècle a créé un décalage dans l'adoption des rôles traditionnels associés à la vie adulte (indépendance financière, fondement d'une famille, stabilité professionnelle). En toile de fond de ces changements s'actualise, entre autres, une demande croissante de main d'œuvre spécialisée et adaptée à l'économie du savoir qui se traduit par un allongement proportionnel des études (Statistiques Canada, 2008; Vultur, 2006). Ainsi, confrontés aux réalités contemporaines de ce passage à l'âge adulte, période qu'Arnett (2000) qualifie de « vie adulte émergente », les jeunes de moins de 25 ans doivent individualiser leurs trajectoires et, dans des conditions optimales, poursuivre l'exploration identitaire amorcée à l'adolescence (Schwartz, Côté, & Arnett, 2005). Les collèges et les universités constituent, à ce titre, des milieux de choix pour la mobilisation proactive et l'exploration des multiples voies amoureuses et professionnelles (Yoder, 2000). Conséquemment, les efforts de recherche consentis au sujet des adultes émergents, se tournent essentiellement vers des populations suivant un cheminement éducationnel traditionnel, négligeant les jeunes qui n'accèdent pas aux études postsecondaires. Pour ces derniers ne profitant pas des conditions structurelles dont jouissent les autres jeunes de leur âge et ne disposant pas d'autant d'actifs et de ressources personnelles, le passage à la vie adulte prend souvent la forme d'un « passage à vide » où les défis décuplés hypothèquent leur adaptation psychosociale adulte (Masten, et al., 2004; Schulenberg, Bryant, & O'Malley, 2004). Au cours des années transitionnelles nichées entre 16 et 24 ans, le fossé séparant les jeunes

---

<sup>1</sup> Consulter l'Annexe A pour de plus précisions quant à la problématique, le but et les objectifs de ce projet d'étude.

diplômés et ceux sans diplôme se creuserait encore davantage augmentant ainsi la vulnérabilité des jeunes déjà fragilisés par une variété de facteurs de risque (Berzin, 2010; Masten, et al., 2004; Schulenberg, Bryant, et al., 2004).

À juste titre donc, le décrochage scolaire est un phénomène préoccupant. Au Québec, près de 250 000 jeunes de 16 à 24 ans, soit environ le tiers des individus de ce groupe d'âge, n'ont aucun diplôme. En contrepartie, 64% d'entre eux tentent toujours de se qualifier au « secteur adulte » de la formation générale (FGA). Cette popularité a d'ailleurs contribué à un changement radical de l'effectif des centres d'éducation des adultes depuis une quinzaine d'années. Les données statistiques récentes du MELS (2008) montrent en effet qu'au sein de la population totale inscrite à la FGA, 54,3% des apprenants ont moins de 25 ans (soit plus de 115 000 jeunes). De ce nombre, une très large proportion n'a d'ailleurs toujours pas atteint l'âge de 20 ans (62,4%). Ces milieux de formation représentent dès lors, une opportunité exceptionnelle d'intervenir et d'offrir une expérience de réussite qui marquera un point tournant dans la vie des ces jeunes en plus de contribuer à diminuer le risque d'inadaptations psychosociales durables (Laub, Nagin, & Sampson, 1998). Or, comment potentialiser le rôle des centres FGA-FP auprès des clientèles à risque et favoriser la persévérance des élèves 16-24 ans? La première étape consiste à mieux connaître ces jeunes et à tracer un portrait détaillé de la situation. La recension des écrits montre, en ce sens, une représentation morcelée de la réalité de ce sous-groupe de jeunes et souligne le manque de connaissances quant à la globalité de la clientèle 16-24 ans de ces milieux scolaires. C'est précisément à cette lacune que la présente étude veut pallier en étayant les connaissances relatives aux jeunes de 16 à 24 ans montrant des parcours scolaires non-conventionnels, qui poursuivent leur études ou qui réintègrent le système scolaire en s'inscrivant à la FGA. Sachant que les milieux de

pratique se mobilisent plus efficacement lorsqu'ils connaissent la réalité multiple et complexe des jeunes en difficultés (Rousseau, Dumont, Samson, & Myre-Bisaillon, 2009), ces acquis serviront d'assises pour bonifier les leviers actuels d'intervention favorisant la persévérance, la réussite et l'adaptation de ces jeunes lors de leur transition à la vie adulte. Les objectifs suivants sont poursuivis par la présente recherche : 1) Dresser un portrait personnel, familial et scolaire des jeunes 16-24 ans accédant aux secteurs adultes de formation; 2) Comparer les jeunes en fonction du genre et de la région de provenance; 3) Identifier des sous-groupes de jeunes présentant des caractéristiques similaires; 4) Évaluer la persévérance et la réussite scolaires ainsi que l'efficacité des services reçus.

La présente étude s'inspire de plusieurs assises théoriques qui viennent appuyer la conduite de l'étude et l'interprétation des résultats. En outre, la théorie de la vie adulte émergente (Arnett, 2000, 2004, 2007), les notions de capital identitaire et de capital social, d'individualisation et de gestion de soi (Côté, 2005; Schwartz, et al., 2005) ainsi que les travaux sur la résilience et les points tournants (Masten, et al., 2004) constituent des cadres d'analyses pertinents pour bien capturer la nature complexe des jeunes à l'étude. Afin d'articuler ces diverses positions théoriques dans un seul et même modèle intégrateur, l'utilisation de la perspective du life-course s'avère pertinente. En effet, la théorie du life-course tient compte à la fois de la nature globale et spécifique de chaque trajectoire de vie. Parmi ses postulats de base, la théorie stipule que chaque personne est active dans son développement à travers les choix qu'elle effectue et les actions qu'elle met en branle, ce postulat renvoie à la notion de capital identitaire et de gestion de soi de même qu'aux concepts de résilience et de points tournants qui peuvent émerger chez les jeunes via leur propre action. Deuxièmement, l'action de la personne est modulée par le temps historique et

le lieu géographique qui délimitent les contours normatifs de toute période de vie. Ainsi, la vie adulte émergente et ses préceptes ainsi que l'importance actuelle accordée à l'éducation supérieure dans les sociétés industrialisées telles que la nôtre, viennent baliser les attentes envers les jeunes 16-24 ans, et dans certains cas, marginaliser ceux qui n'ambitionnent pas de poursuivre leurs études au niveau postsecondaire. Le principe des vies interreliées suggère pour sa part, que les jeunes n'évoluent pas en vase clos, qu'ils sont influencés par les interactions et les relations vécues dans leur milieu familial et dans leur parcours éducationnel. En outre, ce principe stipule que les personnes interagissant avec eux sur une base régulière transmettent, à travers leurs attitudes et leurs actions, les valeurs qu'elles prônent et qui peuvent s'avérer encourageantes ou non par rapport à l'accession à un milieu scolaire de seconde chance (notion de capital social) (Côté, 2005). Finalement le principe de timing soutient que certaines transitions ont des répercussions différentes selon leur caractère prescrit ou volontaire, le moment où elles surviennent dans le développement émotionnel, moral ou physique et selon les antécédents développementaux du jeune (Elder, 1998; Elder, Johnson-Kirkpatrick, & Crosnoe, 2003). À titre d'exemple, il convient d'analyser la nature du décrochage et du rattachement des jeunes 16-24 ans en fonction des informations suivantes : est-ce que cette transition précipitée a été choisie ou non, s'inscrit-elle davantage dans une interruption temporaire désirée ou un abandon obligatoire, une suspension, des difficultés personnelles, scolaires ou familiales? En regard de ce que ces jeunes vivent à l'éducation des adultes, notre analyse doit se dégager le plus possible d'une considération unique des facteurs de risque et des difficultés de ces jeunes et l'intégration du modèle du life-course permet de recadrer de façon plus objective notre étude et ses résultats.



## **PARTIE B – PISTES DE SOLUTION, RETOMBÉES ET IMPLICATIONS**

Force est de constater grâce aux résultats obtenus que l'éducation des adultes accueille des jeunes aux caractéristiques variées et, donc, présentant des besoins spécifiques. Il est impératif de reconnaître également à la lumière de nos résultats que le travail accompli au sein de ces milieux éducatifs soutient l'hypothèse des points tournants. En effet, les entrevues auprès des jeunes relatent sans équivoque le rôle crucial de ces milieux scolaires dans leur trajectoire de vie. Cette influence dépasse largement l'acquisition de connaissances et de compétences en permettant aux jeunes 16-24 ans, qui se trouvent à une période sensible de leur développement identitaire, de vivre des réussites contribuant à l'amélioration de leur estime d'eux-mêmes, à une confiance accrue en leurs capacités académiques et conséquemment, à une construction positive de soi qui peut grandement stimuler leurs perspectives d'avenir. Considérant cette réalité, il convient d'apprécier le travail acharné et la passion des acteurs qui œuvrent dans ces milieux éducatifs et qui sont d'ailleurs souvent mentionnés par les jeunes lorsqu'ils sont interrogés sur les aspects positifs de leur passage à l'éducation des adultes. Malgré ce message essentiellement positif, notre étude a permis d'identifier des recommandations qui permettront de maintenir le travail exemplaire qui se fait à l'éducation des adultes, mais surtout d'étayer et de potentialiser les points tournants positifs qui peuvent être générés dans ces milieux de seconde chance. Les constats principaux de la recherche et les recommandations qui en découlent se déclinent selon les niveaux suivants :

*Au niveau social et scientifique*

**Constat 1. Peu de connaissances sont disponibles sur le phénomène de raccrochage scolaire comparativement à celui du décrochage scolaire. Il est**

impératif de refocaliser l'attention des chercheurs, des décideurs et du public sur le phénomène du raccrochage, sur les facteurs qui soutiennent les cheminements de raccrochage réussis et sur les mécanismes en place pour favoriser l'accessibilité et la rétention des jeunes adultes à l'intérieur de ces milieux scolaires. Nous recommandons, (a) de rééquilibrer le financement des recherches et des programmes pour que le phénomène de raccrochage reçoive autant, sinon plus, d'attention et de rayonnement que celui du décrochage scolaire; (b) de nuancer l'attitude déterministe souvent associée au décrochage scolaire dans les études scientifiques, les reportages, les documents gouvernementaux en regard de l'apport des milieux d'éducation des adultes au Québec à la diplomation d'une part, et à la lumière de la non-linéarité des parcours éducationnels chez les jeunes adultes émergents, d'autre part. Finalement, nous suggérons, (c) de revaloriser ces milieux éducatifs, reconnaître les points tournants qui s'y déroulent et leur rôle de passerelle vers d'autres formations ou le marché du travail. La vision péjorative des milieux d'éducation aux adultes doit être modifiée au profit d'une image plus positive de ces milieux et des secondes chances qu'ils offrent aux jeunes.

*Au niveau du Ministère*

**Constat 2. Les CEA sont des lieux qui peuvent générer des points tournants positifs.** Selon les résultats de la présente étude, les milieux d'éducation aux adultes ont le potentiel de contribuer, non pas uniquement à la qualification et à la diplomation, mais à la réussite éducative au sens large. Nous pouvons affirmer à la lumière des connaissances récoltées que certains jeunes bénéficient grandement de leur passage à l'éducation des adultes en construisant une vision positive d'eux-mêmes et de leur avenir. Toutefois, mentionnons que les jeunes qui suspendent à

nouveau leurs parcours sont nombreux au sein des CEA et que les raisons justifiant ce choix sont souvent liées à des difficultés financières, familiales ou personnelles. Nous suggérons donc au Ministère (a) de reconnaître et développer l'apport des Centres d'éducation aux adultes (CÉA) à la réussite éducative au sens large et (b) d'orienter la mission de ces milieux éducatifs de seconde chance en s'inspirant des écoles « services complets » (*full service schools*) de Dryfoos (2005). Ces écoles pourraient être, grâce à des partenariats étroits et récurrents avec la communauté, des lieux où une gamme de services (médicaux, psychosociaux, familiaux, etc.) seraient offerts. Ces écoles « ouvertes » pourraient devenir des pivots communautaires, des lieux de rencontre et d'échange qui serviraient de fer de lance pour la vie adulte des jeunes à risque. Cette recommandation bien qu'ambitieuse constitue évidemment davantage une avenue de réflexion qu'une demande de révolution complète du système.

**Constat 3. Les jeunes 16-24 ans inscrits en FGA ne sont pas un groupe homogène.** Les résultats ont permis de mettre en exergue la diversité des jeunes 16-24 ans qui accèdent à ces milieux. Nous divisons ces jeunes en deux grandes catégories. D'abord, les jeunes qui présentent un profil semblable aux autres jeunes adultes émergents de leur âge en excluant leur retard scolaire (jeunes sans problèmes et jeunes résilients). Ensuite, les jeunes qui ont un criant besoin d'aide et de soutien. Ces jeunes ont un parcours parsemé de difficultés multiples émanant à la fois du passé et du présent et qui affichent toujours à l'éducation des adultes, un portrait de risque qui compromet leur persévérance et même, leur santé psychologique et leur adaptation socioprofessionnelle (jeunes victimisées et en détresse et jeunes en problèmes de comportement et en grande détresse). Nous recommandons (a) d'identifier les jeunes en besoin qui appartiennent à la deuxième catégorie sans les

étiqueter à leur entrée en CÉA et de mettre en place des services professionnels adaptés à la diversité de leurs besoins. Également, **nous conseillons vivement que tous les milieux éducatifs adultes reçoivent un financement récurrent et indépendant d'autres organismes (CLE, par exemple) pour se doter de services professionnels diversifiés.** En outre, les services de psychologie, de psychoéducation et de travail social sont **tous** nécessaires pour répondre aux divers besoins des jeunes et soutenir les enseignants afin qu'ils soient en mesure de se consacrer pleinement à la pédagogie.

**Constat 4. L'enseignement individualisé est apprécié et porteur de réussite pour les jeunes 16-24 ans inscrits en FGA.** Les jeunes qui ont participé aux deux temps de l'étude ont majoritairement soulevé l'apport indéniable du rapport éducationnel personnalisé et le respect du rythme de l'étudiant dans l'approche pédagogique personnalisée. Cette méthode s'avère donc être gagnante pour ceux qui ont souffert de la difficulté à suivre le groupe au secteur jeune et qui ont, conséquemment, développé un sentiment d'inefficacité par rapport au domaine académique. Nous recommandons incidemment que le Ministère maintienne la suprématie de l'enseignement individualisé dans ces milieux scolaires.

*Au niveau des Commissions scolaires*

**Constat 5. Le développement identitaire, l'estime et la connaissance de soi et le sentiment de contrôle sur sa vie constituent des éléments pivot dans la persévérance et la réussite scolaire.** Les résultats de notre étude (Marcotte & Ringuette, à paraître) montrent en effet que ces variables jouent un rôle crucial dans l'implication et l'appropriation du travail scolaire et que ce sont précisément ces aspects qui sont peu développés chez les jeunes à risque. Nous recommandons (a)

d'offrir des cours, des activités ou des ateliers visant le développement identitaire et le développement de la gestion de soi et accorder des crédits en conséquence. Miser sur le développement de ces dimensions constitue le meilleur moyen pour capitaliser les points tournants. Finalement, nous suggérons (b) d'outiller davantage le personnel enseignant en leur offrant des formations spécifiques relativement aux jeunes adultes émergents, leur nouvelle réalité, leurs besoins et (c) de permettre aux enseignants d'apprécier et de prendre conscience de leur contribution réelle ou potentielle au développement des jeunes adultes notamment en instaurant des mécanismes d'évaluation.

#### *Limites à la généralisation*

Les résultats de la présente étude doivent toutefois être interprétés avec précaution. D'abord, l'échantillon utilisé en est un de convenance et comporte donc certains biais. A titre d'exemple, la nature du protocole ne permettait aux jeunes inscrits en alphabétisation de participer à l'étude, réduisant ainsi la représentativité de tous les niveaux d'enseignement. Aussi, l'échantillon couvre des régions bien précises et ne comporte pas de jeunes de régions éloignées ou encore de la région métropolitaine. Ainsi, il est impossible d'affirmer que les résultats présentés puissent s'appliquer aux jeunes 16-24 ans inscrits à la FGA dans l'ensemble de la province. Finalement, en se basant uniquement sur la perception du jeune, nous ne pouvons croiser ces données avec les perceptions des parents ou des enseignants, il est donc plausible de croire que certains jeunes ont peut être une vision biaisée de leur réalité ou encore ont été influencés par la désirabilité sociale en complétant le protocole.

## PARTIE C – MÉTHODE

Cette section présente de manière succincte les aspects méthodologiques associés à la démarche de recherche<sup>2</sup>. À ce chapitre, notons qu'en vertu des objectifs visés et du cadre théorique, cette étude exploratoire s'appuie sur un devis mixte : un volet quantitatif (objectifs 1, 2 et 3), un volet qualitatif (objectif 4) ainsi que deux temps de mesure.

L'échantillon de convenance du volet quantitatif (Temps 1) se compose de 386 jeunes 16-24 ans, inscrits à différents services d'enseignement dispensés dans huit centres d'éducation des adultes du secteur public québécois (six Commissions scolaires), répartis dans trois régions : Capitale-Nationale, Mauricie et Estrie. Les femmes ( $n=202$ ) représentent 52,3% de l'échantillon et les hommes ( $n=184$ ), 47,7%. Du côté de la distribution des groupes d'âge, les 16-17 ans forment environ le quart de l'échantillon total ( $n=105$  ou 27,2%) tandis que 72,8% sont du sous-groupe des 18-24 ans ( $n=281$ ). L'âge moyen des participants est de 19,07 ans (*é.t.* = 2,12).

Quant au volet quantitatif (Temps 2), 78 jeunes 16-24 ans ont participé à l'entrevue de relance téléphonique. De ce nombre, les deux tiers sont des femmes ( $n=52$ ) et le tiers sont des hommes ( $n=26$ ), ce qui traduit une représentativité échantillonnale légèrement plus élevée des femmes au T2 (66,7%) comparativement au T1 (52,3%).

Afin d'obtenir un échantillon suffisant pour assurer sa représentativité, la période de recrutement pour la collecte initiale de données (T1) s'est poursuivie au cours des années scolaires 2007-2008 et 2008-2009. La phase active de relance (T2) a quant à elle débuté le 1<sup>er</sup> décembre 2008 pour se conclure en juin 2009.

---

<sup>2</sup> Consulter l'Annexe B pour une présentation détaillée de l'approche méthodologique de cette étude.

## **PARTIE D – RÉSULTATS**

Notre étude était guidée par quatre objectifs spécifiques qui visaient d'abord une meilleure connaissance des jeunes 16-24 ans qui accèdent aux Centres d'éducation des adultes (CÉA) au Québec et, donc, l'établissement d'un portrait complet de leurs réalités multiples en plus de vérifier si des caractéristiques personnelles telles l'âge ou le genre, par exemple, venaient moduler ce portrait. La nature de ces objectifs est essentiellement descriptive et comparative. Une autre visée de ce projet était de vérifier si, à l'intérieur du groupe des jeunes 16-24 ans inscrits à l'éducation des adultes, en apparence homogène, certains sous-groupes se dégageaient selon des caractéristiques spécifiques dans l'optique évidemment, de cerner leurs besoins particuliers et d'intervenir en conséquence. Finalement, le dernier dessein de cette vaste étude était de comprendre les mécanismes entourant la persévérance et la réussite au sein de ces milieux. Ce dernier objectif s'actualisait à travers le deuxième temps de mesure de l'étude.

La multitude d'analyses réalisées grâce à la banque de données générée par l'étude et les résultats qui en découlent ne peuvent s'insérer dans le présent rapport. Le lecteur intéressé pourra se référer à l'Annexe C pour la consultation des tableaux descriptifs et des résultats statistiques. De plus, il est possible de joindre la chercheuse principale pour des précisions supplémentaires. Compte tenu des paramètres du présent rapport, nous abordons succinctement les résultats et leurs interprétations dans les pages qui suivent en fonction des questions qui ont guidé notre travail d'analyse.

### ***Différences hommes/femmes ou ado/adultes<sup>3</sup> ?***

Les résultats des analyses descriptives et comparatives nous permettent d'affirmer qu'il y a davantage de ressemblances que de différences entre les jeunes 16-24 ans de l'éducation des adultes si on les compare en fonction du genre et de l'âge. En effet, les analyses relatives au portrait sociodémographique, au vécu familial et scolaire passé et présent ainsi qu'aux indicateurs psychosociaux montrent davantage de points communs que de différences significatives. Il demeure que, certaines distinctions s'observent et ce, principalement en fonction du genre. En effet, le portrait brossé par les analyses statistiques souligne que la situation des jeunes femmes présente davantage de facteurs de risque que celle des jeunes hommes. Principalement, cette réalité s'observe au niveau du vécu familial passé et présent : les jeunes filles sont plus susceptibles que les hommes d'avoir vécu un placement, des abus sexuels et d'avoir vécu de l'instabilité familiale. Par ailleurs, elles sont plus nombreuses à mentionner avoir une relation de mauvaise qualité avec leur père, elles sont plus souvent mères de famille et elles sont moins nombreuses à habiter chez leurs parents comparativement aux hommes de l'échantillon. Au point de vue de l'adaptation psychosociale, elles présentent significativement plus de difficultés intériorisées (dépression, somatisation, détresse) que les hommes, et ce, peu importe l'âge. Les distinctions en fonction de l'âge (entre le groupe 16-17 ans et le groupe 18-24 ans) sont peu nombreuses et lorsqu'elles apparaissent, elles s'expliquent logiquement. En effet, le groupe plus âgé se distingue en habitant moins chez leurs parents et en ayant significativement plus d'instabilité, soit plus de changements d'écoles et de composition familiale. Dans l'ensemble les résultats montrent que les

---

<sup>3</sup> Les participants de l'étude ont été classés, pour fins d'analyses, en fonction de deux groupes d'âges : les 16-17 ans (ados) et les 18-24 ans (adultes). Or, nous considérons que l'ensemble des ces jeunes correspondent à la catégorie « adulte émergent », terme employé dans ce document pour faire référence à l'ensemble des participants.



femmes présentent un profil passé empreint de davantage de vulnérabilités que les hommes. Cela n'est pas étonnant puisque les études sur le décrochage et les difficultés scolaires révèlent en effet que les femmes qui affichent ce type de difficultés présentent des situations personnelles plus lourdes que les hommes (Marcotte, Fortin, Royer, Marcotte, & Potvin, 2008). En outre, le décrochage scolaire entraînerait des conséquences plus graves chez les jeunes femmes que chez les jeunes hommes (Temcheff, et al., 2008). Il convient toutefois de recadrer les présentes données en tenant compte du fait que la population à l'étude effectue ici un retour aux études et donc, peut être considérée comme effectuant un pas vers la résilience. En effet, Ross et Gray (2005, p. 103) soulignent sagement que la réinsertion dans les écoles de seconde chance constitue « un acte de gestion de soi unique à travers lequel les jeunes tentent de se réapproprier une identité personnelle et scolaire positive malgré ou en fonction des contraintes imposées par leurs cheminement et leur quotidien » [traduction libre]. L'ensemble des jeunes adultes et surtout les femmes inscrites à l'éducation des adultes sont susceptibles de bénéficier de leur passage au sein de ces milieux pour donner une deuxième chance à leur trajectoire scolaire (Marcotte, 2008).

### ***Les adultes émergents à l'éducation des adultes : un groupe homogène ou hétérogène?***

Ce deuxième questionnement constitue le cœur du travail d'analyse effectué dans le cadre de cette étude. En effet, compte tenu de la multitude d'indicateurs utilisés, les possibilités de comparaison entre les jeunes s'avéraient quasi infinies. Une analyse de classes latentes a donc été menée afin de vérifier si, à partir de plusieurs indicateurs considérés ensemble, des sous-groupes de jeunes se différencieraient au sein de notre échantillon (des informations supplémentaires sur cette procédure statistique complexe sont disponibles sur demande). Mentionnons que l'analyse de

classes latentes permet de discriminer des sous-groupes à partir d'indicateurs déterminés par les chercheurs sans que ceux-ci n'aient à présumer du nombre de classes (ou de sous-groupes) au départ. Cette procédure est centrée sur les sujets et non sur les variables ce qui signifie qu'elle regroupe les personnes ayant des caractéristiques similaires. L'encadré A présente les variables qui ont été insérées dans l'analyse, leur choix a été effectué afin de représenter les indicateurs familiaux, et psychosociaux passés et présents des jeunes.

Encadré A : Variables utilisées dans l'analyse de classes latentes.

Abus physiques et émotionnels, abus sexuels {passé}  
Placement : protection de la jeunesse {passé}  
Services d'éducation spécialisés (classe spéciale) {passé}  
Problèmes extériorisés : délinquance, comportements agressifs et  
intrusifs {présent}  
Détresse psychologique {présent}  
Estime de soi {présent}  
Risque suicidaire {présent}  
Identité : exploration et engagement {présent}

En utilisant ces variables, quatre groupes distincts ont été dégagés. Le premier, « **les jeunes sans problèmes majeurs** » est le plus prévalent. Ils représentent 54% de l'échantillon et les hommes y sont en plus grand nombre (60%). Ces jeunes présentent très peu de difficultés passées et un ajustement présent positif. Il semble que ces jeunes soient en tout points semblables aux jeunes de leur âge mis à part leurs retards académiques (qui peuvent s'inscrire dans une non-linéarité normale du parcours éducationnel) et leur faible exploration identitaire. Bref, ces jeunes fonctionnent bien au sein de ces milieux et on peut présumer qu'ils sont peu à risque de décrocher à nouveau. Le deuxième groupe : « **les jeunes ouverts et résilients** » constituent 21% de l'échantillon et les filles y sont légèrement surreprésentées (60%). Ce sous-groupe affiche un profil semblable au premier en termes d'ajustement positif présent en plus d'être ouvert à l'exploration identitaire. Les différences entre ce

groupe et le premier résident dans les services dispensés pendant l'enfance et l'adolescence : près du quart ont reçu des services de protection de la jeunesse et le tiers ont été placés en classe spéciale. Souvent associés à des difficultés persistantes, les services reçus par ces jeunes dans le passé ont plutôt des conséquences favorables dans le présent, d'où l'utilisation du terme « résilient ». En revanche, il est également plausible de penser que les services reçus ont tout simplement été efficaces et positifs dans la vie de ces jeunes. Le troisième groupe composé de « **jeunes victimisées et en détresse** » comprend 13% de l'échantillon et est composé de femmes à 89%. Ces jeunes ont été victimes d'abus physique, émotionnel et sexuel et elles sont nombreuses à avoir reçu des services scolaires et de protection de la jeunesse. Ces jeunes présentent des niveaux élevés de détresse psychologique et d'idéations suicidaires en plus d'afficher une faible estime de soi. De son côté, le quatrième groupe « **les jeunes en problèmes de comportement et en grande détresse** » sont ceux qui affichent le plus haut taux de détresse psychologique, de problèmes de comportement extériorisés et d'idéations suicidaires combinés au niveau le plus faible d'estime de soi. Toutefois, ces jeunes ne présentent pas d'histoires d'abus ni de services de protection de la jeunesse, mais ils sont nombreux à avoir reçu des services en milieu scolaire (classe spéciale). Bref, nous pouvons affirmer que les jeunes 16-24 ans inscrits à l'éducation des adultes constituent un groupe hétérogène, qu'une majorité fonctionne bien et ne présente pas de difficultés actuelles majeures. En revanche, le quart d'entre eux sont source d'inquiétude et présentent des besoins qui nécessitent des interventions adaptées. En outre, certains d'entre eux souffrent de traumatismes passés affectant leur présent et d'autres, affichent une problématique extériorisée qui risque de camoufler sérieusement leur détresse et leur besoin d'aide actuel. Ces deux groupes sont les plus à risque de décrocher à nouveau et de vivre

des inadaptations adultes sévères. Ce sont également les plus susceptibles de profiter des services psychosociaux mis en place dans les centres d'éducation aux adultes pour persévérer au niveau scolaire, mais aussi pour donner une orientation plus positive à leur vie de façon générale. Malgré leur nombre minoritaire, ces jeunes doivent recevoir une attention capitale compte tenu de leur présence dans les CÉA et donc, de la possibilité encore accessible de les rejoindre et de contribuer à réorienter leur trajectoire.

***Où sont ces jeunes un an plus tard, comment les CÉA ont contribué à leur cheminement?***

Cette question trouve partiellement sa réponse dans le deuxième temps de mesure où les données ont été colligées par une entrevue téléphonique auprès de 78 jeunes. La majorité des répondants au temps deux sont toujours en formation et donc, persévèrent soit au CÉA ou au collégial. Environ 15% des jeunes ont abandonné et les raisons mentionnées sont souvent liées à l'intégration en emploi et parfois, la maternité ou le congé parental. Finalement, 17% des jeunes mentionnent avoir « arrêté leur formation » signifiant ici le caractère temporaire de cette pause. L'étude ne permet pas de préciser si ces jeunes effectueront vraiment un retour aux études, mais ceux-ci ne se considèrent pas comme des « décrocheurs ». Les verbatim obtenus des entrevues reflètent de façon très consistante l'expérience positive des jeunes au sein des CÉA. Parmi l'ensemble des questions posées, quatre se sont avérées particulièrement parlantes en termes de réponses. Premièrement à la question : « **Si tu penses à ton CÉA, peux-tu me nommer les deux choses que tu aimes le plus?** », les jeunes relatent principalement le soutien reçu et l'ouverture des enseignants de même que la capacité d'avancer à leur rythme grâce à l'enseignement individualisé. Les jeunes qui perçoivent une différence entre le secteur jeune et celui adulte par

rapport à l'autonomie accordée, signale cet aspect positivement. Deuxièmement, la question « **Si tu penses à ton CÉA, peux-tu me nommer les deux choses que tu aimes le moins?** » soulève des points intéressants notamment par rapport à la rigidité de la réglementation relative aux absences et en ce qui a trait à la façon dont les jeunes sont traités : non pas comme des adultes, mais comme des enfants. D'autres soulignent le manque de discipline, les cours magistraux, le manque de disponibilité des professeurs, et la cafétéria. En résumé, il importe de mentionner que les aspects soulevés à la fois comme point positif et négatif peuvent refléter la diversité des centres et de leur fonctionnement. En outre, mentionnons que le respect accordé au rythme, l'encouragement à l'autonomie et l'enseignement individualisé ressortent comme des points forts de ces milieux scolaires. La troisième question « **si tu penses à tes professeurs, peux-tu me nommer une chose que tu apprécies d'eux?** » venait préciser les aspects positifs liés directement au rapport enseignant-élève. Les éléments nouveaux ressortis à cette question touchaient principalement l'engagement, l'implication, le dévouement, la compréhension, l'écoute et le respect accordé aux élèves. Il faut également préciser que le pendant négatif de cette question n'a généré qu'un très faible taux de réponse signalant que l'expérience avec les enseignants s'est avérée essentiellement positive. Finalement, la dernière question qui, à notre avis, traduit le plus clairement le rôle positif des CÉA dans les trajectoires des jeunes est la suivante : « **Qu'as-tu appris sur toi-même depuis que tu es au CÉA?** ». Les jeunes interrogés ont signalé les forces qu'ils ont découvertes en eux-mêmes telles l'autonomie, les capacités d'apprentissage, la confiance, la capacité de réussir et la persévérance. Ces paroles telles de véritables perles, ont donné du relief à la théorie en ancrant sur des bases concrètes les notions de fenêtre d'opportunité, résilience et points tournants.

## *Conclusion*

Les résultats de cette étude indiquent d'abord que les jeunes 16-24 ans inscrits à l'éducation des adultes constituent un groupe hétérogène au sein duquel les jeunes ont des profils et des besoins distincts. Par ailleurs, les données révèlent que les femmes qui fréquentent ces centres sont plus vulnérables que les hommes et que, finalement, le passage en CÉA s'avère une expérience positive et significative qui peut devenir un point tournant pour les jeunes adultes émergents qui ont connu un cheminement scolaire souvent ponctué d'échecs.

## **PARTIE E- PISTE DE RECHERCHES**

Les résultats de ce projet ont plusieurs implications pour la recherche future. D'abord, compte tenu du fait que ce projet s'est déroulé principalement dans la région de Québec, de la Mauricie et de l'Estrie, il serait intéressant de répliquer cette étude auprès des Commissions scolaire de la grande région de Montréal. En effet, la réalité multiethnique de la région métropolitaine apporterait un éclairage nouveau aux résultats obtenus dans le cadre de cette recherche. Également, les régions plus éloignées (Abitibi-Témiscamingue, Bas St-Laurent, Côte-Nord) ne sont pas représentées dans l'échantillon de cette étude. Considérant les taux de décrochage en région, il serait opportun d'y vérifier le rôle des CÉA. En résumé, la reproduction de l'étude à plus grande échelle pourrait permettre de vérifier si les 4 profils de jeunes identifiés sont également représentés et, le cas échéant, quels autres profils émergent ailleurs dans la province.

Ensuite, la difficulté de mesurer la persévérance scolaire (entrées et sorties des CÉA fréquentes et à plusieurs moments dans l'année) des jeunes adultes émergents à l'éducation des adultes s'avère un problème majeur pour illustrer la contribution de ces milieux éducatifs. Ce problème pourrait trouver sa solution dans l'emploi d'un devis longitudinal où les jeunes seraient suivis sur plusieurs années. Ce type de devis plus coûteux et nécessitant un investissement majeur de temps, pourrait nous permettre de connaître véritablement les trajectoires adultes de ces jeunes et la signification de leur passage à l'éducation des adultes en termes de persévérance et de réussite éducative au sens plus large.

## Références<sup>4</sup>

- Arnett, J. J. (2000). Emerging adulthood: A theory of development from the late teens through the twenties. *American Psychologist*, 55(5), 469-480. doi:10.1037/0003-066X.55.5.469
- Arnett, J. J. (2004). *Emerging adulthood: The winding road from the late teens through the twenties*. New York, NY: Oxford University Press.
- Arnett, J. J. (2007). Suffering, selfish, slackers? Myths and reality about emerging adults. *Journal of Youth and Adolescence*, 36(1), 23-29. doi:10.1007/s10964-006-9157-z
- Berzin, S. C. (2010). Vulnerability in the transition to adulthood: Defining risk based on youth profiles. *Children and Youth Services Review*, 32(4), 487-495. doi:10.1016/j.childyouth.2009.11.001
- Côté, J. E. (2005). Identity Capital, Social Capital and the Wider Benefits of Learning: Generating Resources Facilitative of Social Cohesion. *London Review of Education*, 3(3), 221-237. doi:10.1080/14748460500372382
- Dryfoos, J. (2005). Full-service community schools: A strategy -- not a program. *New Directions For Youth Development*(107), 7-14.
- Elder, G. H., Jr. (1998). The life course as developmental theory. *Child Development*, 69(1), 1-12. doi:10.2307/1132065
- Elder, G. H., Jr., Johnson-Kirkpatrick, M., & Crosnoe, R. (2003). The emergence and development of life course theory. Dans J. T. Mortimer & M. J. Shanahan (Éds.), *Handbook of the Life Course*. New-York, NY: Kluwer Academic / Plenum Publishers.
- Laub, J. H., Nagin, D. S., & Sampson, R. J. (1998). Trajectories of change in criminal offending: good marriages and the desistance process. *American Sociological Review*, 63(2), 225-238. doi:10.2307/2657324
- Marcotte, J. (2008). Quebec's adult educational settings: Potential turning points for emerging adults? Identifying barriers to evidence-based interventions. *Canadian Journal of Educational Administration and Policy*, 77. Récupéré de [http://www.umanitoba.ca/publications/cjeap/pdf\\_files/marcotte.pdf](http://www.umanitoba.ca/publications/cjeap/pdf_files/marcotte.pdf)
- Marcotte, J., Fortin, L., Royer, É., Marcotte, D., & Potvin, P. (2008). La situation scolaire et sociale et l'ajustement des jeunes adultes émergents ayant présenté des problèmes de comportement extériorisés au secondaire. *Revue des sciences de l'éducation*, 34(1), 141-161. Récupéré de <http://id.erudit.org/iderudit/018994ar>.

---

<sup>4</sup> La liste exhaustive des références est disponible à l'Annexe E



- Marcotte, J., & Ringuette, D. (à paraître). Étude exploratoire des liens entre l'identité et l'implication scolaire des adultes émergents à l'éducation des adultes. *Revue de Psychoéducation*.
- Masten, A. S., Burt, K. B., Roisman, G. I., Obradovic, J., Long, J. D., & Tellegen, A. (2004). Resources and resilience in the transition to adulthood: Continuity and change. *Development and Psychopathology*, 16(4), 1071-1094. doi:10.1017/S0954579404040143
- Ministère de l'Éducation du Québec. (2008). *Statistiques de l'éducation - Enseignement primaire, secondaire, collégial et universitaire (Édition 2008)*. Québec, Qc.: Gouvernement du Québec. Récupéré de [http://www.mels.gouv.qc.ca/sections/publications/publications/SICA/DRSI/Stat\\_Educ\\_2008.pdf](http://www.mels.gouv.qc.ca/sections/publications/publications/SICA/DRSI/Stat_Educ_2008.pdf).
- Ross, S., & Gray, J. (2005). Transitions and Re-Engagement through Second Chance Education. *Australian Educational Researcher*, 32(3), 103-140. Récupéré de : <http://www.aare.edu.au/aer/online/50030f.pdf>.
- Rousseau, N., Dumont, M., Samson, G., & Myre-Bisaillon, J. (2009). J'ai 16 ans et j'ai choisi l'école des adultes! Dans N. Rousseau (Éd.), *Enjeux et défis associés à la qualification : La quête d'un premier diplôme d'études secondaires* (pp. 9-28). Montréal, Qc.: Presses de l'Université du Québec.
- Schulenberg, J. E., Bryant, A. L., & O'Malley, P. M. (2004). Taking hold of some kind of life: How developmental tasks relate to trajectories of well-being during the transition to adulthood. *Development and Psychopathology*, 16(4), 1119-1140. doi:10.1017/S0954579404040167
- Schwartz, S. J., Côté, J. E., & Arnett, J. J. (2005). Identity and Agency in Emerging Adulthood: Two Developmental Routes in the Individualization Process. *Youth & Society*, 37(2), 201-229. doi:10.1177/0044118X05275965
- Statistiques Canada. (2008). *Les études postsecondaires – participation et décrochage : différences entre l'université, le collège et les autres types d'établissements postsecondaires*. (No 81-595-M au catalogue — No 070). Récupéré de <http://www.statcan.gc.ca/pub/81-595-m/81-595-m2008070-fra.pdf>.
- Temcheff, C. E., Serbin, L. A., Martin-Storey, A., Stack, D. M., Hodgins, S., Ledingham, J., et al. (2008). Continuity and pathways from aggression in childhood to family violence in adulthood: A 30-year longitudinal study. *Journal of Family Violence*, 23(4), 231-242. doi:10.1007/s10896-007-9147-2
- Vultur, M. (2006). Diplôme et marché du travail. La dynamique de l'éducation et le déclassement au Québec. *Recherches sociographiques*, 47(1), 41-68. Récupéré de <http://id.erudit.org/biblioproxy.uqtr.ca/iderudit/013641ar>.
- Yoder, A. E. (2000). Barriers to ego identity status formation: A contextual qualification of Marcia's identity status paradigm. *Journal of Adolescence*, 23(1), 95-106. doi:10.1006/jado.1999.0298

*Annexe A*

État des connaissances

## Problématique

L'exercice d'une citoyenneté active et l'accès à l'emploi dépendent plus que jamais de la formation de base sanctionnée par un diplôme d'études secondaires (CSÉ, 2008). À ce titre, une amélioration notable du taux québécois de scolarisation, constat d'autant plus manifeste du côté des femmes, atteste du bien fondé des réformes québécoises en éducation (IST, 2010a, 2010b). Le décrochage demeure toutefois préoccupant et près de 250 000 jeunes de 16 à 24 ans, soit environ le tiers des individus de ce groupe d'âge, n'ont aucun diplôme au Québec. De ce nombre, 64% tentent toujours de se qualifier au « secteur adulte » de la formation générale (FGA), mais plusieurs jeunes en difficulté décrochent de nouveau, sans qualification (CSÉ, 2008; MEQ, 2004a; 2004b, 2008). Malgré les efforts de ces milieux pour s'ajuster aux multiples parcours de ses apprenants, des lacunes semblent donc apparaître quant à la capacité de rétention des jeunes en difficulté de 16-24 ans. Afin de limiter la fréquence des sorties sans qualification ni diplôme et de bonifier les leviers actuels d'intervention en soutien à la persévérance, l'actualisation des savoirs apparaît essentielle. Ce projet d'étude vise donc à étayer les connaissances portant sur caractéristiques des jeunes de 16 à 24 ans toujours poursuivant leurs études secondaires (les « persévérants ») ou qui choisissent de réintégrer le système scolaire (les « raccrocheurs ») en s'inscrivant à la FGA. Il convient d'analyser le phénomène du décrochage, mais surtout celui du raccrochage en fonction des enjeux contemporains de la transition à la vie adulte, période charnière dans la vie de l'individu qui est désormais balisée par des repères plus flous et variés. Cette nouvelle période savamment nommée « vie adulte émergente » par Arnett (Arnett, 2000, 2004) comporte un cadre d'analyse permettant de mieux comprendre les parcours

personnels, éducationnels et familiaux des jeunes inscrits à l'éducation des adultes au Québec.

### *Les nouveaux contours de la transition à la vie adulte*

La refonte du système de valeurs dans les sociétés « postindustrielles » a créé un décalage dans l'adoption des rôles traditionnels associés à la vie adulte (indépendance financière, fondement d'une famille, stabilité professionnelle). À ce titre, de nombreux écrits ont mis en exergue le rôle central et le caractère distinct des années transitionnelles nichées entre 16 et 24 ans (Arnett, 1997, 1998, 2000; Fussel & Furstenberg, 2005; Marcotte, 2009; Schulenberg, Bryant, et al., 2004; Schulenberg, Sameroff, & Cicchetti, 2004; Shanahan, 2000). Arnett (2000, 2004) a proposé de concevoir cette période, entre la fin du secondaire et la mi-vingtaine, en tant que nouvelle phase développementale : la « vie adulte émergente » (*Emerging Adulthood*).

La vie adulte émergente serait caractérisée par une transition prolongée marquée par l'instabilité, le focus sur soi, et l'exploration identitaire qui se poursuit via l'expérimentation de multiples possibilités affectives, professionnelles, éducationnelles et sociales qui s'offrent aux jeunes (Arnett, 2000, 2007; Schwartz, et al., 2005). Certains auteurs soutiennent que l'extension de cette période, plus qu'un phénomène développemental individuel, est tributaire des conditions structurelles, notamment la spécialisation du marché nécessitant une main-d'œuvre de plus en plus qualifiée et donc, éduquée en conséquence (Côté, 2005). Tyler et Loftstrom (2009) soutiennent à cet effet que l'augmentation incessante de la compétition due à l'économie globale donne à l'éducation une importance inégalée dans la détermination du bien-être personnel et sociétal. Paradoxalement, la non-linéarité des parcours éducationnels se manifestant par des mouvements d'interruptions et de retour aux études, des

changements de filières, des pauses pour voyager, travailler, etc., est plus que jamais présente dans les parcours postsecondaires des jeunes adultes émergents. Cette instabilité fréquemment combinée à une hospitalité prolongée au domicile familial<sup>5</sup> et à la poursuite du soutien parental sous différentes formes (paiement du logement, de la nourriture, des frais de scolarité, des moyens de transport, etc.) (Goldscheider & Goldscheider, 1999), jettent les bases d'un moratoire psychosocial permettant aux jeunes de repousser la prise de responsabilités typiquement associées à l'âge adulte tout en profitant des libertés du statut adulte et d'expériences riches et variées contribuant à leur définition de soi (identité).

En contrepartie, bon nombre de jeunes en difficultés d'adaptation (Protection de la jeunesse, LSJPA, classes spéciales, santé mentale, etc.) assument seuls les coûts psychologiques, financiers et sociaux de leur transition. Pour ceux ne profitant pas des conditions structurelles dont jouissent les jeunes de leur âge et ne disposant pas d'autant d'actifs et de ressources personnelles, le passage à la vie adulte prend souvent la forme d'un « passage à vide » où les défis décuplés hypothèquent leur adaptation psychosociale adulte (Masten, et al., 2004; Schulenberg, Bryant, et al., 2004). Des études illustrent d'ailleurs l'importance de cette période transitionnelle quant à l'occurrence et la cristallisation de difficultés en lien avec la santé mentale (Vida, et al., 2009), les conduites antisociales (Hagan & Foster, 2003), les abus d'alcool ou d'autres drogues et à la parentalité précoce (Arnett, 2005; Moffitt, Caspi, Harrington, & Milne, 2002). Des recherches en prévention mettent également en lumière la sensibilité unique de cette période développementale pour la transmission intergénérationnelle des conduites agressives (Stacks & Goff, 2006), des mauvais

---

<sup>5</sup> 63% des hommes et 47% des femmes de 20-24 ans vivent toujours chez leurs parents e qui représente une augmentation de 15% en 15 ans (Molgat, 2002).

traitements (Pears & Capaldi, 2001) et des problèmes de comportement (Kerr, Capaldi, Pears, & Owen, 2009; Paquette, Bigras, Emery, Parent, & Zoccolillo, 2006).

### *Fenêtre d'opportunité, points-tournants et non-linéarité des parcours*

Les études sur la genèse des difficultés psychosociales et scolaires montrent qu'elle ne peut s'appréhender qu'à travers les interactions multiples et complexes entre les actifs personnels, les facteurs de vulnérabilité et de protection (Farrington & Loeber, 2000; Moffitt, 1993; Patterson, Reid, & Dishion, 1992). Il semble de même que le poids relatif de ces facteurs diffère d'un individu à l'autre et qu'ils n'opèrent pas de la même façon à toutes les étapes du développement (Schulenberg, Bryant, et al., 2004; Schulenberg, Sameroff, et al., 2004). À cet effet, la transition à la vie adulte est une étape critique, car elle ouvre la voie à une diversité de parcours de vie possibles dont la variabilité interindividuelle est infinie, ce qui n'était pas toujours le cas à l'adolescence (Shanahan, 2000). Même s'il apparaît clairement dans les recherches que la continuité prévaut dans le fonctionnement et l'ajustement de l'individu avant, pendant et après la transition adulte (Moffitt & Caspi, 2001), certaines études montrent également la discontinuité des parcours, surtout chez les jeunes ayant présenté des difficultés pendant l'adolescence (Aseltine & Gore, 1993; Roisman, Aguilar, & Egeland, 2004; Schulenberg, Bryant, et al., 2004). L'émergence de la vie adulte signifie l'arrivée de nouveaux rôles et de nouvelles opportunités pour les jeunes de s'épanouir à l'extérieur des contextes de l'enfance et de l'adolescence qui ont souvent été synonymes d'échecs (par ex. le milieu scolaire secondaire) (Roisman, et al., 2004; Schulenberg, Bryant, et al., 2004). En outre, selon la théorie des points tournants (*Turning points theory*) de Laub, Nagen et Sampson (1998), dans certains cas, des événements de vie heureux tels que le mariage ou l'obtention d'un emploi

sérieux et gratifiant peuvent entraîner un changement d'orientation vers la conformité dans une trajectoire marquée par la déviance (Sampson & Laub, 1993). L'accession à un milieu éducatif différent et valorisant peut également marquer un point tournant majeur surtout pour ceux et celles qui ont connu une histoire ponctuée de revers. Dans une étude américaine conduite auprès de jeunes ayant des problèmes émotifs et comportementaux sérieux, les auteurs ont trouvé que ces jeunes s'adaptaient bien dans un contexte scolaire d'adultes. Lorsque questionnés, les jeunes mentionnent que l'éducation aux adultes, avec les classes réduites et un enseignement individualisé, leur semble un lieu moins antagoniste au sein duquel, leurs difficultés sont mieux acceptées. Dans cette étude, l'accession à un autre type d'enseignement représente un point tournant pour les jeunes en difficulté qui y connaissent souvent une première expérience de réussite (Scanlon & Mellard, 2002). En outre, certains auteurs soutiennent que le retour aux études via les écoles de seconde chance constitue en soi une démonstration du pouvoir d'agir personnel (*agency*) à travers laquelle les jeunes tentent de retrouver ou découvrir une identité personnelle et scolaire positive (Ross & Gray, 2005). Le développement identitaire, central dans la théorie d'Arnett et essentiel pour l'adaptation psychosociale, s'avère un élément clé à considérer dans la potentialisation des points tournants positifs chez une population de raccrocheurs.

### *Le développement identitaire*

Un des aspects les plus dominants de la vie adulte émergente est sans aucun doute la reconnaissance de la poursuite de l'exploration identitaire et son achèvement au cours de cette période. Le processus identitaire implique l'émergence d'une nouvelle structure qui constitue plus que la somme des identifications infantiles (Kroger, 2007a, 2007b; Marcia, 1993). En ce sens, une identité « autodéterminée »

(*self-constructed*) plutôt que « conférée » (*conferred identity*) s'avère la résultante d'une démarche introspective et intégrative marquée par des processus d'exploration active et d'engagements flexibles (Marcia, 1993, 2006). Dans cette veine, Marcia (1966) soutient que l'identité est une structure qui se divise en quatre statuts : l'identité diffuse, forclosée, moratoire et achevée qui sont définis en fonction de leur position sur deux dimensions complémentaires : l'exploration et l'engagement. L'identité achevée, parce qu'elle sous-tend un engagement effectué à l'issue d'une saine exploration (moratoire), est considérée comme la résolution la plus sophistiquée et mature tandis que le statut diffus serait le moins évolué des quatre (Erikson, 1968; Fadjukoff, Kokko, & Pulkkinen, 2007; Kroger, 2007a; Marcia, 1993; Waterman, 2007).

Plus récemment, Côté (2002, 2005) a proposé la notion d'individualisation pour englober la démarche de définition de soi et de formation identitaire. Selon l'auteur, cette notion pourrait être appréhendée tel un continuum où, à l'un des pôles, on retrouverait une « individualisation par défaut » marquée par un besoin d'approbation et une prise de décision effectuée en fonction des autres. À l'autre bout de ce continuum se trouverait une « individualisation développementale » caractérisée par un degré élevé d'estime de soi, de sens à la vie et de locus de contrôle interne. De même, Schwartz, Côté et Arnett (2005) ont récemment démontré l'apport considérable du « pouvoir d'agir personnel » ou de la « gestion de soi » (*agency*)<sup>6</sup>, et plus particulièrement, de l'estime de soi pour différencier les deux types d'individualisation et ce, au-delà des contextes familiaux et du statut socio-économique. Compte tenu du contexte sociétal actuel où le passage à la vie adulte est un processus de moins en moins balisé par des marqueurs clairs, l'individualisation

---

<sup>6</sup> La traduction française du terme *agency* est issue d'un rapport bilingue de James Côté lui-même (Côté, Skinkle, & Motte, 2008).



développementale apparaît comme la forme de maturation la plus souhaitable et fonctionnelle pour l'exercice d'une citoyenneté porteuse de signification (Côté, 2005).

Le développement de l'identité est à la fois tributaire d'un processus interne propre à chaque individu, des attentes de la société à son égard et des opportunités offertes au sein des divers contextes auxquels il appartient. À ce titre, les notions de « capital identitaire » et de « capital social » (Côté, 1996, 1997, 2002, 2005; Côté & Schwartz, 2002) semblent ajustées à une appréhension écosystémique du processus de formation identitaire. Selon ces auteurs, le manque de structure et l'imprévisibilité des sociétés industrialisées contemporaines obligerait les jeunes à capitaliser davantage sur leurs ressources personnelles, c'est-à-dire sur leur *capital identitaire*. Cette notion fait ici référence aux attributs concrets (ressources financières et soutien familial, parcours scolaire, compétences sociales, capital social, etc.) et plus abstraits (capacité d'exploration et d'engagement, fonction de synthèse identitaire, gestion de soi, etc.) que l'individu a à sa disposition. En somme, le capital identitaire constitue l'ensemble des actifs utiles à l'individu pour gérer ses interactions avec l'environnement, pour potentialiser ses opportunités et pour ajuster ses stratégies adaptatives aux contextes (p. ex., écoles, groupe de pairs, etc.). Le capital social, quant à lui, exerce son influence à travers les liens de réciprocité que l'individu tisse avec son entourage. C'est le cas notamment des réseaux d'appartenance et de certaines caractéristiques liées au statut (âge, genre, ethnicité, etc.) susceptibles, dans certaines sphères institutionnelles, d'ouvrir ou fermer des portes. Dans une perspective intergénérationnelle, le capital social implique aussi la capacité des parents à transmettre les valeurs prônées à leurs enfants en plus de leurs faciliter l'accès aux réseaux sociaux (Côté, 2005; Edwards, 2004). Cependant, en l'absence de contextes favorables (famille, milieu scolaire, milieu de travail) à la valorisation de

l'action, à l'exercice du contrôle et à la prise de responsabilités, les individus sont susceptibles de rencontrer des défis majeurs dans le développement des habiletés et compétences nécessaires à la formation de l'identité (Côté, 1997, 2006; Schwartz & Pantin, 2006). Bref, le capital social et le capital identitaire s'étayent mutuellement et continuellement de telle sorte que les ressources personnelles qu'un individu déploie et les accomplissements qui en découlent contribuent directement aux actifs de la société et, par ailleurs, les ressources de la société (contextes) permettent à l'individu d'exercer et de nourrir son capital identitaire. Ces interactions dynamiques mettent ainsi en relief tout le potentiel du milieu scolaire, en tant qu'écosystème social privilégié, dans sa capacité à bonifier le capital identitaire de l'individu et, de ce fait, à moduler les processus d'individualisation et de développement identitaire (Good & Adams, 2008; Kamanzi, Zhang, Deblois, & Deniger, 2007).

*Le développement identitaire et la réussite scolaire.* Le développement identitaire et le capital identitaire semblent contribuer positivement à l'adaptation et la réussite des jeunes en milieu scolaire. En effet, Hejazi, Shahraray, Farsinejad et Asgary (2009) montrent que le style identitaire, par son effet sur le sentiment d'auto-efficacité, est associé au rendement scolaire. De même, Berzonsky et Kuk (2005) mentionnent que le style ou le statut identitaire affecte les ressources mobilisées par les étudiants (auto-régulation, autonomie, estime et confiance en soi, etc.) qui, en retour, influencent la performance académique. Selon une étude de Martinot (2001) le développement identitaire nourrirait des liens étroits avec le concept de soi, lui-même tributaire de la connaissance de soi et de l'estime de soi : deux aspects qui permettent aux élèves de connaître du succès scolaire. Finalement, l'identité semble avoir un rôle important en éducation puisqu'elle influence les dispositions des étudiants envers

l'école et, plus particulièrement, lorsque ceux-ci intègrent un nouveau milieu scolaire où ils sont confrontés à de multiples opportunités de se définir et de se découvrir (Flores-Crespo, 2007). Les contextes collégiaux et universitaires, propres à une majorité d'adultes émergents au Québec, se prêtent particulièrement bien aux explorations identitaires, à la construction et à la consolidation du capital identitaire. Or, qu'en est-il des jeunes qui, pour diverses raisons et limites personnelles, familiales ou sociales, n'empruntent pas les chemins de l'éducation postsecondaire? Comment les ressources de ces étudiants se mobilisent-elles face à l'implication et à la persévérance scolaire compte tenu de leurs difficultés? L'étude proposée se penche sur une population étudiante québécoise qui, pour acquérir des crédits manquants, rattraper des retards académiques ou raccrocher après une période plus ou moins longue de décrochage scolaire, choisit de s'inscrire à l'éducation des adultes. La prochaine section traite des particularités de ces milieux scolaires.

#### *Les centres d'éducation aux adultes au Québec : enjeux, offre et demande*

À titre de composante distincte du système scolaire québécois, la formation générale des adultes (FGA) s'organise principalement dans le secteur public du réseau de l'éducation et de ces différentes Commissions scolaires. Au Québec, environ 200 centres de formation des adultes proposent ainsi des ressources d'apprentissage adaptées aux besoins de toute personne de 16 ans et plus qui souhaite compléter son curriculum de base ou poursuivre sa formation. En lien avec son mandat d'éducation et de formation continue, la FGA offre dix services d'enseignement : l'alphabétisation, le présecondaire, le premier cycle ou le deuxième cycle du secondaire, la préparation à la formation professionnelle, la préparation aux études postsecondaires, l'intégration

sociale ou socioprofessionnelle ainsi que les services de francisation et de soutien pédagogique (MÉQ, 2006).

L'importance du diplôme de fin d'études secondaires incite un nombre toujours croissant de jeunes adultes émergents à se tourner vers les centres de formation des adultes. Or, cette situation se traduit par un changement radical de l'effectif des centres d'éducation des adultes (FGA) depuis une quinzaine d'années. Les données statistiques récentes du MÉQ (2008) illustrent d'ailleurs parfaitement ce changement de perspective puisque, au sein de la population totale inscrite à la FGA, 54,3% des apprenants ont moins de 25 ans (soit plus de 115 000 jeunes). De ce nombre, une très large proportion n'a d'ailleurs toujours pas atteint l'âge de 20 ans (62,4 %).

Au regard du large spectre de services offerts dans ces centres, le choix de s'inscrire à l'éducation des adultes peut évidemment soutenir de multiples desseins. Cependant, près des deux tiers des apprenants (62,0%) optent pour les services qui mènent à l'obtention d'un premier diplôme (premier et deuxième cycle du secondaire, préparation aux études postsecondaires et à la formation professionnelle) (MÉQ, 2005, 2008). Pour plusieurs, la FGA constitue donc une alternative à la formation générale du secteur jeune (FGJ) et une opportunité de combler les retards académiques cumulés. Alors que certains apprenants effectuent une transition directe entre la FGJ et la FGA, la moitié de l'effectif des 16-24 ans suit cependant un parcours non-linéaire et y accède uniquement après avoir abandonné ou cessé l'école (MÉQ, 2004a). Quant aux élèves identifiés en troubles de comportement au secondaire, près du tiers (32%) vient annuellement grossir les rangs de la FGA, à l'instar de 15% des jeunes qui quittent les services de protection de la jeunesse une fois l'âge légal de 18 ans atteint (Dessureault & Granger, 1997). Issus de différents programmes scolaires et sociaux, ces adultes émergents sont bien souvent aux prises avec des problématiques multiples

et complexes (abus d'alcool et d'autres drogues, délinquance, manque de support social et familial, etc.) qui risquent d'agir directement sur les facteurs d'inclusion, de persévérance et de réussite scolaires (Dessureault & Granger, 1997; Valois, Fournier, & Parent, 2003). En outre, ces élèves auraient une estime de soi plutôt faible, seraient enclins à se voir comme incompetents et peu outillés face aux exigences académiques, en plus de déprécier leurs aptitudes scolaires et cognitives (Bryan, Burstein, & Ergul, 2004). Conséquemment, ces adultes appréhenderaient une scolarisation qui pourrait, à nouveau, être source de marginalisation et d'échecs (Lavoie, Lévesque, Aubin-Horth, Roy, & Roy, 2004).

#### *Pertinence de l'étude et objectifs poursuivis*

Les jeunes qui ont vécu des difficultés à différents niveaux au cours de leur adolescence abordent l'âge adulte avec un support social et familial souvent réduit, des problèmes personnels et, surtout, avec des déficits au plan scolaire qui entravent leurs aspirations professionnelles et personnelles futures (Fussel & Furstenberg, 2005). Malgré cette situation désavantageuse, une portion non-négligeable d'entre eux tentent de pallier à leurs qualifications manquantes en s'inscrivant aux secteurs adultes afin d'obtenir un diplôme minimal (TREAQ-FP, 2005). Ces milieux de formation représentent dès lors, une opportunité exceptionnelle d'intervenir auprès de ces jeunes et de leur offrir une expérience de réussite qui marquera un point tournant dans leur vie en plus de contribuer à diminuer le taux de décrochage et le risque qu'ils aient recours à l'aide sociale (Laub, et al., 1998). Par contre, de nombreux apprenants de 16 à 24 ans abandonnent leur formation aux secteurs adultes sans avoir obtenu leur diplôme ni atteint leurs objectifs.

Comment potentialiser le rôle des écoles FGA-FP auprès des clientèles à risque et favoriser la persévérance des élèves 16-24 ans? Selon toute logique, la première étape consiste à mieux connaître ces jeunes et à tracer un portrait détaillé de la situation. La recension des écrits montre, en ce sens, une représentation morcelée de la réalité objective et subjective de ce sous-groupe de jeunes hommes et femmes « en devenir ». Nous en savons donc très peu sur la situation personnelle, l'histoire familiale, la gamme des services que ces jeunes ont reçue pendant l'adolescence et comment ces jeunes abordent l'âge adulte. Ces lacunes contribuent à limiter la portée des divers programmes gouvernementaux et autres initiatives locales en milieu scolaire. Or, peu d'études s'intéressent à la globalité de la clientèle 16-24 ans de ces milieux scolaires. D'ailleurs, ce groupe d'âge, longtemps négligé par les recherches empiriques (Schulenberg, Sameroff, et al., 2004) et les programmes sociaux (MSSS, 2002), semble depuis peu retenir l'attention du gouvernement (EJET, Bowlby & McMullen, 2002; MÉQ, 2004b).

Le but de cette étude multifactorielle est d'étayer les connaissances relatives aux jeunes de 16 à 24 ans montrant des parcours scolaires non-conventionnels et qui sont toujours aux études (les « persévérants ») ou choisissent de réintégrer le système scolaire (les « raccrocheurs ») en s'inscrivant à la FGA. Sachant que les milieux de pratique se mobilisent de façon plus efficace lorsqu'ils connaissent la réalité multiple et complexe des jeunes en difficulté (Rousseau, et al., 2009) ces acquis serviront d'assises visant à réduire les sorties de la FGA sans qualification ni diplôme. Cette actualisation des savoirs permettra également de bonifier les leviers actuels d'intervention en soutien à la persévérance. En somme, il s'inscrit dans une volonté sociale et politique manifeste de favoriser l'adaptation de nombreux jeunes Québécoises et Québécois lors de leurs délicates transitions à la vie adulte. Quatre

objectifs découlent de cette visée générale : 1) Dresser un portrait personnel, familial et scolaire des jeunes 16-24 ans accédant aux secteurs adultes de formation; 2) Comparer les jeunes en fonction du genre, de la région de provenance, de la présence ou l'absence de difficultés antérieures, des services reçus à l'adolescence et de l'âge; 3) Identifier des sous-groupes de jeunes présentant des caractéristiques similaires et comparer ces sous-groupes en fonction de leur portrait personnel, familial et scolaire; 4) Évaluer la persévérance et la réussite scolaires ainsi que l'efficacité des services reçus en fonction des sous-groupes identifiés, un an après la première prise de mesure.

#### *Modèle théorique intégrateur*

L'étude des jeunes 16-24 ans inscrits à l'éducation des adultes s'inspire, tel que présenté dans les sections précédentes, de plusieurs assises théoriques qui viennent appuyer la conduite de l'étude et l'interprétation des résultats. En outre, la théorie de la vie adulte émergente (Arnett, 2000), les notions de capital identitaire et social, d'individualisation et de gestion de soi (Côté, 2005; Schwartz, et al., 2005) ainsi que les travaux sur la résilience et les points tournants (Masten, et al., 2004) constituent des cadres d'analyses pertinents pour bien capturer la nature complexe des jeunes à l'étude.

Pour bien comprendre comment ces diverses positions théoriques peuvent s'articuler dans un seul et même modèle intégrateur, l'utilisation de la perspective du life-course s'avère fort pertinente. En effet, la théorie du life-course tient compte à la fois de la nature globale et spécifique de chaque trajectoire de vie. Parmi ses postulats de base, la théorie stipule que chaque personne est active dans son développement à travers les choix qu'elle effectue et les actions qu'elle met en branle, ce postulat

renvoie à la notion de capital identitaire et de gestion de soi de même qu'aux concepts de résilience et de points tournants qui peuvent émerger chez les jeunes via leur propre action. Deuxièmement, l'action de la personne est modulée par le temps historique et le lieu géographique qui délimitent les contours normatifs de toute période de vie. Ainsi, la vie adulte émergente et ses préceptes ainsi que l'importance actuelle accordée à l'éducation supérieure dans les sociétés industrialisées telles que la nôtre, viennent baliser les attentes envers les jeunes 16-24 ans, et dans certains cas, marginaliser ceux qui n'ambitionnent pas de poursuivre leurs études au niveau postsecondaire. Le principe des vies interreliées suggère pour sa part, que les jeunes n'évoluent pas en vase clos, qu'ils sont influencés par les interactions et les relations vécues dans leur milieu familial et dans leur parcours éducationnel. En outre, ce principe stipule que les personnes interagissant avec eux sur une base régulière transmettent, à travers leurs attitudes et leurs actions, les valeurs qu'elles prônent et qui peuvent s'avérer encourageantes ou non par rapport à l'accession à un milieu scolaire de seconde chance (notion de capital social). Finalement le principe de timing soutient que certaines transitions ont des répercussions différentes selon leur caractère prescrit ou volontaire, le moment où elles surviennent dans le développement émotionnel, moral ou physique et selon les antécédents développementaux du jeune (Elder, et al., 2003). À titre d'exemple, il convient d'analyser la nature du décrochage des jeunes 16-24 ans en fonction des informations suivantes : est-ce que cette transition précipitée a été choisie ou non, s'inscrit-elle davantage dans une interruption temporaire désirée ou un abandon obligatoire, une suspension, des difficultés personnelles, scolaires ou familiales? Bref, au regard de ce que ces jeunes vivent à l'éducation des adultes, notre analyse doit se dégager le plus possible d'une considération unique des facteurs de risque et de la conceptualisation



de ce groupe comme étant homogène et en difficulté. À cet effet, l'intégration du modèle du life-course permet de recadrer de façon plus objective notre étude et ses résultats.

*Annexe B*

Déroulement méthodologique détaillé

## Déroulement méthodologique et échantillon

Cette section présente les aspects méthodologiques associés à la démarche de recherche, notamment en ce qui a trait à l'échantillon, à la procédure de collecte de données et aux différentes méthodes d'acquisition. À ce chapitre, notons qu'en vertu des objectifs et du cadre conceptuel, cette étude multifactorielle s'appuie sur un devis mixte : un volet quantitatif (objectifs 1, 2 et 3), un volet qualitatif (objectif 4) ainsi que deux temps de mesure.

### *Participants*<sup>7</sup>

L'échantillon de convenance du volet quantitatif (temps 1) se compose de 386 jeunes de 16 à 24 ans, inscrits à différents services d'enseignement dispensés dans huit centres d'éducation des adultes du secteur public québécois (six Commissions scolaires), répartis dans trois régions : Capitale-Nationale, Estrie et Mauricie<sup>8</sup>. Les femmes ( $n=202$ ) représentent 52,3% de l'échantillon et les hommes ( $n=184$ ), 47,7%. Du côté de la distribution des groupes d'âge, les 16-17 ans forment environ le quart de l'échantillon total ( $n=105$  ou 27,2%) tandis que 72,8% sont du sous-groupe des 18-24 ans ( $n=281$ ). L'âge moyen des participants est de 19,07 ans (*é.t.* = 2,12).

En ce qui concerne le volet quantitatif (temps 2), 78 jeunes de 16 à 24 ans ont participé à une entrevue de relance téléphonique. De ce nombre, les deux tiers sont des femmes ( $n=52$ ) et le tiers sont des hommes ( $n=26$ ), ce qui traduit une représentativité échantillonnale légèrement plus élevée des femmes au T2 (66,7%) comparativement au T1 (52,3%).

---

<sup>7</sup> Pour de plus amples détails concernant la distribution échantillonnale, voir le Tableau X de l'Annexe C

<sup>8</sup> Voir Tableau 1 de l'Annexe C pour la répartition échantillonnale selon les six Commissions scolaires

## *Procédure*

Différentes commissions scolaires (Field, Kucsera, & Pont) et centres de formation générale des adultes (CFGA) ont été contactés en 2007. Dans un premier temps nous avons sollicité leur participation à l'étude et identifié, au sein de chacun des centres, une personne en charge des contacts avec l'équipe de recherche. Après acceptation, le responsable des dossiers scolaires ou des Services d'accueil, de référence, de conseil et d'accompagnement (SARCA) sollicitait les candidats potentiels lors de leur admission au centre. La période active de recrutement s'est poursuivie au cours des années scolaires 2007-2008 et 2008-2009 afin d'obtenir un échantillon de taille suffisante pour assurer sa représentativité par rapport à la population cible. Dans un second temps, soit approximativement un an après la prise de mesure initiale (T1), une entrevue semi-dirigée a été réalisée auprès d'un sous-échantillon représentatif. La phase active d'entrevue s'est amorcée le 1<sup>er</sup> décembre 2008 pour se terminer à la fin de juin 2009.

*Premier temps de mesure (protocole quantitatif).* Avant la collecte de données, les agents de liaison rencontraient leurs étudiants respectifs afin de présenter le projet et soulever avec eux certains enjeux possibles quant à la nature de certains questionnaires, notamment la réminiscence possible d'événements difficiles. La personne recueillait ensuite les inscriptions. Au moment de la collecte, soit aux heures normales de cours, les participants devaient signer un formulaire de consentement en présence du chercheur et de l'assistante. Le formulaire utilisé comportait deux sections : (1) une première portant sur la cueillette de données quantitatives (temps 1); et (2) une seconde informant le jeune adulte de la possibilité de participer à l'entrevue qualitative un an plus tard (temps 2). Le cas échéant, il devrait fournir les coordonnées utiles pour qu'un membre de l'équipe puisse le contacter. Après avoir

donné son accord « libre et éclairé » et signé le formulaire, le participant se voyait remettre le protocole. Selon les participants, une période de 45 à 75 minutes était nécessaire pour compléter le questionnaire et chacun recevait, pour sa collaboration, une compensation monétaire de vingt-cinq dollars.

*Second temps de mesure (protocole qualitatif).* Une entrevue semi-dirigée était réalisée un an après la prise de mesure initiale (T1). Suivant une procédure de sélection accidentelle, un sous-échantillon d'apprenants furent contacté par téléphone. L'ensemble des données était recueillies par des étudiants de premier cycle en psychoéducation et enregistré sur support numérique. Notons également que pour ce dernier volet de l'étude, une nouvelle compensation monétaire de vingt-cinq dollars était versée au participant (par mandat postal).

Les entretiens portaient sur les changements survenus depuis la cueillette initiale (niveau personnel, relationnel et occupationnel), sur leur réseau de soutien familial et social, leur expérience subjective à la FGA, leurs perspectives d'avenir (formation, marché du travail, etc.). Les données audionumériques ont été retranscrites intégralement, dénominalisées et, ensuite, codifiées. Les éléments directifs de l'entrevue (items dichotomiques, choix multiples, échelles additives, etc.) ont été traités à l'aide du logiciel SPSS 17.0. Puis les thèmes élaborés dans la portion semi-directive de l'entrevue ont été repris et analysés par codification thématique (Corbin & Strauss, 2008).

#### *Instruments de mesure*

Afin de rendre compte du caractère multidimensionnel des difficultés de ces jeunes adultes, tant passées que présentes, de nombreuses mesures ont été sélectionnées. Le choix des différents instruments tenait compte de leur adaptation

possible au groupe d'âge, de leurs qualités psychométriques reconnues et de leur disponibilité en langue française. Cette sélection d'instruments visait à dégager un portrait clair des difficultés personnelles et familiales vécues en plus de fournir des scores permettant des analyses comparatives. De plus, certains outils visaient à discriminer les jeunes adultes présentant des problématiques plus graves, sises au-dessus de seuils cliniques déterminés par les instruments. Quant aux questionnaires descriptifs, ils ont tous été choisis à partir d'enquêtes populationnelles canadiennes et québécoises, notamment : l'Enquête longitudinale sur la santé mentale des jeunes (EQSMJ, Valla, et al., 1994), l'Enquête Santé Québec (MSSS, 1987) et l'Enquête longitudinale canadienne sur les jeunes en transition (EJET, Statistique Canada, 2001). Notons également que les particularités des centres FGA (entrées continues, enseignement individualisé, horaires variables, etc.) ne permettant pas de recueillir des données fiables auprès des enseignants, l'unique répondant à ces questionnaires était le participant lui-même.

En terminant, l'entrevue de suivi semi-dirigée (T2), inspirée en partie des questions de l'EJET (2001), portait sur différents aspects de la situation contemporaine du participant et sur les facteurs liés à sa décision de poursuivre ou d'abandonner sa démarche en centre FGA.

*Informations générales.* Ce questionnaire descriptif vise à recueillir des informations personnelles et anamnestiques sur le jeune adulte : le genre, l'âge, la situation familiale, le niveau scolaire, les services reçus pendant l'enfance et l'adolescence.

*Identité.* Le questionnaire sur l'identité est une version française du *Ego Identity Process Questionnaire* (EIPQ) de Balisteri, Bush-Rossnagel et Geisinger (1995). Cet

instrument de mesure validé compte 32 items qui sont répondus sur une échelle de type Likert en 6 points (*fortement en accord* = 6, *fortement en désaccord* = 1). Les scores sont additionnés afin d'obtenir un score total pour l'engagement et un score total pour l'exploration. Les analyses comparatives entre l'EIPQ et l'entrevue initiale de Marcia (1966) ont montré une valeur convergente satisfaisante avec un coefficient kappa de 0,47. La consistance interne de l'instrument et la fidélité test-retest se sont avérées acceptables (Balistreri, et al., 1995).

*Problèmes intériorisés et extériorisés.* Une version française du YASR (*Young Adult Self-Report*) d'Achenbach (1997) a été utilisée pour mesurer les différents problèmes comportementaux présentés par les adultes émergents. Il s'agit d'un questionnaire auto-révéle qui comporte 116 items calculés à partir d'une échelle de type Likert en 3 points (0= *faux*, 1= *parfois vrai* et 2= *souvent vrai, très vrai*). Les items portent sur les comportements du jeune adulte au cours des 6 derniers mois. Trois échelles comportementales globales (problèmes totaux, problèmes intériorisés, problèmes extériorisés) et huit échelles de symptômes peuvent être dégagées des items. Les études de fidélité test-retest ont montré des corrélations acceptables entre  $r = 0,82$  et  $0,93$  selon les échelles (Achenbach, 1997). La consistance interne montre des alphas entre 0,70 et 0,80 pour les échelles de symptômes et entre 0,88 et 0,95 pour les échelles comportements intériorisés et comportements extériorisés, et entre 0,96 et 0,97 pour l'échelle de problèmes totaux.

*Abus et négligence.* Une version française du *Child Trauma Questionnaire* (Bernstein & Fink, 1998) a été utilisée pour mesurer les différentes formes de traumatismes vécues pendant l'enfance. Il s'agit d'un inventaire de 70 items auto-rapportés qui permet de dégager quatre sous-échelles : abus physique et émotionnel, négligence émotionnelle, négligence physique, abus sexuel et un score total. Berstein

et al. (1994) ont rapporté des coefficients de cohérence interne entre 0,79 et 0,96; une fidélité test-retest entre 0,78 et 0,86 et une bonne validité de convergence avec d'autres mesures (Paivio & Cramer, 2004).

*Estime de soi.* Cette mesure est une version française de l'échelle « estime de soi globale » du *Self-Description Questionnaire* (SDQ-II) qui comprend, à l'origine, 11 échelles. Le SDQ-II a une excellente validité de construit et a été validé auprès de plusieurs populations (canadienne, américaine, française). Elle compte 10 questions répondues sur une échelle de type Likert en 6 points et s'attarde au regard qu'un individu porte sur lui-même (p. ex. : « somme toute, j'ai beaucoup de raisons d'être fier de moi »; « j'ai le sentiment que ma vie n'est pas très utile », etc.). Parmi les échelles de l'instrument SDQ-II, celle de l'estime de soi est la plus fortement corrélée au concept de soi général (Guérin, Marsh, & Famose, 2003).

*Indice de détresse psychologique.* L'indice de détresse psychologique de l'Étude de santé Québec (IDPESQ-14, Prévaille, Boyer, Potvin, Perrault, & Légaré, 1992) est une version abrégée du IDPESQ-29. Ce questionnaire autorapporté est composé de 14 items qui examinent quatre facteurs, soit la dépression, l'anxiété, l'irritabilité et la présence de problèmes cognitifs. Le questionnaire demande aux participants à quelle fréquence, au cours de la dernière semaine, il leur est arrivé d'éprouver divers symptômes tels que : *se sentir désespéré face à l'avenir, être tendu ou sous pression, avoir des trous de mémoire ou s'être fâché pour des problèmes sans importance* (1=*jamais*, 2= *de temps en temps*, 3= *assez souvent*, 4= *très souvent*). Prévaille et al. (1992) ont rapporté un coefficient de cohérence interne de 0,89.

*Consommation d'alcool ou d'autres drogues.* Le *Dépistage / Évaluation du Besoin d'Aide – Alcool/Drogues* (DÉBA-A/D, ver.1.7) (Tremblay, Rouillard, & Sirois, 2004), est un instrument de détection et d'évaluation du besoin d'aide des adultes pour la



consommation d'alcool ou de drogues. Les grilles *DÉBA-Alcool* et *DÉBA-Drogues* évaluent trois concepts : 1) la fréquence de la consommation (alcool, médicaments et drogues), 2) le degré de dépendance de la personne envers les produits consommés et 3) les conséquences négatives occasionnées par la consommation au cours de la dernière année. Le *DEBA-A/D* est composé de deux principaux questionnaires, dont le *Questionnaire bref sur la dépendance à l'alcool* (QBDA), traduit de la version originale anglaise *Short alcohol dependence data* (SADD; Davidson & Raistrick, 1986) et l'*Échelle de sévérité de la dépendance* (ÉSD), traduit de la version originale anglaise *The severity of dependence scale* (SDS) (Gossop, et al., 1995). La troisième partie du *DEBA-A/D* est composée de l'*Échelle des conséquences de la consommation d'alcool*, élaboré aux fins du présent questionnaire par les auteurs québécois, qui n'a pas fait état, jusqu'à présent, d'une étude de validation.

*Relation avec le père et avec la mère.* Les relations avec les parents ont été mesurées à l'aide des versions françaises des échelles *Child's Attitude toward Father* (CATF) *and Mother* (CATM) (Giuli & Hudson, 1977) : *Attitude de l'enfant face à son père* (AEP) *et à sa mère* (AEM). Ces instruments permettent de mesurer la perception de l'adolescent ou de l'adolescente par rapport à la qualité de ses relations avec ses parents. Ce sont des échelles auto-administrées de 25 questions de type Likert en cinq points allant de « *Rarement ou Jamais* » à « *La plupart du temps ou Toujours* ». Un score brut de 30 et plus indique que le répondant perçoit la relation parent-enfant comme une relation difficile. Bien que les qualités psychométriques des échelles traduites en français n'aient pas été évaluées, les versions américaines possèdent de bonnes propriétés psychométriques. Giuli et Hudson (1977) mentionnent une cohérence interne de 0,94 ainsi qu'une validité discriminante de 0,88 et 0,86 pour le CATM et le CATF respectivement. La fidélité test-retest à intervalle d'un an est de 0,55

lorsque l'adolescent répond en fonction de sa mère et de 0,66 lorsqu'il répond par rapport à son père (Hudson, 1982).

*Travail et avenir.* L'Enquête longitudinale auprès des jeunes en transition (EJET) Cycle 1.9 questions sur le futur, l'emploi désiré, les démarches effectuées pour s'orienter et les valeurs personnelles associées à ces aspects. Questionnaire descriptif tiré d'une enquête populationnelle : (EJET; Statistique Canada, 2001). Les 14 questions sont répondues sur une échelle de type Likert en 4 points (*tout à fait en désaccord, en désaccord, en accord, tout à fait en accord*).

*Locus de contrôle.* À partir du questionnaire *Travail et avenir* (ci-dessus) nous avons isolé 6 questions (formulation négative et positive) qui portent sur le degré de pouvoir que l'individu s'attribue sur sa situation présente et future et qui, en comparaison avec d'autres outils de mesure, notamment le MAPS (*multi-measure of agentic personality*) (Côté, 1997, 2010), étaient représentatives du concept du locus de contrôle. Précisons que les réponses aux items à formulation négative sont inversées afin d'obtenir un score total (résultat maximum de 24).

*Risque suicidaire.* Deux questions explorant le risque suicidaire et les idéations suicidaires, tirés de l'Enquête Santé Québec (MSSS, 1987). La première interroge le sujet sur le fait qu'il ait songé ou non, dans la dernière année à se suicider (idéations) et la deuxième vérifie s'il a élaboré des moyens pour le faire (risque).

*Expérience à l'école.* Questionnaire inspiré de l'enquête auprès des jeunes en transition (EJET) Cycle 1 (Statistique Canada, 2001) et de Janosz et Leblanc (1996). Il comprend 20 questions portant sur la vision de l'école, l'importance des études, les notes et les différents niveaux atteints selon la matière, fréquentation scolaire, cheminement actuel et passé, le rendement scolaire, l'engagement et les aspirations. Ce questionnaire a également été utilisé dans la recherche longitudinale à mesures

répétées visant à évaluer la réussite scolaire et l'adaptation des élèves à risque de décrochage que les chercheurs de Fortin, Royer, Potvin et Marcotte ont effectuée entre 1996 et 2007 (ÉLDASS).

*Implication dans le travail scolaire.* Ce sous-questionnaire a été tiré de celui sur les expériences à l'école à partir des items qui relatent l'assiduité, l'implication et la perception de l'effort actuelle des étudiants. Il comprend sept questions qui sont répondues sur une échelle de type Likert en 5 points (*jamais, rarement, parfois, souvent, toujours*). Les réponses obtenues aux items à formulation négative ont été inversées afin de calculer un score global (maximum de 35).

*Composition de la maisonnée, stabilité du milieu de vie et histoire de placement.* Bergeron Valla et Breton (1992); Enquête Santé Québec. Identification des personnes ayant habité avec le jeune au cours des 6 derniers mois. Questionnaire descriptif tiré d'une enquête populationnelle (MSSS, 1987).

*Soutien familial et amical.* La mesure retenue pour évaluer le soutien social perçu est celle élaborée par Procidano et Heller (1983), soit le *Perceived Social Support from friends and from family* (PSS-Fr et PSS-Fa). Elle permet d'évaluer comment les besoins de soutien, d'information et de rétroaction sont comblés par les amis et la famille (Beauregard & Dumont, 1996). Cet instrument a été traduit en français et validé auprès d'une population québécoise (Vézina, 1988). L'évaluation repose sur le soutien perçu par le sujet. Dans la présente étude, une version abrégée et adaptée de l'instrument a été utilisée. Elle comprend 6 items qui sont reformulés pour la famille et les amis. Les items les plus performants au point de vue statistique ont été conservés et les choix de réponses ont été modifiés pour « *Tout à fait vrai* » à « *Pas du tout vrai* ». Ainsi, on obtient un score variant de 6 à 24 où l'on considère que plus le score est élevé, plus le jeune perçoit un bon soutien social. Une analyse de

consistance interne révèle un alpha de Cronbach standardisé de 0,78 pour l'échelle famille et un de 0,74 pour les amis, ce qui est jugé comme satisfaisant.

### *Stratégie analytique*

Compte tenu de la nature des données (transversale) nous avons effectué des analyses descriptives et comparatives de même qu'une analyse de regroupement (ACL) pour identifier des sous-groupes au sein des participants. Des analyses exploratoires essentiellement descriptives ont été conduites sur les données disponibles au deuxième temps de mesure.

*Annexe C*  
Tableaux des résultats

Tableau 1

Répartition des participants selon les différentes commissions scolaires

<i>Commissions scolaires</i>	<i>n</i>	<i>%</i>
<b>Capitale-Nationale</b>		
CS de la Capitale, Québec	044	11,4
CS des Découvreurs, Québec	080	020,7
CS de Portneuf, Donnacona	052	013,5
<b>Estrie</b>		
CS de la Région-de-Sherbrooke, Sherbrooke	103	026,7
CS des Sommets, Magog	065	016,8
<b>Mauricie</b>		
CS de l'Énergie, La Tuque	037	009,6
<b>Total</b>	<b>381</b>	<b>098,4</b>
(Données manquantes)	005	001,3
<b>Total</b>	<b>386</b>	<b>100,0</b>

Tableau 2

## Profil sociodémographique selon la commission scolaire

<i>Situation</i>	La Tuque	Découvreurs	Sommets	Sherbrooke	La Capitale	Portneuf	Total
<b>Genre</b>							
Féminin	37,8% (14)	50,0% (40)	60,0% (39)	62,1% (64)	56,8% (25)	34,6% (18)	52,5% (200)
Masculin	62,2% (23)	50,0% (40)	40,0% (26)	37,9% (39)	43,2% (19)	65,4% (34)	47,5% (181)
<b>Groupe d'âge</b>							
16-17	27,0% (10)	41,3% (33)	24,6% (16)	23,3% (24)	20,5% (9)	21,2% (11)	27,0% (103)
18-24	73,0% (27)	58,0% (47)	75,4% (49)	76,7% (79)	79,5% (35)	78,8% (41)	73,0% (278)
<b>Lieu de naissance</b>							
Canada	100% (37)	81,3% (65)	96,9% (63)	74,8% (77)	84,1% (37)	98,0% (50)	86,6% (329)
Autres pays	0% (0)	18,8% (15)	3,1% (2)	25,2% (26)	15,9% (7)	2,0% (1)	13,4% (51)
<b>État civil</b>							
Célibataire	73,0% (27)	77,9% (60)	70,8% (46)	80,2% (81)	83,7% (36)	85,7% (42)	78,5% (292)
Conjoint de fait	27,0% (10)	20,8 (16)	26,2% (17)	16,8% (17)	11,6% (5)	14,3% (7)	19,4% (72)
Marié ou séparé	0% (0)	1,3% (1)	3,1% (2)	3,0% (3)	4,7% (2)	0% (0)	2,1% (8)
<b>Avez-vous des enfants ?</b>							
Oui	2,7% (1)	1,3% (1)	4,6% (3)	18,0% (18)	9,3% (4)	3,9% (2)	7,7% (29)
<b>Lieu de résidence</b>							
Parents	83,8% (31)	73,8% (59)	70,8% (46)	54,4% (56)	40,9% (18)	88,2% (45)	67,1% (255)
Autre	16,2% (6)	26,3% (21)	29,2% (19)	45,6% (47)	59,1% (26)	11,8% (6)	32,9% (125)
<b>Type de résidence</b>							
Maison unifamiliale	75,0% (27)	49,4% (39)	50,8% (33)	22,5% (23)	11,9% (5)	68,0% (34)	43,0% (161)
Immeuble (6 unités ou moins)	11,1% (4)	22,8% (18)	29,2% (19)	28,4% (29)	31,0% (13)	22,0% (11)	25,1% (94)
Immeuble (plus de 6 unités)	2,8% (1)	21,5% (17)	9,2% (6)	30,4% (31)	42,9% (18)	0,0% (0)	19,5% (73)
HLM	2,8% (1)	0,0% (0)	0,0% (0)	8,8% (9)	9,5% (4)	0,0% (0)	3,7% (14)
Autres	8,3% (3)	6,3% (5)	10,8% (7)	9,8% (10)	4,8% (2)	10,0% (5)	8,6% (32)

*Note.* Les fréquences sont exprimées entre parenthèses. En raison de quelques données manquantes, la distribution des participants de chacune des Commissions scolaires peut différer.

Tableau 3

## Le vécu familial passé et présent selon la commission scolaire

<i>Situation</i>	La Tuque	Découvreurs	Sommets	Sherbrooke	La Capitale	Portneuf	Total
<b>Scolarité de la mère (n=343)</b>							
Primaire	9,1% (3)	2,9% (2)	6,5% (4)	16,9% (15)	0,0% (0)	6,0% (3)	7,9% (27)
Secondaire	54,5% (18)	44,3% (31)	59,7% (37)	49,4% (44)	51,3% (20)	48,0% (24)	50,7% (174)
Collégial	27,3% (9)	27,1% (19)	19,4% (12)	13,5% (12)	23,1% (9)	23,5% (16)	22,4% (77)
Universitaire	9,1% (3)	25,7% (18)	14,5% (9)	20,2% (18)	25,6% (10)	14,0% (7)	19,0% (65)
<b>Scolarité du père (n=311)</b>							
Primaire	9,4% (3)	4,5% (3)	7,0% (4)	16,5% (13)	6,3% (2)	2,2% (1)	8,4% (26)
Secondaire	71,9% (23)	36,4% (24)	61,4% (35)	46,8% (37)	46,9% (15)	71,1% (32)	53,4% (166)
Collégial	9,4% (3)	15,2% (10)	24,6% (14)	20,3% (16)	28,1% (9)	17,8% (8)	19,3% (60)
Universitaire	9,4% (3)	43,9% (29)	7,0% (4)	16,5% (13)	18,8% (6)	8,9% (4)	19,0% (59)
<b>Nature du lien maternel (n=376)</b>							
Excellente relation	52,8% (19)	48,8% (39)	50,8% (32)	48,5% (49)	47,7% (21)	51,9% (27)	49,7% (187)
Bonne relation	38,9% (14)	27,5% (22)	36,5% (23)	32,7% (33)	22,7% (10)	40,4% (21)	32,7% (123)
Relation correcte, sans plus	5,6% (2)	17,5% (14)	12,7% (8)	10,9% (11)	20,5% (9)	5,8% (3)	12,5% (47)
Mauvaise relation	2,8% (1)	6,3% (5)	0,0% (0)	7,9% (8)	9,1% (4)	1,9% (1)	5,1% (19)
<b>Nature du lien maternel (n=355)</b>							
Excellente relation	26,5% (9)	20,5% (15)	25,8% (16)	27,7% (26)	22,5% (9)	28,8% (15)	25,4% (90)
Bonne relation	52,9% (18)	38,4% (28)	43,5% (27)	25,5% (24)	35,0% (14)	38,5% (20)	36,9% (131)
Relation correcte, sans plus	11,8% (4)	26,0% (19)	17,7% (11)	27,7% (26)	30,0% (12)	26,9% (14)	24,2% (86)
Mauvaise relation	8,8% (3)	15,1% (11)	12,9% (8)	19,1% (18)	12,5% (5)	5,8% (3)	13,5% (48)
<b>Expérience de placement (n=378)</b>							
Oui	8,1% (3)	12,5% (10)	12,3% (8)	19,8% (20)	23,3% (10)	3,8% (2)	14,0% (53)

*Note.* Les fréquences sont exprimées entre parenthèses. En raison de quelques données manquantes, la distribution des participants de chacune des Commissions scolaires peut différer.



Tableau 4  
Le vécu scolaire selon la commission scolaire

<i>Situation</i>	La Tuque	Découvreurs	Sommets	Sherbrooke	La Capitale	Portneuf	Total
<b>En classe spécialisée au secteur jeune? (n=377)</b>							
Oui	21,6% (8)	36,3% (29)	30,8% (20)	43,4% (43)	34,1% (15)	17,3% (9)	32,9% (124)
<b>Décrochage du secteur jeune avant le diplôme? (n=375)</b>							
Oui	52,8% (19)	41,8% (33)	56,9% (37)	66,7% (66)	79,5% (35)	30,8% (16)	54,9% (206)
<b>Motifs de décrochage du secteur jeune (n=187)</b>							
Ennui, manque d'intérêt	27,8% (5)	29,0% (9)	15,6% (5)	11,7% (7)	32,3% (10)	33,3% (5)	21,9% (41)
Difficultés scolaires	27,8% (5)	27,8% (5)	15,6% (5)	23,3% (14)	6,5% (2)	13,3% (2)	18,2% (34)
Santé, grossesse, soins maternels	0,0% (0)	9,7% (3)	0,0% (0)	11,7% (7)	9,7% (3)	0,0% (0)	7,0% (13)
Problèmes à la maison	0,0% (0)	6,5% (2)	6,3% (2)	6,7% (4)	3,2% (1)	6,7% (1)	5,3% (10)
Argent / voulait travailler	5,6% (1)	3,2% (1)	12,5% (4)	6,7% (4)	16,1% (5)	20,0% (3)	9,6% (18)
Enseignants / expulsion	11,1% (2)	3,2% (1)	25,0% (8)	3,3% (2)	12,9% (4)	0,0% (0)	9,1% (17)
Autres	27,8% (5)	29,0% (9)	25,0% (8)	36,7% (22)	19,4% (6)	26,7% (4)	28,9% (54)
<b>Moyenne générale avant le décrochage? (n=362)</b>							
Entre 80 et 100%	2,8% (1)	6,4% (5)	12,9% (8)	16,0% (15)	14,6% (6)	3,9% (2)	10,2% (37)
Entre 60 et 79%	77,8% (28)	74,4% (58)	71,0% (44)	69,1% (65)	65,9% (27)	92,2% (47)	74,3% (269)
Entre 55 et 59%	11,1% (4)	10,3% (8)	9,7% (6)	5,3% (5)	12,2% (5)	2,0% (1)	8,0% (29)
Entre 50 et 54%	2,8% (1)	5,1% (4)	4,8% (3)	4,3% (4)	0,0% (0)	0,0% (0)	3,3% (12)
Moins de 50%	5,6% (2)	3,8% (3)	1,6% (1)	5,3% (5)	7,3% (3)	2,0% (1)	4,1% (15)
<b>Abandon au cours des deux dernières années ? (n=381)</b>							
Aucun	59,5% (22)	60,0% (48)	66,2% (43)	64,1% (66)	56,8% (25)	71,2% (37)	63,3% (241)
Un	37,8% (14)	20,0% (16)	23,1% (15)	25,2% (26)	29,5% (13)	25,0% (13)	25,5% (97)
Deux	2,7% (1)	16,3% (13)	7,7% (5)	9,7% (10)	9,1% (4)	3,8% (2)	9,2% (35)
Trois	0,0% (0)	2,5% (2)	3,1% (2)	1,0% (1)	4,5% (2)	0,0% (0)	1,8% (7)
Quatre	0,0% (0)	1,3% (1)	0,0% (0)	0,0% (0)	0,0% (0)	0,0% (0)	0,3% (1)
<b>Rythme d'étude (n=354)</b>							
Temps plein	60,6% (20)	62,3% (48)	54,0% (34)	59,6% (56)	85,4% (35)	71,7% (33)	63,8% (226)
Temps partiel	39,4% (13)	37,7% (29)	46,0% (29)	40,4% (38)	14,6% (6)	28,3% (13)	36,2% (128)

*Note.* Les fréquences sont exprimées entre parenthèses. En raison de quelques données manquantes, la distribution des participants de chacune des Commissions scolaires peut différer.

Tableau 5

Moyennes, pourcentages, test-t et chi-carré des indicateurs familiaux passés et présents en fonction du genre et de l'âge

Indicateurs	Genre			Âge		Total	
	Femmes	Hommes	(test-t ou $\chi^2$ )	16-17	18-24		(test-t ou $\chi^2$ )
État civil actuel			n.s.			n.s.	
Célibataire	74,0	83,6		80,2	77,9	78,5	
Conjoint de fait	23,0	15,3		17,8	19,9	19,4	
Marié	1,5	0,6		1,0	1,1	1,1	
Séparé	1,5	0,6		1,0	1,1	1,1	
Enfant à charge							
Oui	14,4	0,6	$\chi^2 = 25,05^{***}$	3,8	9,4	n.s.	7,9
Niveau de scolarité du père			n.s.			n.s.	
Primaire	9,5	7,1		3,5	10,1	8,3	
Secondaire	53,8	52,9		52,9	53,5	53,4	
Collégial	19,0	19,4		24,7	17,1	19,2	
Universitaire	17,7	20,6		18,8	19,3	19,2	
Niveau de scolarité de la mère			n.s.			n.s.	
Primaire	9,9	5,4		2,0	10,0	7,8	
Secondaire	53,8	48,2		51,0	51,2	51,1	
Collégial	19,2	25,9		25,5	21,2	22,4	
Universitaire	17,0	20,5		21,4	17,6	18,7	
Relation avec père (N=357)			$\chi^2 = 6,98^{**}$			n.s.	
Bonne à excellente	56,1	69,6		59,0	63,8	62,5	
Moyenne à mauvaise	43,9	30,4		41,0	36,2	37,5	
Relation avec mère (N=357)			n.s.			n.s.	
Bonne à excellente	82,9	81,3		82,3	81,7	82,2	
Moyenne à mauvaise	17,1	18,7		17,7	18,3	17,8	
Placement (FA ou CR)			$\chi^2 = 5,23^*$			n.s.	
Oui	18,6	10,3		15,5	12,4	14,6	
Habite avec parent			$\chi^2 = 5,61^*$			$\chi^2 = 29,75^{***}$	
Oui	61,9	73,2		88,6	59,3	67,3	
Stabilité (M)							
Compositions de la maisonnée	2,79	2,03	$t = -2,76^{**}$	1,97	2,59	$t = -2,02^*$	2,42
Changements d'école	5,01	4,36	$t = -2,82^{**}$	4,33	4,87	$t = -1,98^*$	4,70
Déménagements	5,67	4,65	n.s.	4,25	5,54	n.s.	5,18

\*  $p < 0,05$ . \*\*  $p < 0,01$ . \*\*\*  $p < 0,001$ . n.s.: non-significatif.

Tableau 6

Moyennes, pourcentages, test-t et chi-carré des indicateurs d'adaptation psychosociale en fonction du genre et de l'âge

Indicateurs	Genre			Âge		(test- <i>t</i> ou $\chi^2$ )	Total
	Femmes	Hommes	( <i>F</i> ou $\chi^2$ )	16-17	18-24		
Identité						n.s.	
Engagement	62,48	62,96	n.s.	61,82	63,05		62,71
Exploration	61,41	58,52	$F= 7,80^{**}$	58,92	60,50		60,05
Problèmes de comportements							
YSR problèmes intériorisés	14,24	9,40	$F= 9,11^{**}$	12,23			12,23
YSR Problèmes extériorisés	13,71	16,02	n.s.	14,67			14,67
ASR Problèmes intériorisés	21,14	12,67	$F= 40,95^{***}$		16,99		16,99
ASR Problèmes extériorisés	13,40	14,99	n.s.		14,19		14,19
Locus interne	19,13	19,57	n.s.	19,14	19,41	n.s.	19,33
Détresse psychologique	30,54	26,28	$F= 28,96^{***}$	27,54	28,89	n.s.	28,52

\*  $p < 0,05$ . \*\*  $p < 0,01$ . \*\*\*  $p < 0,001$ . n.s.: non-significatif.

Tableau 7

Moyennes, pourcentages, test-t et chi-carré du vécu scolaire passé en fonction du genre et de l'âge

Indicateurs	Genre			Âge		Total
	Femmes	Hommes	(test-t ou $\chi^2$ )	16-17	18-24	
En classe spécialisée au secteur jeune?						
Oui	34,2	32,2	n.s.	22,9	37,2	$\chi^2 = 7,042^{**}$ 33,2
Décroché du secteur jeune avant le diplôme?						
Oui	59,6	50,5	n.s.	38,5	61,6	$\chi^2 = 16,350^{***}$ 55,3
Motifs de décrochage du secteur jeune			n.s.			
Ennui, manque d'intérêt	17,8	20,8		20,0	19,0	$\chi^2 = 18,695^*$ 19,2
Difficultés scolaires	16,9	14,6		20,0	14,9	15,9
Santé, grossesse, soins maternels	9,3	3,1		17,5	4,0	6,5
Problèmes à la maison	4,2	5,2		5,0	4,6	4,7
Argent / voulait travailler	5,1	12,5		5,0	9,1	8,4
Enseignants / expulsion	8,5	8,4		5,0	9,1	8,4
Autres	38,1	35,4		27,5	39,1	36,9
Moyenne générale avant décrochage?			n.s.			n.s.
Entre 80 et 100%	12,7	7,4		9,6	10,3	10,1
Entre 60 et 79%	71,6	77,4		72,4	75,1	74,4
Entre 55 et 59%	7,4	8,5		7,4	8,1	7,9
Entre 50 et 54%	3,7	2,8		6,4	2,2	3,3
Moins de 50%	4,7	4,0		4,3	4,3	4,4
Abandon au cours des deux dernières années			n.s.			n.s.
Aucun	61,5	64,7		72,4	59,8	63,2
Un	25,2	26,1		27,4	21,0	25,6
Deux	11,4	6,5		10,3	5,7	9,1
Trois	1,5	2,2		2,1	1,0	1,8
Quatre	0,0	0,5		0,4	0,0	0,3

\*  $p < 0,05$ . \*\*  $p < 0,01$ . \*\*\*  $p < 0,001$ . n.s.: non-significatif.

Tableau 8

Statistiques des modèles de 1 à 6 classes ayant déterminé le nombre de classes retenu

		LL	BIC	df	Class.Err.
Model1	1-Classe	-9856,57	19820,35	18	0
Model2	2-Classe	-9004,24	18240,75	39	0,0197
Model3	3-Classe	-8839,78	18036,92	60	0,0461
Model4	4-Classe	-8711,07	17904,56	81	0,0397
Model5	5-Classe	-8655,10	17917,69	102	0,047
Model6	6-Classe	-8609,64	17951,85	123	0,0392

Tableau 9

Distribution des indicateurs en fonction des classes retenues

<i>Indicateurs</i>	Classe 1	Classe 2	Classe 3	Classe 4
	0,54	0,21	0,13	0,12
Engagement	63,87	59,06	63,88	62,62
Exploration	58,70	62,88	61,67	59,65
Abus physique et émotionnel	30,55	49,94	70,02	48,91
Abus sexuel	58,00	6,64	14,37	5,23
Problèmes extériorisés	52,14	57,08	58,37	65,76
Détresse psychologique	25,09	27,97	34,41	38,73
Estime de soi	53,63	54,13	49,03	42,14
Services enfance ado (%)				
1. classe spéciale et placement	0,03	0,11	0,17	0,09
2. placement	0,02	0,15	0,19	0,05
3. classe spéciale	0,24	0,20	0,30	0,40
4. aucun service	0,70	0,53	0,34	0,45
Risque suicidaire (%)				
oui	0,03	0,02	0,31	0,49

Tableau 10

Scores Z des indicateurs en fonction des classes

	Classe1	Classe2	Classe3	Classe4	Wald	p-value	R <sup>2</sup>
Engagement	1,51	-3,29	1,52	0,26	13,28	0,00	0,05
Exploration	-2,02	2,15	0,94	-1,08	9,74	0,02	0,03
Abus physique et émotionnel	-19,31	0,08	20,17	-0,94	302,36	0,00	0,55
Abus sexuel	-2,81	-1,17	6,56	-2,58	225,36	0,00	0,71
Problèmes extériorisés	-6,20	-1,26	0,03	7,43	99,66	0,00	0,24
Détresse psychologique	-6,46	-3,58	2,86	7,18	144,21	0,00	0,36
Estime de soi	3,90	4,40	-0,71	-7,59	70,28	0,00	0,30
Services enfance/ado							
classe spéciale + placement	-0,47	0,06	0,35	0,05	38,21	0,00	0,05
placement	-0,78	0,54	0,61	-0,37			
classe spéciale	0,38	-0,50	-0,27	0,38			
aucun service	0,87	-0,11	-0,69	-0,07			
Risque suicidaire							
oui	-0,74	-0,88	0,63	0,99	47,30	0,00	0,26

Tableau 11

Indicateurs utilisés pour la validation, statistiques du  $F$  ou  $X^2$  et différences significatives en fonction des classes

<i>Indicateurs</i>	Classe 1	Classe 2	Classe 3	Classe 4	Total	Sign. test ( $F$ ou $X^2$ )
<b>Enfants à charge</b>						
<i>Oui</i>	4,8	8,8	23,4	4,7	7,9	$X^2 = 19,09^{***}$
<b>Relation avec les parents</b>						
<i>Mère</i>	1,60	1,75	2,02	2,04	1,74	$F = 5,27^{**}$
<i>Père</i>	2,04	2,43	2,65	2,58	2,26	$F = 8,12^{***}$
<b>Soutien social perçu</b>						
<i>Familial</i>	20,21	18,63	17,28	15,93	19,01	$F = 18,34^{***}$
<i>Amis</i>	20,43	20,12	18,33	19,39	19,99	$F = 3,93^{**}$
<b>Abandon avant obtention du diplôme</b>						
<i>Oui</i>	45,5	55,6	84,8	70,5	55,3	$X^2 = 28,46^{***}$
<b>Années écoulées avant de reprendre</b>						
						$X^2 = 13,76^*$
<i>Moins d'un an</i>	26,5	35,0	5,6	23,3	23,8	
<i>Une ou deux années</i>	33,7	32,5	27,8	36,7	32,8	
<i>Trois années ou plus</i>	39,8	32,5	66,7	40,0	43,4	
<b>Expérience scolaire au secondaire (accord)</b>						
<i>Il était difficile de se faire des amis à mon école</i>	17,3	13,4	42,6	37,8	22,0	$X^2 = 24,29^{***}$
<i>J'aimais participer à plusieurs activités à l'école</i>	57,1	60,5	44,7	37,8	54,0	$X^2 = 8,62^*$
<i>La plupart de mes enseignants ne s'intéressaient pas vraiment à moi</i>	18,2	23,1	47,8	47,7	26,3	$X^2 = 28,97^{***}$
<i>Il y avait des adultes à qui je pouvais parler en cas de problème</i>	80,7	72,8	57,4	62,2	73,9	$X^2 = 14,77^{**}$
<i>L'école était souvent une perte de temps</i>	23,4	30,5	55,3	51,1	32,1	$X^2 = 26,36^{***}$
<i>J'avais des amis à l'école avec qui je pouvais parler</i>	85,1	80,2	59,6	75,6	79,8	$X^2 = 16,05^{**}$
<i>Mes enseignants m'apportaient l'aide supplémentaire dont j'avais besoin</i>	78,7	67,1	47,8	53,3	69,5	$X^2 = 24,30^{***}$
<i>Mon école était un endroit où je me sentais tenu à l'écart</i>	16,6	22,0	52,2	53,3	26,3	$X^2 = 43,92^{***}$
<b>Implication dans le travail scolaire</b>						
	27,11	27,53	28,75	24,34	27,08	$F = 9,90$
<b>Vision du travail et de l'avenir</b>						
<i>Avoir un emploi plus tard dépend de mon niveau de réussite à l'école</i>	83,5	86,6	82,2	91,1	84,9	n.s.
<i>Je connais les différents domaines de travail pour faire un choix</i>	77,9	84,0	88,6	46,7	76,7	$X^2 = 28,73^{***}$

Indicateurs	Classe 1	Classe 2	Classe 3	Classe 4	Total	Sign. test (F ou $\chi^2$ )
<i>Je crois que j'aurais toujours un emploi ennuyeux</i>	7,1	6,1	6,7	20,5	8,4	$\chi^2 = 9,53^*$
<i>J'aimerais aller au collège ou à l'université</i>	71,8	75,6	70,5	64,4	71,6	n.s.
<i>Peu importe le niveau de scolarité que j'atteins, je finirai avec un salaire peu élevé</i>	6,7	9,8	11,4	26,7	10,3	$\chi^2 = 16,00^{***}$
<i>Je me connais suffisamment pour être en mesure de faire un choix pour mon travail futur</i>	84,2	89,0	88,9	71,1	84,3	$\chi^2 = 7,99^*$
<b><i>Ce qui m'arrivera dans le futur dépend de moi<sup>9</sup></i></b>	99,1	98,8	100	95,6	98,7	n.s.
<i>Je désire avoir des enfants dans les années à venir</i>	77,5	78,8	82,2	75,0	78,0	n.s.
<b><i>Il y a peu de choses que je peux faire pour changer les aspects importants de ma vie</i></b>	14,4	15,9	22,2	33,3	17,8	$\chi^2 = 9,90^*$
<b><i>Je me sens souvent impuissant face aux problèmes de la vie</i></b>	24,9	22,2	56,8	75,0	33,9	$\chi^2 = 56,03^{***}$
<b><i>J'ai peu de contrôle sur les choses qui m'arrivent</i></b>	23,6	24,7	37,8	51,1	28,8	$\chi^2 = 16,16^{**}$
<b><i>Je peux à peu près tout faire lorsque je le veux vraiment</i></b>	92,9	91,5	93,0	77,8	90,8	$\chi^2 = 10,55^{**}$
<b><i>Je n'ai vraiment aucun moyen de résoudre certains de mes problèmes</i></b>	14,7	14,6	26,7	54,5	20,7	$\chi^2 = 38,19^{***}$
<i>Je désire me marier dans les années à venir</i>	44,2	40,0	68,2	35,6	45,1	$\chi^2 = 44,92^{***}$

\*  $p < 0,05$ . \*\*  $p < 0,01$ . \*\*\*  $p < 0,001$ . n.s.: non-significatif.

<sup>9</sup> Les éléments en gras sont les items retenus pour mesurer le locus de contrôle interne.



Tableau 12

## Répartition des participants au deuxième temps de mesure selon leur situation

Indicateurs	N	%
<b>Situation actuelle- Globale</b>		
Persévérance- CFGA	23	30,3
Persévérance-Réseau régulier	28	36,8
Arrêt-Formation générale de base	13	17,1
Abandon	12	15,8
<b>Situation actuelle-Spécifique- Motifs d'arrêt études</b>		
Ne s'applique pas	63	82,9
Intégration socioprofessionnelle	10	13,2
Réflexion/choix d'orientation	2	2,6
Santé/congé parental	1	1,3
<b>Situation actuelle-Spécifique-Motifs d'abandon études</b>		
Ne s'applique pas	64	84,2
Intégration socioprofessionnelle	9	11,8
Maternité/congé parental	2	2,6
Découragement/ démotivation	1	1,3
<b>Diplôme obtenu</b>		
Oui	32	42,1
Non	36	47,4
Avait déjà un DES	8	10,5
<b>Premier abandon</b>		
Ne s'applique pas	64	84,2
Oui	5	6,6
Non-2 <sup>ème</sup>	3	3,9
Non-3 <sup>ème</sup>	2	2,6
Non-4 <sup>ème</sup>	1	1,3
<b>Déception de l'entourage vs abandon</b>		
Ne s'applique pas	64	84,2
Oui-Parents/famille	2	2,6
Oui- Ami(e)s	1	1,3
Oui-Conjoint (e)	2	2,6
Non	7	9,2
<b>Influence de l'entourage vs abandon</b>		
Ne s'applique pas	64	84,2
Oui-Parents/famille	1	1,3
Non	11	14,5

## Tableau 13

Extraits de verbatim en fonction des 4 questions sélectionnées

### **Q1. Si tu penses à ton centre FGA, peux-tu me nommer les deux choses que tu aimes le plus?**

« L'énergie que ça dégage! »

« La disponibilité des profs... c'est que c'est petit, on n'est pas beaucoup, on a plus le temps avec les profs. »

« J'ai vraiment aimé ça ce côté-là de pouvoir faire mon propre horaire, de pouvoir travailler à ton rythme. J pense que ça m'a aidé beaucoup de ne pas avoir à attendre après les autres. »

« L'aide des professeurs. Pis, l'écoute des professeurs. »

« L'ambiance avec les autres étudiants. J'ai vraiment aimé ça! [...] tu vois que les étudiants sont vraiment motivés pis ils sont pas là pour niaiser généralement. L'autre chose, je dirais l'approche des professeurs. C'est vraiment pas comme à la polyvalente. Ils ont du temps à consacrer à leurs étudiants. J'ai vraiment aimé ça! »

« Les profs. Ah! Ils sont tellement gentils! C'est tellement différent du Cégep. Oui, c'est différent, parce qu'ils nous aident tellement pour avancer. »

« De un, c'est que les profs t'appuient gros à continuer. Deuxième chose, comment je pourrais dire... y'a une ambiance favorable. »

« J'aime bien les livres qu'on travaille par soi-même à notre rythme. Ça j'aime bien ça. »

« Mettre la radio sur l'heure du midi. J'étais aussi dans le conseil étudiant. Ça c'était ben le *fun*. »

« Oui, j'aime les cours plus individualisés »

« La chaleur humaine »

« On était quand même bien encadré. Si on avait de la misère, si y'avait quelque chose qui n'allait pas, ils étaient là pour nous. Sont à l'écoute du monde. »

« Ok, les amis. J'ai rencontré énormément, j'ai fait beaucoup de connaissances [...] Puis les professeurs aussi, c'était bien. J'ai adoré ça. »

« Le fonctionnement scolaire, d'y aller à son rythme. »

« La mentalité, vu que c'était quand même des personnes plus vieilles aussi, c'était intéressant. Justement ça ne niaisais pas, pis c'était sérieux. »

« Ben vraiment c'est la communication avec les autres [...] il y a beaucoup d'immigrants donc les différences culturelles et ces choses là ça serait la première chose que je trouvais intéressant. »

« Ce que j'aime c'est qu'on peut avancer à notre rythme, on peut aller plus vite comme

plus lentement pis aussi on peut plus se préparer pour les examens comme on a les pré-tests, des choses comme ça. »

« Les professeurs pis parce que là tu découvres que t'es comme autonome. »

« Y'a la liberté au niveau des cours pis que chacun avance à son rythme. »

« L'encadrement avec les professeurs pis après ça c'est la rapidité qu'on peut obtenir ses crédits manquants. »

« Les professeurs, y'étaient gentils pis euh, le fait qu'on fasse nos choses par nous-mêmes. »

## **Q2. Si tu penses à ton centre FGA, est-ce que tu peux me nommer les deux choses que tu aimes le moins?**

« Hum, y'a pas assez de monde. [...] Heu, y'ont pas anglais enrichi. »

« Le fait que ce soit tout un avant-midi qui soit un cours de français ou de maths. »

« J'dirais que quand on avait à s'absenter, d'être toujours obligé d'amener un papier du médical. »

« Heu, ça parle tout l'temps, les jeunes écoutent la musique trop forte. »

« J'trouve que, pis c'est normal aussi, c'est très sévère, même pour les étudiants qui sont parents, la réglementation sur l'absentéisme. Aussi les retards, quand on prend du retard dans les cours. J'ai trouvé ça sévère. J'ai trouvé ça un peu spécial qu'y'aille pas de clause spéciale pour les parents étudiants. Normalement, ce sont des gens particuliers qui se retrouvent dans ces centres là, c'est des gens qui n'ont pas suivi un parcours comme tout le monde. »

« C'est que au niveau des corrections...c'est que pas un prof n'était pareil. Pis on changeait souvent de professeur. Ça nous mettait un peu en maudit. Pis aussi les salles des examens. Souvent ils faisaient des erreurs des examens, il fallait reprendre l'examen. »

« Heu, je devrais jamais le dire mais, qu'y'aille pas d'école le vendredi. »

« Des fois c'est long faire les livres. Pis quand y'a trop de monde dans les classes je trouve qu'on est moins bien entourés. [...] des fois tu demandes une explication pis tu peux pas l'avoir par ce que y'a trop de monde. »

« Qu'ils nous traitent un peu comme des étudiants du public au secondaire. [...] On dirait qu'ils nous traitent comme une clientèle immature. [...] C'est trop encadré, je sais pas, peut-être qu'ils nous encadrent à ce point là pour pas qu'on lâche encore l'école, mais des fois c'est *too much*. » ici à l'école, ce n'est pas les gens que je fréquente, c'est pas, comment dire, c'est pas mon monde. »

« C'est sur que des fois pour les professeurs t'as l'impression d'être plus un numéro au niveau des professeurs. Puis au niveau des explications t'en as pas toujours pour c'que tu veux. »

« Le suivi qui avait auprès de nous. Il y avait un monsieur qui nous achalait tout le temps parce qu'on n'était pas toujours assidu évidemment, on se faisait chialer après souvent

parce qu'on était avec emploi Québec aussi. Faut dire ça. Ben c'est pas mal ça. »

« Les autres élèves pis le dérangement que ça pouvait causer. Les professeurs ne faisaient pas de discipline des fois c'était tannant un peu. »

« Le manque un peu d'encadrement. »

« Au niveau des absences, tout le temps obligé de se justifier à ce niveau là, [...] j'pense que j'sais où je m'en va dans vie donc avoir toujours besoin de me justifier, j'trouve ça un peu lassant. »

« Les cours magistraux. »

« Ce que j'aime le moins, on va surement souvent vous le dire, c'est la cafétéria, j'aime pas vraiment la nourriture qui s'offre là-bas. »

### **Q3. Si tu penses à tes professeurs, peux-tu me nommer une chose que tu apprécies d'eux?**

« Ah! Ben y'étaient gentils, ils nous aidaient beaucoup. »

« Elle s'intéressait vraiment à nous. Elle voulait vraiment qu'on réussisse. [...] de se faire appuyer comme ça c'est quand même assez encourageant pis c'est ça qui nous aide à passer au travers. »

« Sont très à l'écoute, que ce soit sur un travail d'école ou que ce soit sur la maison sont là. »

« Leur compréhension envers nous autres. Leur vouloir d'aider. »

« Premièrement le temps qu'ils consacrent à leurs étudiants, je trouve que c'est des gens qui se donnent. Deuxièmement, leur approche aussi, je dirais que c'est des gens qui sont très patients, qui sont ouverts d'esprit envers leurs étudiants. »

« Oui, leur patience. »

« C'est qu'ils étaient gentils. En tout cas, ceux que j'ai pogné, tsé vaiment ils t'encourageaient. »

« Leur implication. »

« Ben, ils trouvaient toujours une façon de t'expliquer. »

« Dévoués. Vraiment, là! »

« La façon de me faire comprendre les choses. »

« La patience, la compréhension. »

« Les gens là-bas sont très sympathiques. »

« Je trouvais qu'ils (les professeurs) travaillaient vraiment pour nous autres. [...] Tsé, comme des fois ça n'allait pas, ben ils te posaient des questions, est-ce qu'il y a quelque chose qu'on peut faire, on peux-tu te référer à quelqu'un ou à quoique ce soit. »

- « Leur capacité d'adaptation. »
- « L'écoute. »
- « Leur compétence, c'est des gens assez compétents puis euh y'ont une manière d'amener la matière quand on va leur poser des questions pis sont vraiment pas comparable à ce qu'on peut retrouver au secteur des jeunes. »
- « L'attention qu'ils avaient envers nous. »
- « Ils répondent bien à mes questions. »
- « Ils sont tout le temps en train de te motiver. »
- « Y'étaient toujours là pour moi! »
- « Ils étaient contents de nous répondre, ils prenaient le temps de bien nous expliquer. »
- « L'encadrement pis euh, quand tu comprenais pas, ils prenaient le temps de t'expliquer comme il faut sans se dépêcher à sauter au suivant. »
- « Sont attentionnés, ils veulent beaucoup, ils veulent que tu réussisses dans le fond. »
- « Ils étaient toujours disponibles pour nous. »
- « Ils étaient à l'écoute. »
- « Ils prenaient le temps de nous expliquer ce qu'on comprenait pas. »

#### **Q4. Qu'as-tu appris sur toi-même depuis que tu es au centre FGA?**

- « Que je peux m'ouvrir plus. »
- « Ben j'ai appris que je pouvais me débrouiller toute seule, que je pouvais m'organiser pis être autonome. [...] Voir mes capacités d'apprentissage. Ça m'a valorisé de voir ça. »
- « Sur moi-même, c'est la confiance. »
- « Que j'étais quand même orgueilleux mais, que même si je suis rendu plus mature, je le suis encore un peu. (rires) »
- « Que je suis persévérante et bonne en maths! »
- « Ben j'ai appris que j'étais quand même bonne dans les études sans même que je le sache. Avant j'avais des mauvaises notes et aux adultes [...] j'ai eu des scores que ça m'a étonné moi-même. »
- « Ah, beaucoup de choses. Comme académiquement, on n'est pas toujours aussi poche que ça. Comme on le croit au secondaire. Faut vouloir dans le fond. »
- « Quand je veux, je peux! »
- « Oui, que je suis capable de réussir. »

- « Que je suis une personne pas très ouverte, je ne parle pas beaucoup. »
- « Ben, que quand je voulais vraiment quelque chose, j'étais capable de le faire. »
- « Il y a la capacité de réussir ça c'est sûr. Je te dirais que de pousser plus loin aussi. Si je suis retourné là, c'était dans le but évidemment de terminer mon secondaire, j'ai réussi même si la motivation n'était pas tout le temps là. »
- « Quand on veut on peut. [...] Aussi que c'est important d'avoir au moins son secondaire 5. »
- « Ben que j'étais plus indépendante au niveau scolaire, que j'étais plus à l'aise en autodidacte. Faire mes choses par moi-même mais en même temps, j'ai remarqué que si je n'étais pas un peu encadrée que je perdais facilement la carte et que je pouvais passer ce qui était le plus important. »
- « Le désir de poursuivre des études puis la capacité de réussir. »
- « L'autonomie. »
- « J'ai appris à me débrouiller toute seule. »
- « Ben que j'étais capable de travailler par moi-même. »
- « Que j'étais capable d'avoir une certaine autonomie. »
- « J'ai appris que si je persévère, je peux aller loin dans la vie. »
- « Que quand on fait les efforts qui faut ben on peut réussir là. »
- « Que je suis capable de faire plus que ce que je pensais. »
- « Ben que j'étais plus capable de me débrouiller tout seul que je pensais là. »
- « Être indépendant, ben autonome plus puis, tsé c'est vraiment entre tes mains c'est toi qui décide d'avancer par toi-même. »
- « Que j'étais capable d'avoir la volonté de continuer mes études. »
- « Ben j'ai appris que j'étais plus bonne que j'pensais. »

*Annexe D*

ACL - Description des classes et profils

### **Classe 1. Les jeunes sans problème majeur**

La majorité des jeunes de l'échantillon (54%) se retrouvent au sein de cette classe (212 jeunes) qui est composée de 60% d'homme et de 40% de femmes. Ce qui caractérise principalement ce profil est l'absence de problèmes sérieux actuels tant au niveau intériorisé (détresse psychologique) qu'extériorisé de même que l'absence de traumatisme passé. Seulement le quart de ces jeunes a reçu des services spécialisés en milieu scolaire et 5% d'entre eux ont connu une expérience de placement. Également notoire, le faible score d'exploration accompagné d'un score élevé d'engagement laissant présager la forte prévalence du statut identitaire forclos concomitant à un niveau élevé d'estime de soi. En outre, il est possible de croire que ces jeunes représentent une portion de l'effectif scolaire de la formation générale aux adultes qui suivent simplement un cheminement éducationnel non linéaire et traditionnel sans que cela ne soit révélateur de problématiques psychosociales sous-jacentes.

### **Classe 2. Les jeunes ouverts/résilients**

Ce sous-groupe est composé de 82 jeunes (21% de l'échantillon) qui se répartissent de la façon suivante selon le sexe : féminin (60%) et masculin (40%). L'examen des scores Z révèlent à peu de choses près le même profil que celui retrouvé dans la classe précédente en ce qui a trait à l'absence de problèmes intériorisés et extériorisés actuels. Par ailleurs, les jeunes présentant ce profil sont plus susceptibles d'afficher un score d'exploration identitaire élevé en l'absence d'engagement. De plus, parmi les quatre classes identifiées, c'est celle où l'on retrouve le score d'estime de soi le plus élevé. En outre, plus du quart des jeunes de cette classe a été placé à l'extérieur de la famille pendant l'enfance ou l'adolescence et près du tiers a reçu des services spécialisés en milieu scolaire. Les services d'aide reçus et les scores élevés d'estime de soi et d'exploration identitaire ont contribué à l'hypothèse de résilience pour les jeunes de ce sous-groupe.



### **Classes 3. Les jeunes victimisé[e]s et en détresse**

Le troisième profil de jeunes comprend 13% de l'échantillon (47 jeunes) et est formé à 89% de femmes. Ces jeunes femmes sont celles, parmi l'ensemble de l'échantillon, qui ont vécu le plus de traumatisme pendant l'enfance tel qu'indiqué par les scores élevés d'abus (physique, émotionnel et sexuel). Ces jeunes femmes présentent également un niveau élevé de détresse psychologique actuelle et près de 31% du sous-groupe révèle avoir eu des idées suicidaires dans la dernière année. Au niveau de services reçus pendant l'enfance, 36% ont déjà vécu un placement à l'extérieur de la famille tandis que 47% ont reçu des services spécialisés en milieu scolaire.

### **Classe 4. Les jeunes en problèmes de comportement et en grande détresse**

Les jeunes de cette classe sont ceux qui, bien que peu nombreux (n=45, 12% de l'échantillon, 46% d'hommes, 54% de femmes) présentent le profil de difficultés actuelles le plus lourd. En effet, les jeunes de cette classe présentent un niveau élevé de détresse psychologique et de problèmes extériorisés (les scores les plus élevés de l'ensemble de l'échantillon). De plus, près de la moitié (49%) ont songé au suicide dans la dernière année. À ces difficultés s'ajoutent un score très faible d'estime de soi. Les résultats montrent que ces jeunes ont principalement reçu des services en milieu scolaire au cours de l'enfance et l'adolescence (49%).

*Annexe E*  
Références

## Références

- Achenbach, T. M. (1997). *Manual for the Young Adult Self-Report and Young Adult Behavior Checklist*. Burlington, Vt: University of Vermont.
- Arnett, J. J. (1997). Young People's Conceptions of the Transition to Adulthood. *Youth & Society, 29*(1), 3-23.
- Arnett, J. J. (1998). Learning to stand alone: The contemporary American transition to adulthood in Cultural and Historical Context. *Human Development, 41*, 295-315.
- Arnett, J. J. (2000). Emerging adulthood: A theory of development from the late teens through the twenties. *American Psychologist, 55*(5), 469-480. doi:10.1037/0003-066X.55.5.469
- Arnett, J. J. (2004). *Emerging adulthood: The winding road from the late teens through the twenties*. New York, NY: Oxford University Press.
- Arnett, J. J. (2005). The developmental context of substance abuse in emerging adulthood. *Journal of Drug Issue, 35*, 235-253.
- Arnett, J. J. (2007). Suffering, selfish, slackers? Myths and reality about emerging adults. *Journal of Youth and Adolescence, 36*(1), 23-29. doi:10.1007/s10964-006-9157-z
- Aseltine, R. H., & Gore, S. (1993). Mental health and social adaptation following the transition from high school. *Journal of Research on Adolescence, 3*(3), 247-270. doi:10.1207/s15327795jra0303\_3
- Balistreri, E., Buschrossnagel, N. A., & Geisinger, K. F. (1995). Development and preliminary validation of the ego identity process questionnaire. *Journal of Adolescence, 18*(2), 179-192. doi:10.1006/jado.1995.1012
- Beauregard, L., & Dumont, S. (1996). La mesure du soutien social. . *Service social, 45*(3), 55-76.
- Bergeron, L., Valla, J. P., & Breton, J. J. (1992). Pilot study for the Quebec Child Mental Health Survey: I. Measurement of prevalence estimates among six to 14 year olds. *The Canadian Journal of Psychiatry / La Revue canadienne de psychiatrie, 37*(6), 374-380.
- Bernstein, D. P., & Fink, L. (1998). *Childhood Trauma Questionnaire: A retrospective self-report manual*. San Antonio, TX: The Psychological Corporation.
- Bernstein, D. P., Fink, L., Handelsman, L., & Foote, J. (1994). Initial reliability and validity of a new retrospective measure of child abuse and neglect. *The American Journal of Psychiatry, 151*(8), 1132-1136.
- Berzin, S. C. (2010). Vulnerability in the transition to adulthood: Defining risk based on youth profiles. *Children and Youth Services Review, 32*(4), 487-495. doi:10.1016/j.childyouth.2009.11.001

- Berzonsky, M. D., & Kuk, L. S. (2005). Identity style, psychosocial maturity, and academic performance. *Personality and Individual Differences, 39*(1), 235-247. doi:10.1016/j.paid.2005.01.010
- Bowlby, J. W., & McMullen, K. (2002). *À la croisée des chemins : Premiers résultats pour la cohorte des 18 à 20 ans de l'Enquête auprès des jeunes en transition (EJET)*. Hull, Qc.: Gouvernement du Canada Récupéré de <http://www.statcan.gc.ca/pub/81-591-x/81-591-x2000001-fra.pdf>.
- Bryan, T., Burstein, K., & Ergul, C. (2004). The social-emotional side of learning disabilities: A science-based presentation of the state of the art. *Learning Disability Quarterly, 27*(1), 45-51. doi:10.2307/1593631
- Conseil supérieur de l'éducation. (2008). *De la flexibilité pour un diplôme d'études secondaires de qualité au secteur des adultes - Avis à la Ministre de l'Éducation, du Loisir et du sport*. Québec: Gouvernement du Québec Récupéré de <http://www.cse.gouv.qc.ca/fichiers/documents/publications/Avis/50-0460-01.pdf>.
- Corbin, J., & Strauss, A. (2008). *Basics of qualitative research: Techniques and procedures for developing grounded theory (3rd ed.)*. Thousand Oaks, CA US: Sage Publications, Inc.
- Côté, J., Skinkle, R., & Motte, A. (2008). Les perceptions concernant les coûts et les avantages d'une formation postsecondaire sont-elles importantes? *Canadian Journal of Higher Education / Revue canadienne d'enseignement supérieur (CJHE / RCES) 38*(2), 73-93.
- Côté, J. E. (1996). Sociological perspectives on identity formation: The culture-identity link and identity capital. *Journal of Adolescence, 19*(5), 417-428. doi:10.1006/jado.1996.0040
- Côté, J. E. (1997). An empirical test of the identity capital model. *Journal of Adolescence, 20*(5), 577-597. doi:10.1006/jado.1997.0111
- Côté, J. E. (2002). The role of identity capital in the transition to adulthood: The individualization thesis examined. *Journal of Youth Studies, 5*(2), 117-134. doi:10.1080/13676260220134403
- Côté, J. E. (2005). Identity Capital, Social Capital and the Wider Benefits of Learning: Generating Resources Facilitative of Social Cohesion. *London Review of Education, 3*(3), 221-237. doi:10.1080/14748460500372382
- Côté, J. E. (2006). Identity studies: How close are we to developing a social science of identity?--An appraisal of the field. *Identity: An International Journal of Theory and Research, 6*(1), 3-25. doi:10.1207/s1532706xid0601
- Côté, J. E. (2010). *Multi-Measure Agentic Personality Scale : MAPS20*. Document inédit.

- Côté, J. E., & Schwartz, S. J. (2002). Comparing psychological and sociological approaches to identity: Identity status, identity capital, and the individualization process. *Journal of Adolescence*, 25(6), 571-586. doi:10.1006/jado.2002.0511
- Davidson, R., & Raistrick, D. (1986). The validity of the Short Alcohol Dependence Data (SADD) Questionnaire: A short self-report questionnaire for the assessment of alcohol dependence. *British Journal of Addiction*, 81, 217-222.
- Dessureault, D., & Granger, R. (1997). Scolarisation et employabilité : Un paradoxe pour les jeunes en difficulté d'adaptation. *Revue Canadienne de Psychoéducation*, 26(2), 113-121.
- Dryfoos, J. (2005). Full-service community schools: A strategy -- not a program. *New Directions For Youth Development*(107), 7-14.
- Edwards, R. (2004). Present and absent in troubling ways: families and social capital debates. *The Sociological Review*, 52(1), 1-21. doi:10.1111/j.1467-954X.2004.00439.x
- Elder, G. H., Jr. (1998). The life course as developmental theory. *Child Development*, 69(1), 1-12. doi:10.2307/1132065
- Elder, G. H., Jr., Johnson-Kirkpatrick, M., & Crosnoe, R. (2003). The emergence and development of life course theory. Dans J. T. Mortimer & M. J. Shanahan (Éds.), *Handbook of the Life Course*. New-York, NY: Kluwer Academic / Plenum Publishers.
- Erikson, E. H. (1968). *Identity : youth and crisis*. New York, NY: W. W. Norton.
- Fadjukoff, P., Kokko, K., & Pulkkinen, L. (2007). Implications of timing of entering adulthood for identity achievement. *Journal of Adolescent Research*, 22(5), 504-530. doi:10.1177/0743558407305420
- Farrington, D. P., & Loeber, R. (2000). Some benefits of dichotomization in psychiatric and criminological research. *Criminal Behaviour and Mental Health*, 10(2), 100-122. doi:10.1002/cbm.349
- Field, S., Kucsera, M., & Pont, B. (2007). En finir avec l'échec scolaire: Dix mesures pour une éducation équitable *Politique d'éducation et de formation* Organisation de coopération et de développement économique
- Flores-Crespo, P. (2007). Education, employment and human development: Illustrations from Mexico. *Journal of Education and Work*, 20(1), 45-66. doi:10.1080/13639080601143120
- Fussel, E., & Furstenberg, F. F. (2005). The Transition to Adulthood during the 20th Century : Race, Nativity and Gender. Dans R. A. Settersten, F. F. Furstenberg & R. G. Rumbaut (Éds.), *On the Frontier of Adulthood : Theory, Research and Public Policy* (pp. 29-76). Chicago, IL.: The University of Chicago Press.

- Giuli, C. A., & Hudson, W. W. (1977). Assessing parent-child relationship disorders in clinical practice : the child's point of view. *Journal of Social Service Research, 1*, 77-92.
- Goldscheider, F., & Goldscheider, C. (1999). *The changing transition to adulthood: Leaving and returning home*. Thousand Oaks, CA: SAGE Publications.
- Good, M., & Adams, G. R. (2008). Linking academic social environments, ego-identity formation, ego virtues, and academic success. *Adolescence, 43*(170), 221-236.
- Gossop, M., Darke, S., Griffiths, P., Hando, J., Powis, B., Hall, W., et al. (1995). The Severity of Dependence Scale (SDS) : psychometric properties of the SDS in English and Australian samples of heroin, cocaine and amphetamine users. *Addiction, 90*, 607-614.
- Guérin, F., Marsh, H. W., & Famose, J.-P. (2003). Construct validation of the Self-Description Questionnaire II with a French sample. *European Journal of Psychological Assessment, 19*(2), 142-150. doi:10.1027//1015-5759.19.2.142
- Hagan, J., & Foster, H. (2003). S/He's a rebel: Toward a sequential stress theory of delinquency and gendered pathways to disadvantage in emerging adulthood. *Social Forces, 82*(1), 53-86. doi:10.1353/sof.2003.0091
- Hejazi, E., Shahraray, M., Farsinejad, M., & Asgary, A. (2009). Identity styles and academic achievement: Mediating role of academic self-efficacy. *Social Psychology of Education, 12*(1), 123-135. doi:10.1007/s11218-008-9067-x
- Hudson, W. (1982). *Measures for Clinical Practice. A Sourcebook*. Londres, UK: The Free Press.
- Institut de la statistique du Québec. (2010a). *Données sociodémographiques en bref*. Québec, Qc.: Gouvernement du Québec Récupéré de [http://www.stat.gouv.qc.ca/publications/conditions/pdf2010/sociodemobref\\_fev10.pdf](http://www.stat.gouv.qc.ca/publications/conditions/pdf2010/sociodemobref_fev10.pdf).
- Institut de la statistique du Québec. (2010b). *Le Québec chiffres en main. Édition 2010*. Québec, Qc.: Gouvernement du Québec. Récupéré de [http://www.bdso.gouv.qc.ca/docs-ken/multimedia/PB01600FR\\_qcem2010H00F00.pdf](http://www.bdso.gouv.qc.ca/docs-ken/multimedia/PB01600FR_qcem2010H00F00.pdf).
- Janosz, M., & LeBlanc, M. (1996). Pour une vision intégrative des facteurs reliés à l'abandon scolaire. *Revue Canadienne de Psycho-Education, 25*(1), 61-68.
- Kamanzi, C., Zhang, X. Y., Deblois, L., & Deniger, M.-A. (2007). L'influence du capital social sur la formation du capital humain chez les élèves résilients de milieux socioéconomiques défavorisés. *Revue des sciences de l'éducation, 33*(1), 127-145. Récupéré de : <http://id.erudit.org/iderudit/016192ar>.
- Kerr, D. C. R., Capaldi, D. M., Pears, K. C., & Owen, L. D. (2009). A prospective three generational study of fathers' constructive parenting: Influences from family of

- origin, adolescent adjustment, and offspring temperament. *Developmental Psychology*, 45(5), 1257-1275. doi:10.1037/a0015863
- Kroger, J. (2007a). *Identity development: Adolescence through adulthood (2nd ed.)*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications, Inc.
- Kroger, J. (2007b). Why is identity achievement so elusive? *Identity: An International Journal of Theory and Research*, 7(4), 331-348. doi:10.1080/15283480701600793
- Laub, J. H., Nagin, D. S., & Sampson, R. J. (1998). Trajectories of change in criminal offending: good marriages and the desistance process. *American Sociological Review*, 63(2), 225-238. doi:10.2307/2657324
- Lavoie, N., Lévesque, J.-Y., Aubin-Horth, S., Roy, L., & Roy, S. (2004). Obstacles à la participation des adultes peu scolarisés à des activités de formation dans un cadre d'éducation formel et non-formel. Rapport de recherche présenté à Ressources Humaines Canada. Université du Québec à Rimouski. Récupéré de [http://www.bv.cdeacf.ca/documents/PDF/rayonalpha/2005\\_04\\_0004.pdf](http://www.bv.cdeacf.ca/documents/PDF/rayonalpha/2005_04_0004.pdf).
- Marcia, J. E. (1966). Development and validation of ego-identity status. *Journal of Personality and Social Psychology*, 3(5), 551-558. doi:10.1037/h0023281
- Marcia, J. E. (1993). The Ego Identity Status Approach to Ego Identity. Dans J. E. Marcia, A. S. Waterman, D. R. Matteson, S. L. Archer & J. L. Orlofsky (Éds.), *Ego identity : a handbook for psychosocial research* (pp. xi, 391). New York, NY: Springer-Verlag.
- Marcia, J. E. (2006). Ego Identity and Personality Disorders. *Journal of Personality Disorders*, 20(6), 577-596. doi:10.1521/pedi.2006.20.6.577
- Marcotte, J. (2008). Quebec's adult educational settings: Potential turning points for emerging adults? Identifying barriers to evidence-based interventions. *Canadian Journal of Educational Administration and Policy*, 77. Récupéré de [http://www.umanitoba.ca/publications/cjeap/pdf\\_files/marcotte.pdf](http://www.umanitoba.ca/publications/cjeap/pdf_files/marcotte.pdf)
- Marcotte, J. (2009). Identity development and exploration and their psychosocial correlates in emerging adulthood: A portrait of youths attending adult education centers in Quebec. *Vulnerable Children and Youth Studies*, 4(4), 279-287. doi:10.1080/17450120902923197
- Marcotte, J., Fortin, L., Royer, É., Marcotte, D., & Potvin, P. (2008). La situation scolaire et sociale et l'ajustement des jeunes adultes émergents ayant présenté des problèmes de comportement extériorisés au secondaire. *Revue des sciences de l'éducation*, 34(1), 141-161. Récupéré de <http://id.erudit.org/iderudit/018994ar>.
- Marcotte, J., & Ringuette, D. (à paraître). Étude exploratoire des liens entre l'identité et l'implication scolaire des adultes émergents à l'éducation des adultes. *Revue de Psychoéducation*.

- Martinot, D. (2001). Connaissance de soi et estime de soi : ingrédients pour la réussite scolaire *Revue des sciences de l'éducation*, 27(3), 483-502. Récupéré de <http://id.erudit.org/iderudit/009961ar>.
- Masten, A. S., Burt, K. B., Roisman, G. I., Obradovic, J., Long, J. D., & Tellegen, A. (2004). Resources and resilience in the transition to adulthood: Continuity and change. *Development and Psychopathology*, 16(4), 1071-1094. doi:10.1017/S0954579404040143
- Ministère de l'Éducation du Québec. (2004a). *Le cheminement des élèves, du secondaire à l'entrée à l'université*. Québec, Qc.: Gouvernement du Québec. Récupéré de [http://www.mels.gouv.qc.ca/stat/Autres\\_doc/brochure\\_cheminement\\_scol.pdf](http://www.mels.gouv.qc.ca/stat/Autres_doc/brochure_cheminement_scol.pdf).
- Ministère de l'Éducation du Québec. (2004b). *Programme d'aide pour favoriser le retour en formation des 16-24 ans : cahier de mise en oeuvre*. Québec, Qc.: Gouvernement du Québec. Récupéré de <http://www.mels.gouv.qc.ca/dfga/politique/16-24/pdf/fichesdescriptives.pdf>.
- Ministère de l'Éducation du Québec. (2005). *État de la formation de base des adultes au Québec*. Québec, Qc.: Gouvernement du Québec. Récupéré de <http://www.mels.gouv.qc.ca/dfga/politique/formationgenerale/pdf/41-3032.pdf>.
- Ministère de l'Éducation du Québec. (2006). *Pour... suivre son régime - Document d'information sur les articles du régime pédagogique de la formation générale des adultes*. Québec, Qc.: Gouvernement du Québec. Récupéré de <http://www.mels.gouv.qc.ca/DFGA/general/reglement/pdf/regime2006.pdf>.
- Ministère de l'Éducation du Québec. (2008). *Statistiques de l'éducation - Enseignement primaire, secondaire, collégial et universitaire (Édition 2008)*. Québec, Qc.: Gouvernement du Québec. Récupéré de [http://www.mels.gouv.qc.ca/sections/publications/publications/SICA/DRSI/Stat\\_Educ\\_2008.pdf](http://www.mels.gouv.qc.ca/sections/publications/publications/SICA/DRSI/Stat_Educ_2008.pdf).
- Ministère de la Santé et des Services sociaux. (1987). Sources et justifications des questions utilisées dans l'Enquête Santé Québec, Cahier technique 87-03 *Enquête Santé Québec*. Québec, Qc.: Gouvernement du Québec. Récupéré de : [http://www.stat.gouv.qc.ca/publications/sante/sante\\_1.htm#cahiers](http://www.stat.gouv.qc.ca/publications/sante/sante_1.htm#cahiers).
- Ministère de la Santé et des Services sociaux. (2002). *Stratégie d'action pour les jeunes en difficulté et leur famille*. Québec, Qc.: Gouvernement du Québec. Récupéré de <http://publications.msss.gouv.qc.ca/acrobat/f/documentation/2002/02-833-01.pdf>.
- Moffitt, T. E. (1993). Adolescence-limited and life-course-persistent antisocial behavior: A developmental taxonomy. *Psychological Review*, 100(4), 674-701. doi:10.1037/0033-295X.100.4.674



- Moffitt, T. E., & Caspi, A. (2001). Childhood predictors differentiate life-course persistent and adolescence-limited antisocial pathways among males and females. *Development & Psychopathology*, *13*(2), 355-375. doi:doi:10.1017/S0954579401002097
- Moffitt, T. E., Caspi, A., Harrington, H., & Milne, B. J. (2002). Males on the life-course-persistent and adolescence-limited antisocial pathways: Follow-up at age 26 years. *Development and Psychopathology*, *14*(1), 179-207. doi:10.1017/S0954579402001104
- Molgat, M. (2002). Leaving home in Quebec: Theoretical and social implications of (im)mobility among youth. *Journal of Youth Studies*, *5*(2), 135-152. doi:10.1080/13676260220134412
- Paivio, S. C., & Cramer, K. M. (2004). Factor structure and reliability of the Childhood Trauma Questionnaire in a Canadian undergraduate student sample. *Child Abuse & Neglect*, *28*(8), 889-904. doi:10.1016/j.chiabu.2004.01.011
- Paquette, D., Bigras, M., Emery, J., Parent, S., & Zoccolillo, M. (2006). Transmission intergénérationnelle des problèmes de comportement des mères adolescents à leur enfant. Différences liées au sexe. Dans P. Verlaan & M. Déry (Éds.), *Les conduites antisociales des filles : comprendre pour mieux agir* (pp. 205-228). Québec, Qc: PUQ.
- Patterson, G. R., Reid, J. B., & Dishion, T. J. (1992). *Antisocial Boys*. Eugene, OR: Castalia.
- Pears, K. C., & Capaldi, D. M. (2001). Intergenerational transmission of abuse: A two-generational prospective study of an at-risk sample. *Child Abuse & Neglect*, *25*(11), 1439-1461. doi:10.1016/s0145-2134(01)00286-1
- Prévile, M., Boyer, R., Potvin, L., Perrault, C., & Légaré, G. (1992). *La détresse psychologique : détermination de la fiabilité et de la validité de la mesure utilisée dans l'enquête Santé Québec 1987*. Cahier de recherche. Québec.: Gouvernement du Québec.
- Procidano, M. E., & Heller, K. (1983). Measures of perceived social support from friends and from family: Three validation studies. *American Journal of Community Psychology*, *11*(1), 1-24. doi:10.1007/bf00898416
- Roisman, G. I., Aguilar, B., & Egeland, B. (2004). Antisocial behavior in the transition to adulthood: The independent and interactive roles of developmental history and emerging developmental tasks. *Development and Psychopathology*, *16*(4), 857-871. doi:10.1017/S0954579404040040
- Ross, S., & Gray, J. (2005). Transitions and Re-Engagement through Second Chance Education. *Australian Educational Researcher*, *32*(3), 103-140. Récupéré de : <http://www.aare.edu.au/aer/online/50030f.pdf>.

- Rousseau, N., Dumont, M., Samson, G., & Myre-Bisaillon, J. (2009). J'ai 16 ans et j'ai choisi l'école des adultes! Dans N. Rousseau (Éd.), *Enjeux et défis associés à la qualification : La quête d'un premier diplôme d'études secondaires* (pp. 9-28). Montréal, Qc.: Presses de l'Université du Québec.
- Sampson, R. J., & Laub, J. H. (1993). *Crime in the Making : Pathways and Turning Points through Life*. Boston, MA: Harvard University Press.
- Scanlon, D., & Mellard, D. F. (2002). Academic and participation profiles of school-age dropouts with and without disabilities. *Exceptional Children, 68*(2), 239-258.
- Schulenberg, J. E., Bryant, A. L., & O'Malley, P. M. (2004). Taking hold of some kind of life: How developmental tasks relate to trajectories of well-being during the transition to adulthood. *Development and Psychopathology, 16*(4), 1119-1140. doi:10.1017/S0954579404040167
- Schulenberg, J. E., Sameroff, A. J., & Cicchetti, D. (2004). The transition to adulthood as a critical juncture in the course of psychopathology and mental health. *Development and Psychopathology, 16*(4), 799-806. doi:10.1017/S0954579404040015
- Schwartz, S. J., Côté, J. E., & Arnett, J. J. (2005). Identity and Agency in Emerging Adulthood: Two Developmental Routes in the Individualization Process. *Youth & Society, 37*(2), 201-229. doi:10.1177/0044118X05275965
- Schwartz, S. J., & Pantin, H. (2006). Identity development in adolescence and emerging adulthood: The interface of Self, Context, and Culture. Dans A. P. Prescott (Éd.), *The Concept of Self in Psychology* (pp. 45-87). New York, NY: Nova Science Publishers.
- Shanahan, M. J. (2000). Pathways to adulthood in changing societies: Variability and mechanisms in life course perspective. *Annual Review of Sociology, 26*, 667-692. doi:10.1146/annurev.soc.26.1.667
- Stacks, A. M., & Goff, J. (2006). Family correlates of internalizing and externalizing behavior among boys and girls enrolled in Head Start. *Early Child Development and Care, 176*(1), 67-85. doi:10.1080/0300443042000302609
- Statistique Canada. (2001). Enquête auprès des jeunes en transition (EJET). Information détaillée pour 2000. Ottawa, On.: Gouvernement du Canada, Récupéré de : [http://www.statcan.gc.ca/cgi-bin/imdb/p2SV\\_f.pl?Function=getSurvey&SDDS=5058&lang=fr&db=imdb&adm=8&dis=2](http://www.statcan.gc.ca/cgi-bin/imdb/p2SV_f.pl?Function=getSurvey&SDDS=5058&lang=fr&db=imdb&adm=8&dis=2).
- Statistiques Canada. (2008). *Les études postsecondaires – participation et décrochage : différences entre l'université, le collège et les autres types d'établissements postsecondaires*. (No 81-595-M au catalogue — No 070). Récupéré de <http://www.statcan.gc.ca/pub/81-595-m/81-595-m2008070-fra.pdf>.

- Table des responsables de l'éducation des adultes et la formation professionnelle des commissions scolaires du Québec (TREAQFP). (2005). Récupéré le 28 juillet 2010 de <http://www.treaqfp.qc.ca/menu.asp>
- Temcheff, C. E., Serbin, L. A., Martin-Storey, A., Stack, D. M., Hodgins, S., Ledingham, J., et al. (2008). Continuity and pathways from aggression in childhood to family violence in adulthood: A 30-year longitudinal study. *Journal of Family Violence, 23*(4), 231-242. doi:10.1007/s10896-007-9147-2
- Tremblay, J., Rouillard, P., & Sirois, M. (2004). *Manuel d'utilisation du Dépistage et Évaluation du Besoin d'Aide- Alcool/Drogues, version 1.7h (DÉBA-A/D)*. Québec, Qc.: Service de recherche CRUV/ ALTO.
- Tyler, J. H., & Lofstrom, M. (2009). Finishing high school: Alternative pathways and dropout recovery. *The Future of Children, 19*(1), 77-103. doi:10.1353/foc.0.0019
- Valla, J. P., Breton, J. J., Bergeron, L., Gaudet, N., Berthiaume, C., Saint-Georges, M., et al. (1994). Enquête québécoise sur la santé mentale des jeunes de 6 à 14 ans. Rapport synthèse. Montréal, Qc.: Hôpital Rivière-des-Prairies et Santé Québec, en collaboration avec le ministère de la Santé et des Services sociaux, gouvernement du Québec. Récupéré de : [http://www.stat.gouv.qc.ca/publications/sante/doc\\_antérieur.htm](http://www.stat.gouv.qc.ca/publications/sante/doc_antérieur.htm)
- Valois, P., Fournier, G., & Parent, N. (2003). Les déterminants de l'insertion socioprofessionnelle : les effets du Projet Solidarité Jeunesse sur les attitudes et comportements des participants. Rapport de recherche déposé au Ministère de l'emploi et de la solidarité sociale (Vol. JR 2003-2004-4-1,2, pp. 211). Québec: Gouvernement du Québec.
- Vézina, A. (1988). *Le travail et le réseau de support comme facteurs d'adaptation chez les veuves d'âge moyen*. Ph.D., École de psychologie de l'Université Laval, Québec, Qc.
- Vida, R., Brownlie, E. B., Beitchman, J. H., Adlaf, E. M., Atkinson, L., Escobar, M., et al. (2009). Emerging adult outcomes of adolescent psychiatric and substance use disorders. *Addictive Behaviors, 34*(10), 800-805. doi:10.1016/j.addbeh.2009.03.035
- Vultur, M. (2006). Diplôme et marché du travail. La dynamique de l'éducation et le déclassement au Québec. *Recherches sociographiques, 47*(1), 41-68. Récupéré de <http://id.erudit.org.biblioproxy.uqtr.ca/iderudit/013641ar>.
- Waterman, A. S. (2007). Doing well: The relationship of identity status to three conceptions of well-being. *Identity: An International Journal of Theory and Research, 7*(4), 289-307.
- Yoder, A. E. (2000). Barriers to ego identity status formation: A contextual qualification of Marcia's identity status paradigm. *Journal of Adolescence, 23*(1), 95-106. doi:10.1006/jado.1999.0298