Profils des jeunes adultes en situation de « raccrochage » au Québec. Le cas particulier des jeunes femmes inscrites en Centre d'Éducation des Adultes

Profiles of re-entrers in Quebec schools. The special case of young women enrolled in Adult Education Centre

Aude Villatte, July Corbin et Julie Marcotte

Édition électronique

URL : <https://journals.openedition.org/ree/8180>

DOI : 10.4000/ree.8180

ISSN : 1954-3077

Éditeur

Université de Nantes

Référence électronique

Aude Villatte, July Corbin et Julie Marcotte, « Profils des jeunes adultes en situation de « raccrochage » au Québec. Le cas particulier des jeunes femmes inscrites en Centre d'Éducation des Adultes », *Recherches en éducation* [En ligne], 20 | 2014, mis en ligne le 01 octobre 2014, consulté le 01 juillet 2021. URL : <http://journals.openedition.org/ree/8180> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/ree.8180>

Recherches en éducation est mise à disposition selon les termes de la Licence Creative Commons Attribution - Pas d'Utilisation Commerciale - Pas de Modification 4.0 International.

Profils des jeunes adultes en situation de « raccrochage » au Québec. Le cas particulier des jeunes femmes inscrites en Centre d'Éducation des Adultes

Aude Villatte, July Corbin & Julie Marcotte ¹

Résumé

Chaque année, une proportion importante des élèves québécois (environ 17%) quitte le secondaire sans diplôme (Institut de la Statistique du Québec, 2013). La proportion de jeunes raccrochant au système scolaire, soit environ 25%, permet toutefois de nuancer l'ampleur de ce phénomène (Marcotte, Cloutier & Fortin, 2010). Après avoir présenté la diversité des profils psychosociaux des jeunes inscrits dans un Centre d'Éducation aux Adultes (CEA), principal dispositif de raccrochage scolaire au Québec, nous analyserons plus spécifiquement le cas des jeunes femmes qui persévèrent ou raccrochent au sein de ces milieux puisqu'elles représentent un sous-groupe particulièrement vulnérable. L'emphase sera mise sur l'impact des expériences relationnelles vécues par ces apprenantes au secondaire, sur leur adaptation psychologique actuelle et sur le rôle majeur que peuvent jouer les CEA pour modifier la perception négative qu'elles entretiennent au sujet de l'école. Ces résultats permettent de mettre en exergue l'importance de développer et valoriser les milieux de raccrochage scolaire au Québec et ailleurs afin de promouvoir l'adaptation psychosociale des jeunes adultes.

Au Québec, environ 17% de jeunes sortent chaque année du secondaire sans diplôme (Institut de la Statistique du Québec, 2013). Du fait de leurs implications aux plans individuel et collectif, ces situations de décrochage scolaire préoccupent aussi bien les chercheurs que les professionnels de l'éducation ou les politiques. Le taux élevé de « raccrochage scolaire » au Québec, soit de retour aux études après un temps de déscolarisation plus ou moins important, permet toutefois de nuancer l'ampleur de ce phénomène (Marcotte, Cloutier & Fortin, 2010). En effet, près de 25% des jeunes québécois sortis du secondaire sans diplôme y retourneraient (Marcotte, Lachance & Lévesque, 2011). La majorité des jeunes québécois désirant raccrocher intègrent un Centre d'éducation des adultes (CEA), dispositif de raccrochage officiel prévu par le ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS). Plus de deux cents centres sont répartis sur l'ensemble du Québec et il en existe dans toutes les commissions scolaires² (Bélanger, Carignan & Staiculescu, 2007). Ils offrent des formations générales (FGA), mais aussi professionnelles, et ce, auprès de toute personne âgée de seize ans ou plus désirant obtenir un diplôme d'études secondaires ou acquérir des préalables nécessaires pour accéder à une formation professionnelle, collégiale³ ou universitaire. Les jeunes peuvent y accéder après une période de décrochage scolaire plus ou moins longue ou dans la continuité du secondaire. C'est-à-dire que les jeunes de seize ans et plus peuvent choisir de finir leur secondaire au sein d'un CEA plutôt que dans le cursus ordinaire. C'est d'ailleurs ce que choisissent de faire de nombreux jeunes québécois : en 2005-2006, on estimait qu'environ un jeune de seize à dix-huit ans sur six passait directement au secteur adulte pour combler des retards académiques, obtenir un premier diplôme ou éviter le décrochage (MELS, 2004). La durée des études varie selon le niveau scolaire antérieur, les besoins en matière de formation et le rythme d'apprentissage de chaque

¹ Aude Villatte, chercheure associée au Centre de recherche Jeunes et Familles à Risque (JEFAR), professeure de psychoéducation à l'Université du Québec en Outaouais. July Corbin, psychoéducatrice au Centre de réadaptation en déficience intellectuelle de Trois-Rivières. Julie Marcotte, chercheure régulière au Centre de recherche JEFAR et au Centre jeunesse de Québec - Institut Universitaire, professeure au Département de psychoéducation à l'Université du Québec à Trois-Rivières.

² Au Québec, les commissions scolaires renvoient aux organismes indépendants gérant les écoles primaires et secondaires publiques sur un territoire géographique déterminé.

³ Au Québec, le niveau collégial correspond à un niveau d'enseignement situé entre l'enseignement secondaire et l'enseignement universitaire.

personne qui fréquente les CEA (MELS, 2006). Cette formation qui prend davantage la forme d'une approche individualisée, constitue une alternative pour les jeunes qui ont connu des échecs ou qui ne répondaient pas bien à l'enseignement traditionnel dispensé au secteur jeune régulier (Rousseau, Dumont, Samson & Myre-Bisaillon, 2009). En effet, les possibilités offertes à l'éducation des adultes sont plus souples (cours de soir ou de jour, temps plein ou temps partiel, cours à distance) et offrent une meilleure chance de réussite aux élèves en difficulté. 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%) optent pour les services qui mènent à l'obtention d'un premier diplôme, équivalent à ceux pouvant être obtenus *via* le système traditionnel (premier et deuxième cycle du secondaire, préparation aux études post-secondaires et à la formation professionnelle) (MELS, 2005, 2008).

La popularité des CEA auprès de jeunes au Québec ne se dément pas, l'effectif étant en croissance constante. Ainsi, alors qu'en 1984-1985 l'on comptait environ 1,3% de jeunes de moins de vingt ans inscrits aux CEA, ils constituent aujourd'hui plus de 60% de l'effectif total des CEA (Conseil supérieur de l'éducation, 2008 ; MELS, 2009).

Face à ces constats, le MELS a clairement exprimé son besoin de mieux connaître les jeunes décrocheurs d'une part, et ceux qui accèdent à ces dispositifs de « raccrochage » d'autre part, leurs motivations et leurs perceptions des CEA, afin de potentialiser son offre de services et de mieux l'arrimer avec les besoins des jeunes adultes qui forment désormais une grande partie de l'effectif étudiant (Marcotte & *al.*, 2010).

1. Caractéristiques des jeunes « décrocheurs » et des étudiants en CEA

■ Le décrochage scolaire

Les études réalisées sur le décrochage depuis les dix dernières années ont permis de cerner cinq grandes catégories de facteurs de risque et de protection intervenant dans le décrochage scolaire : les facteurs personnels (difficultés scolaires, dépression, estime de soi), familiaux (niveau éducatif des parents), scolaires (climat éducatif, relation maître-élève), environnementaux (pauvreté, voisinage) et sociaux (pairs déviants). Selon les études, certains facteurs de risque comme le faible statut socioéconomique, la dépression ou la faible performance scolaire sont ceux qui ont le plus de poids dans la décision de décrocher (Marcotte & *al.*, 2011). À partir de ces facteurs de différents ordres, des profils types de décrocheurs ont été identifiés. Janosz, Le Blanc, Boulerice et Tremblay (2000) ainsi que Fortin, Marcotte, Potvin, Royer et Joly (2006) ont chacun relevé quatre types de décrocheurs (par exemple, les antisociaux, les désintéressés, les jeunes avec des difficultés d'adaptation et les dépressifs selon Fortin et *al.*, 2006), à partir d'un ensemble de facteurs personnels, familiaux et scolaires.

Si ces connaissances s'avèrent utiles pour cibler l'intervention en fonction des besoins les plus prégnants des élèves décrocheurs, selon leur profil spécifique notamment, elles ne tiennent pas compte du caractère souvent temporaire de l'abandon scolaire au Québec (Entwistle, Alexander & Olson, 2004). Ainsi, il est peu fréquent que cette problématique soit mise en perspective au regard des parcours éducationnels interrompus qui caractérisent les situations de plusieurs jeunes adultes diplômés ou non, et de la possibilité, très accessible au Québec, de raccrocher à partir des CEA.

Par ailleurs, Marcotte et *al.* (2011) soulignent combien l'analyse du phénomène du décrochage scolaire doit impérativement tenir compte des situations contemporaines des jeunes adultes (variable « temps » et plus précisément le temps social) dont les caractéristiques viennent influencer la façon dont ils négocient leur parcours scolaire et la vision linéaire traditionnelle du passage de l'école au travail. Le modèle de Tinto (1997) s'avère en ce sens très éclairant. Celui-ci stipule entre autres que l'abandon ou la persévérance s'explique à la fois par les

caractéristiques de l'élève (ses aptitudes, sa famille, sa motivation, etc.), l'intégration académique et sociale (le vécu en salle de classe avec les autres élèves et les enseignants), les engagements externes (travail) et les efforts fournis par l'élève. Ce modèle tient par ailleurs compte de la notion de temps social qui vient baliser la valeur accordée à l'éducation à une époque donnée ainsi que les attentes sociales envers les jeunes adultes, de même que les caractéristiques d'une génération. Il convient donc 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.

■ ***Des parcours scolaires non linéaires chez les jeunes adultes québécois***

La vie adulte émergente, nouvelle phase développementale entre la fin du secondaire et la mi-vingtaine environ, 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, Côté & Arnett, 2005). Sur le plan de l'éducation, ces nouvelles réalités se traduisent par des trajectoires marquées de pauses, d'interruptions et de bifurcations (Charbonneau & Poirier, 2006 ; Crossan, Field, Gallacher & Merrill, 2003 ; Entwisle & *al.*, 2004), amenant à remettre en question les parcours traditionnellement linéaires conduisant les jeunes adultes de l'école directement à l'emploi (Doray, Picard, Trottier & Groleau, 2009). Charbonneau (2006), dans une étude qualitative menée auprès de trente-trois jeunes adultes, met en évidence la pluralité des trajectoires et l'enchevêtrement des sphères scolaire et du travail, questionnant, dans la foulée de ses résultats, l'idée selon laquelle l'accession à un emploi constitue l'étape ultime de la démarche d'insertion socioprofessionnelle. Dans son échantillon, une minorité (8) de jeunes présente une continuité traditionnellement linéaire (études-travail), alors que plus de la moitié des jeunes (18) présentent au moins une bifurcation dans leur trajectoire. Ces jeunes peuvent se réorienter vers un programme d'études différent, ou encore ils choisissent de suspendre temporairement leur trajectoire pour voyager ou alors travailler et « profiter » de la liberté qu'offre un salaire régulier avant de poursuivre leur cheminement là où ils l'avaient laissé. Ainsi pour plusieurs de ces jeunes, la trajectoire est marquée par un décrochage pour ensuite effectuer un retour aux études et raccrocher. En fait, Gauthier (1997) montre clairement que la génération des 15-20 ans n'a plus le même rapport à l'école que les générations précédentes. Les études sont, pour les jeunes de cette génération, une préoccupation parmi tant d'autres et le temps qu'ils y consacrent est en deçà de ce qu'exige la charge de travail des cours prévus à leur horaire. En outre, ces jeunes ne s'identifieraient pas au rôle d'élève ou d'étudiant et appréhenderaient l'école comme une activité d'apprentissage au même titre que celles que leur propose leur univers social. Ce rapport détaché avec les études contribuerait aux cheminements scolaires interrompus et multiples (d'Ortun, 2009).

La transition à la vie adulte est donc 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). Cette diversité d'option peut s'avérer difficile à envisager pour bon nombre de jeunes en difficultés d'adaptation (Protection de la jeunesse, classes spéciales, santé mentale, etc.) qui assument seuls les coûts psychologiques, financiers et sociaux de leur transition. Cette dernière peut alors s'apparenter à un « passage à vide » où les défis décuplés hypothèquent leur adaptation psychosociale adulte (Masten & *al.*, 2004 ; Schulenberg, Bryant & O'Malley, 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 & *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).

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 & *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 exemple, le milieu scolaire secondaire) (Roisman & *al.*, 2004 ; Schulenberg & *al.*, 2004). En outre, selon la théorie des points tournants 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 (Marcotte & *al.*, 2011). 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'accès 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 (Marcotte & *al.*, 2011).

■ **Les caractéristiques des étudiants en CEA**

À partir d'une revue de la littérature, Maltais (2010) présente un certain nombre de caractéristiques de la population des raccrocheurs : les hommes, les personnes plus âgées et ayant rencontré le plus de difficultés au secondaire ont moins tendance à raccrocher. Les jeunes ayant connu des emplois peu satisfaisants et mal rémunérés seraient, quant à eux, plus enclins à raccrocher. Les jeunes raccrocheurs continueraient à occuper un emploi rémunéré dont la majorité plus de trente heures par semaine. Sur le plan scolaire et de l'apprentissage, la majorité de ces jeunes dit avoir décroché de l'éducation des jeunes en raison de difficultés rencontrées durant la scolarité secondaire, en termes scolaires ou relationnels avec le personnel enseignant ou les autres élèves. Ces élèves ont généralement vécu de la stigmatisation à l'école (Bélanger & *al.*, 2007 ; Villemagne, 2009). Par conséquent, les jeunes adultes qui songent à retourner sur les bancs d'école craignent qu'un éventuel retour aux études puisse à nouveau les discriminer et ils ne veulent pas revivre des expériences négatives qui ont miné leur estime de soi (Lavoie, Levesque, Aubin-Horth, Roy & Roy, 2004). Diverses raisons, ayant trait au régime pédagogique et aux modalités d'enseignement spécifiques, sont avancées par les jeunes pour expliquer leur inscription à un CEA : programme allégé, possibilité d'étudier à temps partiel, enseignement individualisé. Leurs projets sont de deux ordres principalement : améliorer leurs conditions de vie à la suite de l'obtention de leur diplôme et obtenir des emplois mieux payés, plus stables. Les femmes qui raccrochent justifient leur retour aux études par les mauvaises conditions vécues sur le marché du travail. Les hommes invoquent pour leur part l'espoir d'obtenir des emplois supérieurs et des revenus plus élevés ou plus stables. Le retour aux études est donc une décision rationnelle : ces personnes ont pris conscience des limites professionnelles et humaines imposées par des études inachevées (Bouchard, St-Amant & Côté, 1993 ; Boisvert & *al.*, 1993). Sur le plan familial, la plupart de ces jeunes proviendraient de familles dans lesquelles les études sont considérées comme importantes mais auraient vécu des situations ou des événements familiaux ou personnels difficiles (Maltais, 2010).

D'autres études permettent d'appréhender le point de vue des jeunes raccrocheurs sur leur expérience scolaire au CEA. Ces études indiquent que les jeunes sont généralement satisfaits des cours offerts au sein des CEA, des horaires, des enseignants (disponibilité, écoute, engagement), du rythme d'apprentissage, de l'attention des formateurs et des autres membres du personnel, de l'ambiance, de la non-violence et de l'égalité dans les rapports sociaux et de

genre entre élèves. Ils considèrent avoir plus de chances de réussir qu'à l'école secondaire régulière (Maltais, 2010). Certains avantages liés à l'organisation de ces écoles expliquent la perception positive qu'en ont les élèves : la rapidité de la sanction des études, la possibilité de connaître ses professeurs et d'approfondir la matière, les mesures de soutien à la réussite (par exemple, rencontres individualisées avec les enseignants, tutorat), le système individualisé et la liberté en ce qui concerne le rythme d'apprentissage et, dans certains cas, le fait qu'on offre une formation semblable à l'enseignement ordinaire constituent des facteurs positifs. Les élèves soulignent également le climat plus humanisé dans ces écoles de raccrochage. Ils y reçoivent plus d'aide et d'encouragement, et y ressentent un bien-être personnel. Même si près de la moitié des raccrocheurs ont déjà pensé à re-décrocher, surtout à cause de problèmes liés à leur vie en dehors de l'école, la prise de conscience d'eux-mêmes effectuée à l'école et la perspective d'un avenir meilleur les retiennent (Bouchard & *al.*, 1993).

Au-delà de ce portrait général des raccrocheurs et de leur expérience en CEA, la recherche de Bélanger et *al.* (2007) dégage trois profils d'étudiants adultes selon l'expérience vécue au CEA. Des entretiens semi-dirigés ont été conduits auprès de trente-quatre apprenants inscrits dans trois CEA de milieux rural, semi-rural et urbain. La grille d'entrevue comprenait des questions ouvertes portant sur les thèmes suivants :

- le projet personnel de formation : motivation, influences des réseaux formel et informel, importance des expériences passées de scolarisation et des transitions de vie ;
- les visées institutionnelles : connaissance et perception des objectifs de l'institution ;
- les démarches et les initiatives pour obtenir la formation : processus d'inscription, obtention d'un soutien financier ;
- les réactions de l'entourage de l'adulte, soit leurs famille, amis et employeur ;
- la description du processus de formation au 1^{er} cycle du secondaire ;
- le processus d'apprentissage : identification des notions difficiles, des stratégies d'apprentissage et du sens de l'efficacité en français et en mathématiques ;
- les stratégies de médiation des adultes avec leurs pairs et les professionnels de leur CEA ;
- l'évolution du sens subjectif de la formation : description de l'atteinte des objectifs personnels, ainsi que des obstacles ou du soutien reçu durant la formation.

Des entrevues ont également été menées auprès de quatorze intervenants (enseignants, conseillers pédagogiques, directeurs) œuvrant dans ces CEA afin de recueillir leur point de vue sur ces centres de formation ainsi que sur les difficultés que peuvent rencontrer les jeunes adultes inscrits dans ces dispositifs. Le premier profil « réussite complète » compte davantage d'hommes (58%) et représente les étudiants qui ont réussi à se qualifier pour accéder à une formation professionnelle ou technique. En fait, ces étudiants ont toujours poursuivi leurs études, malgré certaines difficultés académiques. Le soutien des enseignants semble avoir été essentiel à ces adultes devant surmonter certains obstacles. Le deuxième profil « réussite partielle » regroupe une majorité de femmes (57%) et définit les apprenants qui n'ont pas encore terminé leur formation de base de niveau secondaire mais qui poursuivent leurs études afin d'atteindre leurs objectifs de formation. Ce groupe montre moins de confiance en soi et présente un parcours de formation discontinu au secondaire, marqué principalement par des problèmes d'ordre personnel et familial. Le troisième profil « non-réussite » se compose d'autant de femmes que d'hommes qui n'ont pas atteint leurs objectifs. En réalité, ces personnes ont interrompu leur cheminement éducatif avant d'être qualifiées. Ayant accumulé plusieurs abandons au cours de leur cheminement scolaire, ce groupe évoque divers motifs pour expliquer sa décision d'abandonner (désintérêt et aversion pour l'école) qui sembleraient liés à des expériences scolaires passées. Cette étude présente l'avantage de souligner l'hétérogénéité de la population des jeunes « raccrocheurs » mais souffre toutefois de différentes limites, notamment du point de vue de la taille limitée de l'échantillon. Par ailleurs, si les profils permettent d'identifier plusieurs types de trajectoires éducatives, ils ne permettent pas vraiment d'identifier à quels types de variables psychosociales et familiales peuvent être associés ces profils. Or, le modèle de Tinto (1996) auquel nous nous référons ici souligne à quel point les variables scolaires sont intimement liées aux variables personnelles et familiales dans les trajectoires individuelles de décrochage et de persévérance scolaires. Au-delà de ces profils scolaires, notre étude vise donc à identifier la

réalité multiple et complexe de ces jeunes en difficultés. Sachant que les milieux de pratique se mobilisent plus efficacement lorsqu'ils connaissent cette réalité (Rousseau & *al.*, 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 donc poursuivis par la présente recherche : 1) dresser un portrait personnel, familial et scolaire des jeunes 16-24 ans accédant aux secteurs adultes de formation en identifiant différents profils-types ; 2) sur la base des résultats obtenus, analyser plus spécifiquement, le cas des jeunes les plus vulnérables d'un point de vue psychosocial, familial et scolaire.

L'article est ainsi organisé en deux parties, la première présentant les résultats relatifs aux caractéristiques des élèves inscrits en CEA, la seconde relative à l'expérience des jeunes femmes qui représentent un sous-groupe particulièrement à risque au sein des CEA.

2. Profils d'élèves inscrits en CEA

Afin de répondre à notre premier objectif, une étude comptant un volet quantitatif et qualitatif a été réalisée auprès de 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).

■ **Méthodologie de la recherche**

Le volet quantitatif de cette étude a porté sur 386 jeunes. 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 ($\text{é.t.} = 2,12$). 78 jeunes 16-24 ans ont participé à une entrevue de relance téléphonique dans le cadre du volet qualitatif de cette étude. 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 de rendre compte du caractère multidimensionnel des difficultés de ces jeunes adultes, tant passées que présentes, de nombreuses mesures ont été sélectionnées. Des questionnaires ont ainsi été utilisés pour appréhender l'identité, les problèmes intériorisés et extériorisés, les abus et la négligence subis durant l'enfance, l'estime de soi, la détresse psychologique, la consommation d'alcool ou d'autres drogues, les relations avec le père et la mère, la vision du travail et de l'avenir, le risque suicidaire, l'expérience à l'école, la composition familiale et l'histoire de placement ainsi que le soutien familial et amical. Le tableau 1 présente les outils utilisés pour appréhender ces différentes dimensions. En terminant, l'entrevue de suivi semi-dirigée (T2), inspirée en partie des questions de l'enquête auprès des jeunes en transition (Statistiques Canada, 2001), portait sur différents aspects de la situation contemporaine du participant et sur ses expériences subjectives au sein du CEA.

Tableau 1 - Questionnaires utilisés pour appréhender les variables à l'étude

Variables	Questionnaires
Informations générales	Questionnaire descriptif visant 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 (placement familial, classe spéciale)
Identité	Version française du <i>Ego Identity Process Questionnaire</i> (EIPQ) de Balisteri, Bush-Rossnagel et Geisinger (1995). Ce questionnaire, composé de 32 items, permet d'obtenir un score total d'engagement et un score total d'exploration. Ces deux dimensions renvoient aux processus impliqués dans la construction identitaire selon Marcia (1966), l'exploration renvoyant à une période d'expérimentation de nombreuses alternatives différentes et l'engagement aux choix, décisions, attitudes de l'individu dans les différents domaines de vie significatifs.
Problèmes intérieurs/extériorisés	Version française du YASR (<i>Young Adult Self-Report</i>) d'Achenbach (1997), composée de trois échelles comportementales globales (problèmes totaux, problèmes intérieurs, problèmes extérieurs) et huit échelles de symptômes peuvent être dégagées des items.
Abus et négligence	Version française du <i>Child Trauma Questionnaire</i> (Bernstein & Fink, 1998), composée de quatre sous-échelles (abus physique et émotionnel, négligence émotionnelle, négligence physique, abus sexuel) et d'un score total.
Estime de soi	Version française de l'échelle « estime de soi globale » du <i>Self-Description Questionnaire</i> (SDQ-II) de Marsh (1992)
Indice de détresse psychologique	Indice de détresse psychologique de l'Étude de santé Québec (IDPESQ-14, Prévile, Boyer, Potvin, Perrault, & Légaré, 1992), permettant d'appréhender quatre facteurs (dépression, anxiété, irritabilité et présence de problèmes cognitifs)
Consommation d'alcool ou d'autres drogues	Questionnaire <i>Dépistage / Évaluation du Besoin d'Aide – Alcool/Drogues</i> (DÉBA-A/D, ver.1.7) (Tremblay, Rouillard, & Sirois, 2004), évaluant la fréquence de la consommation (alcool, médicaments et drogues), le degré de dépendance de la personne envers les produits consommés et les conséquences négatives occasionnées par la consommation au cours de la dernière année.
Relations avec le père et la mère	Versions françaises des échelles <i>Child's Attitude toward Father</i> (CATF) and <i>Mother</i> (CATM) (Giuli & Hudson, 1977).
Vision du travail et de l'avenir	Questionnaire descriptif tiré d'une enquête populationnelle canadienne (EJET; Statistique Canada, 2001)
Risque suicidaire	Deux questions explorant le risque suicidaire et les idéations suicidaires, tirés de l'Enquête Santé Québec (Minsitère de la Santé et des Services Sociaux, 1987).
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), portant sur la vision de l'école, l'importance des études, les notes et les différents niveaux atteints selon la matière, la fréquentation scolaire, le cheminement actuel et passé, le rendement scolaire, l'engagement, les relations avec les enseignants et les pairs et les aspirations.
Implication dans le travail scolaire	Sous-questionnaire 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.
Soutien familial et amical	Version française du questionnaire de Procidano et Heller (1983) : le <i>Perceived Social Support from friends and from family</i> (PSS-Fr et PSS-Fa).

Afin de distinguer différents profils psychosociaux au sein de l'échantillon de 386 raccrocheurs et persévérants au sein d'un CEA, nous avons eu recours à une analyse de classes latentes, réalisée sur les données relatives aux traumatismes passés, aux services reçus durant l'enfance et l'adolescence (aide à l'enfance par exemple), aux problèmes externalisés, à la détresse psychologique, à l'estime de soi, aux risques suicidaires et à l'identité. Cette procédure statistique 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 (Marcotte & al., 2011).

■ **Profils psychosociaux, familiaux et scolaires des jeunes inscrits en CEA**

Grâce à l'analyse en classes latentes, nous avons mis en évidence quatre profils de jeunes fréquentent les CEA. Le tableau 2 présente la distribution des indicateurs au sein de ces quatre profils.

Tableau 2 - Distribution des indicateurs en fonction des classes retenues (%)

Indicateurs	Classe 1 (n=0,54)	Classe 2 (n=0,21)	Classe 3 (n=0,13)	Classe 4 (n=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	06,64	14,37	05,23
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	0,03	0,02	0,31	0,49

Le premier groupe « les jeunes sans problèmes majeurs » est le plus prévalent. Il représente 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 tous 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 » constitue 21% de l'échantillon. 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 groupe des « jeunes victimisé(e)s et en détresse » compte 13% de l'échantillon et est composé de femmes à 89%. Ces jeunes ont été victimes d'abus physique, émotionnel et sexuel et ils/elles sont nombreux(-ses) 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. Le groupe des « jeunes en problèmes de comportement et en grande détresse » est celui qui affiche 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).

Ces premiers résultats confirment, après ceux de Bélanger et *al.* (2007) que les jeunes 16-24 ans inscrits à l'éducation des adultes constituent un groupe hétérogène et qu'une majorité fonctionne bien, sans présenter 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 jeunes 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 CEA et donc, de la possibilité encore accessible de les rejoindre et de contribuer à réorienter leur trajectoire.

Les analyses présentées ici soulignent que la situation des jeunes femmes comporte 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. Au point de vue de l'adaptation psychologique, elles présentent significativement plus de difficultés intériorisées (dépression, détresse) que les hommes. Ces résultats s'inscrivent en faux contre la reconnaissance assez généralisée à l'effet que les difficultés scolaires, les échecs et le décrochage constitueraient des problématiques masculines. En effet, les filles et les femmes réussissent mieux à tous les niveaux scolaires et représentent la majorité de l'effectif étudiant au collégial et à l'université (Institut de la statistique du Québec, 2011). Ce portrait scolaire des filles, somme toute très positif, contribue toutefois à marginaliser celles qui ne s'ajustent pas comme les autres au milieu scolaire et ce, davantage que les garçons aux prises avec les mêmes difficultés. En effet, compte tenu de leur faible proportion parmi les jeunes en difficulté scolaire, très peu de programmes d'intervention en milieu scolaire s'adressent aux filles, et à problème égal, les filles sont moins souvent dirigées vers des ressources spécialisées (Verlaan, Déry, Beauregard, Charbonneau & Pausé, 2006).

Dans la continuité de ces premiers résultats, des analyses complémentaires visent à approfondir les connaissances sur le décrochage et le raccrochage des jeunes filles en difficultés scolaires, peu étudiées jusqu'à présent malgré la montée récente de l'intérêt porté à la clientèle « raccrocheuse » 16-24 ans (Bowlby & McMullen, 2002 ; MELS, 2004). Plus précisément, nous nous intéressons à la situation de jeunes femmes âgées entre 16-24 ans qui persévèrent ou raccrochent dans les CEA et aux liens qui existent entre leur ajustement psychologique actuel et leurs expériences relationnelles passées dans le milieu scolaire.

3. Ajustement psychologique actuel des jeunes femmes inscrites en CEA et expériences relationnelles au secondaire

Au sein de l'objectif général d'étudier la situation des jeunes femmes inscrites en CEA, nous avons plus particulièrement exploré les questions suivantes : quels liens existe-t-il entre les expériences relationnelles passées et l'ajustement psychologique actuel des jeunes femmes inscrites au CEA ? Existe-t-il une relation entre l'expérience relationnelle passée des jeunes femmes et le fait de persévérer ou de raccrocher au CEA ? Comment les jeunes femmes décrivent-elles les différences entre le secteur jeune et le secteur adulte en matière d'expériences relationnelles ?

Nous avons mis l'emphase sur ces aspects relationnels car nombreux sont les travaux à avoir souligné que pour les filles et les jeunes femmes, les expériences relationnelles vécues en milieu scolaire avec les pairs et les enseignants s'avéraient une variable particulièrement saillante dans l'explication du décrochage ou des difficultés scolaires (Bourdon, Charbonneau, Cournoyer & Lapostolle, 2007). D'une part, les relations interpersonnelles seraient d'autant plus vulnérabilisantes pour les jeunes femmes qu'elles rechercheraient davantage l'approbation des autres, comparativement aux hommes (Lannegrand-Willems & Bosma, 2006). Le sentiment de rejet, d'humiliation et le fait de se sentir continuellement jugées par les enseignants et les pairs engendreraient des expériences scolaires négatives, voire traumatiques (Rousseau & al., 2009). Par ailleurs, les relations interpersonnelles contribueraient significativement plus à l'identité, l'estime de soi et la réussite scolaire des femmes (Archambault & Janosz, 2006 ; Marcotte, Cloutier, Royer, Fortin & Marcotte, 2005). Les expériences relationnelles au secondaire, qu'elles soient avec les enseignants ou avec les pairs sont donc susceptibles d'être particulièrement pertinentes pour comprendre l'adaptation actuelle des femmes au sein des milieux scolaires adultes compte tenu de l'importance qu'elles accordent à cet aspect (Marcotte, 2004, 2009 ; Marcotte & al., 2005 ; Archambault & Janosz, 2006).

Les analyses destinées à explorer ces dimensions ont été menées sur les données recueillies auprès des filles ayant participé aux volets quantitatif et qualitatif de l'étude présentée précédemment. L'échantillon constituant le volet quantitatif de notre étude se composait donc de 202 jeunes femmes de 16 à 24 ans, inscrites dans six Commissions scolaires du Québec. L'âge moyen de ces participantes est de 19,1 ans (*é.t.* = 2,1). Les femmes appartenant au groupe d'âge 16-17 ans forment environ le quart de l'échantillon total ($n=60$ ou 29,6%) tandis que 70,3% sont du sous-groupe des 18-24 ans ($n=142$). De ce groupe, 29 femmes (14,4%) ont un ou deux enfants. Ces jeunes mères sont âgées en moyenne de 20,7 ans (*é.t.* = 2,2). Dans le cadre du volet qualitatif (temps 2), 52 jeunes femmes de 16 à 24 ans ont participé à une entrevue de relance téléphonique afin de recueillir leurs perceptions quant à leur expérience en CEA.

Pour les besoins de cette sous-étude, les données quantitatives relatives aux caractéristiques sociodémographiques des participantes, à l'estime de soi, à la détresse psychologique et aux expériences scolaires passées ont été retenues. Pour cette dernière dimension, ont été uniquement prises en compte la question en lien avec le fait d'avoir cessé l'école avant l'obtention du premier diplôme ainsi que les questions relatives aux relations avec les enseignants d'une part, avec les pairs d'autre part, durant la dernière année du secondaire⁴. Les réponses apportées au cours du volet qualitatif en réponse à la question « J'aimerais t'entendre sur ta perception du fonctionnement de l'école aux adultes, en comparaison au fonctionnement de ton école secondaire ? » ont également été analysées.

⁴ Les relations avec les pairs et les enseignants ont été appréhendées à partir de neuf questions du type « Il était difficile de se faire des amis à mon école » ; « La plupart de mes enseignants ne s'intéressaient pas vraiment à moi », etc., auxquelles les participants devaient répondre en se positionnant sur une échelle de Likert en quatre points.

■ **Expériences relationnelles au secondaire et ajustement psychologique actuel**

Afin d'observer s'il existe un lien entre les relations avec les enseignants, les relations avec les pairs et l'ajustement psychologique actuel (estime de soi et détresse psychologique) des jeunes femmes inscrites au CEA, des analyses corrélationnelles ont été menées. Les résultats révèlent que les variables sont toutes corrélées les unes aux autres selon, pour la plupart, un degré d'association moyen (Cohen, 1988). Le tableau 3 présente les résultats des associations entre les variables.

Tableau 3 - Corrélations entre les variables

Variables	1	2	3	4
1. Relation enseignants	1,00	-0,397**	0,189**	-0,302**
2. Relation pairs		1,00	-0,284**	0,264**
3. Estime de soi			1,00	-0,418**
4. Détresse psychologique				1,00

** : La corrélation est significative au niveau 0,01 (bilatéral)

Les analyses montrent que les deux composantes de l'expérience relationnelle passée à l'école secondaire (relations avec les enseignants et relations avec les pairs) sont liées négativement entre elles ($r = -0,397$; $p < 0,01$). Ce résultat pourrait s'expliquer par le type de relations que les jeunes femmes pourraient avoir entretenues à l'école secondaire avec des jeunes décrocheurs ou à risque de décrocher (Berndt, Hawkins & Jiao, 1999). Selon Janosz et al. (1997) et Bowlby et McMullen (2002), le fait de côtoyer d'autres jeunes en difficulté pourrait nuire à l'engagement et à l'implication scolaire et, conséquemment aux rapports avec les enseignants.

Les relations passées avec les enseignants sont corrélées négativement avec la détresse psychologique ($r = -0,302$; $p < 0,01$) et positivement avec l'estime de soi ($r = 0,189$; $p < 0,01$). Le fait d'avoir entretenu des relations de qualité avec les enseignants du secondaire augmenterait donc les chances d'avoir une meilleure estime de soi et diminuerait le risque de présenter des signes de détresse psychologique au secteur adulte. Ces résultats vont dans le même sens que les études menées au secteur jeune qui reconnaissent l'influence des enseignants sur le développement de l'estime de soi (e.g., Rousseau & al., 2009) et de la détresse émotionnelle des élèves du secondaire (Needham, Crosnoe & Muller, 2004).

À l'inverse, les relations passées avec les pairs sont liées négativement avec l'estime de soi ($r = -0,284$; $p < 0,01$) et positivement avec la détresse psychologique ($r = 0,264$; $p < 0,01$). Le réseau social de ces adolescentes, constitué fréquemment de jeunes décrocheurs ou à risque de décrochage, pourrait nuire à leur adaptation psychologique actuelle (Janosz & al., 1997). Une étude de Prinstein et La Greca (2002) appuie cette hypothèse chez les adolescents en soulevant que les jeunes qui s'associent à des groupes de pairs déviants auraient une plus faible estime de soi et une plus grande détresse psychologique que les jeunes qui se joignent à des groupes de pairs « normaux ».

Des associations négatives sont enfin notées entre l'estime de soi et la détresse psychologique ($r = -0,418$; $p < 0,01$). Ce résultat corrobore le fait que l'estime de soi serait perçue comme l'une des ressources psychosociales permettant de prévenir la détresse psychologique (Ayotte, Fournier & Riberdy, 2009 ; Dumont, Leclerc & McKinnon, 2009).

■ **Expériences relationnelles et persévérance au secondaire**

Afin de vérifier s'il existe une relation entre l'expérience relationnelle passée des jeunes femmes et le fait de persévérer ou de décrocher au CEA, une analyse de variance (ANOVA) a été effectuée sur les deux facteurs de l'expérience scolaire passée pris en compte (relations avec les enseignants et relations avec les pairs) et le fait d'avoir cessé ou non l'école secondaire avant l'obtention d'un premier diplôme.

Tableau 4 - Analyse de variance en fonction des groupes effectuée sur les variables de l'expérience scolaire au secondaire

	<i>Décrocheuses</i>		<i>Persévérantes</i>		<i>F</i>	<i>η²</i>
	<i>M</i>	<i>É.T.</i>	<i>M</i>	<i>É.T.</i>		
Relation enseignants	10,73	3,04	12,34	2,79	13,75*	0,07
Relation pairs	6,38	2,87	5,14	2,01	10,74*	0,05

* $p < 0,05$

Au sein du tableau 4, les comparaisons de moyennes indiquent que les jeunes femmes qui ont décroché du secondaire et celles qui ont poursuivi directement au secteur adulte se différencient significativement quant aux scores des relations avec les enseignants et des relations avec les pairs. En effet, les décrocheuses obtiennent des scores plus faibles en lien avec les relations avec les enseignants comparativement avec celles qui persévèrent, mais présentent des scores plus élevés en ce qui a trait aux relations avec les pairs. L'examen de la taille de l'effet (η^2) indique que la différence entre les deux groupes de jeunes femmes est considérée comme moyenne (Cohen, 1988). Ces résultats viennent appuyer les données sur le décrochage scolaire qui stipulent que les décrocheurs maintiennent des relations davantage problématiques avec leurs enseignants (Lessard & al., 2007 ; Rousseau & al., 2009) et que les persévérants entretiennent plutôt des relations de qualité (Espinosa, 2003 ; Rousseau & al., 2009). Ici encore, il est probable que les jeunes décrocheuses ont pu entretenir des relations avec des jeunes décrocheurs ou à risque de décrocher, ce qui a pu précipiter leur sortie du système scolaire.

■ **Perception contrastée du secondaire (secteur jeune) et du CEA**

Dans un dernier temps, pour illustrer les propos des jeunes femmes en regard de leur perception face à leur CEA comparé à leur école secondaire, les données recueillies par une entrevue téléphonique ont été analysées par codification thématique (Corbin & Strauss, 2008). Les verbatim obtenus en réponse à la question « J'aimerais t'entendre sur ta perception du fonctionnement de l'école aux adultes, en comparaison au fonctionnement de ton école secondaire ? » révèlent des différences de perceptions importantes face au secteur jeune et au secteur adulte à l'égard de plusieurs thèmes distincts. D'ailleurs, 80,4% des répondantes ont déclaré avoir apprécié davantage le mode de fonctionnement des CEA comparé à celui de leur école secondaire. Dans ce chapitre, seuls les extraits pour les thèmes des relations avec les enseignants et les pairs seront présentés afin de permettre de mieux contraster ces expériences avec celles vécues au secondaire.

• **Relations avec les enseignants**

L'analyse des verbatim reflète la nature des relations que les étudiantes entretiennent avec leurs enseignants. Elles semblent entrer en relation avec eux pour des raisons instrumentales (obtenir une aide directe). Cependant, au-delà de cette fonction utilitaire, les extraits des verbatim mettent également en lumière que des conditions particulières doivent être présentes pour qu'elles soient en mesure d'apprécier le travail des enseignants et sentir que l'aide reçue leur est bénéfique. Aux CEA, l'enseignement individualisé, le nombre restreint d'étudiants dans les classes et la

disponibilité et le soutien des enseignants semblent être des éléments clés qui favorisent les rapports élève-enseignant et qui contribuent à une perception positive de l'école : « À l'école secondaire, tu es moins encadré parce qu'il y a beaucoup plus d'élèves en classe. À l'école aux adultes, c'est plus facile d'aller voir notre professeur pour poser des questions. Ils prennent le temps de t'expliquer, ce qu'ils ne font pas au secondaire parce que les classes sont bondées. » (Annie, 17 ans) ; « Aux adultes, les profs sont toujours là pour t'écouter et répondre à tes questions. Ce n'est vraiment pas comme à la polyvalente. Ils ont du temps à consacrer à leurs étudiants. J'ai vraiment aimé ça. » (Judith, 19 ans). Ces éléments semblent aussi avoir des répercussions positives sur la réussite scolaire des étudiantes : « Je trouve que la plupart des jeunes qui retournent aux adultes ont des meilleures notes qu'au secondaire. Au secondaire, le professeur va à un rythme et les élèves n'ont pas le choix de suivre. Ceux qui ont plus de difficultés, ils ont de la misère à s'adapter. Tandis qu'aux adultes, ils ont plus de temps et l'enseignement est plus personnalisé. » (Audrey, 23 ans).

L'apport des enseignants du secteur adulte apparaît donc essentiel dans la réussite de ces jeunes femmes tant sur le plan académique que sur le plan du développement personnel (Bélanger & al., 2007). Pour plusieurs, ce milieu leur a permis de vivre une première expérience de réussite sur le plan académique. Le fait de vivre du succès au plan scolaire peut contribuer à augmenter leur confiance en soi et leur estime de soi (Jendoubi, 2002 ; Martinot, 2001). Il peut donc être réaliste de croire que le fonctionnement des CEA peut également jouer un rôle important dans l'ajustement psychosocial des jeunes femmes en influençant les perceptions qu'elles ont d'elles-mêmes quant à leurs compétences et leurs possibilités de réussir.

• Relations avec les pairs

Les propos des jeunes femmes font ressortir peu de différences, d'un secteur à l'autre, en ce qui a trait au soutien des pairs. Cependant, pour les étudiantes qui ont vécu des expériences difficiles avec les pairs au secteur jeune, la maturité de la population qui fréquente les CEA semble être une caractéristique qui facilite leurs relations interpersonnelles et leur intégration au sein de ces milieux : « Au primaire, j'étais victime d'intimidation. Depuis que je suis aux adultes, il n'y plus de problèmes. Les élèves sont plus matures. Tu ne te fais pas baver et tu fais tes affaires. » (Jenny, 18 ans). Ces relations problématiques avec les pairs au secondaire ont d'ailleurs contribué au décrochage de certaines ou à la poursuite de leurs études dans les CEA : « Au niveau académique, j'avais pas de difficulté. Moi j'ai décroché de l'école à cause je me faisais écœurer à l'école. Aux adultes, puisque j'étais de soir, ce que j'aimais c'est qu'on était juste des adultes matures. Il n'y avait pas de petits jeunes qui étaient là pour niaiser comme à la polyvalente. » (Karine, 21 ans). « Au secondaire, si tu ne rentres pas dans le moule, t'es sûre de décrocher. Moi, je n'étais pas dans le moule. Je n'avais pas de liens avec les autres étudiants, mais vraiment zéro. En plus, il n'y avait pas de support de la part des professeurs là-dedans. Côté note c'était excellent, mais côté psychologique et social, c'était zéro. » (Judith, 19 ans). Par ailleurs, les extraits de verbatim ci-dessous mettent en évidence qu'au secteur adulte, les étudiantes semblent se concentrer davantage sur les études que sur la construction d'amitié : « La plupart des gens qui sont aux adultes ont décidé par eux-mêmes d'aller là pour finir leur diplôme. Aux adultes, c'est très autonome et vraiment chacun pour soi. Je n'avais pas besoin de nouer des liens avec personne. » (Karine, 21 ans). « Au secondaire, c'est plus un endroit où on passait le temps. Je trouvais ça cool d'aller rejoindre mes amis. Aux adultes, on se sent plus "adulte". L'ambiance est différente. » (Sarah, 20 ans). Certaines étudiantes relatent toutefois que leur expérience au secteur adulte aurait été différente en l'absence de relations d'amitié : « C'est dur quand tu es toujours tout seul, surtout pour les pauses, les dîners. Ça aide d'avoir des amis pour se sentir moins seule. » (Maggie, 18 ans). La présence rassurante des autres étudiants a également été soulignée dans l'étude de Cournoyer (2008) portant sur les étudiants au collégial. Même chez les étudiants, cette présence rassurante se manifeste comme une fonction palliative pour contrer l'isolement (Cournoyer, 2008).

L'exploitation des données recueillies aux fins de la première étude a donc permis de souligner la réalité plus spécifique des filles qui s'inscrivent au secteur des adultes. Il semble que ces dernières soient particulièrement marquées par leurs expériences relationnelles vécues en milieu

scolaire régulier et que celles-ci soient liées à leur adaptation psychologique à leur entrée au secteur adulte. Or, les verbatim recueillis un an après la première prise de mesure au secteur adulte, bien que toutes les participantes n'aient pas participé à cette deuxième collecte, sont particulièrement encourageants dans la mesure où une majorité des apprenantes soulignent les différences essentiellement positives qu'elles dégagent de leur expérience en CEA en comparaison avec celle vécue au secteur jeune. Ces résultats viennent appuyer l'idée que les CEA constituent non seulement des lieux où la perception de l'école, de l'apprentissage et de la réussite peut être modifiée mais représentent également des endroits où les expériences relationnelles, l'estime et la confiance en soi peuvent être reconstruites.

Conclusion

Les écoles de la deuxième chance sont d'importants contributeurs au taux de diplomation au Québec, davantage qu'en France. Cependant, on dispose de peu de connaissances sur les jeunes fréquentant ces écoles.

Le premier temps de notre étude visait à en apprendre davantage sur les jeunes inscrits dans ces programmes de deuxième chance au Québec. L'hypothèse générale guidant l'étude était que parmi ce groupe hétérogène, plusieurs profils distinctifs des facteurs de risque et de protection qui reflètent des parcours et des besoins spécifiques émergeraient. Afin de tester cette hypothèse, une analyse de classe latente a été menée. Les résultats de l'analyse des classes latentes ont clairement démontré l'hétérogénéité des 16-24 ans inscrits dans les centres pour adultes, favorisant ainsi l'hypothèse générale de notre étude. Les résultats ont montré que la majorité des jeunes ne s'affichent pas avec de grandes difficultés et ne sont pas différents des jeunes inscrits dans les lycées ou les universités, à l'exception de leur retard scolaire. Cependant, un quart d'entre eux sont à haut risque et les filles présentent des facteurs de risque particulièrement importants, justifiant une analyse plus fine de leur expérience scolaire et de leur adaptation psychoaffective.

Les résultats des analyses complémentaires, réalisées sur l'échantillon des filles, mettent en lumière les liens qui existent entre les relations avec les enseignants, les relations avec les pairs, l'estime de soi et la détresse psychologique chez les jeunes femmes qui fréquentent les CEA. Les expériences relationnelles vécues avec les enseignants et les pairs au secondaire jouent un rôle significatif dans l'adaptation actuelle des étudiantes ainsi que dans le fait de persévérer ou de raccrocher aux CEA. Les résultats mettent en évidence que la plupart des étudiantes qui intègrent les différents CEA jouissent d'une expérience relationnelle positive au sein de ces milieux éducatifs comparés à leur expérience vécue au secteur jeune. Il convient donc de revaloriser ces milieux éducatifs, de 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 (Marcotte & *al.*, 2010).

Les résultats présentés ici peuvent s'intégrer aux propositions de nouvelles pistes d'intervention pour les différents acteurs impliqués dans la réussite éducative des jeunes accueillis en CEA, et notamment des jeunes femmes. Il convient d'identifier les jeunes les plus vulnérables, notamment au sein de la population féminine sans les étiqueter à leur entrée en CEA et de mettre en place des services professionnels adaptés à la diversité de leurs besoins. Les services de psychologie, de psychoéducation et de travail social sont nécessaires pour répondre aux divers besoins de ces jeunes et soutenir les enseignants afin qu'ils soient en mesure de se consacrer pleinement à la pédagogie. Compte tenu du rôle joué par les enseignants et les pairs dans le bon déroulement de l'expérience perçue au sein des milieux scolaires, il convient d'assurer les conditions nécessaires pour permettre l'émergence de relations positives entre les différents acteurs. Cette réalité nécessite de soutenir et d'outiller davantage les enseignants en leur offrant des formations spécifiques relativement aux jeunes adultes émergents, leur nouvelle réalité, leurs besoins et la vulnérabilité spécifique des jeunes femmes intégrant les CEA et 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.

Les résultats de notre étude doivent toutefois être interprétés avec précaution. D'abord, l'échantillon total sur lequel ont porté nos analyses n'a pas été constitué aléatoirement et comporte donc certains biais. À titre d'exemple, la nature du protocole ne permettait pas aux jeunes inscrits en alphabétisation (qui représentent environ 4% des adultes inscrits en CEA selon Voyer, Brodeur & Meilleur, 2012) de participer à l'étude, réduisant ainsi la représentativité de tous les niveaux d'enseignement. Des entretiens, dès le temps 1 de l'étude, auraient pu nous permettre de minimiser ce biais mais auraient été très coûteux. 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 en CEA 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 été influencés par la désirabilité sociale en complétant le protocole. Enfin, dans nos résultats, la détresse actuelle des jeunes femmes pourrait expliquer en partie le regard négatif porté sur leurs expériences relationnelles passées et avoir une influence directe sur leur estime de soi. La nature transversale et associative de cette étude ne permet en aucun cas d'affirmer que les relations interpersonnelles sont nécessairement la cause d'expériences scolaires négatives ayant un impact sur l'adaptation psychologique actuelle. Tout de même, les résultats nous éclairent sur une réalité perçue par des jeunes femmes qui ont vécu des expériences scolaires autant au secteur jeune qu'au secteur adulte. De plus, leur perception actuelle du secteur adulte semble favorable malgré certaines difficultés intériorisées.

Ces milieux de seconde chance doivent donc faire l'objet d'autres recherches, au Québec et ailleurs, afin de maximiser leur potentiel d'offrir une expérience positive qui marquera la vie de plusieurs jeunes femmes (et jeunes hommes) en plus de contribuer à diminuer le risque d'inadaptations psychosociales durables. Une étude systématique réalisée en France, auprès de jeunes raccrocheurs inscrits au sein d'un dispositif officiel, et destinée à dégager des profils distincts de jeunes raccrocheurs ainsi qu'à analyser les liens entre adaptation psychologique actuelle et expériences relationnelles passées serait des plus pertinentes pour mieux appréhender la réalité des jeunes accueillis dans les dispositifs de seconde chance existants en France.

Bibliographie

- ACHENBACH T.M. (1997). *Manual for the Young Adult Self-Report and Young Adult Behavior Checklist*, Burlington, University of Vermont.
- ARCHAMBAULT I. & JANOSZ M. (2006). « L'engagement des garçons et des filles : analyse comparative des résultats de recherche empiriques », *Revue de Psychoéducation*, n°36, p.81-107.
- ARNETT J.J. (2000). « Emerging adulthood: A theory of development from the late teens through the twenties », *American Psychologist*, n°55(5), p.469-480.
- ARNETT J.J. (2005). « The developmental context of substance abuse in emerging adulthood », *Journal of Drug Issue*, n°35, p.235-253.
- ARNETT J.J. (2007). « Suffering, selfish, slackers? Myths and reality about emerging adults », *Journal of Youth and Adolescence*, n°36(1), p.23-29.
- ASELTINE R.H. & GORE S. (1993). « Mental health and social adaptation following the transition from high school », *Journal of Research on Adolescence*, n°3(3), p.247-270.
- AYOTTE V., FOURNIER M. & RIBERLY H. (2009). *Enquête sur le bien-être des jeunes Montréalais - La détresse psychologique des enfants et des adolescents montréalais... l'expression de différentes réalités ?*, Montréal, Agence de la santé et des services sociaux de Montréal.

- BALISTRERI E., BUSCHROSSNAGEL N.A. & GEISINGER K.F. (1995). « Development and preliminary validation of the ego identity process questionnaire », *Journal of Adolescence*, n°18, p.179-192.
- BÉLANGER P., CARIGNAN-MARCOTTE P. & STAICULESCU R. (2007). *La diversité des trajectoires et la réussite éducative des adultes en formation de base*, Montréal, Centre interdisciplinaire de recherche/développement sur l'éducation permanente.
- BERNDT T.J., HAWKINS J.A. & JIAO Z. (1999). « Influences of friends and friendships on adjustment to junior high school », *Merrill-Palmer Quarterly*, n°45, p.13-41.
- BERNSTEIN D.P. & FINK L. (1998). *Childhood Trauma Questionnaire: A retrospective self-report manual*, San Antonio, The Psychological Corporation.
- BOISVERT J., MALO F., DESJARDINS L., LAPENSÉE J., LEVASSEUR A., TRUDEL Y., TÉTRCAULT G. & al. (1993). « Décrochage-raccrochage scolaire au Québec », *Dimensions*, n°14(3), p.7-16.
- BOUCHARD P., ST-AMANT J.C. & CÔTÉ E. (1993). « Les pratiques de raccrochage et la réussite scolaire », *Bulletin du CRIRES*, n°1, p.1-8.
- BOURDON S., CHARBONNEAU J., COURNOYER L. & LAPOSTOLLE L. (2007). *Famille, réseaux et persévérance au collégial, rapport de recherche. Phase 1*, Rapport de recherche, Sherbrooke, Équipe de recherche sur les transitions et l'apprentissage.
- 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, Gouvernement du Canada.
- CHARBONNEAU J. (2006). « Réversibilités et parcours scolaires au Québec », Presses Universitaires de France, n°160(1), p.111-131.
- CHARBONNEAU J. & POIRIER C. (2006). *La sociabilité et les soutiens des jeunes : comparaison des réseaux de participants au PQJ et de collégiens*, Sherbrooke Institut national de la recherche scientifique, Urbanisation, Culture et Société.
- COHEN J. (1988). « Set correlation and contingency tables », *Applied Psychological Measurement*, n°12, p.425-434.
- CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION (2008). *De la flexibilité pour un diplôme d'études secondaires de qualité au secteur des adultes*, Québec, Gouvernement du Québec.
- CORBIN J. & STRAUSS A. (2008). *Basics of qualitative research: Techniques and procedures for developing grounded theory (3rd ed.)*, Thousand Oaks, Sage Publications.
- COURNOYER L. (2008). *L'évolution de la construction du projet professionnel de collégiennes et de collégiens lors des 18 premiers mois d'études : le rôle des relations sociales*, Thèse de doctorat, Université de Sherbrooke.
- CROSSAN B., FIELD J., GALLACHER J. & MERRILL B. (2003). « Understanding Participation in Learning for Non-Traditional Adult Learners: Learning Careers and the Construction of Learning Identities », *British Journal of Sociology of Education*, n°24(1), p.55-67.
- D'ORTUN F. (2009). « La persévérance jusqu'au diplôme du secondaire des 16-25 ans inscrits en zones urbaine et rurale dans les centres de formation générale aux adultes », dans N. Rousseau (sous la direction de), *Enjeux et défis associés à la qualification. La quête d'un premier diplôme d'études secondaires*, Québec, Presses de l'Université du Québec, p.77-100.
- DORAY P., PICARD F., TROTTIER C. & GROLEAU A. (2009). *Les parcours éducatifs et scolaires. Quelques balises conceptuelles*, Sherbrooke, Fondation canadienne des bourses d'études du millénaire.
- DUMONT M., LECLERC D. & MCKINNON S. (2009). « Évolution temporelle du stress, du rendement scolaire et des ressources psychosociales selon cinq profils de détresse psychologique d'adolescents », *Enjeux et défis associés à la qualification. La quête d'un premier diplôme d'études secondaires*, N. Rousseau (dir.), Montréal, Presses de l'Université du Québec, p.125-149.

ENTWISLE D.R., ALEXANDER K.L. & OLSON L.S. (2004). « Temporary As Compared to Permanent High School Dropout », *Social Forces*, n°82(3), p.1181-1205.

ESPINOSA G. (2003). *L'affectivité à l'école*, Paris, Presses Universitaires de France.

FORTIN L., ROYER E., POTVIN P., MARCOTTE D. & YERGEAU E. (2004). « La prédiction du risque de décrochage scolaire au secondaire : facteurs personnels, familiaux et scolaires », *Canadian Journal of Behavioural Science/Revue canadienne des sciences du comportement*, n°36(3), p.219-231.

GAUTHIER M. (1997). *Les 15-19 ans. Quel présent ? Vers quel avenir ?* Québec ICRC.

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*, n°1, p.77-92.

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*, n°82(1), p.53-86.

INSTITUT DE LA STATISTIQUE DU QUÉBEC (2011). *Effectifs scolaires, diplômés et indicateurs de l'éducation*, Québec, Gouvernement du Québec.

INSTITUT DE LA STATISTIQUE DU QUÉBEC (2013). *Perspectives démographiques du Québec et des régions*, Québec, Institut de la statistique du Québec.

JANOSZ M., LE BLANC M., BOULERICE B. & TREMBLAY R.E. (2000). « Predicting different types of school dropouts: A typological approach with two longitudinal samples », *Journal of Educational Psychology*, n°92(1), p.171-190.

JANOSZ M. & LEBLANC M. (1996). « Pour une vision intégrative des facteurs reliés à l'abandon scolaire », *Revue Canadienne de Psycho-Education*, n°25, p.61-68.

JENDOUBI V. (2002). *Estime de soi et éducation scolaire : évaluation de la rénovation de l'enseignement primaire*, Genève, Service de la recherche en éducation. En ligne sur : <http://www.comportement.net/publications/estime/estime04.PDF>

LANNEGRAND-WILLEMS L. & BOSMA H.A. (2006). « Identity development-in-context: The school as an important context for identity development », *Identity: An International Journal of Theory and Research*, n°6, p. 85-113.

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*, n°63(2), p.225-238.

LAVOIE N., LEVESQUE 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, Rimouski, Université du Québec à Rimouski, Les Éditions Appropriation.

LESSARD A., FORTIN L., JOLY J., ROYER R., MARCOTTE M. & POTVIN P. (2007). « Cheminement de décrocheurs et de décrocheuses », *Revue des sciences de l'éducation*, n°33, p.647-662.

MALTAIS D. (2010). *Parcours de vie et parcours scolaire des jeunes de moins de 18 ans fréquentant un Centre d'éducation des adultes*. En ligne sur : http://visaj.ca/documents/DMaltais_23Mar10.pdf.

MARCIA J.E. (1966). « Development and validation of ego-identity status », *Journal of Personality and Social Psychology*, n°3(5), p.551-558.

MARCOTTE J. (2004). *L'influence de la famille sur l'ajustement scolaire à l'adolescence*, Thèse de doctorat, Québec, Université Laval.

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*, n°4, p. 279-287.

MARCOTTE J., CLOUTIER L., ROYER É., FORTIN L. & MARCOTTE D. (2005). « L'évolution de l'implication parentale chez les élèves réguliers et les élèves en difficulté au cours des premières années du secondaire », *Nouveaux cahiers de la recherche en éducation*, n°8, p.47-67.

MARCOTTE J., CLOUTIER R. & FORTIN L. (2010). *Portrait personnel, familial et scolaire des jeunes adultes émergents (16-24 ans) accédant aux secteurs adultes du secondaire : identification des facteurs associés à la persévérance et à l'abandon au sein de ces milieux scolaires. Rapport de recherche*, Québec, Université du Québec à Trois-Rivières.

MARCOTTE J., LACHANCE M.H. & LÉVESQUE G. (2011). « Pleins feux sur la persévérance et le raccrochage », *Revue Canadienne de l'Éducation*, n°34, p.135-157.

MARSH H.W. (1992). *SDQ II: Manual*, Sydney, Australia: Self Research Centre, University of Western Sydney.

MARTINOT D. (2001). « Connaissance de soi et estime de soi : ingrédients pour la réussite scolaire », *Revue des sciences de l'éducation*, n°27, p.483-502.

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*, n°16(4), p.1071-1094.

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.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION, DU LOISIR ET DU SPORT (2004). *Le cheminement des élèves, du secondaire à l'entrée l'université*, Québec, Gouvernement du Québec. En ligne sur : http://www.mels.gouv.qc.ca/stat/Autres_doc/brochure_cheminement_scol.pdf (page consultée le 10 février 2012).

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION, DU LOISIR ET DU SPORT (2005). *Indicateurs de l'éducation. Édition 2005*, Québec, Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION, DU LOISIR ET DU SPORT (2006). *Pour... suivre son régime - Document d'information sur les articles du régime pédagogique de la formation générale des adultes*, Québec, Gouvernement du Québec. <http://www.mels.gouv.qc.ca/DFGA/general/reglement/pdf/regime2006.pdf> (page consultée le 10 février 2012).

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION, DU LOISIR ET DU SPORT (2008). *Indicateurs de l'éducation. Édition 2008*, Québec, Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION, DU LOISIR ET DU SPORT (2009). *Les services éducatifs complémentaires en formation générale des adultes*, Québec, Gouvernement du Québec. En ligne sur : http://www.mels.gouv.qc.ca/sections/publications/publications/FPT_FC/Educ_adultes_action_communautaire/Ser_vicesEducatifsCompFGA.pdf

MOFFITT T.E. & CASPI A. (2001). « Childhood predictors differentiate life-course persistent and adolescence-limited antisocial pathways among males and females », *Development & Psychopathology*, n°13(2), p.355-375.

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*, n°14(1), p.179-207.

NEEDHAM B.L., CROSNOE R. & MULLER C. (2004). « Academic failure in secondary school: The inter-related role of physical health problems and educational context », *Social Problems*, n°51, p.569-586.

PREVILLE 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.

PRINSTEIN M.J. & LA GRECA A.M. (2002). « Peer crowd affiliation and internalizing distress in adolescence: A longitudinal follow-back study », *Journal of Research on Adolescence*, n°12, p.325-351.

PROCIDANO M.E. & HELLER K. (1983). « Measures of perceived social support from friends and from family: Three validation studies », *American Journal of Community Psychology*, n°11, p.1-24.

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*, n°16(4), p.857-871.

ROSS S., & GRAY J. (2005). « Transitions and Re-Engagement through Second Chance Education », *Australian Educational Researcher*, n°32(3), p.103-140.

ROUSSEAU N., DUMONT M., SAMSON G. & MYRE-BISAILLON J. (2009). « J'ai 16 ans et j'ai choisi l'école des adultes! », *Enjeux et défis associés à la qualification. La quête d'un premier diplôme d'études secondaires*, N. Rousseau (dir.), Montréal, Presses de l'Université du Québec, p.9-28.

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*, n°68(2), p.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*, n°16(4), p.1119-1140.

SCHWARTZ S., CÔTÉ J.E. & ARNETT J.J. (2005). « Identity and Agency in Emerging Adulthood: Two Developmental Routes in the Individualization Process », *Youth & Society*, n°37(2), p.201-229.

SHANAHAN M.J. (2000). « Pathways to adulthood in changing societies: Variability and mechanisms in life course perspective », *Annual Review of Sociology*, n°26, p.667-692.

STATISTIQUES CANADA (2001). *Enquête auprès des jeunes en transitions*, Ottawa, Statistiques Canada.

TINTO V. (1997). « Classrooms as communities: exploring the educational character of student persistence », *The Journal of higher education*, n°68(6), p.599-623.

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, Service de recherche CRUV/ ALTO.

VERLAAN P., DÉRY M., BEAUREGARD L.-A., CHARBONNEAU M.-N. & PAUZÉ R. (2006). *Recension des écrits sur l'efficacité des programmes d'intervention auprès des filles d'âge scolaire primaire présentant ou à risque de présenter des difficultés de comportement*, Université de Sherbrooke. En ligne sur : http://www.grise.ca/documents/publications/recension_efficacit_programmes_dintervention_filles_du_primaire.pdf

VIDA R., BROWNLIE E.B., BEITCHMAN J.H., ADLAF E.M., ATKINSON L., ESCOBAR M. & al. (2009). « Emerging adult outcomes of adolescent psychiatric and substance use disorders », *Addictive Behaviors*, n°34(10), p.800-805.

VILLEMAGNE C. (2009). « Réussir son retour aux études pour de jeunes adultes », Communication présentée au colloque *Des liens maintenant pour l'avenir*, Montréal, École Nationale d'Administration Publique.

VOYER B., BRODEUR M. & MEILLEUR J.-F. (2012). *État de la situation en matière de formation initiale des enseignantes et des enseignants en formation générale des adultes et problèmes dans les programmes actuels de formation à l'enseignement au Québec. Analyse, Constats et pistes de solution*. Rapport final préparé par les membres du sous-comité de la Table MELS-Université sur la formation à l'enseignement à la formation générale des adultes. Montréal.