

# Pleins Feux sur la Persévérance et le Raccrochage

Julie Marcotte

*Université du Québec à Trois-Rivières*

Marie-Hélène Lachance

*Université du Québec à Trois-Rivières*

Geneviève Lévesque

*Université du Québec à Trois-Rivières*

## Résumé

Tout en étant conscient de l'importance du décrochage scolaire au Québec et au Canada, il importe de nuancer ce phénomène à partir des connaissances disponibles sur les trajectoires contemporaines des jeunes adultes et les possibilités de raccrochage au sein des établissements d'enseignement de seconde chance. Cet article présente les résultats d'une étude de type mixte menée auprès de 77 jeunes de 16 à 24 ans qui ont choisi de poursuivre ou de raccrocher au sein des centres d'éducation des adultes (CEA) au Québec. Nos résultats ainsi que ceux issus d'autres études recensées mettent en exergue la contribution des CEA à la diplomation et à la qualification, mais surtout, au développement personnel des individus et aux points tournants qu'ils peuvent générer dans certaines trajectoires.

**Mots clés** : décrochage, raccrochage, développement personnel, trajectoires

## Abstract

The first section of this article shows the importance and the implication of the drop out phenomenon in Quebec and in Canada. This problem is then contextualized in light of contemporary awareness of young adults' diverse educational trajectories and the openness of second chance schools in Quebec's educational system. A second section of this manuscript

focuses on the results of a mixed method study conducted with 77 youths aged 16-24 who decided to pursue or reentry school through the adult education centers (AEC) in Quebec. These results, as others from similar studies, clearly demonstrate the AEC's contribution to diplomation's rates but, moreover, their influence on young adults' personal development and the turning points these schools may generate in youths' trajectories

**Keywords:** drop out, re-entry, personal growth, trajectories

## Pleins Feux sur la Persévérance et le Raccrochage

### Introduction

Au Québec depuis près de 20 ans, les centres d'éducation aux adultes (CEA) constituent une plaque tournante pour la diplomation des jeunes adultes « raccrocheurs » ou « persévérants » (Conseil supérieur de l'éducation, 2008; Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport [MELS], 2009a). Recevant chaque année plus de jeunes adultes que d'adultes matures qui fréquentaient traditionnellement ces centres, les décideurs, les gestionnaires et les enseignants de ces milieux scolaires doivent faire face à une nouvelle « jeune » clientèle dont les besoins sont multiples et pour qui l'expérience scolaire passée est souvent chaotique. Or, malgré la contribution des CEA au taux de diplomation, plusieurs jeunes quittent à nouveau ce secteur de formation sans avoir atteint leurs objectifs. Ces jeunes décrochent alors souvent pour une deuxième, troisième ou quatrième fois au secteur adulte. Compte tenu de l'importance cruciale du raccrochage et de la persévérance scolaire au sein des CEA, le ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport a clairement exprimé son besoin de mieux connaître les jeunes qui y accèdent, leurs motivations et leurs perceptions des centres afin de potentialiser son offre de services et de mieux l'arrimer avec les besoins des jeunes adultes qui forment désormais la majeure de l'effectif étudiant. En dépit de ce besoin de connaissance, on note qu'une très grande majorité d'études en éducation, au Québec et ailleurs, se consacre au décrochage et aux facteurs qui y contribuent directement ou indirectement, alors que le phénomène de raccrochage ou de persévérance au sein des écoles de « seconde chance » (au Québec, les centres d'éducation aux adultes) est peu documenté. Dans la première section de cet article, nous nous penchons sur l'importance accordée au décrochage scolaire et les connaissances générées pour mieux comprendre ce phénomène ainsi que sur les conditions sociales contemporaines et l'accessibilité des CEA au Québec qui contribuent à en nuancer la gravité. Dans une deuxième section de cet article, nous présentons les résultats d'une étude menée entre 2007 et 2010 portant sur les caractéristiques des jeunes adultes 16-24 ans accédant aux secteurs adultes. Plus précisément, la portion qualitative des résultats de l'étude est présentée afin de mettre en évidence les motivations des jeunes à poursuivre ou raccrocher aux CEA, les conditions structurelles des CEA qui favorisent ou nuisent à la persévérance et les perceptions des jeunes quant au rôle des CEA dans leur trajectoire. Ces résultats sont mis en relation avec ceux obtenus de deux autres équipes de recherche qui se sont intéressées à ces questions en utilisant des échantillons différents. Finalement, les résultats sur la persévérance et le raccrochage sont analysés à la lumière du modèle interactif et multidimensionnel de la persévérance scolaire élaboré par Tinto (1982, 1997).

### Problématique

La globalisation des marchés et les avancées technologiques au sein des sociétés industrialisées contribuent à augmenter le niveau de compétence et de scolarité que doit détenir la main-d'œuvre pour trouver et maintenir un travail rémunérateur (Creed, Muller, & Patton, 2003; Shaienks & Gluszynski, 2007). Cette réalité contemporaine du marché du travail érige l'éducation en tant que déterminant central du bien-être collectif et individuel (Bowlby & McMullen, 2002; Tyler & Lofstrom, 2009) où le diplôme n'est plus un atout, mais un passeport obligatoire. Ces changements s'inscrivent dans un mouvement global au sein duquel l'individu est confronté à un éventail toujours croissant de choix personnels, éducationnels et professionnels qu'il doit négocier tout en s'appuyant sur des structures et des institutions dont la fragilité affecte

la capacité de guidance (Côté, 1996). Par exemple, la famille, une structure sociale majeure a été marquée par des changements importants :

en passant par la première modernité, avec son programme institutionnel fort, encadrant les conduites de chacun comme l'éducation des enfants, à une seconde modernité dans laquelle l'individu est au cœur de la construction du social, source et légitimation de ses conduites (Lazartigues, 2007, p. 304).

Il semble donc que les jeunes adultes doivent, de plus en plus, compter sur leurs propres ressources pour se frayer un chemin et jouer un rôle significatif au sein de la société qui offre, de son côté, moins de structures et de support qu'auparavant, mais des attentes grandissantes en matière de formation et d'éducation (Schwartz & Pantin, 2006).

### **Le décrochage**

En dépit de l'importance de l'éducation, les données les plus récentes du ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport montrent que le taux moyen de décrochage scolaire s'élevait à 18,3 % chez les jeunes de 19 ans en 2008 (MELS, 2010). Lorsque l'on examine les proportions de jeunes décrocheurs sur une période de plus de trente ans, une baisse constante est toutefois remarquée, passant de 40,5 % en 1979 à 18,3 % en 2008. Or, le stigmatisation sociale associée à l'absence d'un diplôme a, pour sa part, décuplé au cours de ces années, contribuant désormais à faire du décrochage scolaire une réelle problématique sociétale qui marginalise davantage les jeunes adultes sans diplôme. Le décrochage scolaire implique des coûts sociaux importants, nuit à la productivité des individus et à la compétitivité de la société. Sur le plan personnel, l'abandon des études place l'individu en situation de précarité quant à son insertion socioprofessionnelle et à sa santé physique et psychologique (Bowlby, 2005b; Bowlby, 2002; Creed, et al., 2003; Heck & Mahoe, 2006; Liem, Lustig, & Dillon, 2010) en plus d'affecter le développement d'une identité positive (Kroger, 2007; Lannegrand-Willems & Bosma, 2006). Plus que jamais, le fossé entre les jeunes diplômés et les non-diplômés se creuse, plaçant ces derniers dans une position de vulnérabilité qui compromet leur adaptation à la vie adulte et à l'exercice d'une citoyenneté active.

L'intérêt porté au phénomène du décrochage scolaire apparaît donc justifié compte tenu du stigmatisation contemporaine associée à ce problème et des résultats peu probants des programmes récemment mis en place dans l'infléchissement du taux de jeunes sans diplôme (Groupe d'action sur la persévérance scolaire au Québec, 2009; MELS, 2002; MELS, 2009b). En effet, malgré une multitude de programmes de prévention et d'intervention<sup>1</sup>, et de recherches sur le décrochage scolaire depuis une dizaine d'années, le Québec est loin des taux de diplomation espérés ou projetés (MELS, 2009a). Sous l'angle des recherches, une compilation des études portant sur le décrochage scolaire depuis les dix dernières années met en évidence le déploiement d'efforts majeurs pour mieux comprendre ce phénomène. Ces études ont permis de cerner les principaux facteurs de risque et de protection intervenant dans le décrochage scolaire. Ceux-ci peuvent être classés en cinq grandes catégories : les facteurs personnels (difficultés académiques, dépression, estime de soi, autodétermination), familiaux (niveau éducationnel 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

---

<sup>1</sup> Consulter les auteurs suivants pour une recension des programmes visant la prévention du décrochage (Christenson & Thurlow, 2004; Cleary, Platten, & Nelson, 2008; Janosz, 2001; Potvin, Fortin, Marcotte, Royer, & Deslandes, 2004; Prevatt & Kelly, 2003; Robertson, 2005; Vultur, 2003)

(Audas & Willms, 2001; Entwisle, Alexander, & Olson, 2004; Pelletier & Rheault, 2005; Zvoch, 2006), la dépression (Fortin, Marcotte, Potvin, Royer, & Joly, 2006; Fortin, Royer, Potvin, Marcotte, & Yergeau, 2004) ou la faible performance scolaire (Battin-Pearson, et al., 2000; Hsenhsing, 2007; Shaienks & Gluszynski, 2007) sont ceux qui ont le plus de poids dans la décision de décrocher. Néanmoins, l'ensemble des recherches tend à démontrer que le décrochage scolaire est le résultat d'un processus engagé sur plusieurs années (Bowlby, 2005; Audas & Willms, 2001) et d'un arrimage de facteurs qui peut être unique à chaque individu (Janosz, Archambault, Morizot & Pagani, 2008; Janosz, Le Blanc, Boulerice & Tremblay, 2000). Cette diversité de cibles d'intervention possibles a poussé les chercheurs à vouloir cerner des regroupements de facteurs qui pourraient caractériser des sous-groupes de jeunes décrocheurs et ainsi discriminer des profils types. Janosz et al. (2000) ainsi que Fortin et al. (2006) ont chacun relevé quatre types de décrocheurs. Les discrets, les désengagés, les peu performants et les inadaptés ont été dégagés de leur étude effectuée à partir de l'expérience scolaire des jeunes. Les antisociaux, les désintéressés, les jeunes avec des difficultés d'adaptation et les dépressifs de Fortin et al. (2006) ont émergé à partir d'un ensemble de facteurs personnels, familiaux et scolaires des jeunes. Ces typologies s'avèrent une avancée importante et utile pour cibler l'intervention en fonction des besoins les plus prégnants des différents sous-groupes de jeunes à risque de décrocher (Potvin, et al., 2004). Or, puisque la définition québécoise du décrochage scolaire englobe la proportion de la population d'un âge donné sans diplôme et non inscrits dans une institution scolaire (MELS, 2003), une des limites des études portant sur les décrocheurs réside dans le fait qu'on ne tient pas compte du caractère souvent temporaire de cet abandon (Entwisle, et al., 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 centres d'éducation des adultes (CEA). À notre avis, le modèle de Tinto (1997) s'avère le plus adéquat pour appréhender les notions d'abandon et de persévérance. Ce modèle 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. En outre, bien qu'il explore peu cet aspect dans ses recherches, Tinto soutient que ces variables ont un poids différent selon le temps, c'est-à-dire qu'à mesure que l'étudiant mature, certaines variables auront plus ou moins d'importance sur le plan de la persévérance scolaire. À la dimension du temps, il est plausible d'ajouter 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. Ces aspects sont traités dans la section suivante.

### **Les interruptions des parcours scolaires des jeunes adultes**

La période transitionnelle que constitue le passage à la vie adulte est directement touchée par les besoins grandissants de la société au chapitre de l'éducation. À cet effet, les écrits montrent que les situations des jeunes adultes (18-25 ans) seraient désormais caractérisées par un allongement de la durée des études qui nécessitent un support proportionnellement prolongé de la part des parents (Bourdon, Charbonneau, Cournoyer, & Lapostolle, 2007a; Charbonneau & Poirier, 2006). Ces caractéristiques placent les jeunes au cœur d'une période moratoire marquée par l'instabilité et la poursuite de l'exploration identitaire rendue possible par l'expérience de multiples options amoureuses, professionnelles et éducationnelles. Ainsi, l'âge adulte ouvre la voie à un éclatement des trajectoires au moment où la majorité des jeunes adultes repoussent les engagements adultes typiques (vie en couple, mariage, parentalité). Cette période moratoire se

déroule donc en l'absence des responsabilités qui incombent à la vie adulte tout en offrant des libertés que l'adolescence ne permettait pas (Arnett, 2000, 2007). D'autres auteurs soutiennent que l'augmentation des possibilités offertes, notamment sur le plan des choix professionnels, conduit à une tyrannie de choix qui paralyse le processus décisionnel des jeunes adultes et augmente leur niveau d'anxiété (Schwartz & Pantin, 2006). Ceci, à l'heure où les institutions traditionnelles qui définissent la société (famille, religion, marché du travail) s'affaiblissent et balisent de moins en moins le parcours des jeunes vers la vie adulte (Côté, 2005, 2006), laissant ceux-ci plus ou moins seuls face aux multiples options qui s'offrent à eux. En ce sens, Gaudet (2005) prétend que « la diversification des parcours biographiques complexifie la définition de ce moment du cycle de vie » (p. 26) et que cette pluralité des possibles impose aux jeunes d'individualiser leur transition à la vie adulte dans une dialectique continue entre cette individualité et l'insertion au sein de milieux qui l'approuvent et la renforcent.

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, 2003; Entwisle, et al., 2004). En effet, on remarque qu'une grande partie des diplômes obtenus au Québec le sont au-delà de l'âge et des délais normalement prévus, particulièrement à l'enseignement collégial, mais aussi au secondaire et à l'université (MELS, 2003). Ainsi, les observations du ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport relatives à une cohorte de 100 élèves ayant entrepris leur cheminement scolaire au même moment, montrent que sur 43 jeunes adultes qui accèdent au collège, seulement 18 y décrochent un diplôme tandis qu'au niveau universitaire, sur 14 jeunes qui y parviennent, neuf terminent leur parcours avec un diplôme (MELS, 2009b). En ce qui concerne les jeunes qui sortent du secondaire, les données les plus récentes indiquent que 24% d'entre eux interrompent leurs études pendant au moins un an, alors que 17 % s'inscrivent au secteur adulte de formation pour poursuivre des crédits supplémentaires et que près du tiers des diplômés ne passent pas immédiatement au collégial (MELS, 2004). Ces bifurcations possibles conduisent donc à remettre en question les parcours traditionnellement linéaires conduisant les jeunes adultes de l'école directement à l'emploi (Doray, 2009). Charbonneau (2006), dans une étude qualitative menée auprès de 33 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. Bref, l'allongement des études ne s'explique pas uniquement par l'obtention de diplômes plus élevés, mais également par des pauses et des bifurcations dans les trajectoires scolaires. 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).

Bref, 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. En outre, la définition inclusive du décrocheur ne tient pas compte du caractère souvent temporaire de cette interruption et de l'option de seconde chance, accessible et de plus en plus prise en compte par les jeunes adultes québécois, offerte par les CEA.

### **Les CEA, leur contribution et leur popularité.**

La plupart des décrocheurs du secondaire perçoivent leur décrochage comme une interruption temporaire des études et aspirent minimalement à l'obtention du diplôme d'études secondaires (Bowlby, 2005a; Bowlby, 2002). Ces parcours, perçus comme inhabituels, mais bien présents, s'inscrivent dans la logique même des systèmes et des politiques de l'éducation (Doray, Picard, Trottier, & Groleau, 2009). Les jeunes qui quittent sans diplôme ont ainsi l'opportunité de revenir sur les bancs d'école. Au Canada, la contribution des établissements scolaires dits de « seconde chance » aux taux de diplomation du secondaire est significative. En effet, les résultats de l'Enquête auprès des jeunes en transition (EJET) montrent qu'entre 1999 et 2007, environ 17% des jeunes de moins de 20 ans quittaient l'école sans diplôme minimal. Lorsque ces jeunes sont étudiés 6 à 8 ans plus tard (26 à 28 ans), il est observé que seulement 6% n'ont toujours pas de diplôme, tandis que 11% d'entre eux étaient retournés sur les bancs d'école en profitant des options de seconde chance (Shaienks & Gluszynski, 2007). Ces options de « raccrochage » offertes au Canada permettent de positionner avantageusement celui-ci face aux autres pays de l'Organisation de coopération et de développement économiques (OCDE) en termes de diplômes d'études secondaires (Gingras, Bowlby, & Pilon, 2001). Au sein des provinces canadiennes, le Québec affiche un des taux les plus élevés de décrochage scolaire, mais il remporte la palme en ce qui a trait au taux de raccrochage. En effet, la contribution des secteurs adultes de formation secondaire québécois (Centre d'éducation des adultes et centre de formation professionnelle) à la diplomation s'avère être la plus importante en Amérique du Nord (Bushnik, Barr-Telford, & Bussière, 2002; MELS, 2004). Outre la contribution des CEA au raccrochage scolaire, ces milieux éducatifs accueillent chaque année son lot de persévérants du secondaire. En effet, la loi sur l'instruction publique (MELS, 2011) stipule que les élèves de 16 ans ou plus qui n'ont pas de diplôme d'études secondaires peuvent transférer du secteur jeune à celui des adultes. En 2005-2006, on estimait qu'environ un jeune de 16 à 18 ans sur six passait directement au secteur adulte pour combler des retards académiques, obtenir un premier diplôme et, pour plusieurs, éviter le décrochage (MELS, 2004). La popularité des CEA auprès de jeunes au Québec ne se dément pas, l'effectif est en croissance constante (158 793 élèves en 2005-2006) : plus de la moitié est composée de jeunes de moins de 25 ans. De ce nombre, 66% des élèves ont entre 16 et 19 ans (Conseil supérieur de l'éducation, 2008). Ce portrait d'effectif contraste fortement avec les données de 1984-1985 où l'on comptait environ 1,3% de jeunes de moins de 20 ans inscrits aux CEA (MELS, 2009b). Face à ces constats, les acteurs de l'éducation (MELS, commissions scolaires, personnels, etc.) doivent composer avec ces nouveaux arrivants et, à une époque où la valeur accordée à l'éducation est inégalée, favoriser la persévérance et la réussite de ceux qui tentent leur chance au sein des CEA et ainsi éviter un risque potentiel élevé de marginalisation pour ces jeunes adultes. Qui sont ces jeunes? Qu'est-ce qui les motive à raccrocher ou à poursuivre aux CEA? Quels sont leurs parcours et leurs besoins? C'est guidé par ces questionnements que certains auteurs se sont notamment penchés sur les raisons qui poussent les jeunes à passer directement du secteur jeune au secteur adulte (persévérants du secondaire) (Rousseau, et al., 2010) ou sur l'influence de ces milieux éducatifs dans les biographies

socioéducatives d'adultes plus âgés. Notre étude (Marcotte, Cloutier, & Fortin, 2010) répond également à ce besoin de recherche et se penche sur les caractéristiques et les trajectoires psychosociales des jeunes 16-24 ans inscrits à l'éducation des adultes ainsi que leur perception de ces milieux, les motivations qui sous-tendent leur fréquentation des CEA et du rôle de ces milieux dans leur développement et leur adaptation. Cette recherche s'inscrit dans le cadre d'une volonté gouvernementale d'offrir « le service le plus pertinent possible à l'élève adulte, selon la capacité de l'individu au moment de sa formation (...) et qui favorise le développement de son plein potentiel » (Direction de l'éducation des adultes et de l'action communautaire, 2009, p.31) ». Pour ce faire, une meilleure connaissance des caractéristiques des jeunes adultes, de leurs visions des CEA et des facteurs qui favorisent leur persévérance est nécessaire pour potentialiser les services offerts et les ajuster aux besoins. En effet, « un soutien et une aide sont nécessaires pour corriger et prévenir les difficultés d'apprentissage et de comportement et les problématiques psychosociales. Par ailleurs, le manque de persévérance scolaire et l'absentéisme préoccupent également les personnels des CEA » (Direction de l'éducation des adultes et de l'action communautaire, 2009, p.13). Outre sa pertinence sociale, notre étude a permis de recueillir un ensemble de données non négligeable sur les jeunes adultes qui n'empruntent pas les trajectoires postsecondaires perçues actuellement comme étant « normative ». Ces données sur la « moitié oubliée » permettent donc de mieux comprendre et d'analyser des cheminements éducationnels non linéaires ou parsemés d'embûches, et de mieux comprendre leurs corollaires psychosociaux.

La prochaine section présente les résultats de la phase II de notre étude (portion qualitative) qui a permis de mettre en exergue les motivations des jeunes 16-24 ans à poursuivre au CEA, les perceptions des jeunes face à ces centres et aux rôles qu'ils ont pu jouer dans leur trajectoire psychosociale. Ces éléments sont constamment mis en relation avec les résultats obtenus d'autres chercheurs qui se sont intéressés à ce milieu scolaire qui demeure, malgré les efforts consentis, peu investigué. Certains des extraits de verbatim présentés permettent de renforcer l'argument à l'effet que ces milieux, souvent laissés pour compte, ont un rôle prépondérant dans le rehaussement du niveau éducationnel des Québécois et dans l'adaptation des jeunes adultes qui risquent d'être marginalisés en raison d'un parcours scolaire plus difficile.

## **Méthode**

### **Contexte de l'étude**

Les données présentées dans le cadre de cet article proviennent d'une étude transversale à devis mixte comptant deux temps de mesure qui a été menée entre 2007 et 2010 auprès de 386 jeunes, âgés entre 16 et 24 ans, provenant de huit centres d'éducation des adultes au Québec répartis dans trois régions : Capitale-Nationale, Mauricie et Estrie. Dans un premier temps, cette recherche avait pour but de dresser un portrait multidimensionnel des caractéristiques des jeunes 16-24 ans inscrits en CEA.

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. 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 sur deux temps de mesure.

### **Participants**

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>2</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 qualitatif (temps 2), celui sur lequel nous nous concentrons dans le présent article, 77 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 est constitué d'hommes ( $n=26$ ), ce qui traduit une représentativité échantillonnale légèrement plus élevée des femmes au T2 (66,7%) comparativement au T1 (52,3%). Notons, en outre, qu'une majorité des jeunes ayant accepté de répondre à notre appel lors du deuxième temps de mesure relatait une expérience essentiellement positive au sein des CEA. En ce sens, il est possible que le fait d'avoir eu une expérience positive à l'éducation des adultes ait contribué à motiver les jeunes à répondre à nos questions.<sup>3</sup>

### Procédure

Différentes commissions scolaires et CEA 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 (pour vérifier le taux de persévérance) 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<sup>4</sup>.

**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.

---

<sup>2</sup> Voir Tableau 1 de l'Annexe C pour la répartition échantillonnale selon les six Commissions scolaires

<sup>3</sup> Malgré ce biais potentiel, il importe de mentionner que d'autres chercheurs (d'Ortun, 2009; Rousseau, et al., 2010) ont également recueillis des commentaires positifs de jeunes inscrits en CEA, et ce, en utilisant d'autres méthodes de collectes de données.

<sup>4</sup> Notons que le chevauchement du temps 1 et du temps 2 s'explique par le fait que les participants des premiers CEA au temps 1, ont été contactés un an après la première prise de mesure pour le temps 2. Au même moment, un CEA supplémentaire participait, de son côté, au temps 1 de la collecte.

**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 fut contacté par téléphone. L'ensemble des données était recueilli 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).

**Entrevue semi-structurée.** 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.). Ce protocole d'entrevue a été conçu d'une part pour répondre aux besoins de connaissances en matière de persévérance scolaire à l'éducation des adultes tels qu'identifiés dans les priorités du MELS-FQRSC (action concertée). D'autre part, il a été élaboré afin d'identifier les perceptions des jeunes de leur CEA et de l'impact que la formation en CEA a pu avoir sur les plans personnel, familial, et social. Le canevas d'entrevue comprend plusieurs questions qui se divisent en cinq parties : A) les changements personnels depuis la cueillette initiale (déménagement, grossesse, séparation) (3 questions); B) la situation présente en lien avec l'emploi et/ou les études (motivation, diplomation, impacts du travail) (6 questions) et les objectifs pour l'année en cours (formation, marché du travail) (4 questions); C) le soutien de la famille et des pairs (2 questions); D) la perception de l'expérience au secteur adulte tant sur le plan des ressources humaines et du système organisationnel (forces et difficultés) (12 questions) que sur le plan des apprentissages sur soi-même (1 question); E) l'estime de soi (mesure quantitative : comparaison T1-T2) (version française du Self-Description Questionnaire SDQ-II, 10 énoncés), et la santé mentale et physique (3 questions). La majorité des questions étaient ouvertes. Toutefois, si le jeune adulte avait de la difficulté à formuler une réponse, des choix de réponse prédéterminés lui étaient offerts. Selon la trajectoire et la motivation de chacun des jeunes adultes, la durée de l'entrevue était variable entre 8 et 23 minutes. Les données colligées ont été enregistrées puis retranscrites. Les contenus discutés par les jeunes adultes ont été analysés à partir de la méthode de l'analyse de contenu thématique (Ghiglione & Matalon, 1978; Paillé & Mucchielli, 2003). Les données audionumériques ont été retranscrites intégralement, dénominalisées et, ensuite, codifiées. Les éléments directifs de l'entrevue (items dichotomiques, choix multiples, etc.) ont été traités à l'aide du logiciel *SPSS 17.0*<sup>5</sup>. Les thèmes élaborés dans la portion semi-directive de l'entrevue ont été repris et analysés par codification thématique (Corbin & Strauss, 2008). Afin de s'assurer de l'uniformité du travail des personnes affectées aux analyses des résultats, une grille de codification a été développée par les membres de l'équipe de recherche au sein de séance de travail d'accord interjuge. L'accord moyen entre les membres non indépendants de l'équipe était de 81% à 89%, selon les thèmes.

---

<sup>5</sup> Le lecteur avisé remarquera une certaine inconstance dans le traitement de certains thèmes dans la section résultats. En raison du double traitement de certaines données, certains thèmes peuvent être appuyés par des données quantitatives et qualitatives alors que d'autres s'appuient seulement sur les éléments purement qualitatifs.

Tableau 1.

*Caractéristiques générales des jeunes ayant participé à l'entrevue semi structurée.*

	N	%
<b>Âge au temps 1</b>		
16-17	14	18,2
18-24	63	81,8
<b>Sexe</b>		
Masculin	26	33,8
Féminin	51	66,2
<b>Situation au temps 2</b>		
Persévérance au CEA	23	29,9
Persévérance au collégial	28	36,4
Arrêt – Marché du travail <sup>a</sup>	14	18,2
Abandon	12	15,6
<b>Total</b>	<b>77</b>	<b>100,0</b>

<sup>a</sup> Cette catégorie renvoie aux jeunes qui ont obtenu leur diplôme d'études secondaires au secteur adulte sans poursuivre leur scolarité dans un autre programme ou un autre établissement.

## Résultats et discussion

Les sections « résultats » et « discussion » sont fusionnées pour faciliter la mise en évidence des liens et des nuances à faire avec d'autres études ayant porté sensiblement sur les mêmes thématiques mais auprès d'échantillons différents<sup>6</sup>. Les données issues des entrevues seront exposées selon deux thématiques principales. D'abord, les avantages perçus des CEA et les raisons motivant le choix de ces secteurs de formation seront présentés. Ensuite, sont abordés l'influence majeure des CEA dans la construction de soi et d'un projet de vie, de même que les catalyseurs que ces milieux peuvent représenter dans une trajectoire éducationnelle et personnelle jusque-là marquée par des difficultés.

### Choisir l'éducation des adultes : pourquoi?

Dans une étude récente, Rousseau et al. (2010) ont identifié les raisons qui poussent les jeunes en difficultés au secondaire à effectuer un passage direct à l'éducation des adultes. Ces raisons se déclinent en plusieurs catégories : l'expérience négative vécue au secondaire, les caractéristiques des étudiants, les avantages perçus de la poursuite de la scolarité aux adultes et, finalement, la possibilité de faire un choix. Plusieurs jeunes qui décident de poursuivre

<sup>6</sup> Parmi les études qui seront utilisées pour appuyer ou nuancer les résultats de la présente étude, nous nous référons particulièrement à celle de Rousseau et al. (2010) menée auprès de 165 jeunes de 16 à 18 ans qui poursuivent à l'éducation des adultes ainsi qu'à celle de Bélanger, Carignan-Marcotte, & Staiculescu (2007) menée auprès de 36 adultes dont plus de la moitié avait plus de 25 ans.

directement aux adultes relatent fréquemment le manque de soutien reçu, l'ostracisme vécu en raison de leurs difficultés scolaires et les relations difficiles avec les jeunes et les enseignants.

Dans le cadre de notre étude, près de 30 % des jeunes 16-24 ans mentionnent que « l'école (secteur jeune) était un endroit où ils se sentaient tenus à l'écart » alors que 23,4% rapportent « qu'il était difficile de se faire des amis au secondaire ». En outre, 31,2% des jeunes interrogés mentionnait qu'au secondaire, les enseignants ne s'intéressaient pas vraiment à eux. Lorsqu'ils sont questionnés quant aux raisons de quitter le secteur jeune, plusieurs d'entre eux justifient leurs choix en évoquant l'intimidation et les difficultés avec les enseignants. Une jeune participant à l'étude souligne dans cette lignée : « Au niveau académique, je n'avais pas de difficulté. J'ai décroché de l'école secondaire à cause que je me faisais écœurer, c'était juste pour ça. »

Les relations humaines ont certainement un impact sur la décision d'abandonner ou de s'inscrire dans un autre établissement et cette réalité serait d'autant plus vraie pour les jeunes femmes (Bourdon, Charbonneau, Cournoyer, & Lapostolle, 2007b; Crossan, 2003). Les rapports laborieux avec le savoir et les apprentissages constituent aussi des éléments clés dans la décision de quitter le secteur jeune et même, dans certains cas, le secteur adulte. Dans notre étude, l'ennui ou le manque d'intérêt envers les apprentissages et les difficultés scolaires sont les plus souvent invoqués pour justifier le départ du secteur jeune (40% des jeunes). Ces éléments de réponse sont directement liés à une des variables centrales du modèle de Tinto, l'intégration sociale et scolaire des élèves, qui expliquerait la non-persévérance. Bélanger et ses collaborateurs (2007) soutiennent que, malheureusement, dans le cas de plusieurs adultes en formation, l'expérience difficile des échecs et des problèmes scolaires passés tend à se répéter tout au long de la biographie éducative. La « misère éducative » se perpétue et l'inscription en CEA vient parfois rappeler des souvenirs pénibles marqués par des atteintes considérables à l'estime et à la confiance en soi (Bélanger, Carignan-Marcotte, & Staiculescu, 2007). Dans le cadre de notre étude, c'est davantage des motifs extrinsèques qui sont invoqués pour expliquer l'abandon du secteur adulte, notamment le besoin d'argent, le refus d'admission à un programme, etc. La misère éducative soulignée par Bélanger et al. (2007) semble être moins évidente dans notre échantillon au temps 2. Au sein de notre échantillon, les situations sont plutôt marquées par la misère socioéconomique qui vient directement nuire à la persévérance. En rapport au modèle de Tinto, notre échantillon formé de jeunes adultes met plus souvent en évidence l'importance des engagements externes (argent, travail, payer le loyer) que la motivation intrinsèque pour justifier leur abandon (Tinto, 1997). En voici un exemple.

«... Eux autres (centre local d'emploi), ils m'ont dit de m'inscrire pour le DEP en électromécanique. Il fallait que je me trouve une *job* en attendant. J'ai trouvé une *job* et j'ai manqué une journée pour aller à une séance d'information (pour le DEP). C'était des tests finalement. Là, ils m'ont dit que je n'étais pas accepté puis la *job* m'a mis à la porte à cause j'étais dans mes 3 mois d'essai. Là, je suis comme plus rien ... Présentement, je suis plus sûr vraiment que je vais retourner à l'école. »

Un autre participant explique : « Je n'ai pas vraiment abandonné, j'ai remis à plus tard. Parce que financièrement, c'est pas facile. Avec le programme d'école », alors qu'un autre indique que :

« Si je veux payer mes affaires à l'école, il faut que j'aie de l'argent pis le *B.S.* ne voulait pas me donner rien parce que j'étais à l'école. On ne peut pas m'aider. Moi, ça m'a bloqué pis ça m'a découragé et je suis parti. Ça fait la troisième fois que j'abandonne l'école. Des fois, ça me tente d'y retourner mais... Comme ça prend de l'argent avant. Il

faut que j'aie de l'argent pour aller à l'école. Puisque je n'en ai pas, je ne suis pas pour y aller et me faire nourrir par tout le monde.

Néanmoins, les avantages perçus de la poursuite de la scolarité aux adultes poussent plusieurs jeunes sans diplôme à retenter leur chance dans un CEA. En effet, le désir d'obtenir un diplôme minimal et de meilleures conditions de travail sous-tend directement les motivations des jeunes optant pour l'éducation des adultes car ils évoluent dans un contexte où la valorisation de l'éducation fait du diplôme un véritable passeport pour l'avenir (Tyler & Lofstrom, 2009). Lors de l'entretien avec les persévérants au deuxième temps de mesure (65/77 participants), près de 70% mentionnent vouloir persévérer afin d'accéder à un meilleur emploi ou à un autre programme de formation qui leur promet un meilleur avenir. Les autres participants évoquent également des buts similaires, mais en les positionnant tels des défis plus personnels : donner une meilleure vie à son enfant, assurer son futur, atteindre un objectif de réussite personnel. Les extraits qui suivent reflètent bien l'importance qu'accordent ces jeunes au diplôme. Ces éléments reflètent l'importance de l'engagement de l'élève et de ses intentions, éléments également soulevés par Tinto (1997) dans son modèle de persévérance scolaire. De plus, en regard des jeunes adultes inscrits dans un CEA, les engagements externes (le fait d'avoir un enfant, une famille) semblent contribuer à la persévérance et non seulement à l'abandon. Finalement, les extraits ci-dessous montrent également que la valeur accordée par la société à l'éducation (temps social, valeurs sociétales en vigueur) constitue une raison qui motive la persévérance. Un premier participant mentionne : « Je ne savais pas trop où aller, mais je voulais continuer l'école. Finir mon secondaire, oui. C'était mon but premier. » alors qu'un second affirme :

« J'aimerais pouvoir ne pas finir mon secondaire 5, mais on a vraiment plus le choix à ce que je peux voir. J'ai fait des démarches d'emploi et à chaque fois on me disait que ça prenait mon secondaire 5. Aussi, j'aimerais bien l'avoir. Je trouve que c'est quelque chose qu'on doit tous avoir. »

Outre l'obtention visée du diplôme et des avantages qu'il recèle, l'attrait des CEA quant à l'organisation des services d'enseignement contribue au choix des jeunes de s'y inscrire. De fait, les études mettent clairement en exergue l'importance de l'enseignement individualisé au secteur adulte et des situations d'évaluation qui génèrent moins de stress (Rousseau, et al., 2010). Lorsqu'ils sont questionnés sur les aspects clés qu'ils apprécient des CEA, les jeunes soulignent que le respect du rythme, l'enseignement individualisé et la disponibilité ainsi que le soutien des enseignants. La majorité des élèves ayant participé à cette phase de l'étude (76/77) ont relaté des expériences positives avec leurs enseignants, et ce, indépendamment du fait qu'ils aient persévéré ou abandonné au secteur adulte. Les extraits ci-après appuient directement une des variables que Tinto (1997) considère comme centrale dans son modèle de persévérance scolaire, soit l'expérience vécue en salle de classe avec les élèves et les enseignants. Considérant que le modèle de Tinto (1997) a été conceptualisé auprès d'étudiants de collège et d'université, il importe de nuancer sa vision lorsqu'on l'applique auprès des CEA au Québec. En effet, le modèle actuel d'éducation dans les CEA repose sur des entrées et des sorties continues des élèves et un apprentissage qui est personnalisé, en fonction des objectifs de formation de chacun (et ses objectifs personnels). En CEA, il s'avère donc que l'intégration sociale et scolaire du modèle de Tinto (1997) s'opérationnalise principalement dans le cadre du vécu avec les enseignants en classe, à travers l'enseignement individualisé. Outre cette nuance, les entrevues menées auprès des jeunes adultes soulignent, à l'instar de Tinto, la pierre angulaire du rapport élève-enseignant dans la persévérance scolaire. Les extraits qui suivent, qui proviennent tous de participants

différents, mettent en évidence les perceptions des élèves de l'enseignement individualisé d'une part.

« Le fonctionnement est plus rapide dans une école aux adultes. Au secondaire, quand tu as huit matières en même temps sur un an, c'est difficile de tout retenir ce que tu as appris. Ce qui est bien à l'école des adultes, tu peux te concentrer sur une matière et la compléter en deux mois au lieu de la répartir sur un an avec sept autres matières en parallèle. Je trouve que ça va beaucoup plus vite. »

« À l'école des adultes, tu fonctionnes à ton rythme. Au secondaire, le professeur va à un certain rythme et les élèves n'ont pas le choix de suivre. Ceux qui ont plus de difficulté ont du mal à s'adapter. Tandis qu'aux adultes, les professeurs ont plus de temps, l'enseignement est plus personnalisé qu'au secondaire. »

« Étant donné que je suivais mes cours de soir, nous étions juste des adultes matures et j'ai aimé cela. Aussi, j'ai apprécié qu'on fût peu nombreux dans la classe, donc on pouvait avoir plus de temps avec le professeur. »

« Aux adultes, on fonctionne par module. Si tu as des questions, tu vas voir le professeur. Tu ne retardes personne. Je trouve que c'est mieux parce qu'un élève qui ne comprend pas bien sera moins gêné de se lever pour aller voir le professeur que de lever la main. »

Les prochains extraits font ressortir le soutien et la disponibilité des enseignants.

« Une professeure à l'école aux adultes m'a beaucoup aidé parce qu'elle le savait, elle voyait en moi que j'étais capable d'avancer. »

« On pouvait faire confiance aux enseignants. Quand on avait des problèmes, on pouvait leur en parler. Ils nous comprenaient et ils nous encourageaient à traverser nos épreuves. Ce n'était pas juste des enseignants, ils nous écoutaient aussi. »

« J'ai aimé la disponibilité des professeurs. Nous étions peu nombreux et nous avions beaucoup de temps avec les enseignants. Ma professeure de français m'expliquait vraiment en profondeur et elle nous faisait beaucoup lire. Elle nous encourageait énormément. »

« Ma professeure de français était une personne vraiment sympathique et très compréhensive. C'est la meilleure professeure que j'ai connue. Si je l'avais eue au secondaire, je ne pense pas que j'aurais abandonné l'école. »

« Il y a une enseignante en particulier que j'ai adorée. J'ai aimé son humanité, elle s'intéressait vraiment à nous et elle voulait vraiment qu'on réussisse. Tu le vois quand la personne est pas là juste pour le salaire, elle est là pour le monde. »

Bélanger, Carignan-Marcotte et Staiculescu (2007) mentionnent que si

l'approche individualisée permet de respecter le rythme de chacun des apprenants et de ne pas mettre au jour, devant les autres élèves, les problèmes d'apprentissage et les échecs vécus, elle favorise une inégalité dans l'interaction entre l'enseignant et les différents

adultes. Ceux-ci, bien qu'interagissant dans une même situation pédagogique, n'ont pas tous la même chance de bénéficier du même encadrement. (p.72).

Une participante abonde dans le même sens en mentionnant :

« Parfois, si tu es bloquée, tu es obligée d'attendre que le professeur termine avec un élève. Souvent, il arrivait que je trouve la solution par moi-même après avoir cherché pendant une heure. Dans une même classe, il y avait parfois trois matières en même temps ou plusieurs niveaux du secondaire. Donc, c'est plus difficile pour les enseignants de pouvoir t'expliquer la matière et de savoir à quel niveau tu te situes. Cela peut être mélangeant pour eux étant donné qu'ils ont tellement de matières à expliquer en même temps à différents élèves. »

### **Le CEA, un tremplin pour « devenir » et « changer »**

Plus qu'un tremplin scolaire, les études relatant l'expérience des jeunes à l'éducation des adultes mettent en évidence le rôle indéniable de ces milieux dans l'affirmation et la construction de soi. Ainsi, les jeunes qui choisissent les CEA plutôt que le secteur jeune le font parfois simplement pour faire un choix (Rousseau et al., 2010). Loin des milieux balisés, structurés et réglementés de l'adolescence, les CEA deviennent parfois une première expression de ses préférences en matière de biographie éducative. La motivation intrinsèque associée à la décision de poursuivre ou de raccrocher à l'éducation des adultes est souvent en filigrane, comme le relatent ces trois jeunes adultes.

« J'allais à l'école des adultes parce que je n'avais pas le choix, je devais suivre un cours préalable pour le cégep. J'étais motivée parce que je savais ce qui m'attendait, je savais que j'avais fait un bon choix de carrière. Chaque jour, cette pensée me motivait ».

« Moi, je travaillais déjà. Je suis préposée aux bénéficiaires. C'était un accomplissement personnel pour moi d'aller chercher mon secondaire 5. Ce n'était pas dans le but de retourner faire des études supérieures. »

« À l'école des adultes, tu y vas par toi-même. C'est toi qui veux réussir et tout le monde est plus motivé. »

En outre, des auteurs soutiennent que le retour aux études et l'inscription dans un établissement de seconde chance s'avèrent une démonstration unique du pouvoir d'agir personnel (*agency*) à travers laquelle les jeunes tentent de retrouver ou découvrir une identité personnelle et sociale (Ross & Gray, 2005). Dubar (1992) affirme dans cette lignée qu'à mesure que le projet scolaire se construit, le sujet se construit lui-même et transforme son identité personnelle et sociale (Bélanger, et al., 2007). Selon une étude de Martinot (2001), le concept de soi (identité) est tributaire de la connaissance de soi et de l'estime de soi qui sont deux aspects étroitement liés aux sphères scolaires. 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). Dans le cadre d'un précédent article basé sur les données de la présente étude, il a d'ailleurs été clairement établi que l'estime de soi s'avère le prédicteur le plus puissant de l'implication dans le travail scolaire des jeunes inscrits à l'éducation des adultes (Marcotte & Ringuette, 2011). De même, il a été démontré que les jeunes présentant des profils

hautement à risque (troubles de comportement et détresse psychologique) inscrits dans un CEA sont ceux dont le passage à l'éducation des adultes a permis d'augmenter significativement leur estime de soi entre les deux temps de mesure (Marcotte, et al., 2010). Effectivement, plusieurs de ces jeunes relatent l'apport de leur intégration au secteur adulte dans leur vision d'eux-mêmes, de leurs capacités et de leur futur.

« J'ai appris à me connaître et à me débrouiller. Le passage à l'école des adultes permet d'identifier nos intérêts, nos forces et nos faiblesses. »

« J'ai appris que j'étais capable de réussir. Au secondaire, en étant dans une classe spéciale, je me considérais comme incapable d'accomplir quoi que ce soit. De toute façon, tu n'as pas les matières pour aller plus loin, comme au cégep par exemple. Je me remettais souvent en question, mais plus le temps avançait, plus je prenais conscience de mes capacités. J'ai eu de bonnes notes. Maintenant, je suis au cégep et j'en suis fière! »

« J'ai vraiment appris à avoir davantage confiance en moi. Je me suis toujours dit que l'école ce n'est pas fait pour moi, mais j'ai quand même réussi à faire tous mes préalables avec de bonnes notes. »

« Je pense que le fait de fonctionner par module et non de façon magistrale me pousse à avancer. Je peux m'avancer chez moi et aller à mon rythme. Au fur et à mesure que je terminais mes modules, je me sentais de plus en plus fière et je voulais finir rapidement. Je n'étais même pas censée commencer le cégep avant le mois de septembre et j'ai réussi à rentrer une session à l'avance! »

Ces éléments sont également mis en exergue par Rousseau et ses collaborateurs (2010) et par Bélanger et al. (2007) qui stipulent dans leur rapport que

la demande éducative n'est pas seulement faite du bagage de connaissances et des diplômes exigés par la société, elle est aussi produite et constituée par les différents « je » qui cherchent à changer et piloter leur vie et d'abord à négocier ce parcours éducatif immédiat. (p.95).

Effectivement, l'intégration d'un milieu foncièrement différent où souvent, pour les premières fois, des expériences de réussite sont vécues et agissent comme catalyseur positif dans la trajectoire scolaire, mais également personnelle et sociale.

Tinto (1997) postule l'idée selon laquelle la persévérance scolaire et l'engagement académique et intellectuel qu'elle nécessite ne peuvent s'articuler sans que l'élève n'ait d'abord réussi son intégration sociale et scolaire. En d'autres termes, il pose l'hypothèse que les besoins « sociaux » des étudiants doivent être comblés avant de pouvoir s'engager dans une démarche académique signifiante et marquée par le succès. En extrapolant sur cette idée et en l'appliquant auprès de jeunes adultes rattachés ou persévérants aux CEA, il est plausible de penser que le fait de vivre une expérience scolaire positive où le jeune adulte se sent accepté et compris et où il peut nouer des relations positives avec les enseignants, l'amène à se percevoir plus positivement et à persévérer.

### Conclusion et remarques

Dans une première section de cet article, le phénomène du décrochage scolaire et ses impacts ont été présentés afin de montrer l'importance accordée à ce problème. La pertinence scientifique et sociale de l'intérêt porté au décrochage est indéniable et s'avère essentielle dans une société du savoir. Or, l'argument que nous défendons est à l'effet qu'il est fondamental de nuancer ce problème de société à la lumière, d'une part, des connaissances dont on dispose sur les trajectoires contemporaines de jeunes adultes qui sont, souvent, non linéaires. D'autre part, il convient de mesurer l'apport des milieux éducatifs de seconde chance et plus spécifiquement au Québec, les CEA. Chaque année, les CEA octroient des diplômes au-delà des délais normalement prévus, faisant ainsi chuter considérablement le taux de décrochage qui alarme tant les décideurs, les chercheurs et la population en général. Dans la lignée des travaux de Rousseau et ses collaborateurs (2010), de Bélanger Carignan-Marcotte et Staiulescu (2007) et d'autres chercheurs, notre étude s'est penchée sur les jeunes adultes qui raccrochent ou encore persévèrent à l'éducation des adultes afin de mieux connaître, en plus de leur contribution à la diplomation et à la qualification, l'apport réel de ces milieux aux biographies éducatives et personnelles des jeunes. À l'instar des travaux consultés et cités, les résultats semblent mettre en exergue le rôle majeur que peuvent jouer les milieux éducatifs de seconde chance dans les vies des jeunes adultes. En effet, l'expérience différente vécue au sein des CEA représente pour plusieurs jeunes une première réussite scolaire et personnelle, et en cela, elle s'avère souvent un contraste marqué avec le vécu au secteur jeune. Les résultats présentés ici ainsi que ceux obtenus dans le cadre plus vaste de cette étude (Marcotte, Fortin & Cloutier, 2010) nous permettent d'affirmer que l'intégration à l'éducation des adultes, à l'instar des travaux de Tinto, peut agir comme catalyseur dans la vie des jeunes adultes et contribuer à la construction de projets de vie jusque-là inaccessibles pour des individus qui se sont toujours sentis à l'écart dans un milieu scolaire. De plus, cette étude a permis d'identifier trois éléments centraux dans la démarche de persévérance ou d'abandon au secteur des adultes : les engagements externes, les relations vécues avec les enseignants et l'estime et la connaissance de soi des jeunes adultes. Les acteurs œuvrant au sein des CEA doivent donc tenir compte des impératifs personnels (besoin d'argent, famille) des jeunes adultes, de l'importance qu'ils accordent aux relations avec les enseignants et prendre conscience des bénéfices personnels que peuvent retirer ces jeunes adultes de leur passage dans leurs milieux.

Il importe toutefois de mentionner que les résultats présentés dans cet article découlent d'un deuxième temps de mesure qui a permis de rejoindre seulement 77 participants sur une possibilité de 386 (temps 1). Ces participants rejoints ne représentent peut être pas l'ensemble des jeunes adultes inscrits dans un CEA et leur participation peut avoir été influencée par leur expérience positive. En effet, les données dont dispose le MELS (2004, 2009a, 2010) montrent que plusieurs jeunes abandonnent à nouveau le secteur adulte sans qualification. Cette réalité souligne la nécessité d'investir dans le développement des connaissances issues des milieux scolaires afin de bonifier les services qu'ils offrent et d'outiller les enseignants et les professionnels qui y travaillent afin d'accroître les réussites scolaires, personnelles et sociales qui se vivent dans les CEA.

### Références

- 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. (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
- Audas, R., & Willms, J. D. (2001). *Engagement scolaire et décrochage : perspective de la trajectoire de vie*. Ottawa. Repéré à <http://www.hrsdc.gc.ca/fra/sm/ps/rhdc/rpc/publications/recherche/2001-000175/page00.shtml>
- Battin-Pearson, S., Newcomb, M. D., Abbott, R. D., Hill, K. G., Catalano, R. F., & Hawkins, J. D. (2000). Predictors of early high school dropout: A test of five theories. *Journal of Educational Psychology*, 92(3), 568-582. doi:10.1037/0022-0663.92.3.568
- Bélanger, P., Carignan-Marcotte, P., & Staiculescu, R. (2007). La diversité des trajectoires et la réussite éducative des adultes en formation de base. Montreal: Centre interdisciplinaire de recherche/développement sur l'éducation permanente- Université du Québec à Montréal,.
- Bourdon, S., Charbonneau, J., Cournoyer, L., & Lapostolle, L. (2007a). Famille, réseaux et persévérance au collégial, rapport de recherche Phase 1. Sherbrooke
- Bourdon, S., Charbonneau, J., Cournoyer, L., & Lapostolle, L. (2007b). Famille, réseaux et persévérance au collégial, rapport de recherche. *Phase 1*. Sherbrooke
- Bowlby, G. (2005a). Taux de décrochage provinciaux – Tendances et conséquences, Questions d'éducation. 2(4). Repéré à <http://www.statcan.gc.ca/pub/81-004-x/2005004/8984-fra.htm>
- Bowlby, J. W. (2005b). Taux de décrochage provinciaux – Tendances et conséquences, Questions d'éducation. Repéré le 16 juin 2010 à <http://www.statcan.gc.ca/pub/81-004-x/2005004/8984-fra.htm>
- 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*. Ottawa Repéré à <http://www.rhdsc.gc.ca/fr/sm/ps/rhdc/rpc/publications/recherche/2002-000121/page00.shtml>.
- 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*. Ottawa Repéré à <http://www.rhdsc.gc.ca/fr/sm/ps/rhdc/rpc/publications/recherche/2002-000121/page00.shtml>.

- Bushnik, T., Barr-Telford, L., & Bussière, P. (2002). À l'école secondaire ou non : Premiers résultats du deuxième cycle de l'Enquête auprès des jeunes en transition. Ottawa: Statistique Canada, Ressources humaines et Développement des compétences Canada.
- Charbonneau, J. (2006). Réversibilités et parcours scolaires au Québec. *Presses Universitaires de France*, 160(1), 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.
- Christenson, S. L., & Thurlow, M. L. (2004). School Dropouts: Prevention Considerations, Interventions, and Challenges. *Current Directions in Psychological Science*, 13(1), 36-39. doi:10.1111/j.0963-7214.2004.01301010.x
- Cleary, T. J., Platten, P., & Nelson, A. (2008). Effectiveness of the Self-Regulation Empowerment Program with Urban High School Students. *Journal of Advanced Academics*, 20(1), 70-107
- 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, CA US: Sage Publications, Inc.
- 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. (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
- Creed, P. A., Muller, J., & Patton, W. (2003). Leaving high school: The influence and consequences for psychological well-being and career-related confidence. *Journal of Adolescence*, 26(3), 295-311
- 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*, 24(1), 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 (Dir.), *Enjeux et défis associés à la qualification. La quête d'un premier diplôme d'études secondaires*, (pp. 77-100). Québec: Presses de l'Université du Québec.

- Direction de l'éducation des adultes et de l'action communautaire (2009). *Les services éducatifs complémentaires en formation générale aux adultes: Cadre de référence*. Québec: Gouvernement du Québec.
- Doray, P., Picard, F., Trottier, C., & Groleau, A. (2009). *Les parcours éducatifs et scolaires: Quelques balises conceptuelles*. Fondation canadienne des bourses d'études du millénaire, Sherbrooke.
- 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.
- Dubar, C. (1992). Formes identitaires et socialisation professionnelle. *Revue française de sociologie*, 33(4), 505-529
- Entwisle, D. R., Alexander, K. L., & Olson, L. S. (2004). Temporary As Compared to Permanent High School Dropout. *Social Forces*, 82(3), 1181-1205. doi:10.1353/sof.2004.0036
- 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
- Fortin, L., Marcotte, D., Potvin, P., Royer, É., & Joly, J. (2006). Typology of students at risk of dropping out of school: Description by personal, family and school factors. *European Journal of Psychology of Education*, 21(4), 363-383. doi:10.1007/bf03173508
- Fortin, L., Royer, É., Potvin, P., Marcotte, D., & Yergeau, É. (2004). La prediction du risque de décrochage scolaire au secondaire : facteurs personnels, familiaux et scolaires. *Canadian Journal of Behavioural Science/Revue canadienne des sciences du comportement*, 36(3), 219-231. doi:10.1037/h0087232
- Gaudet, S. (2005). Responsabilité et identité dans les parcours d'entrée dans l'âge adulte: Qu'est-ce que répondre de soi à l'âge adulte? *Canadian Review of Sociology and Anthropology*, 42(1), 25-50
- Gauthier, M. (1997). *Les 15-19 ans. Quel présent ? Vers quel avenir ?*. Québec ICRC.
- Ghiglione, R. & Matalon, B. (1978). *Les enquêtes sociologiques, théories et pratiques*, Armand Colin, Collection U, Paris.
- Gingras, Y., Bowlby, J., & Pilon, M. (2001). Le décrochage scolaire au Canada. Dans Statistique Canada et Conseil des ministres de l'Éducation (Dir.), *L'enfance et la jeunesse à risque*. Ottawa.
- Groupe d'action sur la persévérance scolaire au Québec (2009). *Savoir pour pouvoir: Entreprendre un chantier national pour la persévérance scolaire*. Repéré à [www2.bmo.com/bmo/files/images/4/2/Savoirpourpouvoir.pdf](http://www2.bmo.com/bmo/files/images/4/2/Savoirpourpouvoir.pdf)
- Heck, R. H., & Mahoe, R. (2006). Student Transition to High School and Persistence: Highlighting the Influences of Social Divisions and School Contingencies. *American Journal of Education*, 112(3), 418-446. doi:10.1086/500715

- Hsen-hsing, M. (2007). Factors Leading to School Dropout: A Meta-analysis *Journal of Education and Psychology*, 30(1), 123-140
- Janosz, M., Archambault, I., Morizot, J., & Pagani, L. S. (2008). School engagement trajectories and their differential predictive relations to dropout. *Journal of Social Issues*, 64(1), 21-40. doi:10.1111/j.1540-4560.2008.00546.x
- Janosz, M., Deniger, M-A. (2001). Rapport synthèse de recherche: Évaluation de programmes de prévention du décrochage scolaire pour adolescents de milieu défavorisés. Dans C. d. R. e. d. I. s. I. R. S. C. e. I. d. R. p. I. D. S. d. J. (IRDS) (Dir.). Montreal.
- 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*, 92(1), 171-190. doi:10.1037/0022-0663.92.1.171
- Kroger, J. (2007). Why is identity achievement so elusive? *Identity: An International Journal of Theory and Research*, 7(4), 331-348. doi:10.1080/15283480701600793
- 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*, 6(1), 85-113. doi:10.1207/s1532706xid0601
- Lazartigues, A. (2007). Nouvelles familles, nouveaux enfants, nouvelles pathologies. *Neuropsychiatrie de l'Enfance et de l'Adolescence*, 55(5-6), 304-320. doi:10.1016/j.neurenf.2007.07.005
- Liem, J. H., Lustig, K., & Dillon, C. (2010). Depressive symptoms and life satisfaction among emerging adults: A comparison of high school dropouts and graduates. *Journal of Adult Development*, 17(1), 33-43. doi:10.1007/s10804-009-9076-9
- 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. Québec: Université du québec à Trois-Rivières.
- Marcotte, J., & Ringuette, D. (2011). Étude exploratoire des liens entre l'identité et l'implication scolaire des jeunes de 18 à 24 ans en formation générale aux adultes. *Revue de psychoéducation*, 40(2), 229-248
- 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
- Ministere de l'Éducation du Loisir et du Sport (2003). *Abandon scolaire et décrochage : les concepts*. Québec: Gouvernement du Québec. Repéré à <http://www.meq.gouv.qc.ca>
- Ministère de l'Éducation du Loisir et du Sport (2002). *Agir autrement: Pour la réussite des élèves du secondaire en milieu défavorisé*. Quebec: Gouvernement du Québec Repéré à <http://www.mels.gouv.qc.ca/Agiraument/agir.pdf>

- Ministère de l'Éducation du Loisir et du Sport (2004). *Le cheminement des élèves, du secondaire à l'entrée à l'université*. Québec: Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation du Loisir et du Sport (2009a). *Enrichir le Québec par sa relève: Stratégie d'action jeunesse 2009-2014*. Québec: Gouvernement du Québec. . Repéré à <http://www.jeunes.gouv.qc.ca/strategie/documents/strategie-action-jeunesse-2009-2014.pdf>
- Ministère de l'Éducation du Loisir et du Sport. (2009b). Tableau statistique : Banque des cheminements scolaires (BCS). Repéré le 15 septembre 2010 à [http://www.bdso.gouv.qc.ca/pls/ken/Ken263\\_Liste\\_Total.p\\_tratr\\_reslt?p\\_iden\\_tra n=REPERNOVFZX38-31434530932-T3SS&p\\_modi\\_url=0915014038&p\\_id\\_rapp=1805](http://www.bdso.gouv.qc.ca/pls/ken/Ken263_Liste_Total.p_tratr_reslt?p_iden_tra n=REPERNOVFZX38-31434530932-T3SS&p_modi_url=0915014038&p_id_rapp=1805)
- Ministère de l'Éducation du Loisir et du Sport. (2010). Les indicateurs de l'éducation, édition 2010. . Repéré le 23 mai 2011 à [http://www.mels.gouv.qc.ca/sections/publications/publications/SICA/DRSI/IndicateursEducation2010\\_f.pdf](http://www.mels.gouv.qc.ca/sections/publications/publications/SICA/DRSI/IndicateursEducation2010_f.pdf)
- Ministère de l'Éducation du Loisir et du Sport. (2011). Loi sur l'instruction publique. Repéré le 10 avril 2011 à [http://www2.publicationsduquebec.gouv.qc.ca/dynamicSearch/telecharge.php?type=2&file=/I\\_13\\_3/I13\\_3.html](http://www2.publicationsduquebec.gouv.qc.ca/dynamicSearch/telecharge.php?type=2&file=/I_13_3/I13_3.html)
- Paillé, P., & Muchielli, A. (2003). *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales*. Paris: Armand Colin.
- Pelletier, M., & Rheault, S. (2005). *La réussite scolaire des garçons et des filles : L'influence du milieu socioéconomique*. Québec: Gouvernement du Québec. Repéré à [www.mels.gouv.qc.ca/publications/menu-rapports.htm](http://www.mels.gouv.qc.ca/publications/menu-rapports.htm)
- Potvin, P., Fortin, L., Marcotte, D., Royer, É., & Deslandes, R. (Dir.). (2004). *Guide de prévention du décrochage scolaire*: CTREQ.
- Prevatt, F., & Kelly, F. D. (2003). Dropping out of school: A review of intervention programs. *Journal of School Psychology, 41*(5), 377-395.doi:10.1016/s0022-4405(03)00087-6
- Robertson, A., Collerette, P. (2005). L'abandon scolaire au secondaire : prévention et interventions. *Revue des sciences de l'éducation, 31*(3), 687-707
- Ross, S., & Gray, J. (2005). Transitions and Re-Engagement through Second Chance Education. *Australian Educational Researcher, 32*(3), 103-140
- Rousseau, N., Théberge, N., Berbevin, S., Tétreault, K., Samson, G., Dumont, M., et al. (2010). L'éducation des adultes chez les 16 à 18 ans La volonté de réussir l'école... et la vie! (French). *Adult education for 16 to 18 year-olds The will to succeed in school... and life! (English), 38*(1), 154-177
- 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 (Dir.), *The Concept of Self in Psychology* (pp. 45-87). New York: Nova Science Publishers.
- Shaienks, D., & Gluszynski, T. (2007). *Participation aux études postsecondaires : diplômés, persévérants et décrocheurs, résultats de l'EJET, 4e cycle*. Ottawa: Statistique Canada, Ressources humaines et Développement social Canada. Repéré à <http://www.statcan.gc.ca/pub/81-595-m/81-595-m2007059-fra.pdf>
- Tinto, V. (1982). Limits of Theory and Practice in Student Attrition. *The Journal of higher education*, 53(6), 687-700
- Tinto, V. (1997). Classrooms as communities: exploring the educational character of student persistence. *The Journal of higher education*, 68(6), 599-623
- 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
- Vultur, M. (2003). L'insertion sociale et professionnelle des jeunes «désengagés»: Analyse du programme d'intervention de La Réplique. Dans I. n. d. l. r. scientifique (Dir.), (pp. 132). Sainte-Foy: Institut national de la recherche scientifique.
- Zvoch, K. (2006). Freshman year dropouts: Interactions between student and school characteristics and student dropout status. *Journal of Education for Students Placed at Risk*, 11(1), 97-117.doi:10.1207/s15327671espr1101\_6