

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À TROIS-RIVIÈRES

MISE EN RELATION ENTRE LES RESSOURCES PERSONNELLES, LA
DÉTRESSE PSYCHOLOGIQUE ET LES OBJECTIFS DE FORMATION DES
JEUNES DE 16 À 18 ANS INSCRITS À L'ÉDUCATION DES ADULTES

THÈSE PRÉSENTÉE
COMME EXIGENCE PARTIELLE DU
DOCTORAT EN PSYCHOLOGIE

PAR
KAREN TETREAULT

MAI 2021

Université du Québec à Trois-Rivières

Service de la bibliothèque

Avertissement

L'auteur de ce mémoire ou de cette thèse a autorisé l'Université du Québec à Trois-Rivières à diffuser, à des fins non lucratives, une copie de son mémoire ou de sa thèse.

Cette diffusion n'entraîne pas une renonciation de la part de l'auteur à ses droits de propriété intellectuelle, incluant le droit d'auteur, sur ce mémoire ou cette thèse. Notamment, la reproduction ou la publication de la totalité ou d'une partie importante de ce mémoire ou de cette thèse requiert son autorisation.

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À TROIS-RIVIÈRES

DOCTORAT EN PSYCHOLOGIE (Ph. D.)

Direction de recherche :

Michelle Dumont directrice de recherche

Nadia Rousseau codirectrice de recherche

Jury d'évaluation :

Michelle Dumont directrice de recherche

Nadia Rousseau codirectrice de recherche

Danielle Leclerc présidente de jury

Julie Marcotte évaluatrice interne

Chantal Ouellet évaluatrice externe

Thèse soutenue le 26 mars 2021

Sommaire

Depuis une dizaine d'années, il y a une augmentation marquée des inscriptions des jeunes adultes à l'éducation des adultes dans la province. Devant ce constat, de plus en plus d'études se penchent sur cette nouvelle réalité. Étant donné que la majorité des recherches portent sur les jeunes adultes émergents âgés de 18-24 ans, que sait-on sur les 16 à 18 ans? Plus spécifiquement, quels sont les ressources personnelles et le niveau de détresse psychologique des jeunes de 16 à 18 ans inscrits dans un Centre d'éducation des adultes (CÉA)? Alors que nous disposons de peu de documentation scientifique sur la nature des objectifs de formation des jeunes de 16 à 18 ans inscrits à l'éducation des adultes, plusieurs questions restent sans réponse : Quels sont les liens entre les ressources personnelles, la détresse psychologique et les objectifs de formation de ces jeunes? Quelle est la valeur explicative de certaines ressources personnelles et de la détresse psychologique de ces jeunes sur l'atteinte de leurs objectifs de formation prévus lors de l'inscription au CÉA? Puisque certains jeunes n'arrivent pas à atteindre leurs objectifs de formation, quelles sont leurs raisons d'abandon? Quels sont leurs plans d'avenir, et cela, peu importe qu'ils aient atteint ou non les objectifs de formation à l'éducation des adultes? Puisque la recherche démontre que les jeunes n'ayant pas de diplôme d'études secondaires (DES) ont une insertion socioprofessionnelle plus difficile que ceux ayant un diplôme en main et qu'une veille documentaire indique un manque d'information relative aux 16-18 ans, quatre objectifs de recherche ont été formulés afin de combler ce manque de connaissances scientifiques. Le premier objectif décrit les relations entre les ressources personnelles, soit l'estime de soi, le sentiment d'autoefficacité, les capacités liées à la résolution de

problèmes (orientation positive face aux problèmes et orientation négative face aux problèmes) et la détresse psychologique (score global, dépression, anxiété, problèmes cognitifs, agressivité). Le deuxième objectif de recherche met en relation la nature des objectifs de formation des jeunes de 16 à 18 ans inscrits à l'éducation des adultes et la détresse psychologique (score global, dépression, anxiété, problèmes cognitifs, agressivité). Le troisième objectif de recherche vérifie la valeur explicative des ressources personnelles, de la détresse psychologique (score global) et de la nature des objectifs de formation des 16 à 18 ans sur l'atteinte des objectifs de formation prévus lors de l'inscription au CÉA. Le quatrième objectif de cette étude identifie les raisons d'abandon et les plans d'avenir des jeunes adultes de 16 à 18 ans ayant fréquenté l'éducation des adultes. Pour répondre à ces objectifs de recherche, une méthodologie mixte et longitudinale a été privilégiée. Ce sont 165 jeunes qui sont rencontrés individuellement lors de leur entrée dans un CÉA, et ils sont contactés à nouveau lorsqu'ils quittent le CÉA (83 jeunes), et ce, qu'ils aient ou non atteint leurs objectifs de formation. La durée entre les deux temps de mesure varie entre 12 et 36 mois. Des questionnaires standardisés pour l'évaluation des ressources personnelles et de détresse psychologique sont remplis et des entrevues sont réalisées, en personne lors de l'entrée, et au téléphone lors de la sortie à l'éducation des adultes. Des analyses quantitatives sont effectuées en lien avec les questionnaires standardisés. Des analyses qualitatives sont utilisées pour le contenu des entrevues téléphoniques. Les résultats découlant des objectifs de cette thèse permettent d'établir quelques constats importants. Tout d'abord, les jeunes de 16 à 18 ans inscrits à l'éducation des adultes ont de bonnes ressources personnelles et de faibles niveaux de détresse psychologique.

Cependant, les filles sont particulièrement vulnérables sur le plan de la détresse psychologique comparativement aux garçons. Ensuite, une proportion relativement importante – environ le tiers de l'échantillon – a recours à l'éducation des adultes afin d'obtenir des préalables menant à un autre projet de formation et non à une diplomation. En outre, les ressources personnelles et la détresse psychologique n'expliquent pas l'atteinte ou non des objectifs de formation. D'autres résultats indiquent que les raisons d'abandon sont plutôt de l'ordre circonstanciel chez les jeunes ayant un niveau de détresse psychologique faible et de l'ordre personnel et/ou scolaire chez les jeunes ayant un niveau de détresse psychologique élevé. Finalement, peu importe l'atteinte ou non des objectifs de formation, ces jeunes souhaitent poursuivre leurs études et obtenir une qualification qui les satisfait afin d'avoir une meilleure qualité de vie. Les recommandations formulées à la suite de l'interprétation des résultats obtenus s'adressent à trois secteurs d'activités : le secteur jeune et le secteur adulte dans les CÉA ainsi que les instances gouvernementales dans le but de favoriser leur insertion socioprofessionnelle.

Table des matières

Sommaire	iii
Table des matières.....	vi
Liste des tableaux.....	xiv
Liste des figures	xvi
Remerciements.....	xix
Introduction.....	1
Contexte théorique	6
Le système scolaire québécois.....	9
La première qualification.....	9
Le secteur jeune.....	10
Le secteur adulte.....	12
Les taux de diplomation.....	14
La détresse psychologique et les ressources personnelles chez les jeunes adultes émergents	16
Le jeune adulte émergent.....	17
Les projets et les objectifs de vie.....	18
La détresse psychologique.....	21
La définition de la détresse psychologique.....	22
La prévalence de la détresse psychologique.....	25

Les ressources personnelles	26
Estime de soi	27
Sentiment d'autoefficacité	28
Résolution sociale de problème	30
La détresse psychologique et les ressources personnelles chez les jeunes adultes émergents	32
Les liens entre les ressources personnelles	33
Les liens entre les ressources personnelles et la détresse psychologique. ...	34
Les liens entre les ressources personnelles, la détresse psychologique et l'expérience scolaire	36
Le cheminement scolaire des élèves non diplômés au secteur jeune menant au recours à l'éducation des adultes	37
Cheminement scolaire des élèves en difficulté	38
Facteurs influençant la persévérance scolaire	42
Le recours à l'éducation des adultes chez les jeunes adultes émergents sans qualification	43
Problématique	46
Les ressources personnelles et la détresse psychologique chez les jeunes de 16 à 18 ans inscrits à l'éducation des adultes	46
Le recours à l'éducation des adultes	49
La vie après l'éducation des adultes	51
Objectifs, questions et hypothèses de recherche	53
Objectifs, questions et hypothèses de recherche	54

Objectif 1 – Mise en relation des ressources personnelles et de la détresse psychologique.	54
Objectif 2 – Mise en relation des objectifs de formation et la détresse psychologique	55
Objectif 3 – La valeur explicative des ressources personnelles, de la détresse psychologique et la nature des objectifs de formation sur l’atteinte des objectifs de formation prévus lors de l’inscription dans un centre d’éducation des adultes	57
Objectif 4 – Identification des raisons d’abandon et des plans d’avenir des 16 à 18 ans inscrits à l’éducation des adultes.	58
Méthode.....	60
Participants.....	63
Déroulement de l’étude.....	65
Collecte de données au temps 1	65
Collecte de données au temps 2	67
Instruments de mesure	68
Informations sociodémographiques	68
Données quantitatives	68
Détresse psychologique.	69
Sentiment d’autoefficacité	70
Estime de soi.....	71
Résolution sociale de problèmes.....	72
Données qualitatives	75
Objectifs de formation	75
Traitement des données.....	76

Données quantitatives	76
Objectif 1 – Mise en relation des ressources personnelles et de la détresse psychologique.	77
Objectif 2 – Mise en relation des objectifs de formation et la détresse psychologique.	78
Objectif 3 – Valeur explicative des ressources personnelles, de la détresse psychologique et la nature des objectifs de formation sur l’atteinte des objectifs de formation prévus lors de l’inscription dans un centre d’éducation des adultes.	80
Données qualitatives	81
Objectif 2 – Mise en relation des objectifs de formation et la détresse psychologique.	83
Objectif 4 – Identification des raisons d’abandon et des plans d’avenir des jeunes de 16 à 18 ans inscrits à l’éducation des adultes.	84
Résultats	86
Mise en relation des ressources personnelles et de la détresse psychologique des jeunes de 16 à 18 ans inscrits dans un CÉA	88
Analyses descriptives des ressources personnelles et de la détresse psychologique chez les jeunes de 16 à 18 ans inscrits dans un CÉA	88
Relations entre les ressources personnelles et la détresse psychologique chez les jeunes de 16 à 18 ans inscrits dans un CÉA	94
Résumé des résultats obtenus pour l’objectif 1 et de ses sous-objectifs.....	96
Mise en relation des objectifs de formation et la détresse psychologique des jeunes de 16 à 18 ans selon la détresse psychologique	97
L’analyse thématique des objectifs de formation des jeunes de 16 à 18 ans inscrits à l’éducation des adultes.....	98
Les objectifs de formation des jeunes de 16 à 18 ans inscrits à l’éducation des adultes selon le niveau de détresse psychologique et ses sous-échelles....	101
Résumé des résultats obtenus pour l’objectif 2 et ses sous-objectifs.....	104

La valeur explicative des ressources personnelles, de la détresse psychologique et de la nature des objectifs de formation sur l'atteinte des objectifs de formation prévus lors de l'inscription dans un CÉA.....	105
La valeur explicative des ressources personnelles et de la détresse psychologique des jeunes de 16 à 18 ans sur l'atteinte des objectifs de formation.....	106
Vérification des préalables.....	107
L'indépendance des sujets.	109
La multicolinéarité.....	109
L'interprétation de la régression logistique	111
Les objectifs de formation des jeunes de 16 à 18 ans inscrits à l'éducation des adultes et l'atteinte ou non des objectifs de formation	113
Résumé des résultats obtenus pour l'objectif 3.....	115
Les raisons d'abandon et les plans d'avenir des jeunes adultes de 16 à 18 ans ayant fréquenté l'éducation des adultes	115
Les raisons d'abandon des jeunes adultes de 16 à 18 ans ayant fréquenté l'éducation des adultes.....	116
Les raisons d'abandon liées à des éléments circonstanciels.....	118
Les raisons d'abandon liées à l'individu.....	119
Les raisons d'abandon liées à l'apprentissage	121
Les raisons d'abandon et la détresse psychologique	122
Les plans d'avenir des jeunes adultes de 16 à 18 ans ayant fréquenté les CÉA.....	124
Les plans d'avenir des jeunes ayant atteint leur objectif de formation.....	127
Les plans d'avenir liés aux études des jeunes ayant atteint leur objectif de formation.....	128

Les plans d'avenir visant à terminer le programme en cours chez les jeunes ayant atteint leur objectif de formation.....	128
Les plans d'avenir liés à la formation universitaire des jeunes ayant atteint leur objectif de formation.....	130
Les plans d'avenir liés à la formation technique chez les jeunes ayant atteint leur objectif de formation	131
Les plans d'avenir liés à la formation professionnelle des jeunes ayant atteint leur objectif de formation	133
Les plans d'avenir liés au retour aux études secondaires chez les jeunes ayant atteint leur objectif de formation.	135
Les plans d'avenir liés au travail des jeunes ayant atteint leur objectif de formation.....	136
Les plans d'avenir liés à la conciliation travail/études des jeunes ayant atteint leur objectif de formation	136
Les plans d'avenir liés à la poursuite du travail des jeunes ayant atteint leur objectif de formation.....	137
Les plans d'avenir liés à l'indécision des jeunes ayant atteint leur objectif de formation.....	137
Les plans d'avenir des jeunes n'ayant pas atteint leur objectif de formation.....	139
Les plans d'avenir liés aux études des jeunes n'ayant pas atteint leur objectif de formation.	140
Les plans d'avenir liés au retour aux études secondaires des jeunes n'ayant pas atteint leur objectif de formation.....	140
Les plans d'avenir liés à la formation professionnelle chez les jeunes n'ayant pas atteint leur objectif de formation.....	143
Les plans d'avenir liés à la formation technique chez les jeunes n'ayant pas atteint leur objectif de formation.....	144

Les plans d'avenir visant à terminer le programme en cours chez les jeunes n'ayant pas atteint leur objectif de formation....	146
Les plans d'avenir liés à la formation universitaire chez les jeunes n'ayant pas atteint leur objectif de formation.....	147
Les plans d'avenir liés au travail chez les jeunes n'ayant pas atteint leur objectif de formation	148
Les plans d'avenir liés à la conciliation travail/études chez les jeunes n'ayant pas atteint leur objectif de formation.....	148
Les plans d'avenir liés à la poursuite du travail actuel chez les jeunes n'ayant pas atteint leur objectif de formation.....	150
Les plans d'avenir liés à une année sabbatique des études chez les jeunes n'ayant pas atteint leur objectif de formation.	152
Les plans d'avenir liés à l'entrée dans l'armée canadienne chez les jeunes n'ayant pas atteint leur objectif de formation.	153
Les plans d'avenir liés à l'indécision chez les jeunes n'ayant pas atteint leur objectif de formation	153
Comparaison entre les plans d'avenir des jeunes ayant atteint leur objectif de formation et ceux n'ayant pas atteint leur objectif de formation.....	157
Résumé des résultats obtenus pour l'objectif 4.....	162
Synthèse des résultats	163
Discussion	168
Les ressources personnelles et la détresse psychologique	169
Les objectifs de formation et la détresse psychologique	173
La valeur explicative des ressources personnelles, de la détresse psychologique et la nature des objectifs de formation sur l'atteinte des objectifs de formation prévus lors de l'inscription dans un centre d'éducation des adultes	175

L'identification des raisons d'abandon et des plans d'avenir des 16 à 18 ans inscrits à l'éducation des adultes en lien avec la détresse psychologique	179
Conclusion	184
Références	193
Appendice A Préalables obligatoires du diplôme d'études secondaires au secteur jeune	209
Appendice B : Préalables obligatoires pour l'obtention du diplôme d'études secondaires au secteur adulte	211
Appendice C : Définition des codes liés aux objectifs de formation des jeunes.....	213
Appendice D : Définitions des codes liés aux raisons d'abandon des jeunes à la suite de leur passage à l'éducation des adultes	215
Appendice E : Définitions des codes liés aux plans d'avenir des jeunes à la suite de leur passage à l'éducation des adultes	217
Appendice F : Définitions des codes liées aux plans d'avenir des jeunes à la suite de leur passage à l'éducation des adultes	219

Liste des tableaux

Tableau

1	Comparaison des ressources personnelles et de la détresse psychologique selon le genre	89
2	Corrélations entre toutes les variables à l'étude.....	92
3	Régression linéaire multiple des caractéristiques personnelles sur le niveau de détresse psychologique des participants au premier temps de mesure ($n = 165$).....	96
4	Comparaison de la nature des objectifs de formation selon le niveau de détresse psychologique pour tous les participants dès l'entrée au CÉA ($n = 165$).....	102
5	Répartition des objectifs de formation selon le niveau de détresse psychologique des participants.....	103
6	Analyse de variance de la détresse psychologique selon les trois codes d'objectifs de formation	104
7	Comparaison des variables psychologiques selon le temps de mesure.....	107
8	Vérification de la linéarité des variables mesurées au premier temps de mesure à introduire à la régression logistique	109
9	Résultats de l'analyse corrélationnelle pour les variables : sentiment d'autoefficacité, estime de soi, orientation négative face aux problèmes au deuxième temps de mesure	110
10	Test de colinéarité des variables utilisées pour la régression logistique	111
11	Tableau de classification des variables du modèle de base.....	112
12	Statistiques du score de Roa pour les variables exclues du modèle de base	112
13	Répartition des objectifs de formation selon les deux temps de mesure (entrée et sortie du CÉA	114
14	Répartition des objectifs de formation et de l'atteinte ou non des objectifs au deuxième temps de mesure	115

15	Les raisons d'abandon selon le niveau de détresse psychologique des jeunes .	123
16	Synthèse des données portant sur les plans d'avenir et les raisons justifiant ceux-ci chez les jeunes ayant atteint leur objectif de formation.....	138
17	Synthèse des données portant sur les plans d'avenir et les raisons justifiant ceux-ci chez les jeunes n'ayant pas atteint leur objectif de formation.....	156
18	Comparaison entre les plans d'avenir des jeunes inscrits à l'éducation des adultes ayant atteint ou non leur objectif de formation	158

Liste des figures

Figure

1	Arbre thématique des objectifs de formation des jeunes de 16 à 18 ans dès l'entrée à l'éducation des adultes (temps 1).	99
2	Arbre thématique des raisons d'abandon des jeunes de 16 à 18 ans à la suite de leur passage à l'éducation des adultes (temps 2).	117
3	Arbre thématique des plans d'avenir des jeunes de 16 à 18 ans inscrits à l'éducation des adultes (temps 2, n = 83).	125
4	Arbre thématique des justifications des plans d'avenir des jeunes de 16 à 18 ans inscrits à l'éducation des adultes (temps 2, n = 83).	126
5	Arbre thématique des plans d'avenir des jeunes de 16 à 18 ans inscrits à l'éducation des adultes ayant atteint leur objectif de formation (temps 2, n = 34).	127
6	Arbre thématique des plans d'avenir visant à terminer le programme de formation chez les jeunes de 16 à 18 ans inscrits à l'éducation des adultes ayant atteint leur objectif de formation.	129
7	Arbre thématique des plans d'avenir lié à la formation universitaire chez les jeunes de 16 à 18 ans inscrits à l'éducation des adultes ayant atteint leur objectif de formation.	130
8	Arbre thématique des plans d'avenir lié à la formation technique chez les jeunes de 16 à 18 ans inscrits à l'éducation des adultes ayant atteint leur objectif de formation.	132
9	Arbre thématique des plans d'avenir liés à la formation professionnelle chez les jeunes de 16 à 18 ans inscrits à l'éducation des adultes ayant atteint leur objectif de formation.	134
10	Arbre thématique des plans d'avenir liés à un retour aux études secondaires chez les jeunes de 16 à 18 ans inscrits à l'éducation des adultes ayant atteint leur objectif de formation.	135
11	Arbre thématique des plans d'avenir liés au travail chez les jeunes de 16 à 18 ans inscrits à l'éducation des adultes ayant atteint leur objectif de formation.	136

12	Arbre thématique des plans d'avenir liés à l'indécision chez les jeunes de 16 à 18 ans inscrits à l'éducation des adultes ayant atteint leur objectif de formation.	137
13	Arbre thématique des plans d'avenir chez les jeunes de 16 à 18 ans inscrits à l'éducation des adultes n'ayant pas atteint leur objectif de formation (temps 2, n = 49).	139
14	Arbre thématique des plans d'avenir liés à un retour aux études secondaires chez les jeunes de 16 à 18 ans inscrits à l'éducation des adultes n'ayant pas atteint leur objectif de formation.	141
15	Arbre thématique des plans d'avenir liés à la formation professionnelle chez les jeunes de 16 à 18 ans inscrits à l'éducation des adultes n'ayant pas atteint leur objectif de formation.	144
16	Arbre thématique des plans d'avenir liés à la formation technique chez les jeunes de 16 à 18 ans inscrits à l'éducation des adultes n'ayant pas atteint leur objectif de formation.	145
17	Arbre thématique des plans d'avenir visant à terminer un programme de formation chez les jeunes de 16 à 18 ans inscrits à l'éducation des adultes n'ayant pas atteint leur objectif de formation.	147
18	Arbre thématique des plans d'avenir liés à la formation universitaire chez les jeunes de 16 à 18 ans inscrits à l'éducation des adultes n'ayant pas atteint leur objectif de formation.	148
19	Arbre thématique des plans d'avenir liés à la conciliation travail-études chez les jeunes de 16 à 18 ans inscrits à l'éducation des adultes ayant atteint leur objectif de formation.	149
20	Arbre thématique des plans d'avenir liés à la poursuite du travail actuel chez les jeunes de 16 à 18 ans inscrits à l'éducation des adultes n'ayant pas atteint leur objectif de formation.	151
21	Arbre thématique des plans d'avenir liés à la prise d'une année sabbatique des études chez les jeunes de 16 à 18 ans inscrits à l'éducation des adultes n'ayant pas atteint leur objectif de formation.	152
22	Arbre thématique des plans d'avenir liés à l'inscription dans l'armée canadienne chez les jeunes de 16 à 18 ans inscrits à l'éducation des adultes n'ayant pas atteint leur objectif de formation.	153

23 Arbre thématique des plans d'avenir liés à l'indécision chez les jeunes de 16 à 18 ans inscrits à l'éducation des adultes n'ayant pas atteint leur objectif de formation.154

Remerciements

Dans le cadre de cette étude doctorale, je tiens à remercier Madame Nadia Rousseau et Madame Michelle Dumont, mes codirectrices, pour le soutien offert tout au long de la réalisation entreprise en 2008. Elles ont fait preuve de patience et elles avaient les mots d'encouragement nécessaires pour favoriser ma persévérance scolaire. Elles m'ont également offert leur soutien en donnant de précieux conseils et en faisant preuve d'une grande disponibilité. Leur expertise et leur encadrement m'ont permis de développer une rigueur scientifique et un regard critique qui serviront sans nul doute dans ma carrière tant au niveau de la recherche qu'au niveau de la pratique professionnelle en milieu scolaire.

J'aimerais aussi souligner l'apport important de mon comité doctoral composé de Madame Danielle Leclerc et de Madame Julie Marcotte. Ces chercheuses ont porté un regard critique sur mes travaux annuellement et elles m'ont permis de remettre en question quelques aspects reliés à la méthode et au traitement statistique, et cela, à plusieurs reprises. Ces pratiques me permettront d'être une meilleure chercheuse.

Je remercie aussi l'équipe de chercheurs du projet de recherche intitulé *Étude longitudinale sur l'expérience de l'éducation aux adultes et l'insertion sociale et professionnelle des jeunes* subventionné par le Conseil de recherches en sciences humaines (CRSH), soit Madame Nadia Rousseau, Madame Michelle Dumont, Monsieur Ghislain Samson et Madame Julie Myre-Bisaillon d'avoir permis que mon étude s'inscrive dans ce projet.

Outre les résultats de cette thèse, ils m'ont donné l'opportunité de poursuivre mes apprentissages au niveau de l'élaboration, l'exécution et l'analyse d'une recherche dans le domaine des sciences sociales. Ils m'ont aussi permis de diffuser les résultats de cette recherche sous forme d'articles scientifiques, de chapitres de livre et de conférences (provinciales et internationales). Il importe de souligner l'aide des nombreux assistants de recherche associés à l'équipe QISAQ (Qualification et insertion socioprofessionnelle des jeunes adultes québécois) qui ont participé à la collecte et à l'entrée des données. Je tiens à souligner l'aide particulière de Madame Stéphanie Bergevin, qui a participé à l'ensemble des étapes de cette recherche et qui a fait mon double codage lors de l'analyse qualitative de mes données. Elle a aussi été un support moral pour moi depuis plusieurs années. Finalement, je souhaite remercier Madame Odette Larouche pour ses précieux conseils sur la langue française, ainsi que Madame Claire Montplaisir qui était toujours disponible pour répondre à mes questions en lien avec mon cheminement scolaire.

Il est important de souligner et de remercier les centres d'éducation des adultes pour leur précieuse collaboration dans le cadre de cette étude. Ils ont ouvert leurs portes pour nous accueillir, et les membres du personnel ont fait preuve de beaucoup de professionnalisme. Un remerciement tout particulier est offert à Monsieur Simon Aubin pour ses conseils et le partage de son expérience professionnelle dans la rédaction de cette thèse. Enfin, cette thèse n'aurait pas été possible sans la bonne volonté des jeunes de 16 à 18 ans, qui ont généreusement offert leur temps pour répondre à nos questions.

J'aimerais prendre un instant pour remercier ma famille, particulièrement mes parents et mes amis pour tous les mots d'encouragement au cours des dernières années. Ils ont cru en ma capacité de réussir et m'ont motivée à persévérer jusqu'au bout. Je veux souligner l'apport de mes enfants, Elyse et Julien. Ils étaient toujours compréhensifs face au temps que je consacrais à la rédaction de ma thèse, et ils m'encourageaient toujours à continuer.

Finally, I want to say a few words in English to thank certain members of the English community. Indeed, the Central Quebec School Board (current and past employees) has been very supportive of my doctoral studies including human resources, complementary service directors, school principals, and colleagues. I want to specifically thank Ms. Sylvie Debigaré, school psychologist, for all her support throughout the years. I would also like to mention the support of the Fraser Recovery Program that gave me the final motivation to complete this thesis. My fellow colleagues as well as the members of the program believed in me and encouraged me to complete my doctoral work.

Introduction

Le système scolaire québécois a subi d'importants changements au cours des dernières années, dont la mise en place d'une variété de services ayant pour but de faciliter le cheminement scolaire des jeunes, particulièrement ceux présentant des difficultés. Le rapport Copex, déposé par le Comité provincial sur l'enfance exceptionnelle (1976), a été la première étape dans la mise en place de services pour les élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage (EHDA). Les recommandations issues de ce rapport ont conduit à l'élaboration de la Politique pour l'enfance en difficulté d'adaptation et d'apprentissage en 1979. En 1988, la Loi sur l'instruction publique (loi 107) a favorisé l'implantation des services complémentaires et l'élaboration de plans d'intervention pour les EHDA (Horth, 1998). La politique de l'adaptation scolaire, révisée en 1992, prévoyait l'intégration en classe ordinaire des EHDA (Horth, 1998). Selon le ministère de l'Éducation du Québec [MÉQ] (2003), les services offerts aux jeunes ayant été formellement identifiés à l'aide d'un code devaient contribuer à réduire le taux de décrochage et aussi mener à une augmentation de la qualification des élèves, notamment ceux qui ont des difficultés.

La situation au niveau de la qualification scolaire et professionnelle des jeunes du Québec est confrontée à des enjeux majeurs. D'une part, le taux de diplomation au Québec se situe autour de 75 %, sept ans après le début des études secondaires (Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport [MELS], 2014).

D'autre part, le nombre d'emplois exigeant au moins un diplôme d'études secondaires (DES) est à la hausse (MELS, 2007). Pour pallier à cette situation, le gouvernement du Québec a mis de l'avant une stratégie d'action intitulée *L'école, j'y tiens!*, qui vise à promouvoir une concertation de l'ensemble des acteurs de l'éducation au Québec pour augmenter le taux de diplomation à 80 % chez les jeunes de moins de 20 ans d'ici l'an 2020 (MELS, 2009).

Dans le contexte de cette stratégie, plusieurs jeunes accusant des retards scolaires pour diverses raisons (troubles de comportement, difficultés d'apprentissage, etc.) se retrouvent à l'éducation des adultes dans le but d'obtenir une première qualification, et ce, dès l'âge de 16 ans (Conseil supérieur de l'éducation [CSE], 2008; Marcotte, 2008; Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur [MEES], 2014). Il s'agit de l'âge légal où le jeune peut décider de l'orientation de sa trajectoire scolaire. Depuis la parution du rapport du CSE (2008), plusieurs chercheurs se sont intéressés à cette clientèle. Malgré cela, certaines questions demeurent sans réponse. La recherche démontre que ces jeunes ont des vulnérabilités particulières, mais qu'en est-il des liens entre ces ressources personnelles et les objectifs de formation des jeunes de 16 à 18 ans inscrits à l'éducation des adultes? Est-ce que les ressources personnelles des 16-18 ans fréquentant un centre d'éducation des adultes (CÉA) ont une valeur explicative sur l'atteinte des objectifs de formation prévus lors de l'inscription au centre? Quels sont les raisons d'abandon et les plans d'avenir des jeunes de 16 à 18 ans ayant fréquenté l'éducation des adultes?

Plusieurs questions demeurent sans réponse encore aujourd'hui. Cette thèse vise à documenter l'état de la situation afin de trouver des moyens de mieux répondre aux besoins de ces jeunes et de favoriser leur qualification. Pour ce faire, quatre objectifs de recherche sont formulés. Le premier objectif de recherche vise à décrire les relations entre les ressources personnelles, soit les ressources personnelles (estime de soi, sentiment d'autoefficacité), les capacités liées à la résolution de problèmes (orientation positive face aux problèmes et orientation négative face aux problèmes) et la détresse psychologique. Le deuxième objectif de recherche est de mettre en relation la nature des objectifs de formation des jeunes de 16 à 18 ans inscrits à l'éducation des adultes et le niveau de détresse psychologique (dépression, anxiété, problèmes cognitifs, agressivité). Le troisième objectif de recherche vise à vérifier la valeur explicative des ressources personnelles, de la détresse psychologique et de la nature des objectifs de formation des jeunes de 16 à 18 ans fréquentant un CÉA sur l'atteinte des objectifs de formation prévus lors de leur inscription. Enfin, le quatrième objectif de recherche vise à établir la nature des raisons d'abandon et les plans d'avenir des jeunes adultes de 16 à 18 ans ayant fréquenté l'éducation des adultes.

Pour répondre à ces objectifs, une méthodologie mixte et longitudinale a été privilégiée. Les jeunes sont rencontrés individuellement lors de leur entrée dans un CÉA et le sont à nouveau lors de leur sortie, et ce, qu'ils aient ou non atteint leurs objectifs de formation. Des questionnaires standardisés sont remplis et des entrevues sont réalisées, en personne lors de l'entrée, et au téléphone lors de la sortie à l'éducation des adultes. À la

suite de la présentation des résultats obtenus, ces derniers seront discutés afin de dégager des pistes d'intervention pouvant soutenir ces jeunes qui ne cadrent pas nécessairement dans un contexte scolaire régulier, mais qui souhaitent obtenir une première qualification pour mieux s'insérer au marché du travail.

Contexte théorique

Depuis plusieurs années, la société québécoise est préoccupée par les taux de diplomation. Le rapport Parent (1964) est un des premiers documents qui proposent des orientations claires pour soutenir les élèves et favoriser la réussite scolaire (voir Corbo et Rocher, 2002). Depuis, d'autres documents-cadres ont vu le jour, tels que la Loi sur l'instruction publique (1989), la Politique de l'adaptation scolaire (MÉQ, 1999) et la Politique sur la réussite éducative (MÉES, 2017), pour soutenir cette réussite. En parallèle à ces initiatives, une augmentation importante des inscriptions des jeunes de 16 à 18 ans dans les CÉA est notée depuis le début des années 2000 (CSE, 2008 ; MEEES, 2015a). Dans le cadre de cette thèse, il est question de décrire cette clientèle à partir de variables psychopédagogiques et psychologiques, puis de porter un regard sur le parcours scolaire des jeunes de 16 à 18 ans ayant quitté l'école secondaire (secteur jeune) pour poursuivre leurs études à l'éducation des adultes (secteur adulte).

Pour ce faire, il est question de décrire le système scolaire québécois et définir l'ensemble des parcours scolaires possibles pour l'obtention d'une première qualification. Les jeunes peuvent emprunter des chemins différents pour atteindre leur but, dont la formation générale au secteur adulte, où une croissance importante des jeunes de 16 à 18 ans est notée au Québec pour la période couvrant 2000 à 2010, et où le nombre d'inscriptions demeure relativement stable par la suite (CSE, 2008 ; MEEES, 2015a). Il importe de

préciser que les jeunes de cette tranche d'âge peuvent légalement quitter l'école s'ils le souhaitent. Ils sont maintenant en mesure de prendre des décisions importantes dans leur vie et qui auront des répercussions majeures sur leur avenir.

L'étape développementale des jeunes de 16 à 18 ans est ensuite décrite en portant un regard particulier sur les ressources personnelles (estime de soi et sentiment d'autoefficacité, capacités de résolution de problèmes telles que l'orientation positive face aux problèmes et l'orientation négative face aux problèmes) et la détresse psychologique. Cette tranche d'âge est très bien documentée au secteur jeune, et ces variables sont identifiées comme étant des facteurs influençant la réussite scolaire (Dumont et al., 2004 ; Fortin et al., 2004 ; Lessard et al.; Núñez-Regueiro, 2017). Inversement, elles sont moins documentées au secteur adulte.

En outre, puisque cette thèse cible particulièrement des jeunes ayant quitté l'école secondaire régulière pour s'inscrire à l'éducation des adultes, il sera aussi question d'illustrer la diversité des cheminements scolaires qui s'offrent aux jeunes non diplômés du secteur jeune afin de faire état des connaissances scientifiques connues sur cette clientèle. Suivant la recension des écrits, la problématique de recherche est alors présentée. Le manque de connaissances sur les jeunes de 16 à 18 ans inscrits à l'éducation des adultes est souligné, justifiant par le fait même la nature des questions et hypothèses soulevées dans cette thèse. Cet exercice permet enfin l'énonciation des objectifs de recherche de la présente étude.

Le système scolaire québécois

Au Canada, le système scolaire est régi par la gouvernance provinciale. Ainsi, chaque province a une structure qui peut être différente. Cette section précise cette structure dans son contexte québécois, ceci dans le but de bien comprendre les trajectoires diversifiées menant à une première qualification. Le système scolaire au Québec comprend quatre niveaux d'enseignement, soit la formation préscolaire et primaire, la formation secondaire, la formation collégiale et la formation universitaire. Dans le cadre de cette étude, une attention particulière est portée sur la formation secondaire puisqu'elle mène à une première qualification souvent exigée pour un emploi. Une description des différentes manières de l'obtenir est présentée.

La première qualification

Au Québec, la fréquentation scolaire est obligatoire jusqu'à l'âge de 16 ans. La difficulté à obtenir une première qualification préoccupe beaucoup. D'ailleurs, en 2002, le MELS (2009) a publié une stratégie d'action qui décrit un objectif d'un taux d'obtention d'un premier diplôme ou d'une première qualification de 80 % en 2020 chez les jeunes de moins de 20 ans. Cette première qualification peut être émise par le secteur jeunes ou le secteur adulte. Elle peut prendre plusieurs formes selon le parcours scolaire de l'élève. Une description des préalables nécessaires selon le secteur d'enseignement (jeune ou adulte) est présentée subséquemment.

Le secteur jeune. De manière générale, le secteur jeunes s'adresse aux élèves âgés entre 5 et 18 ans. Un élève présentant des difficultés majeures peut être identifié EHDAA. Ce statut peut lui permettre de demeurer au secteur jeunes jusqu'à l'âge de 21 ans. Un élève inscrit dans ce secteur peut obtenir un DES, une certification de formation de préparation au travail (FPT) ou de formation à un métier semi-spécialisé (FMS).

Le parcours secondaire régulier a une durée de cinq ans et commence vers l'âge de 12 ans. Afin d'obtenir un DES, l'élève doit répondre à certains critères. Il doit réussir les cours suivants : Science et Technologie (quatrième secondaire), Histoire et Éducation à la citoyenneté (quatrième secondaire), Mathématiques (quatrième secondaire), Arts (quatrième secondaire), Langue d'enseignement (cinquième secondaire), Langue seconde (cinquième secondaire), Éducation physique et à la santé ou Éthique et culture religieuse (cinquième secondaire) (Appendice A). De plus, l'élève doit avoir obtenu 54 crédits en quatrième et cinquième secondaires, dont 20 crédits proviennent des cours de niveau cinquième secondaire (MEESR, 2015b).

Pour certains jeunes, le parcours régulier n'est pas synonyme de réussite. Ils accumulent des retards scolaires importants pour diverses raisons, souvent liées au fait d'avoir été identifié EHDAA (MEES, 2018a ; Rousseau et al., 2007). À partir de 15 ans, plusieurs ont recours à l'adaptation scolaire, plus particulièrement le Parcours de formation axée sur l'emploi (PFAE) du MELS (2008). Les certifications du PFAE sont incluses dans le calcul des taux de diplomation québécois, bien que contrairement au DES, les exigences

scolaires correspondent aux acquis du primaire ou du premier cycle du secondaire. L'obtention de cette certification dépend seulement de la réussite du stage (375 heures) et du cours préparatoire à l'emploi (75 heures).

Il existe deux types de parcours : la Formation préparatoire à l'emploi (FPT) et la Formation à un métier semi-spécialisée (FMS). Le premier s'adresse à l'élève qui n'a pas acquis les compétences scolaires du troisième cycle du primaire au niveau de la langue d'enseignement et des mathématiques. Ainsi, il poursuit une formation de trois ans où il développera à la fois ses compétences scolaires et ses comportements liés à l'emploi. À la suite de la formation, il obtient un certificat de FPT. Cette certification indique à l'employeur que l'élève a développé des compétences générales pour le travail. Il est à noter que dans le cas où l'élève a réussi à acquérir les acquis du troisième cycle du primaire dans les deux premières années de la FPT, il peut accéder au deuxième parcours, soit la FMS au lieu de terminer la dernière année du parcours de la FPT. Ce changement de parcours permet à l'élève d'obtenir une formation permettant l'exercice d'un métier semi-spécialisé.

Le deuxième parcours, soit la FMS, s'adresse principalement à l'élève de 15 ans n'ayant pas acquis les compétences scolaires liées au premier cycle du secondaire en langue d'enseignement et en mathématiques. Ainsi, l'élève suit un programme scolaire d'une durée d'un an. Il peut développer les habiletés nécessaires pour exercer un métier semi-spécialisé. Au terme de ce parcours, l'élève obtient un certificat de FMS. Il existe

134 métiers semi-spécialisés, dont en voici quelques exemples : poseur de pneus, aide-fleuriste, hôte de restaurant, etc. (MEES, 2019). Les élèves provenant de ces deux types de formation (FMS et FPT) se retrouvent régulièrement inscrits à l'éducation des adultes afin de poursuivre leurs études (Rousseau et al., 2016 ; Rousseau et al., 2010).

À partir de 16 ans, l'élève peut quitter le secteur jeunes pour s'inscrire au secteur adultes, soit dans un CÉA ou dans un centre de formation professionnelle (CFP). Ainsi, ce secteur lui offre d'autres possibilités d'obtenir une première qualification selon les préalables obtenus.

Le secteur adulte. Au secteur adultes, l'élève peut fréquenter un CÉA ou un CFP pour obtenir une première qualification. Ce choix dépend des projets d'avenir de l'individu. La première orientation peut mener à la diplomation générale, alors que la deuxième permet d'obtenir un diplôme professionnel nécessaire à la pratique d'un métier spécialisé.

La formation générale des adultes (FGA) se divise en deux voies, soit la formation de base commune et la formation de base diversifiée (MEES, 2018b). La première option (formation de base commune) offre des cours liés à l'alphabétisation, le présecondaire et le premier cycle du secondaire, alors que la deuxième option (formation de base diversifiée) vise à développer les acquis du deuxième cycle du secondaire. Plus spécifiquement, la formation de base diversifiée est celle qui mène à l'obtention d'un DES. Les critères d'obtention de ce diplôme au secteur adultes sont différents de ceux du secteur jeunes. En

effet, l'élève doit obtenir 12 crédits en Langue d'enseignement (dont 6 en cinquième secondaire), 8 unités en Langue seconde (dont 4 en cinquième secondaire), 4 crédits en Mathématiques de quatrième secondaire, 4 crédits en Mathématiques ou Science et technologie (quatrième ou cinquième secondaire), et 4 crédits en Univers social (quatrième secondaire) (Appendice B). En plus de réussir ces cours, l'élève doit obtenir 54 crédits en quatrième et cinquième secondaires, dont 20 crédits provenant des cours de la cinquième secondaire (MEESR, 2015b).

L'élève de 16 ans ayant complété un DES ou ses cours de langue d'enseignement, de langue seconde et de mathématiques de quatrième secondaire, peut accéder à la formation professionnelle (FP). Certaines formations exigent plutôt la réussite de ces mêmes trois cours, mais au niveau de la troisième secondaire. Environ 200 programmes sont offerts dans divers établissements de FP pour obtenir un diplôme d'études professionnelles (DEP), dont voici quelques exemples : mécanique automobile, coiffure, soins animaliers, infographie, dessin de bâtiment. Les préalables de la troisième ou de la quatrième secondaire varient d'un programme à l'autre. Le site de l'Inforoute FPT (www.inforoutefpt.org) précise les préalables pour chaque programme.

La FP propose deux types de qualification (MEES, 2018c). Le premier est un DEP (techniques d'usinage, esthétique, vente-conseil, etc.). Dans ce cas, le nombre d'heures de formation varie d'un programme à l'autre. L'élève ayant complété cette formation peut dès lors exercer un métier spécialisé dans un domaine. Le deuxième type de qualification

permet à l'élève d'obtenir une attestation de spécialisation professionnelle (ASP) (pâtisserie de restauration, secrétariat juridique, épilation, etc.). En général, il s'agit d'une formation spécialisée à la suite d'un DEP. Cette attestation est rarement obtenue en tant que première qualification puisqu'il s'agit d'une spécialisation liée au DEP préalablement obtenu. Notons aussi qu'un élève ayant obtenu un DEP et qui a réussi les cours de langue d'enseignement (cinquième secondaire), de langue seconde (cinquième secondaire) et mathématiques (quatrième secondaire) obtient aussi son DES. Il s'agit donc d'une double diplomation.

Ainsi, la première qualification d'un jeune peut prendre différentes formes. Lorsque le MEES publie les taux de diplomation (voir par exemple : MEES, 2016a, 2017, 2018a), ces taux incluent les certificats FPT et FMS, le DES, les attestations d'études professionnelles (AEP), les DEP et, parfois même, les ASP. Rappelons que le MEES souhaite que 80 % des jeunes obtiennent une première diplomation avant l'âge de 20 ans, et cela, d'ici 2020 (MELS, 2009).

Les taux de diplomation

Les données annuelles publiées par le gouvernement du Québec montrent que de l'objectif de 80 % de taux de diplomation avant l'âge de 20 ans est presque atteint (MEES, 2018a). En effet, 63,6 % des élèves réussissent à décrocher un diplôme cinq ans après l'entrée au secondaire. À 20 ans, soit sept ans après l'entrée au secondaire, ce taux grimpe à 77,7 %. Rappelons que ce taux inclut l'ensemble des diplômes et des certifications

énumérées précédemment (et bien d'autres, tels que l'AEP, le certificat en formation en entreprise et en récupération – CFER, le certificat en insertion sociale et professionnelle des jeunes – ISPJ, etc.).

Bien qu'à première vue, ces chiffres soient très positifs, la situation des élèves en difficulté n'est pas aussi prometteuse. En effet, seulement environ la moitié des élèves (53,4 %) ayant un retard scolaire à l'entrée au secondaire obtiennent une première qualification dans un parcours normatif (MEES, 2018a). De plus, les EHDAA ont aussi de la difficulté à diplômé; environ le tiers (33,1 %) d'entre eux obtiennent un diplôme dans un temps normatif (cinq ans). Ce taux augmente à 53,7 % pour les moins de 20 ans. Il faut aussi savoir que les taux de décrochage sont particulièrement élevés pour les élèves accusant un retard scolaire. Le MEES (2018a) indique en effet que le taux de sortie sans diplôme ni qualification s'élève à 38,6 % pour ces jeunes (moins de 20 ans).

En résumé, le système d'éducation québécois offre plusieurs parcours menant à une première qualification que ce soit au secteur jeunes ou au secteur adultes. Les taux de diplomation montrent bien que les jeunes n'ayant pas de difficultés scolaires réussissent à obtenir un diplôme sans trop de difficultés, environ 64 % dans un temps normatif à savoir cinq ans. Cependant, les EHDAA, les élèves qui accusent des retards scolaires ou qui sont des candidats à l'adaptation scolaire, aux parcours de formation axé sur l'emploi, à l'éducation des adultes et à la formation professionnelle ont du mal à obtenir une première qualification. Or, ces jeunes qui cheminent à travers ce système scolaire ne sont pas que

des numéros ou des pourcentages à des fins statistiques, ils sont des individus ayant des objectifs de vie, des identités et des défis. C'est pour mieux situer ces défis que la prochaine section aborde les enjeux psychologiques associés à la période du jeune adulte émergent.

La détresse psychologique et les ressources personnelles chez les jeunes adultes émergents

L'entrée au secondaire correspond généralement au début de l'adolescence, soit 12 à 13 ans. Erikson (1963) soutient qu'il s'agit du moment où l'individu développe son identité. Cette dernière n'est pas que le fruit de l'ensemble de ses expériences passées au cours de son enfance. Les interactions avec son environnement actuel permettent de forger l'identité. L'élève qui poursuit ses études dans le but d'obtenir une première qualification a souvent entre 16 et 18 ans. L'âge de 16 ans correspond donc à un moment critique sur le plan scolaire puisque l'élève peut légalement quitter le système scolaire s'il le désire. En revanche, s'il souhaite poursuivre ses études, c'est aussi le moment où l'élève peut choisir le secteur d'études qui lui convient. Ainsi, plusieurs choix difficiles à faire s'offrent à lui. Il peut poursuivre ses études au secteur jeunes, à l'école secondaire régulière, ou s'inscrire au secteur adulte, soit en FP ou à l'éducation des adultes. La décision qu'est appelée à prendre l'élève pourrait être teintée, entre autres pour certains d'entre eux, d'une plus grande vulnérabilité vécue sur le plan scolaire ou personnel. La prochaine section aborde la période du jeune adulte en la situant dans un contexte développemental. Nous apportons des précisions sur la détresse psychologique et les ressources personnelles de ces jeunes en tant que frein ou accélérateur de la réussite scolaire.

Le jeune adulte émergent

Les élèves de 16 à 18 ans sont en période de transition. En effet, ils se trouvent entre la fin de l'adolescence et ce que Arnett (2000) nomme l'âge de l'adulte émergent. Cette période se situe entre 16 et 25 ans. L'auteur rapporte qu'Erikson se référait à cette période comme étant l'adolescence prolongée, soit le prolongement du processus identitaire et l'accomplissement des tâches développementales inachevées. Or, le début de cette période de maturation correspond à l'âge du choix scolaire, d'où notamment l'intérêt de mieux connaître les principales tâches développementales qui sont attendues chez l'adulte émergent.

L'existence de cette période est encore mitigée ou du moins ne correspond pas à une période développementale universelle, selon Arnett (2000). Cette tranche d'âge se retrouve particulièrement dans les pays industrialisés comparativement aux pays en voie de développement. En effet, les jeunes adultes ont tendance à retarder le mariage et la parentalité, voire à profiter de ces années supplémentaires pour explorer leurs possibilités. Bynner (2005) apporte des nuances à la période d'adulte émergent préalablement proposée en stipulant qu'il serait préférable de découper les étapes de la vie, déterminées en fonction de l'âge de l'individu, et opter plutôt pour une approche qui favorise les trajectoires développementales individuelles. Autrement dit, chaque jeune évolue à son propre rythme. Cependant, l'auteur reconnaît qu'il y a un phénomène particulier qui se produit à cet âge. Il s'agit d'un point de vue intéressant et pertinent, mais il rend l'étude scientifique

de ces jeunes plus difficile. Ainsi, la proposition de Arnett (2000) est retenue dans le cadre de cette étude.

Selon Arnett (2000), les adultes émergents vivent une période d'exploration et d'expérimentation. Ils ne se définissent pas encore comme étant des adultes. Alors qu'une étude de Barker et Galambos (2005) révèle que les adolescents situent l'arrivée à l'âge adulte vers 20 ans, Arnett (2000, 2007) relate que moins de 40 % des 18-25 ans s'identifient comme étant des adultes. Ils se trouvent dans un processus d'exploration identitaire qui est particulièrement lié aux préoccupations de carrière. Par exemple, ils se questionnent sur leurs goûts, leurs intérêts et leurs aptitudes en lien avec un emploi futur. Ainsi, avoir des projets de vie, des objectifs de formation peut s'avérer être un facteur de protection dans le développement des jeunes adultes émergents. Arnett (2007) note aussi des changements au niveau du bien-être psychologique des jeunes adultes émergents, c'est-à-dire une augmentation de l'estime de soi et une diminution de symptômes dépressifs.

Les projets et les objectifs de vie

Dans les écrits scientifiques, la notion de projet de vie peut prendre des formes différentes. D'une part, certains auteurs réfèrent à un concept plus général. Les termes proposés sont : soi possible [*possible selves*] (Markus et Nuriusu, 1986); perspective du futur [*time perspective*] (Fung et al., 1999); soi futur [*temporally extended self*] (Moore et Lemmon, 2001); orientation future [*time orientation*] (Gjesme et Nygard, 1996); orientation temporelle [*temporal orientation*] (Holman et Silvet, 1998); perspective future [*future*

time perspective] (Husman et Lens, 1999); et soi possible futur [*future possibles selves*] (Greene et Wheatley, 1992). Ils correspondent aux attentes positives ou négatives qu'ont les individus par rapport à leur avenir (voir Leondari, 2007). Ces dernières peuvent donc prendre la forme de souhaits ou de craintes (Markus et Nurius, 1986). Selon Leondari (2007), les termes énumérés ci-dessus sont interchangeable puisqu'ils se réfèrent à des concepts de même nature.

D'autre part, il existe un autre regroupement de termes dans les écrits. En effet, les objectifs de vie font référence aux aspirations qu'a un individu quant à son avenir telles que sa carrière, sa vie familiale, son style de vie, etc. (Roberts et Robins, 2000). Il s'agit nécessairement d'aspirations positives. Il est improbable qu'un individu souhaite réaliser consciemment un objectif nuisible à soi. Chez les jeunes adultes, les objectifs de vie se rapportent principalement aux relations amoureuses, à la carrière et à l'amusement (Roberts et Robins, 2000). Dans le même ordre d'idées, d'autres auteurs utilisent des termes tels que buts personnels [*personal goals*] (Salmela-Aro et al., 2007); projets de vie [*life goals*] (Roberts et Robins, 2000); ambitions dirigées [*aligned ambitions*], compétence planifiée [*planful competence*], planification de carrière [*career directedness*], intérêts vocationnels [*vocational interests*] (Holland, 1999); et objectifs de carrière [*career goals*] (Super, 1990) (voir Hamilton et Hamilton, 2006 ; Hirschi, 2010 ; Salmela-Aro et al., 2007). Il s'agit de termes plus restrictifs puisqu'ils se réfèrent à des buts souvent liés à la vie professionnelle et souhaitables pour l'individu. D'ailleurs, Hamilton et Hamilton

(2006) utilisent l'expression « trajectoires de carrière » [*career paths*], qui se rapporte à la fois aux éléments positifs et négatifs de la vie professionnelle.

Peu importe le terme utilisé, le mandat est clair. Les jeunes doivent se questionner sur leur avenir, et ce, dès l'adolescence, et à plus forte raison au terme de cette période. Les auteurs ajoutent que la motivation scolaire, l'engagement des parents et leurs aspirations pour leur enfant, les objectifs de carrière de l'adolescent et son comportement général augmentent aussi la réalisation de son potentiel scolaire (Schoon et al., 2004).

Certaines études ont investigué les liens entre les projets de vie des jeunes, soit les adolescents et les adultes émergents. Ces derniers font des choix pour l'avenir basés sur ce qu'ils souhaitent devenir et ce qu'ils craignent devenir. Selon Leondari (2007), les « soi possible » [*possible selves*] jouent donc un rôle motivationnel, dans le sens où les jeunes ayant ce type de concept orienté vers les études réussissent mieux à l'école (engagement, sentiment d'appartenance, performance scolaire, persévérance scolaire, etc.) comparativement aux autres. Cet auteur insiste même sur l'importance de renforcer les projets de carrière, particulièrement lorsque la clientèle est constituée d'adultes apprenants. Ces derniers doivent avoir un sentiment d'autoefficacité élevé afin de pouvoir vivre des réussites à l'école.

Hamilton et Hamilton (2006) identifient deux éléments importants liés aux projets de vie chez l'adulte émergent : la réussite scolaire et les projets professionnels. Ce dernier

diffère du choix de carrière puisqu'il est beaucoup plus souple. Le jeune qui envisage plusieurs options peut facilement se réorienter au besoin. Néanmoins, ces deux éléments sont interdépendants, car un jeune qui a un objectif de carrière a plus de chances de persévérer et de réussir à l'école.

Au cours de cette période sensible aux multiples choix que l'adulte émergent sera appelé à faire, chez certains jeunes, la décision à prendre pour atteindre un objectif de carrière ou de formation peut s'avérer être une source de stress (Bouteyre et Bernaud, 2007 ; Safta, 2015 ; Vollrath, 2000). Étant donné la relation stress-détresse souvent évoquée à cet âge (Dumont, 2018), il importe de fournir quelques caractéristiques reliées à la détresse psychologique et aux ressources personnelles pouvant influencer l'issue du projet de vie.

La détresse psychologique

Comme cela fut évoqué plus tôt, il ne fait nul doute que la fin de l'adolescence et le début de l'âge adulte constitue une période stressante pour de nombreux jeunes. Les conséquences néfastes du stress ont souvent été vues comme une entrave à l'adaptation scolaire et psychosociale des adolescents et des adultes. D'ailleurs, la détresse psychologique qui en découle peut jouer un rôle important dans la réussite scolaire et la persévérance scolaire (Krane et al., 2016 ; Maynard et al., 2015). Afin de bien comprendre le phénomène de la détresse psychologique chez les adultes émergents, une attention

particulière est portée sur sa définition, sa prévalence, et les ressources personnelles pouvant influencer l'ampleur de cette dernière.

La définition de la détresse psychologique. Il est difficile de fournir une définition unique et fédératrice de la détresse psychologique. En effet, il s'agit d'un terme fréquemment utilisé dans la documentation, mais ne possédant pas une définition unique et définitive. Cette notion est d'abord utilisée en lien avec le domaine de la psychiatrie. Elle est souvent considérée comme un symptôme lié à d'autres troubles de santé mentale. Selon le DSM-V (American Psychiatric Association [APA], 2013), la détresse psychologique est « une gamme de symptômes et d'expériences de la vie intérieure d'une personne qui sont communément considérés comme inquiétants, déroutants ou sortant de l'ordinaire » (p. 965).

Pour l'American Psychological Association ([APA], 2019), la détresse psychologique est décrite comme étant un désordre adaptatif où les symptômes sont déclenchés par un agent stressant identifiable. D'ailleurs, plusieurs auteurs l'associent à la théorie transactionnelle du stress telle que proposée par Lazarus et Folkman (1984). Entre autres, ces auteurs stipulent que lorsque l'individu est confronté à un élément stressant, il doit utiliser ses ressources personnelles et sociales pour y faire face. Advenant le cas où l'individu n'arrive pas à résoudre une situation de stress, il peut sombrer dans la détresse psychologique. Cet état est de durée plus ou moins longue. Le sentiment de détresse s'estomperait lorsque l'élément stressant est éliminé. L'accumulation de facteurs de stress

fragilise l'individu face au stress et peut mener vers des troubles de santé mentale plus sérieux (Wille, Bettge et al., 2008).

Dans leur recension des écrits portant sur ce concept, Drapeau et al. (2012) soulignent les multiples définitions qui entourent la détresse psychologique sans qu'aucune ne fasse l'unanimité. Cependant, la majorité d'entre elles confirment qu'il s'agit bien d'un trouble où de symptômes dépressifs et anxieux sont observés. La notion de somatisation est souvent présente aussi. Il est très difficile de dissocier les notions de détresse psychologique de celles reliées à la dépression, l'anxiété et à la somatisation puisqu'elles partagent des traits communs.

Toujours selon ces auteurs, il existe généralement trois instruments de mesure pour quantifier cette notion, soit le *General Health Questionnaire* (GHQ) (Goldberg et Williams, 1991), le *Kessler Scale* (K10) (Kessler et al., 2001) et le *Symptom Checklist* (Derogatis, 1993, 2001; Derogatis et al., 1974 ; Derogatis et Melisaratos, 1983 ; Tambs et Moum, 1993). Le premier instrument (GHQ) est régulièrement utilisé pour les enquêtes publiques. Il mesure les symptômes de dépression, d'anxiété et de somatisation au cours des deux dernières semaines au moment de remplir le questionnaire. Il mesure la détresse comme étant un facteur unidimensionnel dont les principales dimensions sont : la dépression, l'anxiété, les problèmes psychosomatiques et les difficultés sociales. Il est particulièrement sensible aux différences liées au genre ; il tend à sous-estimer la détresse psychologique des femmes et à surestimer celle des hommes. Le second (K10) est aussi

employé dans les enquêtes publiques. Il évalue les symptômes de détresse des 30 derniers jours. Pour sa part, le GHQ offre une précision et une sensibilité quant aux mesures cliniques de la détresse psychologique, ce qui assure une constance, peu importe le genre ou l'âge de l'individu. De manière générale, il mesure un facteur unidimensionnel, dont les principales sous-échelles sont la dépression et l'anxiété. Enfin, le dernier instrument de mesure (*Symptom Checklist*) évalue la présence de symptômes dépressifs, anxieux et somatiques (sous-échelles) vécus au cours des 30 derniers jours.

Puisque la présente étude porte sur une clientèle québécoise, une attention particulière est portée sur le dernier instrument de mesure (les études de Dérogatis et ses collègues, 1974), car il existe des validations québécoises de celui-ci. Malheureusement, elles ne sont pas récentes, bien qu'elles fassent appel à un très large échantillon. En effet, lors de leur étude menée auprès d'une population adulte ($n = 6\ 000$), Préville et al. (1995) ont administré deux versions de l'outil qui comportent moins d'items que l'outil original, l'un à 29 items (version longue) et l'autre à 14 items (version courte). Les auteurs confirment que la détresse psychologique est constituée de cinq composantes principales : la dépression, l'anxiété, les problèmes cognitifs, l'irritabilité et la somatisation, bien que cette dernière joue un rôle secondaire du concept faisant l'objet de cette recherche. Toutefois, Deschesnes (1998) a effectué une étude de validation d'une version plus courte de ce questionnaire (14 items) menée auprès d'une population composée de 2248 adolescents québécois. L'âge des participants variait de 12 à 18 ans (âge moyen : 14,8 ans). Il s'agit de l'instrument de mesure utilisé pour évaluer la détresse psychologique dans les

enquêtes de l'Institut de la statistique du Québec (ISQ, 2018). Les résultats indiquent que la détresse psychologique est constituée de quatre composantes, soit la dépression, l'anxiété, les problèmes cognitifs et l'irritabilité (agressivité). Contrairement à l'étude précédente menée auprès des adultes, la composante somatisation ne ressort pas dans l'analyse qu'en a faite Deschesnes. Ainsi, dans la présente étude, lorsqu'il est question de la détresse psychologique, ce concept inclut les notions indépendantes de dépression, d'anxiété, de problèmes cognitifs et d'irritabilité.

La prévalence de la détresse psychologique. La détresse psychologique est un phénomène qui prend de l'ampleur au Québec, surtout chez les jeunes. Lors de l'Enquête québécoise sur la santé des jeunes du secondaire 2016-2017 (EQSJS), l'ISQ (2018) utilise l'*Index de détresse psychologique de l'enquête Santé Québec* (IDPSQ-14) de Prévile et al. (1992) pour mesurer la détresse psychologique des jeunes.

Le rapport fait état d'une augmentation de 10,5 % sur une période de six ans pour la détresse psychologique chez les jeunes de cinquième secondaire (âgés de 16 à 18 ans au début de l'enquête), passant de 24,7 % en 2011 à 35,2 % en 2017. Ces données démontrent l'augmentation persistante de la détresse psychologique chez les jeunes émergents. D'autres résultats de cette enquête indiquent que la situation est encore plus problématique chez les filles. En effet, 39,8 % de ces dernières sont en détresse élevée comparativement à 19,2 % de garçons en 2017. De plus, les jeunes âgés de 15 à 24 ans représentent le groupe ayant un niveau de détresse psychologique le plus élevé comparativement aux autres

groupes d'âge, soit 25-44 ans, 45-64 ans et 65 ans et plus (Ministère de la Santé et des Services sociaux [MSSS], 2018). Ainsi, ce sont 36,0 % des 15-24 ans qui auraient un niveau de détresse psychologique élevé comparativement à 31 % pour le groupe de 25 à 44 ans, 26 % pour le groupe de 45 à 64 ans et 22 % pour le groupe de 65 ans et plus. Ce constat laisse croire que les jeunes ne sont pas bien outillés ou n'ont pas les ressources psychologiques nécessaires pour affronter une situation de stress nécessitant des adaptations de leur part. Une autre possibilité est que ces jeunes vivent plus de situations stressantes simultanément. Il existe pourtant des ressources personnelles qui peuvent contribuer à des degrés divers à la gestion efficace du stress et ainsi diminuer la détresse psychologique qui pourrait en découler. La prochaine section décrit certaines de ces ressources personnelles jugées aidantes pour l'adaptation, voire la persévérance et la réussite scolaires des jeunes.

Les ressources personnelles

Dans le cas des jeunes, le stress a été associé à des manifestations de la détresse psychologique, dont l'anxiété, la dépression, la somatisation et l'irritabilité (agressivité) (Dumont et al., 2003 ; Dumont et Rousseau, 2016 ; Gagné et al., 2011 ; Plancherel et al., 1997). Il y a déjà plus de 30 ans, Holahan et Moos (1987) démontraient que certains facteurs de risque (situations stressantes et coping d'évitement) et de protection (soutien social et ressources personnelles) sont des prédicteurs de la détresse psychologique. Plus spécifiquement, la présence à la fois d'un haut niveau de facteurs de risque et d'un faible niveau de facteurs de protection rend l'individu plus vulnérable à la détresse

psychologique. Drapeau et al. (2012) divisent les facteurs de protection liés à la détresse en trois catégories, soit les facteurs sociodémographiques, les facteurs liés au stress et les ressources personnelles. Bien qu'il existe un bon nombre de ressources personnelles différentes (internes et externes), dans le cadre de cette étude, seuls les facteurs internes sont présentés : l'estime de soi, le sentiment d'autoefficacité et les capacités liées à la résolution de problèmes. Ils ont été retenus puisqu'il s'agit de variables qui sont reconnues comme étant des facteurs de protection importants dans le lien stress-détresse et les intervenants scolaires peuvent favoriser le développement de ces facteurs.

Estime de soi. L'estime de soi est une ressource personnelle qui est très bien documentée dans la littérature scientifique. Rosenberg a été l'un des premiers chercheurs à mesurer empiriquement ce concept qui a retenu l'attention des chercheurs cités dans la documentation scientifique. Il se réfère à l'appréciation positive ou négative qu'un individu porte à son propre égard (Rosenberg, 1979). Selon lui, il existe deux types d'estime de soi : globale et spécifique. L'estime de soi globale se réfère à une attitude adoptée sur l'ensemble d'un individu, alors que l'estime de soi spécifique tient compte de certains aspects de l'individu (Rosenberg et al., 1995). L'estime de soi spécifique est souvent liée au comportement de l'individu, alors que l'estime de soi globale est davantage liée au bien-être psychologique. Dans le cadre de cette étude, l'estime de soi globale est étudiée par son association avec l'état de la santé mentale d'un individu.

Il est à noter qu'une diminution de l'estime de soi des jeunes est observée depuis quelques années. En effet, la proportion d'élèves qui ont au niveau élevé d'estime de soi a baissé entre 2010-2011 et 2016-2017, allant de 20 % à 16 % (ISQ, 2018). Le rapport indique que des facteurs sociodémographiques, le niveau de soutien social et l'intimidation scolaire sont des facteurs pouvant expliquer cette diminution. D'ailleurs, déjà en 1995, l'estime de soi se montrait fortement liée à la détresse psychologique et ses composantes (Rosenberg et al., 1995). Dès lors, il est peu surprenant que l'augmentation du niveau de détresse psychologique des jeunes corresponde à une diminution du niveau d'estime de soi.

Sentiment d'autoefficacité. Le sentiment d'autoefficacité est un autre concept lié à la détresse psychologique (Muris, 2002 ; Olsson et al., 2003). Il a été mis de l'avant par Bandura (1977) et il s'insère dans la théorie sociocognitive. Ce concept se définit comme étant la croyance qu'a un individu en ses capacités à surmonter une épreuve. Malgré l'ancienneté de la définition proposée, cette dernière est encore d'actualité. Les personnes ayant un sentiment d'autoefficacité élevé ont une tendance à voir une situation stressante comme un défi à relever. À l'inverse, ceux qui ont un sentiment d'autoefficacité faible ont plus de chances de vivre du stress, ce qui peut entraîner la détresse psychologique.

Selon Schunk et Meece (2005), le sentiment d'autoefficacité se bâtit à partir de quatre sources d'information : l'expérience active de maîtrise, l'expérience vicariante, la persuasion verbale, et les états physiologiques et émotionnels. L'expérience active de maîtrise

offre la mesure la plus juste du sentiment d'autoefficacité. Lorsque l'individu vit une expérience avec succès, il prend confiance dans ses capacités de faire face à une situation. L'expérience vicariante procure de l'information à l'individu par comparaison sociale. Bien que son influence soit plutôt faible, elle joue un rôle dans le développement du sentiment d'autoefficacité. La persuasion verbale se réfère aux messages verbaux de l'entourage, qui encourage l'individu à relever un défi. Finalement, les réactions physiologiques et émotionnelles modèrent le sentiment d'autoefficacité de l'individu.

Les contextes sociaux de l'individu ont un impact sur le sentiment d'autoefficacité. À la période de l'adolescence et de l'adulte émergent, ces contextes sont principalement la famille, l'école et les pairs (Schunk et Meece, 2005). L'expérience vécue dans ces contextes augmentera ou diminuera le sentiment d'autoefficacité de l'individu.

Selon l'Enquête québécoise sur la santé des jeunes du secondaire 2016-2017 (ISQ, 2018), le sentiment d'autoefficacité diminue légèrement dans le temps. En effet, la proportion d'élèves qui ont un niveau élevé de sentiment d'autoefficacité a baissé entre 2010-2011 et 2016-2017, allant de 28,5 % à 27 %. Certains facteurs sont liés au sentiment d'autoefficacité élevé, dont des facteurs sociodémographiques, l'encadrement parental, le soutien social, l'absence d'intimidation scolaire et l'occupation d'un emploi. D'ailleurs, l'expérience de travail acquise au cours de l'adolescence annonce souvent la transition vers l'âge adulte (Masten et Coatsworth, 1998). Le jeune développe son sentiment d'autoefficacité et sa confiance en soi, ce qui facilitera sa transition à la vie adulte.

Résolution sociale des problèmes. Les capacités de résolution de problèmes permettent à l'individu de mettre en place des stratégies pour résoudre une situation stressante. D'Zurilla et al. (2004) proposent un modèle de résolution sociale des problèmes basé sur trois concepts importants : la résolution de problèmes, le problème et la solution. Le premier concept, la résolution de problèmes, est un processus cognitivo-béavioral, où l'individu identifie des solutions efficaces pour résoudre un problème de la vie quotidienne. Il s'agit d'un processus conscient dans lequel la personne change la situation problématique de manière à diminuer la détresse psychologique. Le deuxième concept, le problème, se réfère à une situation problématique qui nécessite une réponse adaptative, mais la solution n'est pas spontanée. Finalement, le troisième concept, la solution, est une stratégie adaptative qui est générée par le processus de résolution de problèmes.

Ces auteurs définissent la résolution de problèmes à partir de deux concepts distincts, l'orientation face aux problèmes et les habiletés de résolution de problèmes. Le premier concept se réfère à un processus métacognitif relativement stable qui se base sur les croyances, les évaluations et les sentiments face à une situation. Il aurait une fonction motivationnelle dans la résolution de problèmes. L'individu peut avoir une orientation positive face aux problèmes ou une orientation négative face à ceux-ci. L'orientation positive face aux problèmes se caractérise par une attitude positive envers un problème (le considérer comme un défi), de l'optimisme et une confiance en capacité de résolution de problèmes. À l'inverse, l'orientation négative face aux problèmes implique une évaluation négative du problème (le considérer comme une menace), un doute quant à ses

capacités de trouver une solution et une faible tolérance à la frustration. D'une part, l'orientation positive face aux problèmes est associée à une bonne capacité de résolution de problèmes et au bien-être psychologique. D'autre part, l'orientation négative face aux problèmes est liée à l'inadaptation et à la détresse psychologique (Bell et D'Zurilla, 2009 ; D'Zurilla et al., 2004 ; Hamarta, 2009 ; Nezu et al., 2004).

Le deuxième concept, les habiletés de résolution de problème, se divise en trois concepts, soit la résolution de problèmes rationnelle, le style impulsif et le style évitant (D'Zurilla et al., 2004). La résolution de problèmes rationnelle implique quatre habiletés de résolution de problèmes : la formulation et la définition du problème, la génération de solutions alternatives, la prise de décisions, ainsi que l'implantation et la vérification. Le style impulsif renvoie à un individu qui génère un nombre limité de solutions et qui met en place des solutions à la hâte, sans processus de réflexion. Le style évitant, quant à lui, est caractérisé par la procrastination, la passivité et l'inaction.

Toujours selon D'Zurilla et al. (2004), le processus de résolution de problèmes se déroule en deux grandes étapes, soit l'orientation de problème et le style de résolution de problème. De plus, ce processus peut être constructif ou dysfonctionnel. Ainsi, un processus de résolution de problème constructive débute par une orientation positive face aux problèmes suivi de la résolution de problème rationnelle. Cette situation est associée au bien-être psychologique. Un processus de résolution de problème dysfonctionnel implique une orientation négative face au problème. Ensuite, l'individu utilise le style de résolution

de problème impulsif ou évitant. Ceci est lié à la détresse psychologique (Bell et D’Zurilla, 2009 ; Ciarrochi et al., 2009 ; Nezu et al., 2004).

Dans le cadre de cette étude, seuls les concepts liés à l’orientation face aux problèmes (positive et négative) sont abordés. En effet, ces concepts sont liés à des processus métacognitifs d’autoévaluation de l’individu alors que les habiletés de résolution de problème sont plutôt liées à des stratégies adaptatives. Ainsi, les ressources personnelles à l’étude sont l’estime de soi, le sentiment d’autoefficacité et les capacités de résolution liées à l’orientation face aux problèmes (positive et négative). Toutes ces variables sont des processus sociocognitifs liés à l’appréciation de ses propres capacités. La prochaine section décrit la réalité des jeunes en lien avec la détresse psychologique et les ressources personnelles.

La détresse psychologique et les ressources personnelles chez les jeunes adultes émergents

La période du jeune adulte émergent est une période importante dans le développement identitaire, notamment sur le plan personnel, mais également sur le plan de son avenir dans le monde du travail. Entre autres, l’individu amorce ses projets de vie dans l’espoir de les réaliser. Le choix de poursuivre ou pas ses études ainsi que l’orientation qu’il prendra pour atteindre ses buts concernent particulièrement les jeunes de 16 à 18 ans. Il s’agit donc d’un moment pour le jeune vit du stress. Comme mentionné précédemment, les ressources personnelles sont liées à l’issue du processus d’adaptation, soit un état de bien-être ou de détresse psychologique. Ainsi, elles agissent comme facteurs de risque et

de protection pour l'individu. Cette section souligne les liens entre la détresse psychologique et les ressources personnelles retenues dans le cadre de cette étude, soit l'estime de soi, le sentiment d'autoefficacité ainsi que l'orientation positive et négative face aux problèmes.

La théorie de stress-détresse de Lazarus et Folkman (1984) implique trois évaluations cognitives. La première évaluation détermine si l'individu croit que la situation stressante est une menace ou non pour lui. La deuxième évaluation vérifie si l'individu a les ressources nécessaires pour faire face à la situation. La dernière évaluation établit un bilan de l'issue du processus. Une issue positive mène au bien-être psychologique, alors qu'une issue inverse peut engendrer de la détresse psychologique. Cette thèse porte sur les ressources personnelles ; ainsi, une attention particulière est accordée à la deuxième évaluation.

Les liens entre les ressources personnelles. Il existe des liens étroits entre les ressources personnelles retenues dans le cadre de cette étude. La relation entre l'estime de soi et l'autoefficacité est bien documentée dans la littérature scientifique. Il appert que plus un individu entretient une image positive de soi, plus il croit en ses capacités de réussir lorsqu'il est confronté à l'adversité. Ceci est particulièrement vrai lorsqu'il est question de la réussite scolaire (Di Giunta et al., 2013 ; Dumont et al., 2003 ; Schunk et Meece, 2005).

Des liens sont aussi faits entre l'estime de soi, l'autoefficacité et l'orientation face aux problèmes. L'étude de Hamarta (2009) démontre que l'estime de soi est positivement liée à l'orientation positive face aux problèmes. De plus, l'orientation face aux problèmes (positive et négative) ainsi que le style évitant prédisent la qualité de l'estime de soi. Toujours en lien avec la théorie stress-détresse, Hamarta (2009) affirme que les individus qui perçoivent une situation comme un défi à relever (première évaluation), qui ont une orientation positive face aux problèmes et qui ont confiance en leurs capacités de réussite ont aussi une estime de soi élevée. À l'inverse, les individus qui perçoivent une situation comme une menace, qui ont une orientation négative face aux problèmes et un sentiment d'autoefficacité faible ont un niveau d'estime de soi faible.

Donc, lorsqu'un jeune présente une estime de soi et un sentiment d'autoefficacité élevés ainsi qu'une orientation positive face aux problèmes, il aurait de bonnes ressources pour faire face à l'adversité. Cependant, est-ce bien le cas ? Est-ce qu'il s'agit de facteurs de protection contre la détresse psychologique ?

Les liens entre les ressources personnelles et la détresse psychologique. Il existe effectivement des liens entre les ressources personnelles retenues et la détresse psychologique. D'ailleurs, déjà en 2003, Dumont et al. rapportent qu'il y a des relations négatives entre l'estime de soi et la détresse psychologique de même qu'entre le sentiment d'autoefficacité et la détresse psychologique. Pour sa part, Balgui (2017) note une relation positive entre l'estime de soi et la résilience.

Le sentiment d'autoefficacité affecte plusieurs sphères de la vie d'un individu (optimisme, pessimisme, autorégulation, motivation face à la tâche, etc.). Ainsi il peut accroître ou non la vulnérabilité face au stress et à la détresse psychologique (Pajares, 2005). Le sentiment d'autoefficacité est lié à la dépression et à l'anxiété chez les adolescents. Plus le jeune croit en ses capacités, moins il présente de symptômes dépressifs et/ou anxieux (Muris, 2002).

Chez les adultes, l'orientation négative face aux problèmes entretient un lien modérateur ou médiateur entre le stress et l'adaptation (Bell et D'Zurilla, 2009). Chez les femmes, l'orientation négative face aux problèmes aurait un effet médiateur sur les troubles intériorisés et extériorisés, alors que cette observation est notée entre l'orientation positive face aux problèmes et les troubles intériorisés seulement. Chez les hommes, l'orientation négative face aux problèmes aurait un effet modérateur sur les troubles extériorisés et un effet médiateur sur les troubles intériorisés (Bell et D'Zurilla, 2009). De plus, l'orientation positive face aux problèmes est associée à de faibles taux de dépression et d'anxiété (Siu et Shek, 2005). Donc, ces éléments du concept de résolution sociale semblent être associés à des sous-échelles mesurées par la détresse psychologique.

Ainsi, ces ressources personnelles ont pour effet de diminuer la vulnérabilité de l'individu face à la détresse psychologique (MacLeod et Brownlie, 2014). L'effet de ces variables sur l'expérience scolaire des jeunes est maintenant abordé.

Les liens entre les ressources personnelles, la détresse psychologique et l'expérience scolaire. La littérature scientifique fait état d'une augmentation du taux de détresse psychologique chez les jeunes. Des données récentes issues de l'ISQ (2018) affirment qu'il existe une association entre le risque de décrochage et la détresse psychologique. En effet, 22 % des élèves ayant un niveau élevé de détresse psychologique sont considérés comme étant à risque de décrochage scolaire, alors que cette proportion est de 15 % chez ceux ayant un niveau de détresse faible ou moyen.

Certaines études constatent que les symptômes dépressifs constituent un facteur important dans le processus de décrochage scolaire (Blaya et Fortin, 2011 ; Fortin et al., 2004), alors qu'ils n'affectent pas nécessairement le rendement scolaire (Dumont et al., 2003).

En fait, l'environnement social de l'adolescent joue un rôle important dans son développement identitaire qui se poursuit à la période du jeune adulte. D'ailleurs, lorsqu'il est question du sentiment d'autoefficacité, la persuasion verbale (rétroaction sur la performance) et l'expérience vicariante jouent un rôle beaucoup plus important à l'adolescence qu'à l'enfance (Schunk et Meece, 2005). Ainsi, lorsque le climat de classe est orienté sur la performance et la compétition, l'adolescent aura du mal à maintenir un niveau de sentiment d'autoefficacité adéquat (Schunk et Meece, 2005). Un climat favorisant le développement de compétences individuelles et l'amélioration de soi aura un effet positif sur le sentiment d'autoefficacité. Il existe d'autres facteurs scolaires pouvant

améliorer le sentiment d'autoefficacité : la formulation d'objectifs spécifiques à court terme, l'enseignement de stratégies d'apprentissage, le modelage social, la rétroaction positive, et les récompenses liées au progrès (Schunk, 1995 ; Schunk et Meece, 2005). L'estime de soi aurait aussi un impact positif sur la réussite scolaire (Di Giunta et al., 2013 ; Martinot, 2001).

L'âge de 16 ans est critique pour un élève qui vit des difficultés de santé mentale, car il a de plus en plus de choix de vie devant lui sans avoir les ressources nécessaires pour prendre une décision éclairée. D'ailleurs, Pajares (2005) affirme que le jeune s'investira dans des activités où il se sent compétent et délaissera celles où il ne se sent pas à la hauteur. Qu'arrive-t-il lorsqu'un jeune ne trouve pas sa place sur les bancs d'école au secteur jeune à l'âge de 16 ans ? La section suivante aborde cette thématique.

Le cheminement scolaire des élèves non diplômés au secteur jeune menant au recours à l'éducation des adultes

Le choix de quitter l'école secondaire n'est pas une décision prise de manière hâtive et sans raison. Elle est souvent le fruit d'un cheminement scolaire long et difficile rempli d'obstacles et d'embûches. Cette section décrit le parcours scolaire des élèves en difficulté menant à un raccrochage scolaire à l'éducation des adultes. Il est donc question d'aborder le cheminement scolaire des élèves en difficulté, les facteurs influençant la persévérance scolaire, les facteurs favorisant le retour à l'école, et le recours des jeunes adultes émergents à l'éducation des adultes.

Cheminement scolaire des élèves en difficulté

Comme illustré précédemment, les taux de diplomation au Québec frôlent le 80 %. Ainsi, le gouvernement est très près d'atteindre son objectif en 2020. Cependant, la probabilité d'obtenir un premier diplôme lorsqu'un élève est identifié EHDAA n'est pas très élevée. Effectivement, près de la moitié de ces jeunes ne réussissent pas à décrocher un diplôme avant l'âge de 20 ans (MEES, 2018a). Halperin (1998) se réfère à ces individus comme étant « *the forgotten half* », c'est-à-dire des jeunes qui quittent le système scolaire sans diplôme ou qui ont recours à des cheminements scolaires atypiques (écoles de la seconde chance) pour tenter d'obtenir une qualification. Encore aujourd'hui, plusieurs chercheurs se penchent sur cette population de jeunes adultes émergents qui n'accèdent pas à l'enseignement supérieur (Arnett et Tanner, 2011; Drolet, 2010 ; Marcotte, 2012 ; Marcotte et al., 2011 ; Marcotte et Villatte, 2013 ; Padilla-Walker et al., 2010 ; Seiffge-Krenke, 2016).

Des travaux révèlent que les EHDAA sont rapidement exclus des cheminements scolaires normatifs et obtiennent difficilement un premier diplôme de niveau secondaire (MEES, 2016b). On constate que le cheminement scolaire des élèves varie en fonction du type de service qui leur est offert à leur entrée au secondaire. Ainsi, « les élèves inscrits en classe ordinaire dès le début réussissent à s'y maintenir plus longtemps que ceux d'abord regroupés en cheminement particulier de formation temporaire » (MELS, 2006, p. 7). En effet, le taux de maintien en classe ordinaire est de 68 %, comparativement à 45 % en cheminement particulier chez les élèves de 12 ans. Ce même rapport précise aussi

que les adolescents qui commencent leur secondaire ordinaire à l'âge de 12 ans (parcours normatif) obtiennent un taux de diplomation presque cinq fois plus élevé que ceux qui commencent leur secondaire au cheminement particulier de formation temporaire, soit un taux de 30 % comparativement à 7 % (MELS, 2006).

En Mauricie, le suivi de trois cohortes d'élèves dès leur entrée à la maternelle (cohortes 1983, 1988 et 1992) jusqu'en 2004 (n=12 000) révèle que la majorité des élèves inscrits à l'éducation des adultes pour l'obtention d'un premier DES ont été identifiés EHDAA au cours de leurs études au secteur jeune (Rousseau et al., 2006). Rappelons-le, l'obtention d'un premier diplôme chez les EHDAA n'est pas chose facile. En effet, la même étude révèle qu'un faible pourcentage d'entre eux obtient un DES (tous les diplômes confondus), soit de 9,96 % à 37,95 % des élèves identifiés parmi les trois cohortes.

Bien souvent, ils accumulent des facteurs de risque comme les difficultés d'adaptation ou d'apprentissage, qui nuisent à l'obtention d'un diplôme (Blaya et Fortin, 2011 ; Krane et al., 2016 ; Rousseau et al., 2009). D'ailleurs, selon une enquête chez les adolescents québécois, environ 15 % des élèves du secondaire du Québec ont doublé au moins une année scolaire au primaire ou au secondaire. Près d'un garçon sur cinq (18 %) et une fille (12 %) sur dix accumulent un retard scolaire (ISQ, 2018). Dans une étude portant sur des jeunes de 16 à 18 ans inscrits à l'éducation des adultes, Rousseau et al. (2009) constatent qu'une majorité de jeunes ont une perception négative de l'école secondaire. Ces jeunes affirment que les échecs répétés, le redoublement, les moqueries

de la part des pairs et les sentiments d'être jugés par certains enseignants sont des facteurs qui contribuent à la décision de quitter l'école secondaire.

Théberge et Rousseau (2009) ont fait l'analyse d'une enquête qualitative amorcée par Réussite Montérégie – mandatée par la Table d'Éducation interordres de la Montérégie – sur le décrochage scolaire et la persévérance scolaire. Les chercheurs constatent que les jeunes nomment l'organisation scolaire, les relations humaines, le fonctionnement de la classe et les facteurs d'ordres personnel ou familial comme étant les causes de leur démotivation scolaire. Kodsi et Molgat (2008), pour leur part, précisent que l'horaire des cours, des cours répétitifs ou sans intérêt, le manque de motivation pour les activités organisées par l'école et le contrôle exercé dans l'école par rapport à l'expression de leur autonomie (uniforme, interdiction de perçages corporels, etc.), sont d'autres raisons évoquées par les jeunes en général. Force est de constater que la majorité des sources de démotivation sont en lien avec l'école secondaire. Ces jeunes ne « *fittent pas* », c'est-à-dire qu'ils semblent difficilement trouver leur place dans le cadre traditionnel de l'école.

Carroz et al. (2011) rapportent que la majorité des jeunes de 16 à 18 ans rencontrés dans un CÉA ont une perception négative ou du moins mitigée de leur passage au secteur jeune. D'ailleurs, dans la recherche de Vultur (2009), certains jeunes non diplômés critiquent le système de formation, et notamment les ressources mises à leur disposition qui, dans leur optique, ne leur permettent pas de réaliser leurs projets de carrière. Pour certains, l'école n'est pas adaptée à leur difficulté d'abstraction et, en ce sens, elle est peu

adéquate pour le développement d'habiletés manuelles. Pour d'autres, il est difficile d'obtenir le soutien nécessaire pour réaliser des projets différents de ceux qui prévalent dans le système scolaire traditionnel, par exemple pour des projets artistiques.

Gauthier (2015) a effectué des entrevues avec des intervenants œuvrant auprès de jeunes en situation de précarité. Il affirme que les 15-16 ans ont des troubles de santé mentale importants et que les écoles ne sont pas équipées pour les aider. Il constate aussi que les 15 à 17 ans se situent dans une zone grise, car ils décrochent de l'école et ils ne peuvent pas recevoir de l'aide sociale ou un logement. Les intervenants soulignent l'importance du rôle de l'école dans la construction identitaire puisque ces jeunes sont souvent retirés de la classe ordinaire et mis en classe d'adaptation. Selon l'auteur, ce processus contribue à construire des ghettos où les jeunes adolescents sont déjà mis à part des jeunes qui réussissent au niveau scolaire.

Lors d'une étude réalisée sur le décrochage et le retard scolaire, le MELS (2007) note que 47 % des adolescents qui ont décroché l'ont fait pour des motifs liés à l'école (l'ennui et le manque d'intérêt, des difficultés liées aux travaux scolaires); 29 % des élèves ont décroché parce qu'ils voulaient travailler ou avaient des difficultés financières; 11 % ont décroché pour des raisons familiales, des problèmes de santé, des difficultés à la maison ou une grossesse. Il semble évident que la structure de l'école secondaire traditionnelle ne correspond pas du tout aux besoins des jeunes qui font le choix de quitter ce milieu pour un autre type d'établissement scolaire.

Facteurs influençant la persévérance scolaire

Le décrochage scolaire est un phénomène social bien documenté à l'heure actuelle. Déjà, en 1997, le MEQ précise que les jeunes qui quittent la formation générale avant d'obtenir un diplôme évoquent les raisons suivantes pour expliquer leur abandon scolaire : un manque de motivation à poursuivre leurs études, des difficultés scolaires, des raisons personnelles ou familiales, un désir de gagner leur vie ou d'avoir un emploi, une formation considérée comme terminée, un désir de poursuivre leurs études ailleurs, et finalement des échecs scolaires répétés.

Looker et Thiessen (2008) rapportent que le décrochage scolaire est considéré comme un processus plutôt qu'une décision. Ainsi, le décrochage d'un nombre important d'EHDAA peut aussi résulter d'un système scolaire peu flexible, qui répond davantage aux besoins pédagogiques des élèves n'ayant pas ou ayant très peu de difficulté plutôt qu'aux besoins de ceux qui présentent plusieurs défis liés à leur vie scolaire ou à l'extérieur de l'établissement scolaire. Le processus de décrochage scolaire serait une accumulation de plusieurs facteurs de risque (personnels, familiaux et scolaire) qui varient selon l'individu et le contexte (Blaya et Fortin, 2011).

Théberge et Rousseau (2009) constatent également que les jeunes souhaitent avoir une structure scolaire qui répond à leurs besoins spécifiques, particulièrement au niveau de l'organisation scolaire et du fonctionnement de la classe (un processus de reprise d'échec mieux adapté, des choix de cours optionnels davantage respectés, une diminution

du nombre d'élèves par groupe et des méthodes pédagogiques plus variées et dynamiques) ainsi qu'au niveau des relations humaines (une aide plus efficace, davantage de valorisation de la part du personnel scolaire et une école plus à l'écoute des besoins des jeunes). Plus récemment, l'enquête de l'ISQ (2018) indique que le sentiment d'appartenance à l'école du jeune est associé à la persévérance scolaire. En effet, le taux de décrochage scolaire est de 11,6 % chez les élèves ayant un sentiment d'appartenance élevé et de 35,2 % chez ceux ayant un sentiment d'appartenance faible. Qu'arrive-t-il lorsque l'élève ne se sent pas bien dans son école, mais souhaite persévérer pour obtenir une première qualification?

Le recours à l'éducation des adultes chez les jeunes adultes émergents sans qualification

Bien que certains ne trouvent pas leur place au secteur jeune, plusieurs jeunes de 16 à 18 ans sont plutôt des raccrocheurs scolaires. D'ailleurs, Looker et Thiessen (2008) constatent qu'entre 60 % et 80 % des décrocheurs retournent à l'école à temps plein. Depuis plus d'une vingtaine d'années, le recours à l'éducation aux adultes est une solution prometteuse pour les jeunes qui ne se sentent pas à leur place au secteur jeune. De plus, pour plusieurs élèves accusant des retards scolaires, le secteur des adultes devient une alternative fortement exploitée (MEQ, 1997 ; MELS, 2014). En effet, les moins de 25 ans comptent pour plus de la moitié de l'effectif inscrit en formation générale au secteur des adultes. Près des deux tiers d'entre eux sont âgés de 16 à 19 ans, et arrivent directement de la formation initiale du secteur jeune (MEESR, 2015b), et ce, sans interrompre leur cheminement scolaire. En 1984-1985, 1,3 % des élèves suivaient ce cheminement (MELS,

2007). Ces constats sont encore d'actualité, alors que les taux d'inscription au secteur adulte des jeunes de moins de 19 ans étaient de 29,58 % en 2015 (MEES, 2016b).

L'étude de Rousseau et al. (2010) rapporte que l'attrait de l'obtention d'un DES est une force mobilisatrice à l'inscription à l'éducation des adultes. Il s'agit de la première fois où les jeunes de 16 à 18 ans peuvent choisir leur cheminement scolaire. Certains d'entre eux mentionnent que les difficultés scolaires et/ou de comportement éprouvées au secteur jeune ont motivé leur décision de reprendre en main leurs études au secteur adulte. D'ailleurs, le recours à l'éducation des adultes comporte des avantages importants. En effet, ces jeunes ont la conviction de pouvoir atteindre leurs objectifs personnels et professionnels à l'aide de ce parcours scolaire. De plus, le fonctionnement de l'éducation est un facteur motivateur. Les jeunes ont l'impression d'avoir plus de soutien pédagogique et ils peuvent travailler à leur rythme sans se préoccuper des autres élèves.

D'Ortun (2009) précise que la majorité des jeunes de 16 à 25 ans inscrits à l'éducation des adultes souhaitent obtenir un diplôme, améliorer leurs conditions de travail, se qualifier pour d'autres formations et/ou répondre aux pressions des parents. Les jeunes s'attendent à être traités en adulte, à avoir moins de règlements et à prendre part aux décisions qui les concernent. Pour eux, c'est un nouveau départ. Carroz et al. (2011) rapportent que selon les jeunes, les difficultés comportementales observées au secteur jeune subissent une diminution importante au secteur adulte. Les chercheurs attribuent cette diminution

principalement à la maturation. Ces jeunes vivent une motivation intrinsèque pour atteindre leur objectif, ce qui diminue les comportements dérangeants en classe.

Pour leur part, Marcotte et al. (2011) notent l'importance de ne pas négliger le rôle que l'éducation des adultes (l'école de la deuxième chance) peut avoir dans la vie de ces jeunes. Elle favorise le développement de projets de vie, l'atteinte d'objectifs et l'expérience d'une première réussite scolaire et personnelle pour ces jeunes. Bien que l'éducation des adultes procure une motivation scolaire positive, il existe aussi des inconvénients. D'Ortun (2009) précise que les jeunes de 16 à 25 ans inscrits à l'éducation des adultes font également face à des obstacles importants pouvant nuire à la réussite scolaire, dont des difficultés motivationnelles, la conciliation travail-études, le sentiment de perte de temps en classe, la difficulté à saisir les consignes du formateur, le manque de ponctualité, la surcharge de travail, et l'isolement lié à l'enseignement individualisé.

Dumont et Rousseau (2016), quant à elles, constatent que les jeunes de 16 à 18 ans ont des besoins pédagogiques particuliers, notamment au niveau des émotions (sentiment de compétence et connaissance de soi), du sentiment de bien-être, du besoin d'appartenance et de la prise en compte des préférences d'apprentissage. Afin de répondre à ces besoins, les chercheuses proposent de favoriser les relations maître-élève positives et sécurisantes, la facilité d'accès aux intervenants, les communautés d'apprentissage, la création d'activités valorisantes pour l'élève, et l'offre d'activités pour développer la connaissance de soi.

Les jeunes adultes émergents, soit les 16 à 25 ans, qui choisissent l'éducation des adultes le font pour des raisons diverses. Le cheminement scolaire difficile à l'école secondaire est bien documenté dans la littérature scientifique. Leur expérience scolaire est souvent négative et ces jeunes souhaitent un nouveau départ. Ils s'accrochent à l'éducation des adultes dans l'espoir de réaliser leurs projets de vie ou, du moins, d'atteindre leurs objectifs de formation (Rousseau et al., 2009).

Problématique

L'article 2 de la Déclaration mondiale de l'éducation pour tous (UNESCO, 1990) encourage les milieux d'éducation à opter pour une vision large de l'éducation qui surpasse les ressources, la structure scolaire et les contenus d'enseignement traditionnel. Malgré ses 30 ans, cette vision est encore vivement encouragée, et ce, tant par les élèves que par les parents et le monde de l'éducation. L'école doit se renouveler pour mieux répondre aux réalités du siècle qui s'amorce. La section précédente abordait le système scolaire et les parcours scolaires possibles pour l'obtention d'une première qualification, ainsi que les caractéristiques et les ressources personnelles des jeunes adultes émergents et le recours à l'éducation des adultes. Cette section met en lumière les questions qui demeurent toujours sans réponse dans la littérature scientifique.

Les ressources personnelles et la détresse psychologique chez les jeunes de 16 à 18 ans inscrits à l'éducation des adultes

La littérature scientifique démontre bien les liens entre les ressources personnelles et la détresse psychologique. Cette section souligne l'état des connaissances actuelles sur la

réalité des jeunes de 16 à 18 ans inscrits à l'éducation des adultes ainsi que les questions qui demeurent sans réponse.

Dumont et Rousseau (2016) ont réalisé une enquête sur les profils et les besoins des jeunes de 16 à 24 ans inscrits à l'éducation des adultes. Au niveau psychologique, ces chercheuses constatent que les jeunes vivent un niveau de stress psychologique léger à moyen. Elles ont pris en considération les différentes sources de stress communes chez les jeunes de ce groupe d'âge (école, futur, maison, temps libre, relations amoureuses, relations envers soi) et constatent que les niveaux se situent tous dans la moyenne. En revanche, en regardant de plus près les 16 à 18 ans, les auteures mettent en évidence que les jeunes ont besoin d'améliorer leurs capacités relationnelles et de résolution de problèmes, leur utilisation de stratégies d'adaptation de nature productive et l'apprentissage de l'optimisme, comparativement à leurs pairs légèrement plus vieux (19 à 24 ans). Au niveau psychopédagogique, ces mêmes auteures constatent que les 16 à 24 ans ont une perception de soi et une estime de soi dans la moyenne de même qu'un sentiment d'auto-efficacité élevé. Elles notent que les 16 à 18 ans ont un sentiment d'auto-efficacité significativement plus faible que les 19 à 24 ans.

Marcotte et al. (2011), quant à eux, décrivent quatre profils psychosociaux des jeunes de 16 à 24 ans inscrits à l'éducation des adultes. Le premier groupe représente 54 % de l'échantillon ; il s'agit de jeunes sans problèmes majeurs. Le deuxième groupe représente 21 % des jeunes de l'étude; il est constitué de jeunes ouverts et résilients. Le troisième

groupe représente 13 % des jeunes de l'étude; il comprend les jeunes victimisés et en détresse. Ils sont caractérisés par un haut niveau de détresse psychologique – utilisant le IDPESQ-14 (Prévile et al., 1992), incluant des idéations suicidaires, une histoire de vie qui comprend des traumatismes importants et une estime de soi faible. Finalement, le quatrième groupe représente 12 % de l'échantillon; ce sont des jeunes ayant une grande détresse psychologique et des troubles de comportement.

La période du jeune adulte émergent, soit de 16 à 25 ans, correspond à une période d'exploration et de quête d'identité. Les jeunes commencent à mettre en place des projets et des objectifs de vie importants. Ils prennent des décisions quant à leur avenir qui peuvent avoir un impact majeur sur la suite de leur cheminement de vie. Les ressources personnelles des jeunes sont reliées à la gestion du stress et la prise de décisions. Bien qu'une partie importante des jeunes aient à leur disposition un inventaire de ressources suffisant pour faire face à des situations de stress, environ le quart des jeunes ont des vulnérabilités importantes au niveau psychosocial et nécessitent un soutien particulier. Les résultats de Dumont et Rousseau (2016) portant sur les besoins psychologiques et psychopédagogiques, soit les capacités relationnelles et de résolution de problèmes, l'utilisation de stratégies d'adaptation de nature productive, l'apprentissage de l'optimisme ainsi que le sentiment d'autoefficacité, mènent à se questionner sur la tranche d'âge spécifique de 16 à 18 ans. La particularité des 16 à 18 ans peut-elle expliquer le choix de quitter l'école secondaire pour poursuivre leur cheminement scolaire dans un

autre type d'établissement? Existe-t-il certaines ressources personnelles à développer pour réduire l'incidence de la détresse psychologique chez ces jeunes?

Le recours à l'éducation des adultes

Comme explicité dans les pages précédentes, la situation des élèves non diplômés est préoccupante, notamment pour les raisons suivantes : des besoins psychologiques et psychopédagogiques importants, des retards scolaires importants, une insertion socioprofessionnelle difficile. Les élèves en difficulté se trouvent souvent dans une situation où ils sont en quête d'une première qualification. Ainsi, ils représentent une proportion importante des non diplômés. Une attention particulière devrait être portée sur ces jeunes sans qualification qui sont plus susceptibles de vivre en marge de la société. Un fait important retient l'attention et motive une quête d'information : certains jeunes de 16 ans quittent le secteur jeune pour poursuivre leur cheminement scolaire à l'éducation des adultes. Quels sont les objectifs de formation poursuivis à l'éducation des adultes?

Encore aujourd'hui, les écrits scientifiques abordent peu les objectifs de formation des jeunes inscrits à l'éducation des adultes. Les taux de diplomation montrent clairement que les élèves en difficulté, dont les EHDAA, ont beaucoup de difficulté à compléter une formation menant à une première qualification. D'ailleurs, le MEES (2018a) indique qu'un nombre important d'élèves inscrits à l'éducation des adultes est âgé de moins de 19 ans. De plus, environ le quart de ces jeunes ont des difficultés liées à la santé mentale

(Marcotte et al., 2011). Est-ce que ces jeunes de 16 à 18 ans réussissent à atteindre leurs objectifs de formation?

Voyer et al. (2014) notent pour leur part l'importance de poursuivre les études sur l'éducation des adultes notamment dans les domaines des besoins psychologiques, psychopédagogiques et pédagogiques des jeunes adultes dans cette voie de formation. En effet, les singularités de leurs cheminements scolaires et les facteurs de persévérance scolaire de cette clientèle sont, selon les auteurs, encore sous-documentés. La présente étude apporte quelques réponses à ces questions. D'ailleurs, l'état psychologique des jeunes (ressources personnelles et détresse psychologique) à l'entrée à l'éducation des adultes a-t-il une incidence sur l'atteinte des objectifs de formation?

À la lecture de ce qui précède, force est de constater que l'éducation des adultes, bien que mise en place pour permettre aux adultes de retourner sur les bancs d'école dans le but d'optimiser leurs connaissances ou de compléter leur parcours secondaire, constitue maintenant un attrait particulier pour les jeunes qui choisissent de changer leur situation scolaire dès l'âge de 16 ans. Cependant, aucune étude recensée ne s'est penchée sur les objectifs de formation réels de ces jeunes à l'éducation des adultes. Or, si on pouvait mieux les identifier, cela permettrait de mieux soutenir les jeunes dans l'atteinte des objectifs. De plus, s'il était possible de cibler certaines variables psychologiques clés, il deviendrait alors plus facile de dégager des pistes d'intervention pour les milieux de pratique.

La vie après l'éducation des adultes

Supeno et Bourdon (2015) ont comparé les sphères de vie des jeunes non diplômés à ceux des cégépiens. Le premier groupe avait entre 18 et 24 ans (âge moyen de 20,8 ans), alors que le second avait une moyenne d'âge de 17,1 ans. Les résultats démontrent plusieurs différences entre ces deux groupes. Tout d'abord, les non diplômés demeurent chez leurs parents moins longtemps que les cégépiens. Ils sont davantage instables dans leurs lieux de résidence. Au niveau de la formation, les jeunes adultes non diplômés participent moins aux activités de formation comparativement aux cégépiens. D'ailleurs, seulement 18 % des jeunes non diplômés sont en formation pendant toute la durée de l'étude comparativement à 94 % des cégépiens. Les formations entreprises sont l'éducation des adultes, la formation professionnelle et les activités non formelles. Ensuite, au niveau de l'emploi, ces chercheurs constatent des similitudes entre les deux groupes. La durée de temps en emploi est semblable (12 mois pour les non diplômés comparativement à 15 mois pour les cégépiens). Les taux d'occupation en emploi sont aussi semblables. Ces données sont particulièrement inquiétantes puisque les cégépiens sont en formation à temps plein, alors que les jeunes non diplômés ne le sont pas. Finalement, au niveau de l'accompagnement, il est possible de constater que les cégépiens n'ont pas recours à un service d'accompagnement, alors que les jeunes non diplômés utilisent des services tels que le Carrefour jeunesse-emploi (CJE) et les services médicaux, psychiatriques et psychologiques.

Gauthier (2015) présente le portrait de la situation des jeunes en difficulté (15 à 29 ans) dans une situation de prospérité économique. Elle constate que plusieurs jeunes décrochent de l'école et s'insèrent difficilement en emploi. Ces derniers occupent des emplois souvent non qualifiés et ils y sont peu préparés. Ils ont recours à des services financiers pour survivre tels que l'aide sociale, les maisons d'hébergement, les activités illicites, etc. Bien que les difficultés scolaires, les problèmes d'orientation, le rapport à l'autorité, les relations interpersonnelles difficiles, et la faible socialisation au monde du travail constituent des enjeux importants, les résultats montrent que les problèmes de santé mentale, de santé et de consommation de psychotropes sont des obstacles majeurs pour ces jeunes.

Les raisons motivant un décrochage scolaire sont bien documentées dans la littérature scientifique. Toutefois, les raisons liées au décrochage du secteur adulte sont moins bien définies. Quelles sont les raisons d'abandon des jeunes de 16 à 18 ans? Quels sont les plans d'avenir des jeunes à la suite de leur passage au secteur jeune, et cela, peu importe l'atteinte ou non des objectifs de formation? La détresse psychologique joue-t-elle un rôle dans ces plans?

En somme, les jeunes de 16 à 18 ans inscrits à l'éducation des adultes sont une clientèle particulière en soi. Il s'agit de jeunes qui font le choix de quitter le monde de l'école secondaire pour tenter d'atteindre leurs objectifs de formation ailleurs. Dans la majorité des cas, l'expérience négative vécue au secteur jeune motive cette décision. À l'âge de 16

ans, ils sont maintenant de jeunes adultes émergents avec un certain contrôle sur leur destin. Ils vivent avec un espoir de trouver mieux, d'accomplir leurs projets de vie et de s'insérer dans le monde adulte tant au niveau social que professionnel. Malgré cet enthousiasme, certains n'arrivent toujours pas à atteindre leurs objectifs de formation. La prochaine section aborde les questions, les objectifs et les hypothèses ciblés de la présente étude afin d'apporter des éléments de réponses.

Objectifs, questions et hypothèses de recherche

Les objectifs de l'étude longitudinale de cette thèse découlent des faits décrits précédents et s'inspirent des cinq questions de recherche suivantes : Étant donné que la majorité des études sur les jeunes adultes émergents portent sur les 18 à 24 ans, quels sont les ressources personnelles et le niveau de détresse psychologique des jeunes de 16 à 18 ans inscrits à l'éducation des adultes? Étant donné que peu de littérature scientifique est disponible sur la nature des objectifs de formation des jeunes de 16 à 18 ans inscrits à l'éducation des adultes, quels sont les liens entre les ressources personnelles, la détresse psychologique et les objectifs de formation de ces jeunes inscrits à l'éducation des adultes selon leur niveau de détresse psychologique? Étant donné qu'il s'agit d'une clientèle vulnérable, quelle est la valeur explicative de certaines ressources personnelles et de la détresse psychologique des jeunes de 16 à 18 ans fréquentant un Centre d'éducation des adultes (CÉA) sur l'atteinte des objectifs de formation prévus lors de l'inscription au CÉA? Étant donné que certains jeunes n'arrivent pas à atteindre leurs objectifs de formation, quelles sont les raisons d'abandon des jeunes de 16 à 18 ans ayant fréquenté

l'éducation des adultes? Quels sont les plans d'avenir des jeunes ayant atteint ou non les objectifs de formation à l'éducation des adultes?

Objectifs, questions et hypothèses de recherche

Les objectifs de recherche formulés ici précisent l'orientation de la thèse. Le questionnement préalablement mentionné cible les objectifs de cette thèse afin d'en connaître un peu plus sur les possibilités de réussite quant à l'insertion sociale et professionnelle future des jeunes de 16 à 18 ans inscrits à l'éducation des adultes. Pour les quatre objectifs suivants, des hypothèses de recherche ou des questions exploratoires sont proposées.

Objectif 1 – Mise en relation des ressources personnelles et de la détresse psychologique. Le premier objectif décrit les relations entre les ressources personnelles, soit l'estime de soi, le sentiment d'autoefficacité, les capacités liées à la résolution de problèmes (orientation positive face aux problèmes et orientation négative face aux problèmes) et la détresse psychologique (score global, dépression, anxiété, problèmes cognitifs, agressivité). Cet objectif a pour but de mieux comprendre les relations existantes entre les ressources personnelles et la détresse psychologique chez les jeunes de 16 à 18 ans inscrits à l'éducation des adultes puisqu'il s'agit d'une clientèle particulière dans ce secteur, en ce sens que la majorité des jeunes de cette tranche d'âge se retrouvent habituellement au secteur jeune. Pour ce faire, ce premier objectif se divise en deux sous-objectifs, soit : (1) décrire les ressources personnelles et la détresse psychologique des 16

à 18 ans, et (2) expliquer les relations entre les ressources personnelles et la détresse psychologique.

Le premier sous-objectif de l'objectif 1 – ressources personnelles et détresse psychologique – présente les analyses descriptives des résultats obtenus pour les ressources personnelles telles que l'estime de soi, le sentiment d'autoefficacité, les capacités de résolution de problèmes (orientation positive face aux problèmes et orientation négative face aux problèmes) ainsi que pour la détresse psychologique (score global, dépression, anxiété, problèmes cognitifs, agressivité). Ceci dans le but d'obtenir un portrait descriptif de cette clientèle atypique?

Le deuxième sous-objectif de l'objectif 1 – ressources personnelles et détresse psychologique – vise à cibler les variables pouvant contribuer au niveau de détresse psychologique de cette clientèle atypique, ou le réduire. L'hypothèse posée est que l'estime de soi, le sentiment d'autoefficacité et l'orientation positive face aux problèmes expliqueront positivement le niveau de détresse psychologique (score global) des jeunes inscrits à l'éducation des adultes, alors que l'orientation négative face aux problèmes l'expliquera négativement. Ainsi, certaines pistes d'intervention peuvent être mises en évidence selon le contexte spécifique du jeune.

Objectif 2 – Mise en relation des objectifs de formation et de la détresse psychologique. Le deuxième objectif de recherche met en relation la nature des objectifs de

formation des jeunes de 16 à 18 ans inscrits à l'éducation des adultes et la détresse psychologique (score global, dépression, anxiété, problèmes cognitifs, agressivité). Cet objectif se divise en deux sous-objectifs, soit : (1) décrire la nature des objectifs de formation des jeunes de 16 à 18 ans inscrits à l'éducation des adultes, et (2) comparer les scores détresse psychologique (score global) et ses quatre sous-échelles en fonction des objectifs de formation des jeunes.

D'une part, le *premier sous-objectif* de l'objectif 2 – Nature des objectifs de formation – répond à une question exploratoire et à deux sous-questions. En effet, pourquoi les jeunes de 16 à 18 ans s'inscrivent-ils à l'éducation des adultes? Est-ce que les jeunes souhaitent obtenir leur DES? Est-ce qu'ils visent l'obtention de préalables pour la formation professionnelle ou collégiale?

D'autre part, le *deuxième sous-objectif* de l'objectif 2 – objectifs de formation et niveau détresse psychologique – comparer les scores de détresse psychologique en fonction des objectifs de formation des jeunes. La question exploratoire de ce sous-objectif souhaite répondre à l'interrogation suivante : Est-ce que la nature de l'objectif de formation diffère selon le niveau de détresse psychologique?

Objectif 3 – Valeur explicative des ressources personnelles, de la détresse psychologique et la nature des objectifs de formation sur l’atteinte des objectifs de formation prévus lors de l’inscription dans un centre d’éducation des adultes. Le troisième objectif de recherche vérifie la valeur explicative des ressources personnelles (l’estime de soi, le sentiment d’autoefficacité, les capacités de résolution de problèmes – orientation positive face aux problèmes et orientation négative face aux problèmes), de la détresse psychologique (score global) et de la nature des objectifs de formation des jeunes de 16 à 18 ans fréquentant un CÉA sur l’atteinte des objectifs de formation prévus lors de l’inscription au centre. Pour ce faire, le troisième objectif se divise aussi en deux sous-objectifs : (1) vérifier la valeur explicative des ressources personnelles et de la détresse psychologique sur l’atteinte des objectifs de formation prévus lors de l’inscription à l’éducation des adultes, et (2) comparer l’atteinte des objectifs de formation des jeunes en fonction de la nature de l’objectif.

Le premier sous-objectif de l’objectif 3 – ressources personnelles, détresse psychologique et objectifs de formation sur l’atteinte des objectifs de formation anticipés – mesure la valeur explicative des ressources personnelles (estime de soi, sentiment d’autoefficacité et capacités de résolution de problèmes – orientation positive face aux problèmes et orientation négative face aux problèmes) et de la détresse psychologique des jeunes de 16 à 18 ans fréquentant un CÉA sur l’atteinte des objectifs de formation (oui/non) prévus lors de l’inscription au centre. Cette analyse permet de constater si les ressources personnelles

des jeunes à l'entrée au CÉA peuvent expliquer l'atteinte ou non des objectifs de formation. L'hypothèse émise est que les ressources personnelles (estime de soi, sentiment d'autoefficacité, capacités de résolution de problème – orientation positive face à un problème, orientation négative face à un problème) et la détresse psychologique à l'entrée au CÉA expliqueront significativement l'atteinte ou non des objectifs de formation des jeunes.

Le deuxième sous-objectif de l'objectif 3 – ressources personnelles, détresse psychologique et objectifs de formation sur l'atteinte des objectifs de formation anticipés – cible la comparaison entre l'atteinte des objectifs de formation des jeunes en fonction de la nature de l'objectif. Il n'est pas possible de formuler une hypothèse pour l'instant puisque la nature des objectifs découle de l'analyse des résultats de l'objectif précédent. Ainsi, la question de recherche est la suivante : Est-ce que la nature de l'objectif de formation est liée à l'atteinte des objectifs?

Objectif 4 – Identification des raisons d'abandon et des plans d'avenir des 16 à 18 ans inscrits à l'éducation des adultes. Le quatrième objectif de cette étude identifie les raisons d'abandon et les plans d'avenir des jeunes adultes de 16 à 18 ans ayant fréquenté l'éducation des adultes. La recherche démontre que les jeunes n'ayant pas de DES ont une insertion socioprofessionnelle plus difficile que ceux ayant un diplôme en main. Ainsi, connaître les raisons d'abandon et les plans d'avenir des jeunes pourra donner des pistes d'intervention pour mieux soutenir cette clientèle à risque. Cet objectif se divise

en deux sous-objectifs, soit : (1) analyser les raisons d'abandon des jeunes n'ayant pas atteint leurs objectifs de formation lors de leur première inscription à l'éducation des adultes, et (2) décrire les plans d'avenir de l'ensemble des jeunes rejoints lors de leur sortie de l'éducation des adultes. Une attention particulière est portée sur le niveau de détresse des participants pour vérifier s'il existe des différences qualitatives par rapport aux raisons d'abandon.

Le premier sous-objectif de l'objectif 4 – identification des raisons d'abandon et des plans d'avenir – présente l'analyse qualitative des raisons d'abandon des jeunes n'ayant pas atteint leurs objectifs de formation lors de leur première inscription à l'éducation des adultes.

Le deuxième sous-objectif de l'objectif 4 – identification des raisons d'abandon et des plans d'avenir – décrit les plans d'avenir de l'ensemble des participants rejoints au deuxième temps de mesure selon l'atteinte ou non de leur objectif. Il est à noter que le quatrième objectif est plutôt une question exploratoire; ainsi, aucune hypothèse de recherche n'est proposée. Ce sous-objectif vise à déterminer quels sont les plans d'avenir des jeunes à la suite de leur passage à l'éducation des adultes, et à savoir s'il existe un lien entre les plans d'avenir et le niveau de détresse. Le prochain chapitre traite de la méthodologie utilisée dans le cadre de cette étude pour répondre aux objectifs de recherche présentés.

Méthode

Les données de cette étude sont recueillies dans le cadre d'une programmation de recherche plus vaste intitulée *Étude longitudinale sur l'expérience de l'éducation aux adultes et l'insertion sociale et professionnelle des jeunes* (Rousseau et al., 2011) subventionnée par le Conseil de recherches en sciences humaines (CRSH). Cette programmation comprend trois objectifs généraux. Le premier objectif consiste à documenter les raisons qui motivent les jeunes ayant des difficultés à recourir à l'éducation des adultes dès l'âge de 16 ans. Le deuxième objectif cherche à décrire et analyser l'expérience scolaire de ces jeunes, et ce, jusqu'à l'arrêt de la formation, avec ou sans diplomation. Enfin, le troisième objectif vise à documenter la transition de l'éducation des adultes au monde du travail chez ces mêmes jeunes.

Les objectifs de la présente étude s'insèrent dans le deuxième objectif général de la programmation et visent particulièrement à : 1) décrire les relations entre les ressources personnelles, soit l'estime de soi, le sentiment d'autoefficacité, les capacités liées à la résolution de problèmes (orientation positive face aux problèmes et orientation négative face aux problèmes) et à la détresse psychologique (score global, dépression, anxiété, problèmes cognitifs, agressivité); 2) mettre en relation la nature des objectifs de formation des jeunes de 16 à 18 ans inscrits à l'éducation des adultes et la détresse psychologique (score global, dépression, anxiété, problèmes cognitifs, agressivité); 3) vérifier la valeur

explicative des ressources personnelles (estime de soi, sentiment d'autoefficacité, capacités de résolution de problèmes de type orientation positive face aux problèmes et orientation négative face aux problèmes), de la détresse psychologique (score global) et de la nature des objectifs de formation des jeunes de 16 à 18 ans fréquentant un CÉA sur l'atteinte des objectifs de formation prévus lors de l'inscription au centre; et 4) identifier les raisons d'abandon et les plans d'avenir de ces jeunes.

Pour atteindre ces objectifs, une méthodologie mixte est utilisée. La définition proposée par Karsenti et Savoie-Zajc en 2000 stipule qu'il s'agit d'une « approche pragmatique de la recherche dans laquelle des données qualitatives sont jumelées à des données quantitatives afin d'enrichir la méthodologie et, éventuellement, les résultats de recherche » (p. 420). Il s'agit d'un choix judicieux, puisque la nature des objectifs de cette thèse nécessite l'adoption de deux devis de recherche complémentaires, soit le devis descriptif et le devis explicatif. D'une part, le devis descriptif sert à « décrire des phénomènes, des concepts, des caractéristiques » (Fortin et al., 2006, p. 176). Selon les auteurs, l'étude descriptive comparative est privilégiée, car il est question de faire des comparaisons entre certaines variables. D'autre part, le devis explicatif vise à « sélectionner les variables qui feront partie de l'étude et analyser les relations qui existent entre elles. [...] Elle détermine si deux variables sont associées [...] [et elle] précise l'étendue de cette relation » (Fortin et al., 2006, p. 195).

Le premier objectif utilise des données quantitatives pour décrire les ressources personnelles et la détresse psychologique des jeunes ainsi que les relations entre ces derniers. Le deuxième objectif comprend des données qualitatives quant à la nature des objectifs de formation des jeunes nouvellement inscrits à l'éducation des adultes et des données quantitatives quant à leur relation avec la détresse psychologique. Le troisième objectif adopte plutôt un devis de recherche explicatif de type corrélationnel prédictif impliquant deux temps de mesure, donc longitudinal. Des données quantitatives sont donc ciblées. Pour sa part, le quatrième objectif favorise aussi un devis de recherche descriptif de type comparatif où des données qualitatives sont mises de l'avant. Les précisions sur la méthodologie sont présentées subséquentement.

Participants

Les CÉA participants ont été sélectionnés sur une base volontaire. L'échantillonnage non probabiliste de type volontaire est également privilégié (Beaud, 2009). Ainsi, il comprend 165 jeunes au premier temps de mesure âgés de 16 à 18 ans et inscrits à un CÉA de l'une des trois régions administratives suivantes : Mauricie, Centre-du-Québec et Estrie. L'âge moyen est de 17,61 ans ($\text{é-t} = 0,65$). La majorité des jeunes avaient moins de 18 ans lors de la passation des questionnaires. En effet, 72,1 % (119 participants) avaient entre 16 et 17 ans, alors que 27,4 % avaient 18 ans (45 participants). Il est à noter qu'un participant n'a pas indiqué son âge sur le questionnaire.

L'échantillon est composé de 88 adolescents (52,7 %) et 77 adolescentes (47,3 %). La majorité d'entre eux sont nés au Canada (92,7 %), principalement au Québec (92,1 %). La langue maternelle des jeunes est surtout le français (89,7 %), bien que pour certains on retrouve l'anglais, l'espagnol ou d'autres langues (10,3 %). Quant à la formation scolaire, 84,8 % des participants n'ont pas encore obtenu de diplôme de niveau secondaire. Une minorité détient un diplôme d'études secondaires (DES) (6,7 %), une attestation de formation professionnelle (AFP) (1,2 %), un certificat d'insertion sociale et professionnelle des jeunes (ISPJ) ou un certificat de formation en entreprise et récupération (CFER) (6,7 %). En ce qui concerne leurs aspirations scolaires, 4,8 % souhaitent obtenir certaines unités du secondaire ou ne visent aucune diplomation particulière (p. ex., des préalables, une scolarité minimale pour un emploi ciblé); 6,7 % visent l'obtention d'un DES; 33,9 % désirent obtenir un diplôme d'études professionnelles (DEP); 26,2 % souhaitent acquérir un diplôme d'études collégiales (DEC); et 19,4 % visent un diplôme universitaire. Il est à noter que 3 % de l'échantillon n'a pas encore déterminé le niveau de scolarité convoité.

Lors du deuxième temps de mesure, 83 participants (56,6 % de garçons et 43,4 % de filles) sur les 165 du premier temps de mesure (50,3 %) ont rempli le questionnaire lié à ce temps de mesure. L'âge moyen est alors de 18,70 ans ($\text{é-t} = 1,19$). Tous les jeunes sont contactés pour participer à cette partie de la recherche. L'attrition des participants évalués au premier temps de mesure s'explique, entre autres, par les raisons suivantes : 11 jeunes (6,7 %) sont toujours inscrits au CÉA, 63 jeunes (38,2 %) sont impossibles à rejoindre

(sans réponse ou ligne téléphonique déconnectée), et 9 jeunes (5,5 %) refusent de participer au deuxième temps de mesure.

Déroulement de l'étude

Il s'agit d'une étude nécessitant deux rencontres avec les participants sur une période variant de 12 à 36 mois. À la suite de l'obtention d'un certificat d'éthique émis par le Comité d'éthique de la recherche avec des êtres humains (CEREH) de l'Université du Québec à Trois-Rivières, le recrutement des participants est effectué dans les CÉA à l'automne 2007 et poursuivi à l'hiver 2008 (temps 1). Les prises de mesures subséquentes ont commencé au cours de l'été 2008 et se sont terminées à l'été 2010 (temps 2).

Collecte de données au temps 1

Lors de l'entrée des classes au mois de septembre 2007, les CÉA de trois régions administratives (Mauricie, Centre-du-Québec et Estrie) sont sollicités pour participer à l'étude. Un total de 15 établissements (10 centres et 5 points de service rattachés à ces centres) est contacté. Parmi ces derniers, sept centres et un point de service acceptent de participer à cette étude. Les centres ne souhaitant pas participer évoquent souvent un manque de temps ou ne rendent pas les appels.

Une synthèse du projet de recherche est présentée aux élèves de 16 à 18 ans inscrits aux CÉA par deux assistants de recherche. À la suite de la lecture à voix haute du résumé du projet et du formulaire de consentement, les élèves désirant participer à cette étude sont

invités à signer le formulaire de consentement. Ce dernier inclut une section sur leurs coordonnées et leur consentement afin de pouvoir les retracer au deuxième temps de mesure. Les volontaires participent à une demi-journée de collecte de données où ils remplissent des questionnaires (sociodémographique, détresse psychologique, estime de soi, sentiment d'autoefficacité, résolution de problèmes, objectifs de formation). Étant donné les difficultés de lecture de certains élèves, un assistant lit les questionnaires à voix haute et note chacune des questions posées par les participants. À la fin de la passation des questionnaires, chaque élève précise son objectif spécifique de formation au CÉA. Cette information est notée par l'un ou l'autre des assistants. Une compensation financière de 15 \$ est remise à chacun des participants.

Une précaution est prise concernant l'échelle de dépression du questionnaire portant sur le bien-être psychologique¹. En effet, si un participant obtient un score élevé (majoritairement des 3 – assez souvent, ou des 4 – très souvent) à la sous-échelle de dépression ou à l'item « Avez-vous déjà pensé que vous pourriez mettre fin à vos jours? », un membre de l'équipe clinique formé en évaluation de l'urgence suicidaire rencontre le participant au cours des 24 prochaines heures. Dans le cadre de cette étude, 16 élèves sont rencontrés par un membre de l'équipe clinique. La personne désignée effectue une évaluation de l'urgence suicidaire du participant et en fait un résumé écrit, qui est remis au chercheur responsable des suivis cliniques. Une copie est ensuite transmise à l'intervenant psycho-

¹ L'ensemble des outils utilisés est précisé ultérieurement.

social du CÉA selon l'entente prise avec le participant. Il est à noter que tous les participants reçoivent une feuille d'information exposant les coordonnées des différentes ressources d'aide psychologique dans chacune des régions.

Collecte de données au temps 2

Les mêmes élèves de 16 à 18 ans ayant rempli les questionnaires du premier temps de mesure sont sollicités une deuxième fois dans le mois qui suit l'arrêt de fréquentation du CÉA. Afin de faciliter ce travail, l'école est autorisée à contacter l'équipe de recherche pour les aviser de l'arrêt d'études des élèves participants. Cette procédure est inscrite dans le formulaire de consentement signé par le participant. L'équipe de recherche effectue aussi des relances par courriel aux jeunes qui ont laissé leur adresse lors du premier temps de mesure.

Dès l'été 2008, les assistants de recherche commencent les suivis téléphoniques auprès des jeunes ayant quitté le CÉA. Les participants sont interrogés sur l'atteinte ou non de leurs objectifs spécifiques de formation au CÉA. Lorsqu'ils ont atteint leurs objectifs de formation, ils sont interrogés sur leurs plans d'avenir. Lorsqu'ils ont quitté l'école sans avoir atteint leurs objectifs de formation, ils sont invités à identifier les raisons de leur abandon ainsi que leurs plans d'avenir. À la fin de la collecte de l'été 2010, 83 jeunes (50,3 %) de l'échantillon initial sont interviewés. Une compensation financière de 10 \$ est remise à chacun des participants au deuxième temps de mesure.

Instruments de mesure

Les participants de la présente étude remplissent un questionnaire sociodémographique et quatre questionnaires standardisés lors du premier temps de mesure à l'automne 2007 et l'hiver 2008. Lors de la deuxième prise de mesure (de l'été 2008 à l'été 2010), ils répondent à des questions à caractère descriptif sur l'atteinte de leurs objectifs de formation, leurs plans d'avenir et les raisons de leur abandon (s'il y a lieu). Une description de chaque instrument est présentée dans les lignes qui suivent.

Informations sociodémographiques

Ce questionnaire abrégé de Myre-Bisaillon et Auger (2007) porte sur les caractéristiques personnelles du participant. Il comprend des questions sur la date et le lieu de naissance, le genre, la langue (maternelle, parlée, etc.), la dernière année d'études complétée, les difficultés éprouvées, les aspirations scolaires et les diplômes obtenus. Le questionnaire est majoritairement composé de questions fermées, sauf dans les cas où le participant doit justifier ou préciser certaines de ses réponses.

Données quantitatives

L'équipe de recherche a utilisé des questionnaires standardisés afin de recueillir des informations quantitatives auprès des participants (détresse psychologique, sentiment d'autoefficacité, estime de soi et résolution de problèmes). Une description des qualités psychométriques pour chacun de ces instruments est présentée subséquemment.

Détresse psychologique. L'*Index de Symptômes Psychiatriques* (ISP) (Ilfeld, 1978; traduction de Kovess et al., 1985) a été utilisé pour mesurer la détresse psychologique. Il s'agit d'un trouble adaptatif où les symptômes sont déclenchés par un agent stressant identifiable (APA, 1994). L'outil est une version courte du *Hopkins Symptom Checklist* développé par Derogatis et al. (1974). L'instrument comprend 29 items mesurant l'anxiété, la dépression, l'agressivité et les problèmes cognitifs. Les items sont formulés sous forme de question, par exemple : « *T'es-tu senti(e) ralenti(e) ou as-tu manqué d'énergie?* » Cet outil a été critiqué dans le passé puisqu'il tient compte d'aspects somatiques dans la formulation de certains items. Ainsi, il existe une version plus courte, soit avec 14 items. Prévaille et al. (2000) précisent que la fidélité et la validité de la mesure sont respectées lors de l'utilisation de l'un ou l'autre de ces outils. La version longue a donc été privilégiée. Les réponses s'inscrivent sur une échelle de type Likert variant de 0 (jamais) à 3 (très souvent). Le participant doit choisir le chiffre qui correspond le plus à son état psychologique au cours de la dernière semaine. Le score total varie entre 0 et 87. Plus un score est élevé, plus il reflète un niveau de détresse psychologique élevé.

L'analyse factorielle de Kovess et al. (1985) montre l'existence d'un modèle multidimensionnel de la détresse psychologique représenté par quatre facteurs distincts, soit l'anxiété, la dépression, l'agressivité et les problèmes cognitifs. Selon ces mêmes auteurs, les validités convergente et divergente sont aussi satisfaisantes. Martin et al. (1989) ont réévalué les dimensions de la détresse psychologique en effectuant une analyse factorielle confirmatoire de type hiérarchique. Les indices d'ajustement pour dimension sont les

suivants : dépression = 0,65; anxiété = 1,07; agressivité = 0,75; et problèmes cognitifs = 0,85. L'indice d'ajustement corrigé est de 0,95. En s'appuyant sur une équation structurale, les indices montrent que la détresse psychologique est le résultat d'un modèle hiérarchique ayant les mêmes quatre dimensions de premier niveau (dépression, anxiété, agressivité et problèmes cognitifs) se rattachant au concept plus général de détresse psychologique à un deuxième niveau. Selon ces mêmes auteurs, la cohérence interne de l'instrument administré à une population québécoise adolescente est satisfaisante avec des coefficients alpha de Cronbach se situant entre 0,72 (agressivité) et 0,89 (score total). Les indices de cohérence interne de la présente étude pour les dimensions d'anxiété, de dépression, d'agressivité, de problèmes cognitifs et du score total sont respectivement de 0,71, 0,76, 0,73, 0,72 et 0,91.

Sentiment d'autoefficacité. Le *General Self-Efficacy Scale* a été développé par Schwarzer (1993) et traduit en plusieurs langues, dont en français par Dumont et al. (2000). Le sentiment d'autoefficacité correspond à la confiance générale qu'entretient un individu quant à ses habiletés à faire face à des situations exigeantes, nouvelles ou problématiques (Bandura, 2003). Ce questionnaire comprend dix items où l'individu indique ce qui correspond le plus à sa situation, par exemple : « *J'arrive toujours à résoudre mes difficultés si j'essaie assez fort* ». L'échelle utilisée est de type Likert et varie de 1 à 4, soit de « pas du tout vrai » à « totalement vrai ». Les scores varient entre 10 et 40 points, plus le score est élevé, plus le participant a un bon sentiment d'autoefficacité.

Scholz et al. (2002) ont entrepris un processus de validation incluant 25 pays, dont le Canada. L'échantillon était composé de 14 634 personnes âgées de 12 à 94 ans, dont l'âge moyen était de 25 ans. Le coefficient de Cronbach est de 0,86 pour l'ensemble des pays. Plus précisément au Canada, l'échantillon était composé de 367 adolescents dont l'âge moyen était de 15,2 ans. Le coefficient de Cronbach calculé est de 0,88. L'analyse factorielle permet de déterminer que l'instrument suit un modèle unidimensionnel (GFI – *goodness of fit index* = 0,98). La moyenne d'autoefficacité et l'écart-type de l'échantillon de Scholz et al. (2002) sont de 29,55 et 5,32 respectivement. Dans une étude québécoise, la version française du questionnaire traduit par Dumont et al. (2000) a été administrée à un échantillon de 374 adolescents dont l'âge moyen était de 15,7 ans. Le coefficient de Cronbach est de 0,87 pour l'ensemble des items (Dumont et al., 2003). Dans la présente étude, l'indice de cohérence interne est de 0,83, ce qui est très satisfaisant.

Estime de soi. Le questionnaire d'estime de soi (*Rosenberg Self-Esteem Scale*, Roseberg, 1965) a été utilisé dans cette étude. Il correspond à une attitude pouvant être favorable ou non envers soi-même, la considération et le respect de soi, ainsi que le sentiment que l'individu se fait en tant que personne (Rosenberg, 1979). Cet outil comprend dix items mesurant le sentiment de valeur personnelle. Un exemple d'items est : « *Je considère que j'ai au moins autant de valeur que les autres personnes* ». L'échelle de réponse de type Likert correspond à 1 (tout à fait en désaccord) jusqu'à 4 (tout à fait en accord). Le score global varie entre 10 et 40. Un score élevé indique une estime de soi élevée.

Cet instrument de mesure a été traduit en langue française et validé par Vallières et Vallerand (1990). Ces auteurs confirment qu'il mesure un concept unidimensionnel de l'estime de soi. Les indices de cohérence interne varient entre 0,70 et 0,90 selon l'échantillon et sont comparables à la version anglophone, soit un coefficient alpha de Cronbach de 0,77 (Rosenberg, 1965). La fidélité temporelle de la version francophone est aussi très bonne, avec une corrélation de $r = 0,84$ (Vallières et Vallerand, 1990). Dans la présente étude, l'indice de cohérence interne est de 0,82.

Résolution sociale de problèmes. Le *Social Problem-Solving Inventory - Revised (SPSI-R)* a été conçu par D'Zurilla et al. (1996), puis traduit en français par Berger et Labelle (1997). Cet instrument comprend 52 items mesurant cinq dimensions, soit l'orientation positive face aux problèmes, l'orientation négative face aux problèmes, la résolution rationnelle de problèmes, le style impulsif/insouciant et le style évitant. Il a été validé auprès d'un échantillon adolescent par Sadowki et al. (1994) et présente de bonnes qualités psychométriques. L'outil a été traduit en espagnol (Maydeu-Olivares et al., 2000), en chinois (Siu et Shek, 2005), en farsi (Bayani, Ganji et Bayani, 2013), en japonais (Sumi, 2011), en polonais (Kwasniewska et al., 2014) et en coréen (Choi, 2002). Les analyses factorielles confirment toujours le modèle à cinq facteurs, qui possède d'ailleurs des bases théoriques solides.

Chaque dimension comporte entre 5 et 20 items. Les items correspondent à des affirmations comme la suivante : « *Lorsque j'ai un problème, j'essaie de le voir comme un défi*

ou une occasion de tirer profit du fait d'avoir un problème ». L'échelle de cotation est de type Likert variant de 1 (ne me correspond pas du tout) à 4 (correspond à moi entièrement). Un score élevé à cet instrument indique une résolution de problèmes constructive, efficace et facilitante, tandis qu'un score faible indique une résolution de problèmes plutôt déficitaire, inefficace et dysfonctionnelle.

Les concepts de cet outil sont liés à la théorie de coping de Lazarus et Folkman (1984). Ces derniers définissent le coping comme étant l'ensemble des efforts cognitifs et comportementaux qui permettent de tolérer, d'éviter ou de minimiser l'effet du stress sur le bien-être physique et psychologique d'une personne. Dans le processus d'adaptation, il existe des stratégies automatiques/irrationnelles et des stratégies non automatiques/rationnelles. L'analyse de D'Zurilla et Chang (1995) montre bien l'existence de cette typologie dans leur étude sur la validité de construit de cet outil. L'orientation face aux problèmes, qu'elle soit positive ou négative, correspond à un ensemble de cognitions liées à la perception de l'individu face à un stressor (défi *versus* menace) (D'Zurilla et al., 1996). Elle est liée aux stratégies automatiques, alors que les trois autres dimensions sont liées au processus de résolution de problèmes proprement dit (processus non automatique/rationnel). En effet, la résolution rationnelle de problèmes correspond à l'application des techniques de résolution de problèmes (D'Zurilla et al., 1996). Selon ces auteurs, le style impulsif/insouciant et le style évitant sont davantage des stratégies adaptatives non fonctionnelles où l'individu réagit de manière impulsive ou par l'inaction.

Le questionnaire *Social Problem-Solving Inventory - Revised (SPSI-R)* a été validé par Berger (1998) auprès de 204 étudiants universitaires. Les indices de fidélité (coefficients de Cronbach) se situent entre 0,76 à 0,94 et ils sont comparables à la version anglaise (0,76 à 0,92). De plus, ils sont aussi considérés comme satisfaisants. Berger (1998) rapporte un lien modéré significatif entre le processus de résolution de problèmes et l'anxiété, la dépression, le désespoir et les idéations suicidaires. Pour ce qui est de l'analyse factorielle, l'auteur constate qu'un modèle à trois facteurs est plus représentatif de la population québécoise. Ainsi, les trois sous-échelles sont les suivantes : (1) orientation positive face aux problèmes/résolution rationnelle de problèmes, (2) orientation négative face aux problèmes/style évitant, et (3) style impulsif/insouciant. En dépit de la validation québécoise, le modèle à cinq facteurs de D'Zurilla est retenu pour la présente étude puisqu'il est couramment utilisé dans la littérature scientifique auprès d'une variété de clientèles.

Dans le cadre de cette étude, seulement deux dimensions du modèle de D'Zurilla ont été retenues, soit l'orientation positive face aux problèmes (5 items) et l'orientation négative face aux problèmes (10 items). Ainsi, les scores varient entre 5 et 20 points et entre 10 et 40 points respectivement. Le choix de se limiter aux stratégies adaptatives plutôt automatiques du processus de résolution de problèmes repose sur certains facteurs spécifiques à la présente étude. Les jeunes sont au début de leur cheminement scolaire à l'éducation des adultes, un changement majeur dans leur cursus scolaire. Il semble opportun de mesurer la manière dont ils perçoivent un nouveau problème/situation de stress, car

cette évaluation influencera l'ensemble des stratégies qu'ils ont mises en place. Les indices de cohérence internes de la présente étude pour l'orientation positive ainsi que l'orientation négative face aux problèmes sont respectivement de 0,65 et 0,88.

Données qualitatives

L'équipe de recherche a construit un protocole d'entrevue afin de recueillir des informations qualitatives auprès des participants ne nécessitant pas le recours à des questionnaires standardisés. Une description des informations recueillies pour chacun des instruments est présentée subséquemment.

Objectifs de formation. Le questionnaire de l'équipe de Rousseau et ses collaborateurs (2007) est utilisé au temps 2 dans le cadre d'une entrevue téléphonique. Lors de la passation de ce questionnaire, l'assistant rappelle les objectifs de formation identifiés par le participant au premier temps de mesure. Par la suite, il pose la question suivante : « *Est-ce que tu as atteint tes objectifs avant de quitter le centre de formation aux adultes?* » Si la réponse s'avère positive, il pose la question suivante : « *Quels sont tes plans d'avenir? Pourquoi?* » Dans le cas où la réponse s'avère négative, l'assistant pose les deux questions suivantes : « *Pourquoi as-tu cessé de fréquenter le centre de formation aux adultes avant l'atteinte de tes objectifs?* » et « *Quels sont tes plans d'avenir? Pourquoi?* » L'assistant pose également des questions afin de préciser les réponses du participant, qu'il transcrit par la suite dans un logiciel de traitement de texte (Microsoft Word).

Traitement des données

Comme mentionné auparavant, la présente étude utilise un devis mixte, soit de types quantitatif et qualitatif. Par conséquent, le traitement des données s'effectue selon leurs normes d'usage respectives. Une description du traitement des données est présentée ci-dessous.

Données quantitatives

L'ensemble des réponses obtenues lors de la passation des questionnaires standardisés est saisi à l'aide du logiciel SPSS par un assistant de recherche. Afin de minimiser les risques d'erreur, 10 % des données saisies sont revérifiées par un second assistant de recherche. Aucune erreur d'entrée de données n'est répertoriée. Des analyses préliminaires des données permettent de vérifier le respect des conditions d'utilisation générales des tests paramétriques, soit avoir une distribution normale, indépendante et à variances identiques (Alain, 2008). D'autres conditions s'ajoutent selon l'analyse statistique choisie.

Dans cet échantillon, les participants sont prélevés au hasard parmi la clientèle à l'étude, donc indépendants les uns des autres. Des tests d'homogénéité sont aussi effectués avant chaque traitement statistique pour s'assurer que les variances intersujets sont identiques pour chaque variable. Finalement, l'examen de la distribution normale indique quelques données aberrantes (*outliers*), c'est-à-dire que ces données ont un score de plus de trois écarts-types de la moyenne. Pour l'échelle d'autoefficacité, deux cas sont répertoriés; pour l'échelle d'estime de soi, trois cas sont répertoriés; pour l'échelle de détresse

psychologique, quatre cas sont répertoriés; et pour la sous-échelle d'orientation négative face aux problèmes, un cas est répertorié. Ces données sont modifiées selon les recommandations d'Alain (2008). La technique de *winsorization* est utilisée afin que les données aberrantes soient remplacées « par la donnée la plus extrême acceptable » (p. 9). Ainsi, les scores qui se situent dans les 0,5 % inférieur et supérieur sont remplacés par le score du 1^{er} percentile et du 99^e percentile respectivement. Les données respectent donc les conditions d'utilisation nécessaires pour ensuite réaliser les analyses statistiques directement reliées aux objectifs de cette recherche.

Objectif 1 – Mise en relation des ressources personnelles et de la détresse psychologique. Le premier objectif de cette étude décrit les relations entre les ressources personnelles, soit l'estime de soi, le sentiment d'autoefficacité, les capacités liées à la résolution de problèmes (orientation positive face aux problèmes et orientation négative face aux problèmes) et la détresse psychologique (score global, dépression, anxiété, problèmes cognitifs, agressivité). Il comporte deux volets nécessitant des analyses quantitatives. Il s'agit de décrire les ressources personnelles ci-haut mentionnées ainsi que pour la détresse psychologique (score global, dépression, anxiété, problèmes cognitifs, agressivité). Puis, les variables pouvant contribuer ou réduire le niveau de détresse psychologique de cette clientèle particulière sont ciblées.

Pour décrire les ressources personnelles et la détresse psychologique, des analyses descriptives sont effectuées. Ensuite, dans le but de cibler les variables pouvant contribuer

ou réduire le niveau de détresse psychologique et à la suite de la vérification des relations entre les variables, des analyses de régression linéaire multiple sont effectuées pour déterminer si les scores d'autoefficacité, d'estime de soi, d'orientation positive face aux problèmes et d'orientation négative face aux problèmes expliquent significativement la variance du score de détresse psychologique. Leech, Barrett et Morgan (2011) suggèrent un minimum de 20 participants par variable utilisée. Puisque l'échantillon comporte 165 participants, l'analyse peut être réalisée. Une entrée simultanée de toutes les variables indépendantes est utilisée, car l'objectif vise à décrire les relations entre les variables dépendantes et indépendantes (Alain, 2009).

Objectif 2 – Mise en relation des objectifs de formation et de la détresse psychologique. Le deuxième objectif met en relation la nature des objectifs de formation des jeunes de 16 à 18 ans inscrits à l'éducation des adultes et la détresse psychologique (score global, dépression, anxiété, problèmes cognitifs, agressivité). Cet objectif se divise en deux sous-objectifs, soit : (1) décrire la nature des objectifs de formation des jeunes de 16 à 18 ans inscrits à l'éducation des adultes, et (2) comparer les scores de détresse psychologique et ses sous-échelles en fonction de la nature des objectifs de formation des jeunes. Le premier sous-objectif est de nature qualitative et est expliqué dans la prochaine section. Quant au deuxième sous-objectif, visant à comparer la nature des objectifs de formation des jeunes en fonction du score de détresse psychologique, des analyses de variance (test-t) sont exécutées pour déterminer s'il existe une différence significative au niveau du score de

détresse psychologique du participant selon la nature d'objectif de formation à laquelle il appartient.

Aussi, dans le but d'explorer les différences entre les groupes au niveau de la détresse psychologique (score global) et la nature des objectifs de formation, l'échantillon est divisé en deux groupes, soit les jeunes ayant un niveau élevé et ceux ayant un niveau faible. L'instrument de mesure utilisé n'a pas de classification définie. Cependant, Ilfeld (1978) suggère trois regroupements, soit : détresse psychologique élevée (15 %), détresse psychologique moyenne (25 %) et détresse psychologique faible (60 %). Le seuil clinique pour son échantillon, soit un niveau de détresse psychologique élevé, correspond à un score de 20. Cependant, lorsque Tousignant et Kovess (1985) ont administré cet outil à plus de 4 500 Québécois, le seuil clinique (15 % de l'échantillon) s'établissait à 30. Dans l'échantillon de la présente étude, selon la proportion proposée par Ilfeld, soit 15 % supérieure, le seuil clinique correspond à un score de 39 et plus. La classification retenue pour diviser les groupes (clinique *vs* non clinique) est celle de Tousignant et Kovess (1985) puisque la taille de cet échantillon est plus représentative et permet des comparaisons entre les populations. Toujours dans le but d'expliquer la variance élevée du score de la détresse psychologique, une analyse de variance est aussi effectuée selon trois groupes d'objectifs : compléter un DES, obtenir des préalables pour un DEP et obtenir des préalables pour un programme collégial.

Objectif 3 – Valeur explicative des ressources personnelles, de la détresse psychologique et de la nature des objectifs de formation sur l’atteinte des objectifs de formation prévus lors de l’inscription dans un centre d’éducation des adultes. Le troisième objectif de recherche vérifie la valeur explicative des ressources personnelles (l’estime de soi, le sentiment d’autoefficacité, les capacités de résolution de problèmes de types orientation positive face aux problèmes et orientation négative face aux problèmes), de la détresse psychologique (score global) et de la nature des objectifs de formation des jeunes de 16 à 18 ans fréquentant un CÉA sur l’atteinte des objectifs de formation prévus lors de l’inscription au centre. Pour ce faire, le troisième objectif se divise aussi en deux sous-objectifs, soit : vérifier la valeur explicative des ressources personnelles et de la détresse psychologique sur l’atteinte des objectifs de formation prévus lors de l’inscription à l’éducation des adultes, et comparer l’atteinte des objectifs de formation des jeunes en fonction de la nature de l’objectif.

Le traitement statistique nécessaire pour atteindre les deux sous-objectifs implique deux types d’analyse. Il s’agit de vérifier la valeur explicative de plusieurs facteurs tels que le niveau de la détresse psychologique ainsi que les ressources personnelles des jeunes de 16 à 18 ans sur l’atteinte des objectifs de formation prévus lors de l’inscription au CÉA.

Dans un premier temps, des analyses préliminaires (présentées dans le chapitre des résultats), telles que la vérification de la linéarité, l’indépendance des erreurs et la multicolinéarité, sont effectuées pour confirmer l’utilisation de la régression logistique.

Par la suite, cette analyse est effectuée. Étant donné que Leech et ses collaborateurs (2011) proposent une contrainte de 20 participants par variable lors de l'exécution d'une régression logistique, deux modèles sont proposés afin de limiter les variables à l'étude dans chaque équation. Dans le premier modèle, les variables relatives aux capacités liées à la résolution de problèmes (orientation positive face aux problèmes et orientation négative face aux problèmes) de même que le score de détresse psychologique sont utilisés pour expliquer l'atteinte ou non des objectifs de formation. Le deuxième modèle inclut les variables liées à l'estime de soi et le sentiment d'autoefficacité, ainsi que celles liées à la détresse psychologique pour expliquer l'atteinte ou non des objectifs de formation.

Dans un deuxième temps, le deuxième sous-objectif compare l'atteinte des objectifs de formation des jeunes en fonction de la nature de l'objectif. Une analyse de chi carré (2X2) est effectuée pour déterminer s'il existe une relation significative entre l'atteinte ou non des objectifs de formation et la nature des objectifs de formation convoités à l'inscription à l'éducation des adultes (Obtenir un diplôme d'études secondaires et Obtenir des préalables).

Données qualitatives

Le contenu qualitatif est traité selon la méthode d'analyse thématique de Paillé et Mucchielli (2003). Ce type d'analyse consiste à « procéder systématiquement au repérage, au regroupement et, subsidiairement, à l'examen discursif des thèmes abordés dans un corpus, qu'il s'agisse d'un verbatim d'entretien, d'un document organisationnel ou de

notes d'observation » (p. 124). Selon ces auteurs, l'analyse thématique répond à deux fonctions. La première fonction renvoie à la définition des thèmes présents dans le matériel qualitatif relativement aux questions de recherche. Il s'agit d'attribuer un thème (ou code ou unité de sens) à une phrase ou à un ensemble de phrases liées à une même idée ou un même sujet. La deuxième fonction consiste à regrouper les thèmes identifiés en familles (catégories) plus générales afin de répondre aux questions de recherche. Toujours selon ces auteurs, l'arbre thématique permet la hiérarchisation des thèmes dans le but de schématiser le contenu abordé dans le matériel qualitatif. À partir de ceci, il devient possible d'attribuer des pourcentages soulignant l'importance d'une thématique inductive dans le discours des jeunes.

Au niveau de la validation des données qualitatives, Mukamurera et al. (2006) répertorient quelques techniques souvent utilisées en analyse qualitative : le contrôle sur le matériel résidu, la triangulation du chercheur (ou contrôle par les autres chercheurs), la recherche des preuves contraires et le retour aux acteurs. Dans le cadre de cette étude, la triangulation du chercheur est retenue. Il s'agit d'effectuer une seconde analyse du matériel qualitatif (ou d'un échantillon du matériel qualitatif) par un autre chercheur (double codage). Bien que Paillé et Muchielli (2003) expriment des réticences lorsqu'il est question de ce procédé, celui-ci est utilisé pour assurer une constance, ce qui revient à effectuer une forme de validation du processus d'analyse.

Le processus de triangulation du chercheur s'articule par l'analyse des données de façon séparée par deux assistants de recherche, et ce, pour 10 participants par question de recherche. Une approche de théorisation en continu est donc préconisée pour l'élaboration des codes utilisés (Paillé, 1996). Une fois le processus terminé, les assistants de recherche se réunissent pour établir une première version de la fiche analytique en prévoyant la possibilité d'ajouter des codes en cours d'analyse. Par la suite, toutes les réponses des jeunes sont analysées par un membre de l'équipe. Un processus d'accord interjuge est effectué sur 10 % du contenu qualitatif. Des calculs de coefficient Kappa sont effectués à l'aide du logiciel Atlas-ti. Un coefficient supérieur à 0,60 est qualifié de bon, tandis qu'un coefficient de plus de 0,80 est qualifié d'excellent (Bergeri et al., 2002). Il s'agit d'un indice de l'intensité ou de la qualité de l'accord entre les codeurs. Cet indice est intéressant puisqu'il tient compte du hasard. L'opération mathématique nécessaire pour le calculer implique de soustraire les proportions d'accords dus au hasard de la proportion d'accords observés et de diviser ce nombre par 100, moins les proportions d'accords dus au hasard².

Objectif 2 – Mise en relation des objectifs de formation et de la détresse psychologique. Le premier sous-objectif de l'objectif 2, décrire la nature des objectifs de formation des jeunes de 16 à 18 ans inscrits à l'éducation des adultes, nécessite une analyse qualitative des données obtenues. En effet, l'analyse thématique est nécessaire pour thématiser la nature des objectifs de formation des jeunes. Ces thèmes sont utilisés

² $K = \frac{\text{Proportion d'accords observés} - \text{proportions d'accords dus au hasard}}{100 - \text{proportions d'accords dus au hasard}}$

dans une partie du premier et du deuxième objectif, c'est-à-dire pour comparer le niveau de détresse psychologique en fonction de la nature des objectifs de formation des jeunes, et pour comparer l'atteinte des objectifs de formation des jeunes en fonction de la nature de l'objectif. Une codification unique est utilisée pour permettre l'utilisation de ces données dans des analyses statistiques à échantillon indépendant.

L'information portant sur les objectifs de formation est recueillie à l'aide d'une entrevue face à face lors de la première rencontre au CÉA. Toutes les réponses colligées sont transcrites par un assistant de recherche et analysées à l'aide du logiciel Atlas-ti. Par la suite, un deuxième assistant de recherche effectue un codage sur 10 % (17 objectifs de formation) du contenu qualitatif. Un coefficient Kappa de 1,0 est obtenu. Les définitions de chaque code sont présentées en appendice (Appendice C).

Objectif 4 – Identification des raisons d'abandon et des plans d'avenir des jeunes de 16 à 18 ans inscrits à l'éducation des adultes. Le quatrième objectif vise à explorer les raisons d'abandon et les plans d'avenir des jeunes âgés de 16 à 18 ans ayant fréquenté l'éducation des adultes. Il y a donc deux sous-objectifs à traiter : analyser les raisons d'abandon des jeunes n'ayant pas atteint leurs objectifs de formation lors de leur première inscription à l'éducation des adultes, et décrire les plans d'avenir de l'ensemble des jeunes rejoints lors de leur sortie de l'éducation des adultes. Les informations ont été recueillies lors d'un entretien téléphonique effectué à la suite de leur passage à l'éducation des adultes (temps 2, n = 83). Les réponses sont recueillies et transcrites simultanément lors de

l'entrevue téléphonique et analysées à l'aide du logiciel Atlas-ti. Il est à noter que 48 raisons d'abandon et 83 plans d'avenir sont analysés. Une codification multiple est permise pour bien documenter l'ensemble des thèmes significatifs abordés par les jeunes. L'accord interjuge est effectué sur 10 % du contenu qualitatif, soit cinq raisons d'abandon et huit plans d'avenir. Le coefficient Kappa obtenu est de 1,0 pour les raisons d'abandon et de 0,71 pour les plans d'avenir et les raisons motivant ceux-ci. Les définitions de chaque code sont présentées en appendice (Appendices D, E et F respectivement). Les résultats obtenus à la suite du traitement de l'ensemble des données sont présentés dans le prochain chapitre.

Résultats

Dans le but de mieux comprendre la situation des jeunes de 16 à 18 ans qui quittent l'école secondaire (secteur jeune) pour s'inscrire à l'éducation des adultes, certains objectifs de recherche sont ciblés. Ce chapitre présente les résultats obtenus à la suite des analyses des données. Rappelons que cette étude vise quatre objectifs complémentaires, soit : (1) décrire les relations entre les ressources personnelles (l'estime de soi, le sentiment d'autoefficacité, les capacités liées à la résolution de problèmes de types orientation positive face aux problèmes et orientation négative face aux problèmes) et la détresse psychologique (score global, dépression, anxiété, problèmes cognitifs, agressivité,) des jeunes de 16 à 18 ans inscrits à un centre d'éducation des adultes (CÉA); (2) mettre en relation la nature des objectifs de formation des jeunes de 16 à 18 ans inscrits à l'éducation des adultes et la détresse psychologique (score global, dépression, anxiété, problèmes cognitifs, agressivité); (3) vérifier la valeur explicative des ressources personnelles, de la détresse psychologique (score global) et de la nature des objectifs de formation des 16-18 ans fréquentant un CÉA sur l'atteinte des objectifs de formation prévus lors de l'inscription au centre; (4) identifier les raisons d'abandon et les plans d'avenir des jeunes adultes de 16 à 18 ans ayant fréquenté l'éducation des adultes (objectif atteint ou non). Dans les pages suivantes, les résultats sont présentés pour chaque objectif afin de mieux comprendre la situation des jeunes de 16 à 18 ans ayant quitté l'école secondaire (secteur jeune) pour s'inscrire au CÉA.

Mise en relation des ressources personnelles et de la détresse psychologique des jeunes de 16 à 18 ans inscrits dans un CÉA

Le premier objectif vise à décrire les relations entre les ressources personnelles, soit l'estime de soi, le sentiment d'autoefficacité, les capacités liées à la résolution de problèmes (orientation positive face aux problèmes et orientation négative face aux problèmes) et la détresse psychologique (score global, dépression, anxiété, problèmes cognitifs, agressivité) des jeunes de 16 à 18 ans inscrits à l'éducation des adultes. Ce premier objectif se divise en deux sous-objectifs, soit : (1) décrire les ressources personnelles et la détresse psychologique des 16 à 18 ans, et (2) expliquer les relations entre les ressources personnelles et la détresse psychologique. D'une part, le premier sous-objectif vise à tracer un portrait des ressources personnelles et de la détresse psychologique. D'autre part, le deuxième objectif tente de cibler les variables pouvant contribuer ou réduire le niveau de détresse psychologique de cette clientèle en particulier. Les résultats relatifs aux sous-objectifs sont présentés.

Analyses descriptives des ressources personnelles et de la détresse psychologique chez les jeunes de 16 à 18 ans inscrits dans un CÉA

Tout d'abord, il est question des ressources personnelles et de la détresse psychologique des jeunes inscrits à l'éducation des adultes. Des analyses descriptives et exploratoires sont utilisées pour en connaître davantage sur les jeunes de 16 à 18 ans inscrits à l'éducation des adultes. Ainsi, aucune hypothèse n'est posée pour ce sous-objectif. L'exploration de comparaisons de moyenne et une matrice de corrélation sont présentées. Le tableau 1 présente les moyennes et les écarts-types obtenus pour l'ensemble de l'échantillon ainsi que les résultats liés aux différences de genre.

Tableau 1

Comparaison des ressources personnelles et de la détresse psychologique selon le genre

Variables	Groupe complet		Filles		Garçons		<i>t</i>
	<i>M</i>	<i>é-t</i>	<i>M</i>	<i>é-t</i>	<i>M</i>	<i>é-t</i>	
Estime de soi	31,36	5,28	30,69	4,99	31,95	5,49	1,54
Sentiment d'autoefficacité	32,83	4,49	32,41	4,5361	33,2	4,45	1,14
Orientation positive face aux problèmes	12,90	3,72	12,17	3,85	13,56	3,5	2,44
Orientation négative face aux problèmes	13,20	8,02	15,03	8,29	11,60	7,47	2,78
Détresse psychologique (score global)	26,35	13,09	30,18	13,52	23,00	11,79	3,65**
Anxiété	5,42	3,64	6,52	3,86	4,47	3,16	3,75**
Dépression	6,10	2,82	7,39	3,84	4,98	3,44	4,26**
Agressivité	4,58	2,55	5,14	2,46	4,08	2,53	2,72
Problèmes cognitifs	3,12	2,06	3,17	2,17	3,08	1,97	0,27

**Correction de Bonferroni $p < 0,006^3$

Les résultats de ce premier sous-objectif montrent que les jeunes de 16 à 18 ans inscrits à l'éducation des adultes ont des scores élevés de ressources personnelles, particulièrement l'estime de soi ($M = 31,36$, $é-t = 5,28$) et le sentiment d'autoefficacité ($M = 32,83$, $é-t = 4,49$). Le score maximal est de 40 points pour ces échelles. L'orientation négative face aux problèmes, quant à elle, montre une variation importante des données

³ Correction de Bonferroni $= 0,05/9 = 0,006$ **

($M = 13,20$, $é-t = 8,02$). Quant à la détresse psychologique, on retrouve des scores totaux relativement faibles chez les jeunes de notre échantillon ($M = 26,35$, $é-t = 13,09$).

Une comparaison de moyennes (t-test) est effectuée pour déterminer l'existence ou non de différences significatives selon le genre au moment de leur inscription. Le tableau 1 présente les résultats obtenus. Les résultats montrent qu'il n'existe pas de différences significatives comparativement aux garçons quant aux ressources personnelles (estime de soi, sentiment d'autoefficacité, orientation positive face aux problèmes, orientation négative face aux problèmes). Cependant, il existe des différences significatives entre les garçons et les filles pour certaines composantes de la détresse psychologique. En effet, les filles ($M = 30,18$, $é-t = 13,52$) obtiennent des scores significativement plus élevés que les garçons ($M = 23,00$, $é-t = 11,79$) au score global de la détresse psychologique ($t(163) = 3,65$, $p = 0,000$). Le même phénomène est observé pour l'anxiété ($t(163) = 3,76$, $p = 0,000$) et la dépression ($t(163) = 4,26$, $p = 0,000$). En effet, les filles ($M = 6,52$, $é-t = 3,86$ et $M = 7,39$, $é-t = 3,84$ respectivement) obtiennent des scores significativement plus élevés que les garçons ($M = 4,47$, $é-t = 3,16$ et $M = 4,98$, $é-t = 3,44$ respectivement). Étant donné qu'il existe peu de différences liées au genre, cette variable n'est pas incluse dans la matrice de corrélation.

Par la suite, une matrice de corrélation est effectuée afin de constater s'il existe des relations entre certaines variables. Le tableau 2 présente ces résultats. En ce qui concerne les ressources personnelles, une corrélation positive et significative existe entre le

sentiment d'autoefficacité et l'orientation positive face aux problèmes ($r = 0,40$), alors qu'elle entretient une corrélation négative avec l'orientation négative face aux problèmes ($r = -0,31$). Ainsi, plus l'individu croit en son efficacité à affronter des problèmes, plus il aura une orientation positive face à ceux-ci. Le cas inverse est aussi vrai : moins l'individu croit en ses capacités de réussir à atteindre ses buts, plus il aura une orientation négative face à ses problèmes. L'estime de soi est aussi corrélée négativement et significativement à l'orientation négative face à la résolution de ses problèmes ($r = -0,33$), signifiant ainsi que plus l'individu a une perception positive de soi, moins il aura une orientation négative face à ses problèmes. Le tableau 2 indique une corrélation négative et significative entre l'orientation positive face aux problèmes et l'orientation négative face aux problèmes ($r = -0,34$). Autrement dit, plus l'individu a un score élevé à l'orientation positive face aux problèmes, plus le score à l'orientation négative face aux problèmes est bas. L'inverse est aussi vrai.

Quant à la détresse psychologique, il est possible de constater que son score total corréle positivement et significativement avec chacune de ses sous-échelles. En effet, une corrélation positive existe entre la détresse psychologique et l'anxiété ($r = 0,81$), la dépression ($r = 0,85$), l'agressivité ($r = 0,62$) et les problèmes cognitifs ($r = 0,68$). Notons de plus que l'orientation négative face aux problèmes corréle négativement et significativement avec la détresse psychologique ($r = 0,49$), l'anxiété ($r = 0,32$) et la dépression ($r = 0,56$). Ainsi, plus l'individu présente une orientation négative face aux problèmes,

Tableau 2

Corrélations entre toutes les variables à l'étude

Variables	Autoeff.	Estime	Orient. +	Orient. -	Détresse	Anxiété	Dep.	Agres.	P. Cogn
Autoeff.	1								
Estime	0,19	1							
Orient. +	0,40**	0,16	1						
Orient. -	-0,31**	-0,33**	-0,34**	1					
Détresse	-0,12	-0,39**	-0,09	0,49**	1				
Anxiété	-0,02	-0,18	-0,04	0,32**	0,81**	1			
Dép.	-0,05	-0,52**	-0,05	0,56**	0,85**	0,56**	1		
Agres.	-0,09	-0,14	-0,03	0,25	0,62**	0,37**	0,45**	1	
P. Cogn.	-0,15	-0,29	-0,18	0,23	0,68**	0,38**	0,48**	0,45**	1

**Correction de Bonferroni $p < 0,006^4$

Légende : Autoeff. = autoefficacité; Estime = estime de soi; Orient.+ = orientation positive face aux problèmes; Orient.- = orientation négative face aux problèmes.
Détresse = Détresse psychologique; Dep. = Dépression; Agres. = agressivité; P. Cogn = problèmes cognitifs.

⁴ Correction de Bonferroni = $0,05/9 = 0,006$ **

plus il aura des symptômes de détresse psychologique, dont notamment des symptômes d'anxiété et de dépression.

En ce qui concerne les sous-échelles de la détresse psychologique, les résultats montrent une corrélation négative et significative entre l'estime de soi et la dépression ($r = -0,52$). Il existe aussi une corrélation positive et significative entre l'anxiété et la dépression ($r = 0,56$), l'agressivité ($r = 0,37$) et les problèmes cognitifs ($r = 0,38$). Ainsi, plus l'individu est anxieux, plus il démontra des symptômes de dépression, d'agressivité et de problèmes cognitifs. Une corrélation positive et significative est aussi remarquée entre la dépression et l'agressivité ($r = 0,45$) et les problèmes cognitifs ($r = 0,48$). Finalement, l'agressivité et les problèmes cognitifs corréleront positivement et significativement ensemble ($r = 0,45$).

En somme, les résultats de ce premier sous-objectif montrent que les jeunes de 16 à 18 ans inscrits à l'éducation des adultes ont des scores de détresse psychologique relativement faibles. Cependant, il existe des différences significatives entre les garçons et les filles quant au score global de détresse psychologique ainsi que pour certaines sous-échelles (anxiété et dépression). Quant aux ressources personnelles, les moyennes sont élevées et les écarts-types sont étroits. En effet, les scores se situent dans la strate supérieure des scores possibles et les écart-types sont près de la moyenne. Cependant, l'orientation négative face aux problèmes fait exception. Cette dernière montre une variation importante des données, suggérant ainsi des différences interindividuelles.

L'écart-type est de 8,02 alors que le score moyen est de 13,20. Ce qui signifie que les scores varient sur l'ensemble des scores possibles.

Finalement, certaines corrélations significatives, mais estimées faibles (Field, 2009) existent entre les ressources personnelles (sentiment d'autoefficacité et orientation positive face aux problèmes – relation positive – et orientation négative face aux problèmes – relation négative; estime de soi et orientation négative face aux problèmes – relation négative). D'autres corrélations élevées (Field, 2009), toutes positives, sont notées entre la détresse psychologique et ses sous-échelles (score global et ses quatre sous-échelles; détresse psychologique (score global et l'orientation négative face aux problèmes). Les autres ressources personnelles dites aidantes sont, pour certaines, corrélées négativement avec certaines dimensions de la détresse, à savoir entre la détresse psychologique et l'estime de soi. Des corrélations positives sont remarquées pour certaines sous-échelles entre elles (l'anxiété et la dépression; l'agressivité et les problèmes cognitifs; la dépression et l'agressivité; l'agressivité et les problèmes cognitifs). Finalement, seulement l'orientation négative face aux problèmes est liée à la détresse psychologique.

Relations entre les ressources personnelles et la détresse psychologique chez les jeunes de 16 à 18 ans inscrits dans un CÉA

Étant donné l'importance des difficultés rencontrées par les jeunes de 16 à 18 ans inscrits dans un CÉA répertoriées dans la littérature, il est nécessaire de s'interroger sur les liens entre les ressources personnelles des jeunes et la détresse psychologique lors de

l'inscription à l'éducation des adultes (temps 1). Le deuxième sous-objectif de cet objectif vise à cibler les variables pouvant contribuer ou réduire le niveau de détresse psychologique de cette clientèle atypique. L'hypothèse posée est que les ressources personnelles, soit l'estime de soi, le sentiment d'autoefficacité et l'orientation positive face aux problèmes, expliqueront positivement le degré de gravité de la détresse psychologique. De plus, l'orientation négative face aux problèmes expliquera négativement le niveau de détresse psychologique (score global) des jeunes inscrits à l'éducation des adultes. La matrice de corrélation présentée à la section précédente (Tableau 2) montre qu'il existe en effet des relations entre les ressources personnelles et la détresse psychologique, notamment entre la détresse psychologique et l'estime de soi ainsi que l'orientation négative face aux problèmes. De plus, puisque les corrélations sont très fortes entre la détresse et ses sous-échelles, seulement le score global sera pris en considération pour la vérification de ce sous-objectif.

Une régression linéaire multiple est effectuée pour déterminer l'existence d'un lien prédictif des ressources personnelles sur le niveau de détresse psychologique (score global) des jeunes lors de leur inscription. Les hypothèses posées sont que l'estime de soi, le sentiment d'autoefficacité, l'orientation positive face aux problèmes et l'orientation négative face aux problèmes expliqueront significativement le niveau de détresse psychologique de ces jeunes. Le tableau 3 présente les résultats obtenus.

Tableau 3

Régression linéaire multiple des caractéristiques personnelles sur le niveau de détresse psychologique des participants au premier temps de mesure (n = 165)

Variable	B	ET B	Bêta	T
Estime de soi	0,520	0,194	-0,209	-2,673**
Sentiment d'autoefficacité	0,346	0,249	0,249	1,387
Orientation positive face aux problèmes	0,033	0,289	0,009	0,114
Orientation négative face aux problèmes	0,695	0,132	0,424	5,281***
Constante	21,784	9,508		2,291*

$R^2 = 0,245$, $F(5,157) = 11,50$, $p < 0,001$

* $p < 0,05$, ** $p < 0,01$, *** $p < 0,001$

L'analyse de régression linéaire multiple permet de constater que l'équation soumise explique 24,5 % de la variance avec une valeur de $F(5,157) = 11,50$, $p < 0,001$. La variable la plus fortement associée à la détresse psychologique est l'orientation négative face aux problèmes ($\beta = 0,424$, $p < 0,001$), suivi de la variable estime de soi ($\beta = -0,209$, $p < 0,01$). Ainsi, une orientation négative face aux problèmes élevée et un niveau d'estime de soi faible expliquent significativement la présence d'un niveau de détresse élevé (score global). En revanche, les variables liées à l'orientation positive face aux problèmes et le sentiment d'autoefficacité ne permettent pas d'expliquer le niveau de détresse psychologique dans le cadre cette étude.

Résumé des résultats obtenus pour l'objectif 1 et de ses sous-objectifs

À la suite des analyses effectuées pour répondre au premier objectif, soit de mieux comprendre les relations existantes entre les ressources personnelles et la détresse

psychologique chez les jeunes de 16 à 18 ans inscrits à l'éducation des adultes, il est possible de formuler certains constats. L'ensemble des jeunes de 16 à 18 ans inscrits à l'éducation des adultes ont des ressources personnelles élevées (près du score maximal). L'orientation négative face aux problèmes montre une variation importante des données entre les participants à ne pas négliger. Quant à la détresse psychologique, les taux sont faibles si on tient compte des scores de détresse élevés de 39 points et plus, et des différences significatives existent entre les garçons et les filles quant à son score global ainsi que certaines de ses sous-échelles (anxiété et dépression). Des corrélations existent également entre les différentes ressources personnelles entre elles. D'autres corrélations sont notées entre la détresse psychologique et ses sous-échelles ainsi que les sous-échelles entre elles. Finalement, seule l'orientation négative face aux problèmes est liée à la détresse psychologique. De plus, l'orientation négative face aux problèmes et une faible estime de soi expliquent en partie la variance de la détresse psychologique.

Mise en relation des objectifs de formation et la détresse psychologique des jeunes de 16 à 18 ans selon la détresse psychologique

Le deuxième objectif de recherche met en relation la nature des objectifs de formation des jeunes de 16 à 18 ans inscrits à l'éducation des adultes et la détresse psychologique (score global, dépression, anxiété, problèmes cognitifs, agressivité). Cet objectif se divise en deux sous-objectifs, soit : (1) décrire la nature des objectifs de formation des jeunes de 16 à 18 ans inscrits à l'éducation des adultes, et (2) comparer le niveau de détresse psychologique (score global) et ses quatre sous-échelles en fonction des objectifs de formation des jeunes.

Pour répondre au premier sous-objectif, une analyse qualitative des objectifs de formation est effectuée. La nature des 165 objectifs de formation des jeunes est présentée. Pour répondre au deuxième sous-objectif, une comparaison de moyennes (t-test) entre le score de détresse psychologique selon la nature des objectifs est également exposée afin de dresser un portrait des objectifs de formation.

L'analyse thématique des objectifs de formation des jeunes de 16 à 18 ans inscrits à l'éducation des adultes

L'arbre thématique créé à partir des données obtenues par les participants à l'entrée à l'éducation des adultes⁵ (questionnaire au temps 1, n = 165) est présenté à la figure 1⁶. Les définitions des codes utilisés dans le processus d'analyse sont disponibles en appendice (Appendice C).

Les réponses des participants sont répertoriées selon deux catégories, soit « obtenir un diplôme d'études secondaires (DES) » et « obtenir des préalables pour suivre un autre cheminement ». La première catégorie est constituée d'un seul code, « obtenir un DES ». La deuxième catégorie est constituée de quatre codes : (1) « obtenir des préalables pour s'inscrire à un programme d'études professionnelles »; (2) « obtenir des préalables pour s'inscrire à un programme d'études collégiales »; (3) « atteindre des objectifs distaux »; (4) « obtenir des préalables pour un emploi ».

⁵ Il est à noter qu'une seule réponse par participant est répertoriée.

⁶ L'abréviation « u.s. » désigne les unités de sens analysées.

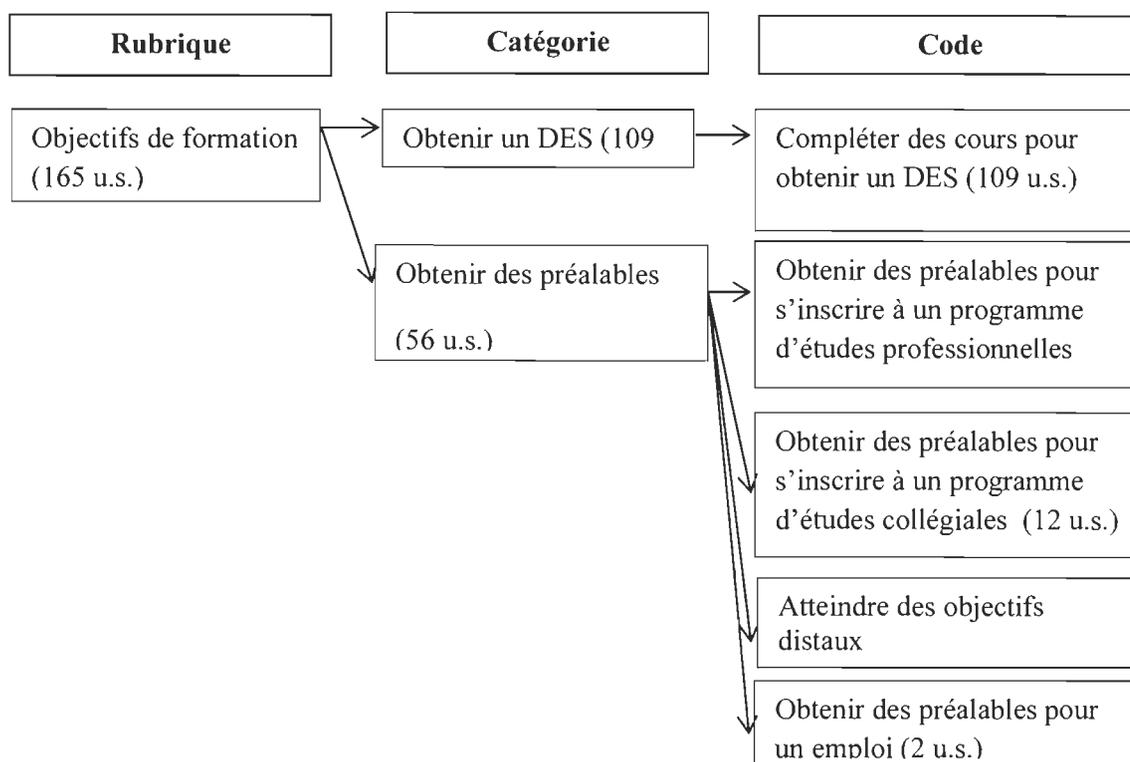


Figure 1 : Arbre thématique des objectifs de formation des jeunes de 16 à 18 ans dès l'entrée à l'éducation des adultes (temps 1).

Le tiers des participants (33,9 %) sont toutefois inscrits pour d'autres raisons, soit l'obtention de préalables pour poursuivre leur cheminement scolaire ou professionnel. D'ailleurs, près du deux tiers de cette population (67,9 %) affirme vouloir obtenir les préalables requis pour s'inscrire à une formation professionnelle (DEP). Certains nomment le programme professionnel qu'ils veulent suivre, par exemple : *briqueteur* (DR-06), *maçonnerie* (S-30), *photographie* (VV-20), etc. D'autres offrent des précisions supplémentaires; un jeune mentionne vouloir *avoir mon secondaire 3 et devenir préposé aux bénéficiaires* (SH-19), *aller faire un cours en soudage-montage* (S-15), ou *Je veux finir mon secondaire 4 en anglais, français et mathématique, ensuite faire mon DEP à*

[nom de l'école] *pendant deux ans et demi pour devenir assistante dentaire (SH-37)*. Le constat est que ces jeunes ne recherchent pas l'obtention d'un DES, mais désirent plutôt utiliser l'éducation des adultes comme tremplin vers une formation professionnelle menant directement au marché du travail.

Les autres codes se retrouvent en moins grand nombre. Près du quart (21,4 %) des jeunes visent l'obtention de préalables pour s'inscrire dans un programme d'études collégiales, souvent des cours de sciences enrichis. Par exemple, certains jeunes disent vouloir *faire [ses] matières fortes (math 436, physique de 5)*. *J'ai mon DES, mais je veux entrer en technique en réadaptation physique (LA-03)*, ou *faire ma physique et ma chimie 536 pour aller en sciences au cégep ou pilote d'avion (PL-04)*. De plus, 7,1 % des jeunes mentionnent des objectifs de vie plus généraux, alors que 3,6 % veulent obtenir des préalables pour un emploi. Dans le premier cas, les jeunes précisent des cheminements de vie plus abstraits. Par exemple, une jeune affirme vouloir *obtenir un emploi que je vais aimer et qui me rapportera assez d'argent (S-34)*; un autre précise : *je viens ici pour terminer et pouvoir un jour devenir le plus grand maître sommelier et plus grand chef cuisinier de ce monde (S-41)*. Dans l'autre cas, un jeune explique vouloir *finir [son] secondaire 3 et aller dans les forces de l'armée canadienne comme fantassin ou suivre un cours d'informatique payé par l'armée, peut-être, je ne le sais pas (TR-02)*.

En somme, il est possible de constater que même si l'éducation des adultes est synonyme d'obtention d'un DES pour une majorité, le tiers de la population étudiée y voit

aussi des occasions beaucoup plus vastes (dont l'obtention de préalables). La prochaine section vérifie le niveau de détresse des jeunes en fonction de leur objectif de formation (DES ou préalables).

Les objectifs de formation des jeunes de 16 à 18 ans inscrits à l'éducation des adultes selon le niveau de détresse psychologique et ses sous-échelles

Les participants sont répartis inégalement selon la nature des objectifs de formation (66,1 % souhaitent obtenir un DES et 33,9 % visent l'obtention de préalables). L'hypothèse posée est que le score de détresse psychologique est significativement différent selon qu'ils visent un DES ou l'obtention des préalables. En effet, les jeunes qui souhaitent obtenir un DES auront des scores de détresse psychologique plus faibles que ceux qui souhaitent obtenir des préalables. Le Tableau 4 présente les résultats de la comparaison de moyennes (test-t). Les résultats des différences de moyennes de groupe (test-t) confirment qu'il n'existe pas de différences significatives quant au niveau de détresse psychologique selon la nature des objectifs de formation. L'hypothèse est donc infirmée dans le cadre de cette étude.

Tableau 4

Comparaison de la nature des objectifs de formation selon le niveau de détresse psychologique pour tous les participants dès l'entrée au CÉA (n = 165)

	Obtenir un DES		Obtenir des préalables		t
	M	é-t	M	é-t	
Détresse psychologique	25,73	11,92	27,55	15,16	0,85
Dépression	5,99	3,68	6,32	4,10	0,53
Anxiété	5,24	3,36	5,79	4,15	0,91
Agressivité	4,62	2,54	4,48	2,59	0,34
Problèmes cognitifs	2,95	1,86	3,46	2,39	1,42

*p<0,05, **p<0,01, ***p<0,001

Malgré l'absence de différences significatives entre les moyennes à l'échelle de détresse psychologique et de ses sous-échelles, les écarts-types indiquent une grande variabilité interindividuelle pour les différents indicateurs de détresse psychologique. Dans un but exploratoire, une vérification de l'existence de relations significatives entre les groupes – et pour mieux comprendre les différences interindividuelles aux scores de détresse psychologique – est effectuée par le biais d'une analyse de chi carré. L'échantillon est divisé en deux groupes, soit les jeunes ayant un niveau de détresse psychologique élevé (score de 39 points et plus) et ceux ayant un niveau de détresse psychologique faible (score de 38 points et moins).

Le tableau 5 présente la répartition des objectifs de formation selon les deux groupes de détresse des participants. Une fois de plus, il est possible de constater qu'il n'existe pas de différences significatives entre les deux groupes (χ^2 (dl = 1, N = 165) = 0,842,

$p > 0,05$). Cependant, une proportion deux fois plus élevée de jeunes avec un faible niveau de détresse psychologique souhaite obtenir un DES, un parcours scolaire qui implique souvent un processus beaucoup plus long.

Tableau 5

*Répartition des objectifs de formation
selon le niveau de détresse psychologique des participants*

Catégories	Détresse psychologique élevée		Détresse psychologique faible		chi carré
	N	%	N	%	
Obtenir un DES	35	21,2	74	44,8	0,842
Obtenir des préalables	22	13,3	34	20,6	
Total	57	34,5	108	65,4	

* $p < 0,05$, ** $p < 0,01$, *** $p < 0,001$

Toujours dans le but d'expliquer la variance élevée du score de la détresse psychologique, une analyse de variance est effectuée en utilisant trois groupes d'objectifs de formation : « Compléter un DES », « Obtenir des préalables pour un DEP » et « Obtenir des préalables pour un programme d'études collégiales ». Les deux autres codes sont exclus puisque le nombre de participants appartenant à ces groupes est trop petit. Le nombre total de participants inclus pour cette analyse est de 159. Autrement dit, l'analyse suivante comprend les trois groupes d'objectifs de formation les plus répertoriés dans cette étude pour respecter les critères d'utilisation de l'analyse de variance.

Tableau 6

*Analyse de variance de la détresse psychologique
selon les trois codes d'objectifs de formation*

Variables	<i>dl</i>	Carré moyen	<i>F</i>
Inter-groupe	2	49,16	0,91
Intragroupe	156	168,65	
Total	158		

* $p < 0,05$, ** $p < 0,01$, *** $p < 0,001$

Le tableau 6 présente les résultats de l'analyse de variance de la détresse psychologique selon les trois codes reliés aux objectifs de formation : « Obtenir un DES », « Obtenir des préalables pour s'inscrire à un programme d'études professionnelles » et « Obtenir des préalables pour s'inscrire à un programme d'études collégiales ». Aucune différence significative n'est notée. Autrement dit, dans la présente étude, les niveaux de détresse psychologique sont semblables dans les trois groupes de jeunes (nature de l'objectif de formation).

Résumé des résultats obtenus pour l'objectif 2 et ses sous-objectifs

À la suite des analyses effectuées pour répondre au deuxième objectif, il est possible de constater qu'un fait marquant à retenir du deuxième objectif de cette thèse est que le tiers de la population des jeunes de 16 à 18 ans inscrits à l'éducation des adultes ne vise pas l'obtention d'un DES, mais plutôt des préalables pour poursuivre leur cheminement dans un autre milieu, scolaire ou non (résultats de l'analyse qualitative du premier sous-

objectif). Par contre, il n'existe pas de relation entre la nature des objectifs de formation et le score de détresse psychologique des jeunes.

La valeur explicative des ressources personnelles, de la détresse psychologique et de la nature des objectifs de formation sur l'atteinte des objectifs de formation prévus lors de l'inscription dans un CÉA

Le troisième objectif de recherche vérifie la valeur explicative des ressources personnelles, de la détresse psychologique et de la nature des objectifs de formation des jeunes de 16 à 18 ans fréquentant un CÉA sur l'atteinte des objectifs de formation prévus lors de l'inscription au centre. Il s'agit de vérifier si les scores obtenus aux instruments de mesure administrés au premier temps de mesure, soit dès l'entrée au CÉA, expliquent l'atteinte ou non des objectifs de formation au deuxième temps de mesure, soit à la sortie du centre. À la suite de leur passage à l'éducation des adultes, 50,3 % (n = 83) des participants ont été rejoints pour déterminer l'atteinte de leurs objectifs (oui ou non). De ce nombre, 34 participants (41,97 %) ont atteint leurs objectifs de formation, alors que 49 participants (59,03 %) ne les ont pas atteints.

Le troisième objectif se divise aussi en deux sous-objectifs. Le premier sous-objectif est de vérifier la valeur explicative des ressources personnelles et de la détresse psychologique sur l'atteinte des objectifs de formation prévus lors de l'inscription à l'éducation des adultes. L'hypothèse posée est que les ressources personnelles (estime de soi, sentiment d'autoefficacité, capacités de résolution de problème de types orientation positive face à un problème et orientation négative face à un problème et la détresse psychologique

à l'entrée au CÉA) expliqueront significativement l'atteinte ou non des objectifs de formation des jeunes.

Le deuxième sous-objectif de formation, pour sa part, cible la relation entre l'atteinte des objectifs de formation des jeunes (oui ou non) en fonction de la nature de l'objectif (obtenir un DES ou obtenir des préalables). La question de recherche qui en découle a pour but de vérifier si la nature de l'objectif de formation est liée à l'atteinte des objectifs. L'hypothèse posée est que les jeunes visant l'obtention de préalables seront plus nombreux à atteindre leurs objectifs de formation comparativement à ceux qui visent l'obtention d'un DES. Ceci a pour but de vérifier indirectement si la durée des études est liée à l'atteinte des objectifs, puisque l'obtention de préalables nécessite un cheminement scolaire plus court que la réussite d'un DES complet. Les résultats relatifs à ces deux sous-objectifs sont présentés.

La valeur explicative des ressources personnelles et de la détresse psychologique des jeunes de 16 à 18 ans sur l'atteinte des objectifs de formation

Cette section vise à mesurer la valeur explicative des ressources personnelles et de la détresse psychologique des jeunes de 16 à 18 ans fréquentant un CÉA sur l'atteinte des objectifs de formation prévus lors de leur inscription. L'hypothèse posée est que les ressources personnelles et la détresse psychologique à l'entrée au CÉA expliqueront significativement l'atteinte ou non des objectifs de formation des jeunes.

Vérification des préalables. Avant de procéder au traitement des données de cet objectif, des étapes préliminaires sont prévues pour vérifier s'il n'y a pas de biais de sélection dans l'échantillonnage. Une comparaison de moyennes obtenues des caractéristiques personnelles et de la détresse psychologique est effectuée entre les jeunes ayant participé seulement au premier temps de mesure (n = 82) et ceux qui ont participé aux deux temps de mesure (n = 83) (Tableau 7). Aucune différence significative n'est observée entre ces deux groupes.

Tableau 7

Comparaison des variables psychologiques selon le temps de mesure

	Temps 1 (n = 82)		Temps 2 (n = 83) ⁷		t
	M	é-t	M	é-t	
Détresse psychologique	27,13	14,59	25,58	11,46	0,76
Dépression	6,70	3,91	5,52	3,65	2,00
Anxiété	5,79	3,91	5,06	3,34	1,30
Agressivité	4,46	2,82	4,69	2,26	0,56
Problèmes cognitifs	3,06	2,14	3,18	2,00	0,37
Orientation positive face aux problèmes	12,82	4,15	13,00	3,27	0,29
Orientation négative face aux problèmes	13,25	8,74	13,14	7,32	0,08
Estime de soi	31,05	5,42	31,66	5,16	0,75
Autoefficacité	32,48	4,90	33,18	4,04	1,01

Correction de Bonferroni $p < 0,006^8$ ⁷ Une période variant entre 6 mois et 18 mois s'est écoulée entre les deux temps de mesure.⁸ Correction de Bonferroni = $0,05/9 = 0,006$.

Par la suite, selon Field (2009), il importe de vérifier trois préalables pour la régression logistique, soit la vérification de (1) la linéarité, (2) l'indépendance des erreurs, et (3) la multicolinéarité. La linéarité des variables implique l'existence d'une relation linéaire entre les variables. Dans le cas d'une régression logistique, le résultat prédit est binaire et non continu (atteinte ou non des objectifs de formation). Donc, pour vérifier ce préalable, les variables indépendantes doivent être linéaires au logarithme naturel de la variable dépendante. Lorsque cette relation n'existe pas, le chercheur est à risque de faire une erreur de type II, c'est-à-dire de conclure qu'il n'existe pas de différence significative entre les groupes alors qu'il en existe une. L'indépendance des sujets assure que les participants ne sont pas représentés plusieurs fois pour une même variable. Ce type de données crée la surdispersion, c'est-à-dire que la variance observée est plus grande que celle attendue par l'analyse statistique (Field, 2009). Ainsi, les intervalles de confiance seront plus restreints et le chercheur pourrait faire une erreur de type I, à savoir qu'il pourrait conclure qu'il existe une différence significative alors qu'il n'y en a pas. La multicolinéarité se réfère à un problème dans les données où les variables prédictives sont fortement corrélées entre elles. Donc, avant de procéder à la régression logistique, ces préalables sont examinés.

La linéarité. Le tableau 8 présente le test de linéarité des variables. Il est possible de constater que le score de l'interaction entre détresse psychologique et son logarithme naturel est significatif ($Wald(1) = 6,648$, $p = 0,01$). La même situation se produit pour l'orientation positive face aux problèmes ($Wald(1) = 4,979$, $p = 0,026$). Il faudra donc

enlever ces variables de l'analyse de régression logistique. Les autres variables (sentiment d'autoefficacité, estime de soi et orientation négative face aux problèmes) sont conservées.

Tableau 8

Vérification de la linéarité des variables mesurées au premier temps de mesure à introduire à la régression logistique

Variables	B	E.S	Wald	ddl	Sig.	Exp(B)
Autoefficacité X Ln_autoefficacité	-0,180	0,894	0,040	1	0,841	0,836
Estime de soi X Ln_estime de soi	-0,950	0,655	2,105	1	0,147	0,387
Orientation positive face aux problèmes X Ln_ Orientation positive face aux problèmes	1,494	0,669	4,979	1	0,026*	4,453
Orientation négative face aux problèmes X Ln_ Orientation négative face aux problèmes	0,039	0,119	0,109	1	0,741	1,040
Détresse psychologique X Ln_détresse psychologique	0,324	0,126	6,648	1	0,010**	1,383

*p<0,05, **p<0,01, ***p<0,001

L'indépendance des sujets. Dans le cadre de cette étude, aucune mesure répétée n'a été effectuée. Par conséquent, l'indépendance des sujets est assurée.

La multicollinéarité. Pour effectuer une régression logistique, il faut éviter une corrélation trop élevée entre les variables. Pour cette raison, le tableau 9 montre les valeurs des corrélations obtenues à la suite d'une analyse corrélacionnelle pour les variables restantes,

soit sentiment d'autoefficacité, estime de soi et orientation négative face aux problèmes. Les résultats montrent que l'orientation négative face aux problèmes corrèle positivement et significativement avec l'autoefficacité ($r(83) = -0,32, p = 0,004$), alors que l'estime de soi présente une relation négative et significative avec l'autoefficacité ($r(83) = -0,34, p = 0,002$). Field (2009) suggère que des valeurs de +/- 0,5 indiquent une association plutôt forte. Ces corrélations sont donc significatives, mais selon le critère de Field, elles ont une force moyenne. Ainsi, il est peu probable qu'il existe un problème de colinéarité.

Tableau 9

Résultats de l'analyse corrélacionnelle pour les variables : sentiment d'autoefficacité, estime de soi et orientation négative face aux problèmes au deuxième temps de mesure

Variables	Autoefficacité	Estime de soi	Orientation négative face aux problèmes
Autoefficacité	1		
Estime de soi	0,20	1	
Orientation négative face aux problèmes	-0,32**	-0,34**	1

* $p < 0,05$, ** $p < 0,01$, *** $p < 0,001$

Afin de s'assurer que nos variables respectent ce préalable, un test de colinéarité est effectué en utilisant les trois variables. Le tableau 10 présente les résultats obtenus à ce test. Field (2009) propose de se baser sur le cadre théorique de Myers (1990) pour déterminer les seuils à ces tests. Premièrement, le test de tolérance doit être supérieur à 0,1. Les

résultats de la présente étude possèdent des valeurs variant entre 0,823 et 0,892. Deuxièmement, le VIF doit être inférieur à 10. Il est possible de constater que les VIF des données varient entre 1,121 et 1,215. Nous pouvons ainsi conclure qu'il n'existe pas de colinéarité entre les variables indépendantes.

Tableau 10

Test de colinéarité des variables utilisées pour la régression logistique

	Tolérance	VIF
Autoefficacité	0,892	1,121
Estime de soi	0,879	1,138
Orientation négative face aux problèmes	0,823	1,215

L'interprétation de la régression logistique. La régression logistique est effectuée en utilisant les variables estime de soi, autoefficacité et orientation négative face aux problèmes pour expliquer l'atteinte ou non des objectifs de formation. Le tableau 11 présente la classification des variables du modèle de base. Ces résultats signifient que lorsqu'aucune des variables n'est introduite dans l'équation, le logiciel SPSS peut classer correctement les participants, et ce, 59,0 % du temps.

Tableau 11
Tableau de classification des variables du modèle de base

Observé	Prévision		Pourcentage correct
	Atteinte ou non de l'objectif		
	Non	Oui	
Atteinte ou non de l'objectif	Non	49	100,00
	Oui	34	0,0
Pourcentage global			59,0

Afin de poursuivre l'analyse de la régression, il faut vérifier le chi carré résiduel des variables exclues du modèle de base, soit autoefficacité, estime de soi et orientation négative face aux problèmes. Le tableau 12 présente ces résultats.

Tableau 12
Statistiques du score de Roa pour les variables exclues du modèle de base

Variabes	Score	Ddl	Sig
Autoefficacité	0,002	1	0,962
Estime de soi	0,004	1	0,947
Orientation négative face aux problèmes	0,244	1	0,622
Chi carré résiduel	0,296	3	0,961

*p<0,05, **p<0,01, ***p<0,001

La valeur du chi carré résiduel n'est pas significative, ce qui signifie que même si les variables exclues étaient introduites à l'équation, le modèle explicatif ne serait pas significatif. Il n'est donc pas pertinent de poursuivre l'analyse de régression logistique. Malgré

ceci, il est possible de conclure que les ressources personnelles et la détresse psychologique des jeunes mesurées à l'entrée à l'éducation des adultes ne démontrent pas les preuves suffisantes pour expliquer l'atteinte ou non des objectifs de formation, c'est-à-dire qu'elles ne sont pas des variables qui permettent de distinguer les jeunes sur la base de leur objectif de formation.

Les objectifs de formation des jeunes de 16 à 18 ans inscrits à l'éducation des adultes et l'atteinte ou non des objectifs de formation

Le deuxième volet du second objectif est de vérifier les liens entre l'atteinte des objectifs de formation des jeunes en fonction de la nature de l'objectif. L'hypothèse proposée suggère que les jeunes ayant pour objectif de compléter des préalables seront plus nombreux à atteindre leurs objectifs de formation comparativement à ceux ayant pour objectif d'obtenir un DES, puisqu'ils ont moins de cours à suivre et que la durée des études est plus courte. La répartition des objectifs de formation de l'échantillon au temps 1 et au temps 2 ($n = 83$) est légèrement différente de celle du premier temps de mesure ($n = 165$). En effet, 72,3 % des 83 jeunes indiquent vouloir terminer des cours dans le but d'obtenir un DES, 15,9 % affirment vouloir obtenir les préalables requis pour s'inscrire à une formation professionnelle, 10,8 % révèlent vouloir obtenir les préalables nécessaires pour s'inscrire dans un programme d'études collégiales, et 1,2 % des jeunes veulent obtenir des préalables pour obtenir un emploi. Le tableau 13 présente la répartition des objectifs de formation selon les deux temps de mesure afin de constater si la répartition est semblable aux deux temps de mesure sachant qu'il s'est écoulé entre 6 et 18 mois.

Tableau 13

*Répartition des objectifs de formation selon les deux temps de mesure
(entrée et sortie du CÉA)*

Codes	Temps 1		Temps 2	
	N	%	N	%
Obtenir un DES	109	66,1	60	72,3
Obtenir des préalables pour s'inscrire à un programme d'études professionnelles	38	23,0	13	15,7
Obtenir des préalables pour s'inscrire à un programme d'études collégiales	12	7,3	9	10,8
Obtenir des préalables pour un emploi	4	2,4	1	1,2
Objectifs distaux	2	1,2	0	0,0
Total	165	100	83	100

Le prochain tableau (tableau 14) montre la répartition des objectifs de formation selon l'atteinte ou non des objectifs lors de la sortie de l'éducation des adultes (deuxième temps de mesure). Parmi ces jeunes, 41,0 % affirment avoir atteint leurs objectifs de formation, alors que 59,1 % indiquent ne pas avoir atteint les objectifs qu'ils se sont fixés lors de leur inscription à l'éducation des adultes. Chez les jeunes qui souhaitent obtenir un DES, les résultats montrent que deux fois plus de jeunes n'ont pas atteint leur objectif, alors que chez ceux qui visent l'obtention de préalables, les proportions sont semblables. Par contre, l'analyse du chi carré n'est pas significative ($\chi^2 (df = 1, N = 83) = 0,62, p < 0,05$). Donc, l'hypothèse proposée est infirmée, c'est-à-dire qu'il n'existe pas de preuves suffisantes pour conclure que les jeunes ayant pour objectif de compléter des préalables sont plus

nombreux à atteindre leurs objectifs de formation comparativement aux jeunes ayant pour objectif d'obtenir un DES.

Tableau 14

Répartition des objectifs de formation et de l'atteinte ou non des objectifs au deuxième temps de mesure

Catégories	Objectif atteint		Objectif non atteint		Chi carré
	N	%	N	%	
Obtenir un DES	23	27,7	37	44,6	0,62
Obtenir des préalables	11	13,3	12	14,5	
Total	34	41,0	49	59,1	

*p<0,05, **p<0,01, ***p<0,001

Résumé des résultats obtenus pour l'objectif 3

À la suite des analyses effectuées pour répondre au troisième objectif, il est possible de constater que les variables psychologiques retenues et la nature des objectifs de formation dans le cadre de cette étude ne contribuent pas à l'explication de l'atteinte ou non des objectifs de formation.

Les raisons d'abandon et les plans d'avenir des jeunes adultes de 16 à 18 ans ayant fréquenté l'éducation des adultes

Le quatrième objectif de cette étude vise à identifier les raisons d'abandon et les plans d'avenir des jeunes adultes de 16 à 18 ans ayant fréquenté l'éducation des adultes. Cet objectif se divise en deux sous-objectifs, soit : (1) analyser les raisons d'abandon des jeunes n'ayant pas atteint leurs objectifs de formation lors de leur première inscription à

l'éducation des adultes, et (2) décrire les plans d'avenir de l'ensemble des jeunes rejoints lors de leur sortie ayant atteint ou non leur objectif de formation à l'éducation des adultes.

Les résultats⁹ sont donc présentés en deux parties. La première partie fait état de l'analyse des raisons d'abandon des 49 participants n'ayant pas atteint leurs objectifs de formation lors de leur première inscription à l'éducation des adultes. À ce moment-là, les jeunes, alors âgés de 16-17 ans, représentent près du trois quarts de l'échantillon comparativement aux jeunes de 18 ans, c'est-à-dire que la majorité de l'échantillon a moins de 18 ans. Une attention particulière est portée sur le niveau de détresse des participants pour vérifier s'il existe des différences qualitatives par rapport aux raisons d'abandon. La deuxième partie décrit les plans d'avenir de l'ensemble des 83 participants rejoints au deuxième temps de mesure selon l'atteinte ou non de leur objectif.

Les raisons d'abandon des jeunes adultes de 16 à 18 ans ayant fréquenté l'éducation des adultes

Cette section est consacrée aux raisons d'abandon des jeunes n'ayant pas atteint leurs objectifs de formation lors de leur première inscription à l'éducation des adultes. La figure 2 illustre l'arbre thématique élaboré à partir des données obtenues par les participants¹⁰ (entrevue téléphonique, temps 2, n = 49). Rappelons qu'un arbre thématique est constitué de trois niveaux de données qualitatives (rubrique, catégorie et code) allant du concept le plus général au plus précis. Les réponses directes des jeunes sont attribuées par un code.

⁹ Les témoignages rapportés sont textuels. Ainsi, les erreurs de français ne sont pas corrigées.

¹⁰ Il est à noter que les participants pouvaient nommer plus d'une raison d'abandon.

Ces derniers sont regroupés par catégories et ces catégories sont regroupées à leur tour en thèmes décrits ici sous le vocable de *rubrique*. Donc, la rubrique « raisons d'abandon » comprend quatre catégories de raisons évoquées : celles liées à des éléments circonstanciels, à l'individu, à l'apprentissage et à d'autres raisons d'abandon. Les définitions des codes utilisés dans le processus d'analyse sont disponibles en appendice (Appendice D).

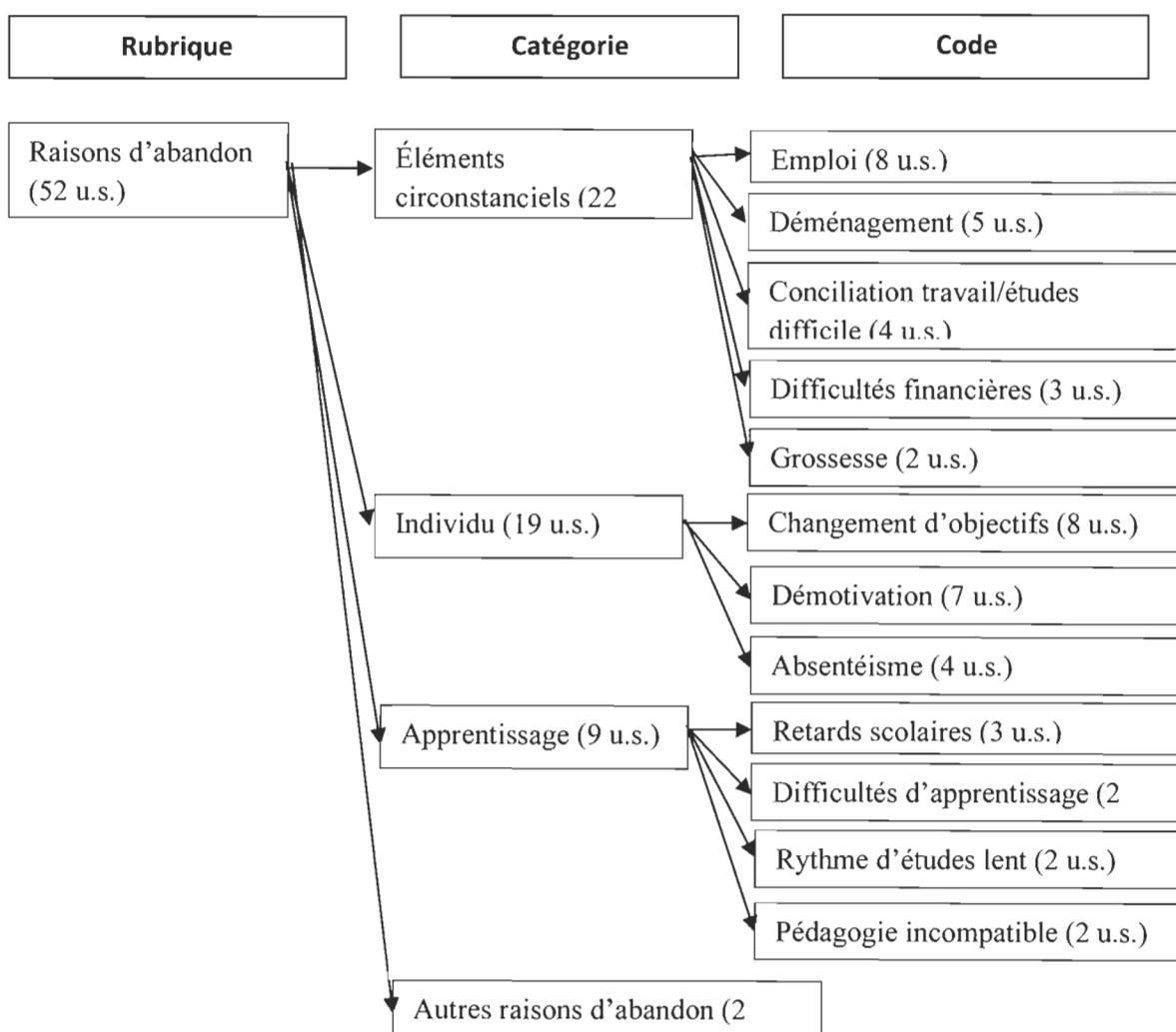


Figure 2 : Arbre thématique des raisons d'abandon des jeunes de 16 à 18 ans à la suite de leur passage à l'éducation des adultes (temps 2).

Les raisons d'abandon liées à des éléments circonstanciels. Les raisons d'abandon liées à des éléments circonstanciels se retrouvent en plus grand nombre (42,31 %) et se répartissent en cinq codes différents : « emploi », « déménagement », « conciliation travail-études », « difficultés financières » ainsi que « grossesse ». Parmi les participants de cette étude, la grande majorité n'a pas accès aux organismes d'aide financière (Centre local d'emploi, Aide sociale, etc.) lors de leur première inscription puisqu'ils n'ont pas atteint l'âge de la majorité (18 ans). Ces jeunes doivent donc payer leurs études eux-mêmes. Les raisons d'abandon répertoriées dans cette section mettent en lumière cette problématique de diverses manières.

Tout d'abord, le fait d'obtenir un emploi influence particulièrement l'arrêt des études au CÉA. Ce code représente 36,36 % des unités de sens de la catégorie. Certains jeunes expliquent simplement qu'ils ont quitté l'école *pour travailler* (S-23) ou *parce que là, j'avais trouvé un travail, pis je me suis dit, je vais prendre ça* (S-06). D'autres nomment un certain découragement face à leurs apprentissages qui influence leur choix. En effet, SH-07 explique *parce que je voulais gagner de l'argent, je trouvais que ça n'aboutissait à rien*.

Ensuite, des jeunes associent leur choix de quitter l'école à un déménagement (22,72 %). Certains expliquent qu'ils ont cessé de fréquenter l'école *à cause du déménagement et du transport* (S-21) ou *parce que j'avais pu de job à [la ville] fait que je suis parti* (LA-04). Il est cependant intéressant de constater que d'autres jeunes, malgré le

déménagement, souhaitent se réinscrire à un CÉA de leur nouvelle région. Par exemple, LA-03 précise : *je continue bientôt aux adultes à [la ville] à la suite de mon déménagement.*

En outre, parmi les éléments circonstanciels, une difficulté à concilier le travail et les études est notée (18,18 %). En effet, les jeunes la nomment très clairement : *j'ai arrêté à cause du travail, les heures ne fittaient plus* (DR-19), ou bien *je travaillais et je manquais des cours* (SH-13). Les difficultés financières jouent aussi un rôle dans l'abandon des études (13,64 %). Deux jeunes mettent cette réalité en perspective : S-13 indique *[j'étais] en manque d'argent, je ne pouvais pu y aller [d'une ville à une autre], c'est au moins 40 \$ par semaine et quand t'as aucun revenu, c'est dur.* Pour sa part, S-17 explique : *j'ai quitté dû à mes paiements et pas assez d'heures pour mon chômage. Je me suis trompé dans mon budget.*

Finalement, deux jeunes femmes (9,09 %) associent leur abandon à une grossesse. En effet, LA-04 mentionne : *je suis tombée enceinte, j'ai dû quitter.* Pour sa part, DR-22 explique : *parce que j'étais enceinte, j'avais plein de rendez-vous donc je n'avais pas le temps d'y aller.* Donc, selon elles, l'arrimage grossesse et études s'avère difficile.

Les raisons d'abandon liées à l'individu. Cette catégorie représente 36,54 % des unités de sens et se divise en trois codes : « changement d'objectifs », « démotivation » et « absentéisme ».

Le code lié aux changements d'objectifs des jeunes représente 42,11 % de cette catégorie. En fait, les jeunes s'expriment très clairement à ce sujet. Certains indiquent simplement : *j'ai changé d'objectif* (DR-15), alors que d'autres offrent une explication plus détaillée. Par exemple, SH-01 mentionne : *je suis partie avant, j'ai changé de voie, décidé de faire autre chose*. Un autre jeune (VV-02) explique de manière très détaillée son raisonnement : *au contraire, j'ai complètement changé de place où je voulais m'en aller [...] je voulais vraiment me trouver, pas faire ça pour rien, j'ai besoin d'un objectif pour savoir où m'en aller pour pas m'en aller tout croche*.

La démotivation arrive au deuxième rang quant aux raisons d'abandon liées à l'individu (36,84 %). Les jeunes mentionnent une perte de motivation liée particulièrement à la lenteur des progrès ou à la lourdeur de la tâche. Un participant (VV-11) explique : *je l'ai repoché à 58 % deux fois. Je travaillais super gros, pis ça marchait plus, puis j'ai été super démotivé fait que j'ai décidé de prendre un break. T'es là depuis le mois d'octobre pis on est rendu au mois de mai pis t'as pas encore passé; à un moment donné, c'est démotivant*. Un autre participant (S-40) indique : *j'ai manqué, j'étais plus motivé à la fin, mais tu sais il me manque pas grand-chose, juste mon français. J'ai quand même fait mes maths et mon anglais, 30 heures de français par semaine, c'est pas drôle*. Les jeunes nomment un sentiment de découragement face au travail qu'il reste à accomplir.

Le dernier code associé à cette catégorie est lié à l'absentéisme. Il représente 21,05 % des unités de sens des raisons d'abandon liées à l'individu. Dans cette catégorie et sans

équivoque, les jeunes sont unanimes : *je me suis fait mettre dehors à cause que j'avais trop d'absences* (SH-14).

Les raisons d'abandon liées à l'apprentissage. La troisième catégorie fait référence aux difficultés dans l'apprentissage et représente 17,30 % des unités de sens. Elle se divise en quatre codes : « retards scolaires », « difficultés d'apprentissage », « rythme d'études lent » et « pédagogie incompatible ». Une minorité de jeunes constatent donc que leurs difficultés liées à l'apprentissage les suivent du secteur jeune au secteur adulte.

Les unités de sens se répartissent de manière relativement équitable entre les quatre codes et elles sont peu nombreuses. Les retards scolaires représentent 33,33 % de cette catégorie. Puisqu'à l'éducation des adultes, un nombre d'heures est associé à une matière, certains élèves se voyaient exclus de l'école étant donné un dépassement d'heures. Certains jeunes mentionnent : *ils m'ont jeté dehors à cause de mes heures en trop* (S-43), ou encore, *ils m'ont mis dehors parce que j'étais trop lent pour faire les examens* (SH-23). Les trois autres codes représentent chacun 22,22 % des unités de sens de la catégorie. En ce qui concerne les difficultés d'apprentissage, certains jeunes affirment que *c'était trop dur* (S-04). D'autres sont confrontés à la réalité d'un rythme d'études trop lent. Par exemple, un participant mentionne : *je voyais ça facile et je pensais le réussir rapidement; finalement, j'ai vu ça plus long, j'avais beaucoup de misère avec les livres [modules] à faire* (S-44). Finalement, certains jeunes constatent que la pédagogie implantée à l'éduca-

tion des adultes ne correspondait pas à leurs attentes. En parlant de son cours de mathématiques, un jeune révèle : *je préfère des cours magistraux* (S-45). Ces jeunes sont donc confrontés à des obstacles importants liés à l'apprentissage à l'éducation des adultes.

La dernière catégorie comporte seulement deux unités de sens liées à d'autres raisons d'abandon ne pouvant pas être classées dans un code particulier. Par exemple, un jeune affirme : *j'ai eu un accident avec mon bras. Je ne pouvais plus écrire* (S-36), et l'autre explique : *mon centre des adultes est en rénovation* (VV-17).

Les raisons d'abandon et la détresse psychologique. Les raisons d'abandon des jeunes ($n = 49$) ont ensuite été divisées selon leur niveau de détresse psychologique (tableau 15). Rappelons que les jeunes pouvaient nommer plus d'une raison d'abandon (u.s. = 52). Il est à noter qu'il y a presque quatre fois plus d'élèves ayant un niveau de détresse psychologique faible (u.s. = 39), comparativement à ceux ayant un niveau de détresse élevé (u.s. = 10). Un premier constat est que la moitié des raisons d'abandon évoquées par les jeunes ayant un niveau de détresse psychologique faible (21/42, soit 50 %) sont liées à des éléments circonstanciels, en comparaison à 10 % des jeunes ayant un niveau de détresse psychologique élevé (1/10, soit 10 %).

Tableau 15

Les raisons d'abandon selon le niveau de détresse psychologique des jeunes

Catégorie	Code	Détresse psychologique faible		Détresse psychologique élevée	
		u.s.	%	u.s.	%
Éléments circonstanciels	Emploi	7	16,67	1	10,00
	Déménagement	5	11,90		
	Conciliation travail- études difficile	4	9,52		
	Difficultés financières	3	7,14		
	Grossesse	2	4,76		
	<u>Sous-total</u>	21	50,00	1	10,00
Individu	Changement d'objectifs	4	9,52	4	40,00
	Démotivation	7	16,67		
	Absentéisme	4	9,52		
	<u>Sous-total</u>	15	35,71	4	40,00
Apprentissage	Retards scolaires	1	2,38	2	20,00
	Difficultés d'apprentissage	1	2,38	1	10,00
	Rythme d'études lent	2	4,76		
	Pédagogie incompatible	1	2,38	1	10,00
	<u>Sous-total</u>	5	11,90	4	40,00
Autre		1	2,38	1	10,00
Total		42	100,00	10	100,00

En revanche, près de la moitié des raisons nommées par les élèves exprimant une plus forte détresse psychologique, soit 40 % (4/10), s'expliquent par des causes reliées à l'individu, comparativement à 12 % (15/42) des jeunes ayant un niveau de détresse faible. Les raisons liées à l'apprentissage représentent des proportions semblables quant aux deux groupes de jeunes (niveau de détresse élevée = 40 % (4/10); niveau de détresse faible = 36 % (15/42)). Ces résultats doivent toutefois être interprétés avec prudence, puisque le

nombre de sujets est peu élevé et qu'il existe des inégalités entre le nombre de participants dans chaque groupe (niveau de détresse élevé et niveau de détresse faible). Ceci étant dit, la diversité des réponses contribue à documenter les raisons d'abandon de ces jeunes.

En somme, les raisons d'abandon des jeunes varient d'une personne à l'autre selon leur contexte particulier. Les éléments circonstanciels jouent un rôle important dans l'atteinte des objectifs de formation, particulièrement auprès des jeunes ayant un niveau de détresse psychologique faible. Les raisons liées à l'individu semblent être communes dans les deux groupes, alors qu'une proportion plus importante des raisons liées à l'apprentissage est notée chez les jeunes ayant un niveau de détresse élevé. La prochaine section abordera les plans d'avenir des jeunes, mais aussi de ceux qui ont atteint leurs objectifs de formation à l'éducation des adultes pour avoir une vision plus claire de la situation.

Les plans d'avenir des jeunes adultes de 16 à 18 ans ayant fréquenté les CÉA

Cette section présente les plans d'avenir des jeunes et les raisons qui les motivent. Les résultats seront divisés en trois parties : les plans d'avenir des jeunes qui ont atteint leur objectif de formation, les plans d'avenir des jeunes qui n'ont pas atteint leur objectif de formation, et une comparaison entre les deux. La figure 3 illustre l'arbre thématique des plans d'avenir élaboré à partir des données obtenues par les participants¹¹ (entrevue téléphonique, temps 2, n = 83). Elle fait état de trois catégories de plans d'avenir : ceux

¹¹ Il est à noter que les participants pouvaient nommer plus d'un plan d'avenir.

liés aux études, ceux liés au travail, ou un plan indéci. Les définitions des codes utilisés dans le processus d'analyse sont disponibles en appendice (Appendice E).

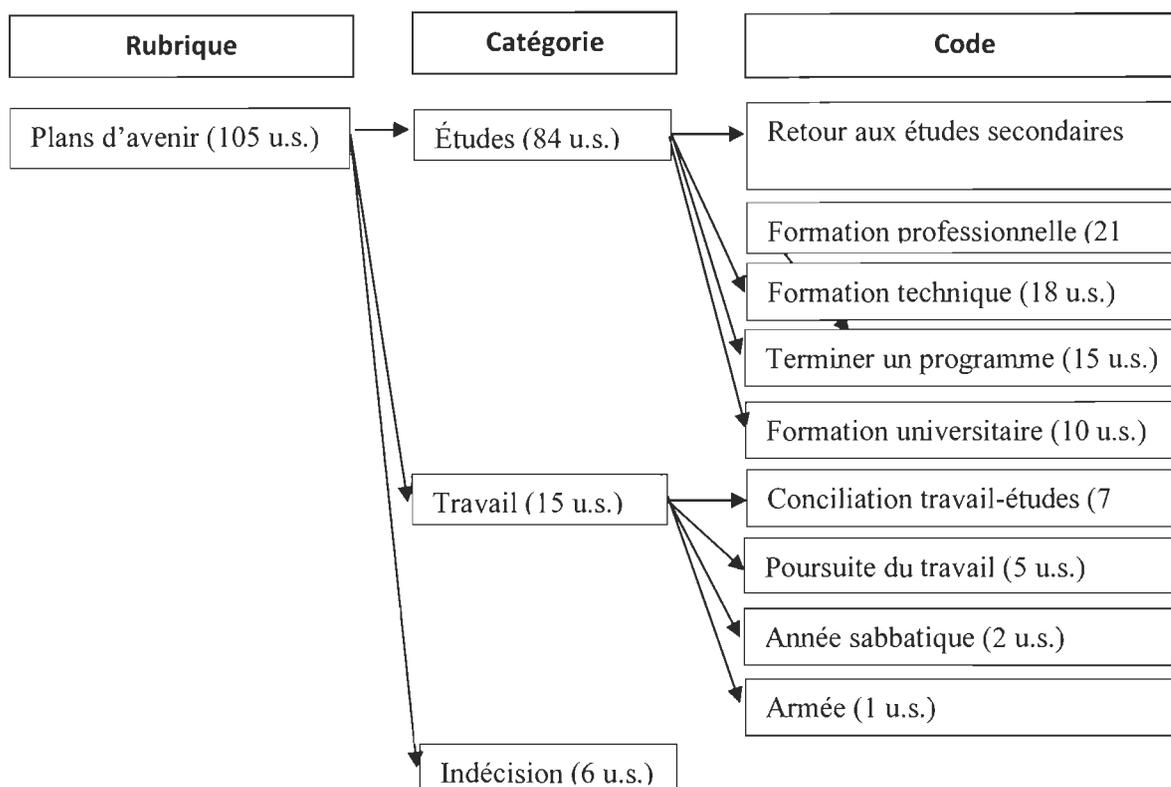


Figure 3 : Arbre thématique des plans d'avenir des jeunes de 16 à 18 ans inscrits à l'éducation des adultes (temps 2, n = 83).

Les raisons motivant les plans d'avenir des jeunes font aussi l'objet d'une analyse qualitative. La figure 4 montre l'arbre thématique des raisons motivant les plans d'avenir des jeunes élaboré à partir des données obtenues par les participants¹². Elle présente quatre catégories de raisons motivant les plans d'avenir : des raisons personnelles, des raisons

¹² Il est à noter que les participants pouvaient nommer plus d'une raison justifiant les plans d'avenir.

liées à l'emploi, des raisons liées à des contraintes, et d'autres raisons. Les définitions des codes utilisées dans le processus d'analyse sont disponibles en appendice (Appendice F).

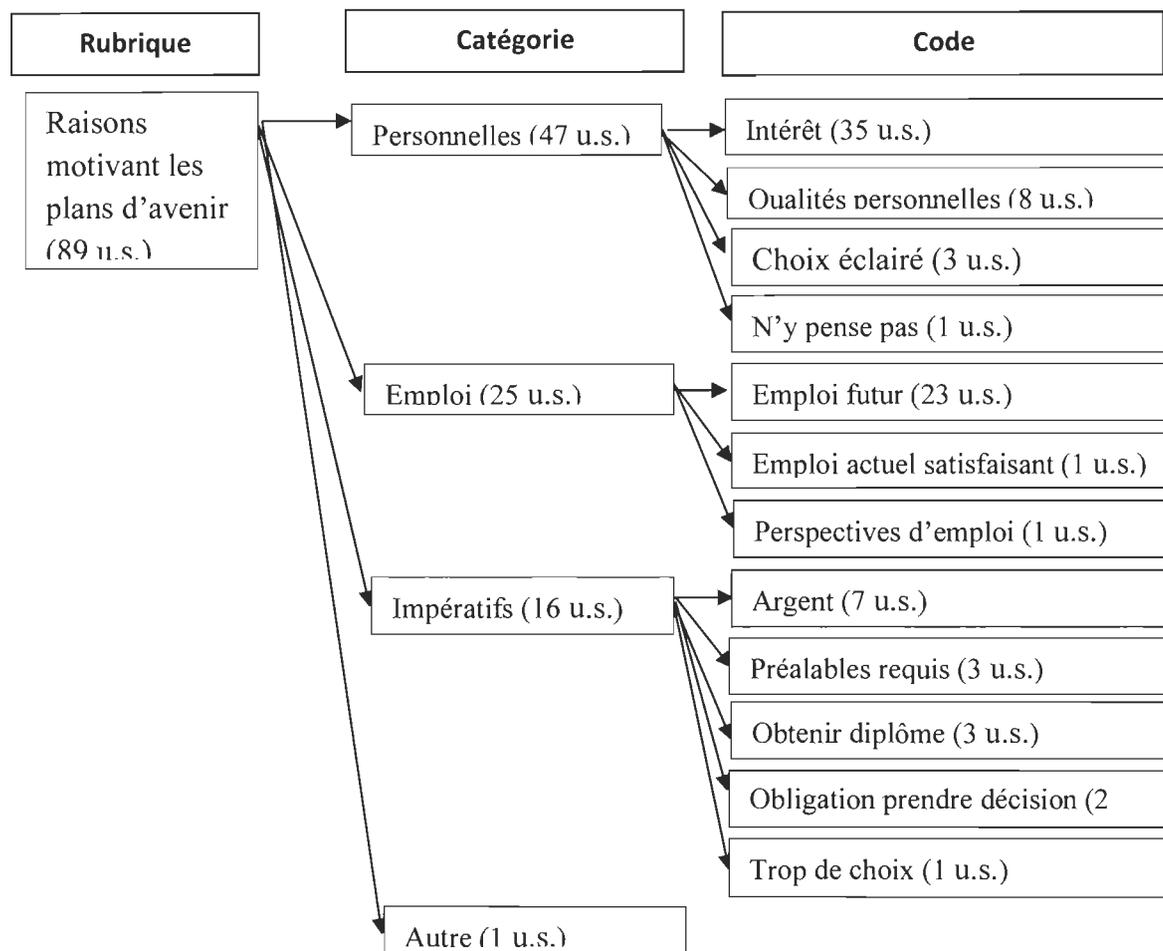


Figure 4 : Arbre thématique des justifications des plans d'avenir des jeunes de 16 à 18 ans inscrits à l'éducation des adultes (temps 2, n = 83).

Les prochaines sections de ce chapitre portent sur une analyse détaillée des plans d'avenir ainsi que les raisons motivant ceux-ci en tenant compte de l'atteinte ou non des objectifs de formation. Les résultats de chaque code lié aux plans d'avenir sont présentés individuellement et en fonction des raisons motivant ces derniers. Par la suite, une

comparaison entre les plans d'avenir de ceux qui ont atteint leur objectif de formation et les plans des jeunes n'ayant pas atteint leur objectif de formation est effectuée.

Les plans d'avenir des jeunes ayant atteint leur objectif de formation. Ce groupe est composé de 34 jeunes, soit 40,96 %. Lors de l'entrevue téléphonique, 41 plans d'avenir sont nommés, ce qui représente 39,05 % de l'ensemble des plans d'avenir répertoriés. La figure 5 montre l'arbre thématique des plans d'avenir des jeunes. Ceux-ci se divisent en trois catégories : études (90,24 %), travail (4,88 %) et indécision (4,88 %). Chaque code est présenté séparément en associant la raison motivant ce choix. Il est donc possible de constater qu'il y a plus d'unités de sens relatives aux raisons motivant ces choix que de nombre total de plans d'avenir.

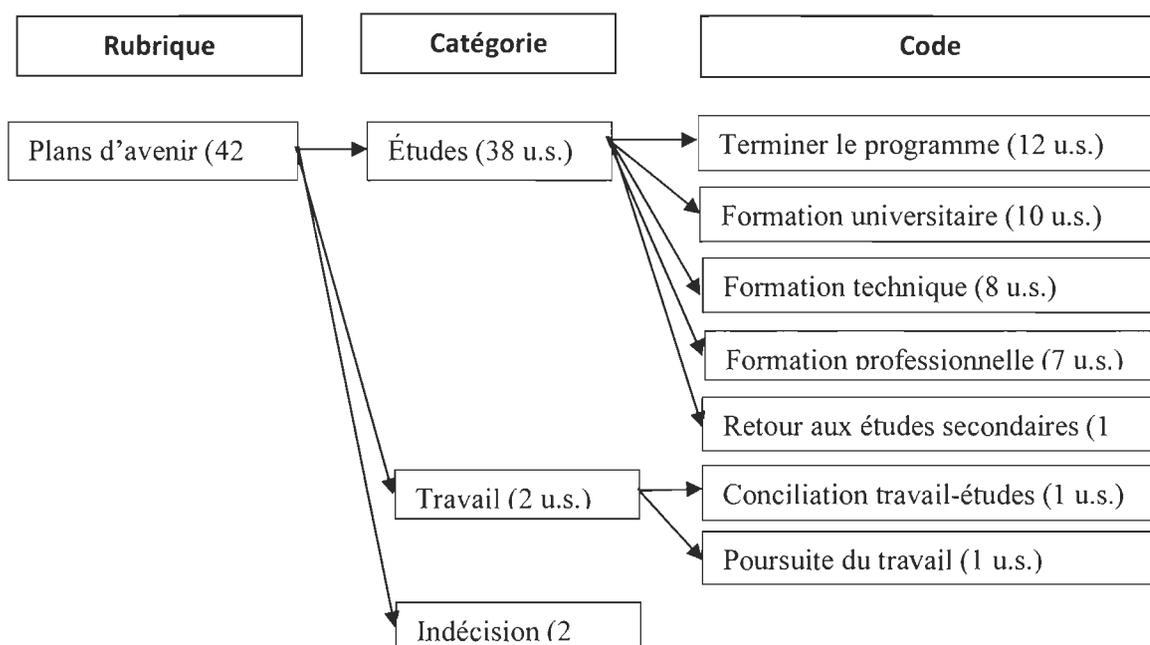


Figure 5 : Arbre thématique des plans d'avenir des jeunes de 16 à 18 ans inscrits à l'éducation des adultes ayant atteint leur objectif de formation (temps 2, n = 34).

Les plans d'avenir liés aux études des jeunes ayant atteint leur objectif de formation. La catégorie « études » comprend la majorité des codes retrouvés dans les plans d'avenir des jeunes (90,24 %). Elle se divise en cinq codes (100 %) : « terminer le programme » (31,58 %), « formation universitaire » (26,32 %), « formation technique » (21,05 %), « formation professionnelle » (18,42 %) et « retour aux études secondaires » (2,63 %). Une description détaillée de chaque code est présentée subséquentement.

Les plans d'avenir visant à terminer le programme en cours chez les jeunes ayant atteint leur objectif de formation. La figure 6 illustre l'arbre thématique des plans d'avenir des jeunes liés au désir de terminer leur programme d'études en cours et les raisons motivant ce choix. Ce code représente 31,58 % des unités de sens de la catégorie. Lors de l'entrevue téléphonique (temps 2), ces jeunes sont déjà inscrits dans un programme de formation (formation professionnelle ou collégiale) et ils souhaitent le poursuivre et le terminer. Certains jeunes indiquent tout simplement *terminer le programme* (DR-07), *terminer mon programme et avoir mon diplôme* (DR-20), ou *terminer mon DEP* (S-31, VV-03). Un jeune élabore sa pensée : *mon but est de finir, faire de l'aide humanitaire et d'aller servir dans d'autres pays, c'est pour ça que je suis motivé à pas lâcher puis je me décourage pas parce que je sais que ça va être utile les connaissances que je vais avoir* (VV-22).

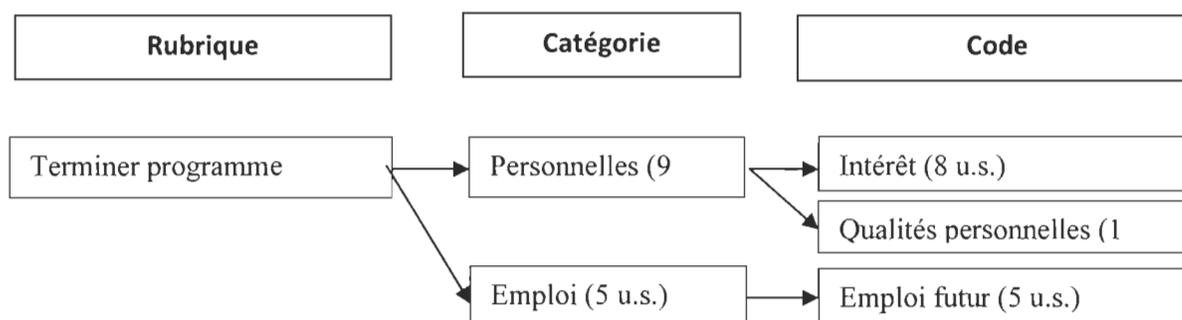


Figure 6 : Arbre thématique des plans d'avenir visant à terminer le programme de formation chez les jeunes de 16 à 18 ans inscrits à l'éducation des adultes ayant atteint leur objectif de formation.

Lorsque les jeunes justifient les raisons motivant leurs plans d'avenir, ils utilisent des raisons personnelles (64,29 %) et des raisons liées à l'emploi (35,71 %). Parmi les raisons personnelles nommées, l'intérêt face à la formation est prédominant (88,88 %). Les jeunes justifient leur choix : *parce que c'est ça qui me tente de faire* (LA-02) ou *parce que c'est ce que je veux et que j'ai toujours voulu, ce qui m'intéresse au point de vue professionnel* (VV-10). Les qualités personnelles ne sont pas répertoriées en aussi grand nombre (11,11 %). En fait, un jeune explique : *je suis toujours attiré par ça parce que j'ai de l'expérience à ce niveau-là* (DR-07). Les jeunes engagés dans un programme d'études veulent le poursuivre puisqu'il correspond à leurs attentes personnelles.

Les raisons liées à l'emploi sont aussi évoquées pour justifier la poursuite de leur programme d'études (35,71 %). Ces jeunes misent sur les avantages que leur emploi futur va leur procurer. Un jeune mentionne : *parce que je vais avoir de bons avantages sociaux, une meilleure paie* (S-31). Un autre jeune indique : *pour avoir un bon emploi, un emploi stable* (PL-04). Certains soulignent plutôt l'aboutissement d'un projet, d'une carrière. Un

jeune explique : *parce que c'est ce que je veux faire depuis un bon bout, concrétiser ma carrière professionnelle* (DR-20). Donc, terminer leur programme de formation est important pour ces jeunes parce que cela répond à des justifications personnelles et professionnelles.

Les plans d'avenir liés à la formation universitaire des jeunes ayant atteint leur objectif de formation. La figure 7 illustre les raisons évoquées pour justifier la formation universitaire comme plan d'avenir. Cette dernière représente 26,32 % des plans d'avenir des jeunes ayant atteint leur objectif de formation. Les jeunes sont moins précis lorsqu'ils décrivent ce plan d'avenir. La plupart affirment vouloir *aller à l'université* (VV-05) ou *aller au collège et ensuite à l'université* (S-33). Certains ont un but un peu plus clair. Par exemple, un jeune mentionne : *j'étudie en sciences de la nature pour aller en comptabilité à l'université* (PL-04).

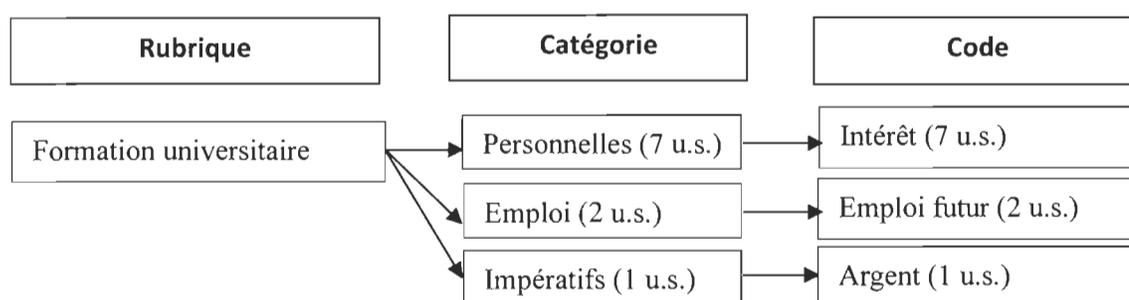


Figure 7 : Arbre thématique des plans d'avenir lié à la formation universitaire chez les jeunes de 16 à 18 ans inscrits à l'éducation des adultes ayant atteint leur objectif de formation.

Les justifications du choix de la formation universitaire se basent sur trois catégories de raisons évoquées : personnelles (70 %), liées à l'emploi (20 %) et liées à des impératifs

(10 %). En ce qui concerne les raisons personnelles, les jeunes indiquent qu'ils ont un intérêt pour le programme de formation convoité (100 %). Par exemple, un jeune affirme : *au début, je voulais être travailleur social, mais là, je veux être psy* (S-07), alors qu'un autre précise : *pour devenir professeur* (SH-16). D'autres sont plus généraux en affirmant simplement : *parce que de ce que j'ai vu du cégep, l'université doit être un milieu plus enrichissant* (VV-05).

Les deux autres catégories comprennent moins d'unités de sens. Dans les raisons liées à l'emploi, les jeunes soulignent que leur emploi futur est important pour eux (100 %). En effet, un jeune explique son choix : *pour avoir un bon emploi, un emploi stable* (PL-04), alors que l'autre jeune parle plutôt des conditions de travail *parce que j'ai eu un traitement d'ortho et je trouvais que ça avait l'air intéressant et il y a beaucoup de va-et-vient. Tu n'es pas assis toute la journée à faire du travail* (S-38). Finalement, un dernier nomme qu'il veut *travailler pour faire de l'argent* (S-33). Le code « argent » représente 100 % de la catégorie « impératifs ». Donc, la formation universitaire est un objectif important pour les jeunes ayant atteint leur objectif de formation. Plusieurs d'entre eux sont inscrits au cégep en formation générale et sont en voie d'atteindre leurs objectifs. L'intérêt face à un métier ou une profession est encore une fois un élément motivationnel à ne pas négliger.

Les plans d'avenir liés à la formation technique chez les jeunes ayant atteint leur objectif de formation. La figure 8 illustre les raisons évoquées pour justifier la formation technique comme plan d'avenir. Ce code représente 21,05 % des plans d'avenir des jeunes

ayant atteint leur objectif de formation. Ces jeunes se contentent de nommer le programme de formation qu'ils souhaitent entreprendre. Par exemple, ils indiquent vouloir *aller au cégep pour faire une technique en éducation à l'enfance* (S-08), *devenir technicien de son et tout ce qui entoure ça* (VV-15), *avoir mon DEC en santé animale* (SH-33) ou *devenir technicienne en pharmacie* (S-49).

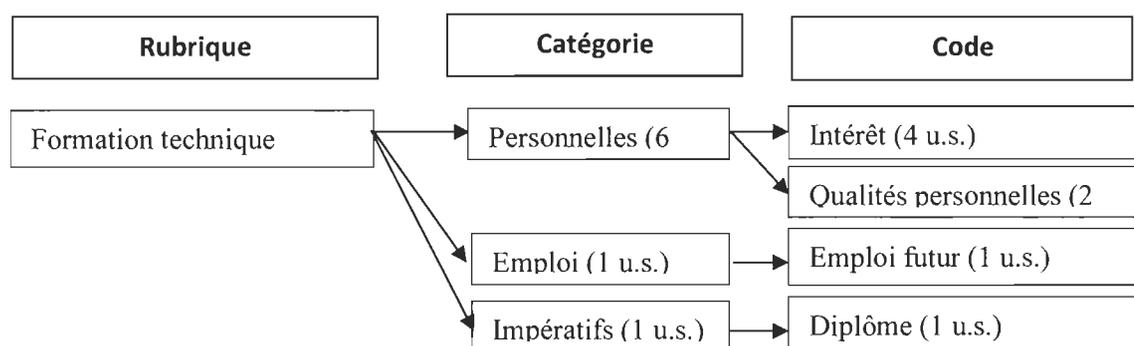


Figure 8 : Arbre thématique des plans d'avenir lié à la formation technique chez les jeunes de 16 à 18 ans inscrits à l'éducation des adultes ayant atteint leur objectif de formation.

Les justifications du choix de la formation technique se basent sur trois catégories de raisons : personnelles (75 %), liées à l'emploi (12,5 %) et liées à des contraintes (12,5 %). Encore une fois, les justifications liées à des raisons personnelles sont composées des codes « intérêt » (66,67 %) et « qualités personnelles » (33,33 %). À propos de l'intérêt porté à la formation, des jeunes affirment : *ça m'intéresse beaucoup, j'aimerais faire ça* (VV-15) ou *parce que je veux travailler dans ça* (SH-33). Les qualités personnelles répertoriées précisent que ces jeunes aiment *aider les gens* (S-49, S-20).

Seulement une unité de sens figure dans les justifications liées à l'emploi et fait référence à un emploi futur. Le jeune explique : *c'est ce que je veux faire comme emploi, travailler en garderie* (S-08). L'autre unité de sens répertoriée fait référence à l'obtention d'un diplôme. Le jeune explique qu'il doit faire une formation technique pour *avoir un diplôme technique* (VV-22). Donc, tout comme la formation universitaire, la formation technique fait particulièrement appel aux intérêts et aux qualités personnelles des jeunes ayant atteint leur objectif de formation.

Les plans d'avenir liés à la formation professionnelle des jeunes ayant atteint leur objectif de formation. La figure 9 illustre les raisons évoquées pour justifier la formation professionnelle comme plan d'avenir. Ce code représente 18,42 % des plans d'avenir des jeunes ayant atteint leur objectif de formation. Ceux-ci indiquent vouloir *aller faire un DEP en service de restauration* (S-51) ou *retourner aux études en DEP de commerce* (S-47), alors que d'autres mentionnent qu'ils doivent attendre un peu avant de commencer la formation. Par exemple, SH-10 indique : *je suis en attente pour le cours de charpenterie et de menuiserie, j'attends de rentrer à l'école.*

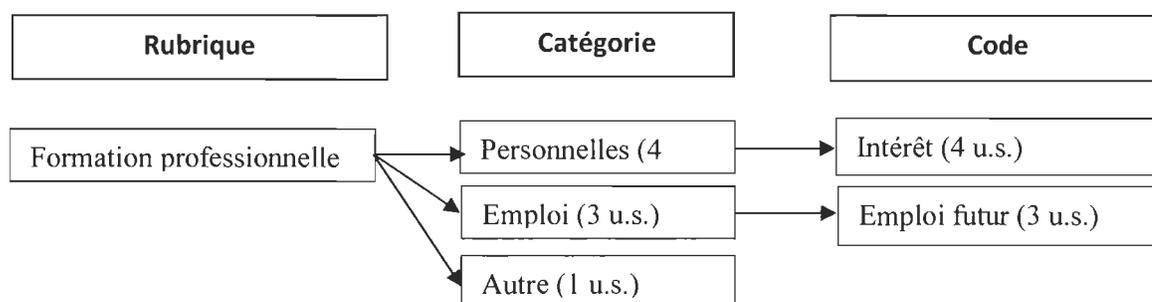


Figure 9 : Arbre thématique des plans d'avenir liés à la formation professionnelle chez les jeunes de 16 à 18 ans inscrits à l'éducation des adultes ayant atteint leur objectif de formation.

Les raisons motivant le choix de ce plan d'avenir reposent sur trois catégories de justifications : « personnelles » (50 %), liées à l'« emploi » (37,5 %) et « autre » (12,5 %). Les justifications personnelles tiennent essentiellement compte des intérêts des jeunes. Ces derniers évoquent : *c'est ce que j'aime, c'est ce que je veux faire, monter des chars et les réparer* (SH-11), ou simplement : *parce que c'est ce que je veux faire dans la vie* (TR-07).

Dans la catégorie « emploi », le choix des jeunes repose sur l'emploi futur que cette voie de formation leur permet. En effet, un jeune mentionne : *avoir mon petit commerce à moi* (S-47), alors qu'un autre affirme qu'elle veut travailler comme *infirmière dans les hôpitaux, CLSC ou centre de soins de longue durée* (S-35). Finalement, un jeune relie la formation à un meilleur salaire : *je veux faire de quoi de ma vie et je ne veux pas avoir qu'un salaire de 12-13 \$ de l'heure* (SH-10).

La dernière justification pour la formation professionnelle entre dans la catégorie « autre ». En fait, le jeune choisit de suivre une formation professionnelle [région éloignée] parce qu'il a *de la famille dans le bout* (VV-04). Donc, en général, le choix de poursuivre un cheminement scolaire menant à une qualification est majoritairement lié aux qualités et intérêts personnels du jeune ainsi qu'à l'emploi futur convoité.

Les plans d'avenir liés au retour aux études secondaires chez les jeunes ayant atteint leur objectif de formation. La figure 10 illustre les raisons évoquées pour justifier un retour aux études secondaires comme plan d'avenir. Ce code représente 2,63 % des plans d'avenir des jeunes ayant atteint leur objectif de formation. En fait, le seul jeune dans cette situation explique qu'il veut *finir la science physique que j'ai commencée* (PL-07). Ce dernier justifie son raisonnement en se basant sur un choix éclairé : *j'ai pas mal trouvé ce que j'aimais dans la vie, quelque chose pour moi.*

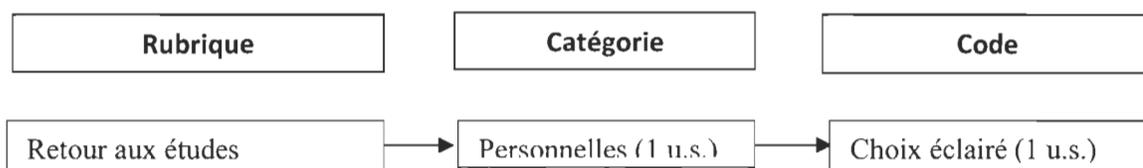


Figure 10 : Arbre thématique des plans d'avenir liés à un retour aux études secondaires chez les jeunes de 16 à 18 ans inscrits à l'éducation des adultes ayant atteint leur objectif de formation.

Les plans d'avenir liés au travail des jeunes ayant atteint leur objectif de formation.

Cette catégorie comprend une minorité des codes retrouvés dans les plans d'avenir des jeunes (4,88 %). Elle se divise en deux codes : « conciliation travail/études » (50 %) et « poursuite du travail » (50 %). La figure 11 illustre l'arbre thématique de cette catégorie ainsi que les raisons évoquées pour justifier ce choix. Une description détaillée de chaque code est présentée subséquemment.

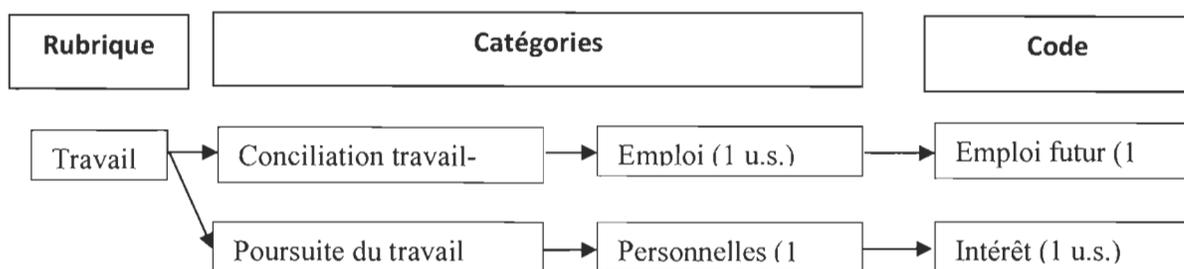


Figure 11 : Arbre thématique des plans d'avenir liés au travail chez les jeunes de 16 à 18 ans inscrits à l'éducation des adultes ayant atteint leur objectif de formation.

Les plans d'avenir liés à la conciliation travail/études des jeunes ayant atteint leur objectif de formation. Le code « conciliation travail/études » correspond à 50 % des codes de cette catégorie. La jeune femme affirme qu'elle a *déjà été admis[e] au DEP en soins infirmiers et travaille à temps partiel (S-35)*. Pour justifier ce choix, elle évoque l'importance du travail futur que ce choix lui permettra d'avoir. En effet, elle veut *travailler comme infirmière*. Le facteur monétaire joue un rôle important dans la poursuite des études pour un jeune.

Les plans d'avenir liés à la poursuite du travail des jeunes ayant atteint leur objectif de formation. Le code « poursuite du travail » représente 50 % des codes de cette catégorie. La jeune femme explique qu'elle *a été au cégep, mais [elle] préfère continuer à travailler comme préposée aux bénéficiaires (S-01)*. Elle justifie ce choix en nommant qu'elle *a toujours voulu faire ça, maintenant [elle] le fait et [elle] veut continuer à le faire*.

Les plans d'avenir liés à l'indécision des jeunes ayant atteint leur objectif de formation. Cette catégorie comprend une minorité des codes retrouvés dans les plans d'avenir des jeunes (4,88 %). Elle comprend un seul code, soit « indécision » (100 %). Une description de ce code est présentée subséquemment (figure 12).

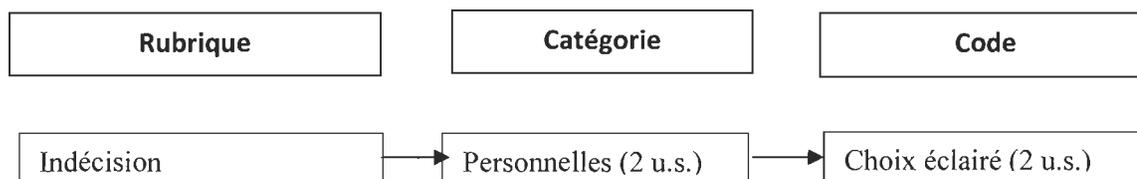


Figure 12 : Arbre thématique des plans d'avenir liés à l'indécision chez les jeunes de 16 à 18 ans inscrits à l'éducation des adultes ayant atteint leur objectif de formation.

En ce qui a trait au code « indécision », le jeune mentionne qu'il veut terminer un cours à l'éducation des adultes pour ensuite *voir où est-ce que [il s'en va] pour le reste (PL-07)*. Un autre jeune explique : *je ne sais pas encore, j'hésite (SH-46)*. En fait, ces jeunes veulent faire un choix éclairé face à leur avenir. Un jeune résume bien cette situation en expliquant : *je ne sais pas si je vais déménager ailleurs un jour, je ne sais pas dans quoi m'investir pour le moment (SH-46)*.

Le tableau 16 résume les plans d'avenir des jeunes ayant atteint leur objectif de formation. La grande majorité de ces jeunes souhaitent poursuivre leur cheminement scolaire dans le but d'avoir une profession nécessitant une diplomation (professionnelle, collégiale ou universitaire). Ces jeunes évoquent particulièrement des raisons personnelles motivant leur choix. Leurs propos laissent croire à une certaine connaissance de soi leur permettant de faire ces choix. En effet, les raisons personnelles sont liées à l'intérêt porté au programme ou métier, des qualités personnelles et un choix éclairé face à l'avenir.

Tableau 16

Synthèse des données portant sur les plans d'avenir et les raisons justifiant ceux-ci chez les jeunes ayant atteint leur objectif de formation

Plans	Code	Objectifs atteints		
		%	Raisons	%
Études		90,47		
	Terminer programme	31,58	Personnelles	64,29
			Emploi	35,71
	Formation universitaire	26,32	Personnelles	70,00
			Emploi	20,00
			Impératifs	10,00
	Formation technique	21,05	Personnelles	75,00
		Emploi	12,50	
		Impératifs	12,50	
	Formation professionnelle	18,42	Personnelles	50,00
			Emploi	37,50
			Autre	12,50
	Retour aux études secondaires	2,63	Personnelles	100,00
Travail		4,88		
	Conciliation travail-études	50,00	Emploi	100,00
	Poursuite du travail	50,00	Personnelles	100,00
Indécision		4,88		
	Indécision	100,00	Personnelles	100,00

Les plans d'avenir des jeunes n'ayant pas atteint leur objectif de formation. Ce groupe est composé de 49 jeunes. Lors de l'entrevue téléphonique (temps 2), ils ont nommé 64 plans d'avenir différents, ce qui représente 60,95 % de l'ensemble des plans d'avenir répertoriés. La figure 13 montre l'arbre thématique des plans d'avenir des jeunes. Ces plans se divisent en trois catégories (100 %) : « études » (73,43 %), « travail » (20,31 %) et « indécision » (6,25 %). Chaque code est présenté séparément en associant la raison motivant ce choix. Il est donc possible de constater qu'il y a plus d'unités de sens relatives aux raisons motivant ces choix que le nombre total des plans d'avenir.

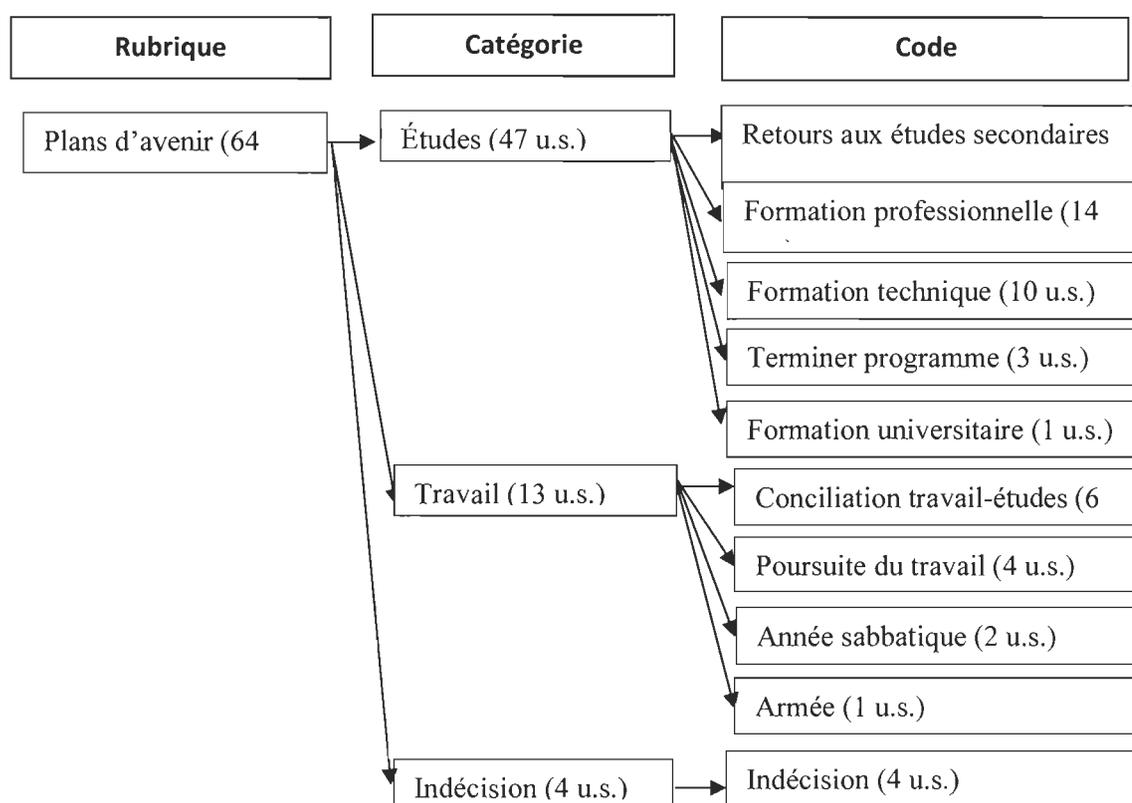


Figure 13 : Arbre thématique des plans d'avenir chez les jeunes de 16 à 18 ans inscrits à l'éducation des adultes n'ayant pas atteint leur objectif de formation (temps 2, n = 49).

Les plans d'avenir liés aux études des jeunes n'ayant pas atteint leur objectif de formation. Cette catégorie comprend la majorité des codes retrouvés dans les plans d'avenir des jeunes (73,43 %). Elle se divise en cinq codes (100 %) : « retour aux études secondaires » (40,43 %), « formation professionnelle » (29,79 %), « formation technique » (21,28 %), « terminer programme » (6,38 %) et « formation universitaire » (2,13 %). Une description détaillée de chaque code est présentée subséquemment.

Les plans d'avenir liés au retour aux études secondaires des jeunes n'ayant pas atteint leur objectif de formation. La figure 14 illustre les raisons évoquées pour justifier un retour aux études secondaires en tant que plan d'avenir. Ce code représente 40,43 % des plans d'avenir liés aux études des jeunes n'ayant pas atteint leur objectif de formation. La plupart des jeunes rapportent qu'ils veulent terminer leurs études : *finir mon secondaire 5* (DR-09, LA-05, SH-23). D'autres jeunes ont des plans un peu moins précis : *à l'école, je vais y retourner plus tard* (DR-12) ou *il faut que je retourne à l'école, je ne peux pas me faire d'autres plans* (TR-05). Cependant, certains jeunes précisent : *finir mes matières principales pour mon travail, je veux y retourner en janvier* (TR-05) et *je rentre à [nom de l'école] lundi prochain, avec ça je vais pouvoir faire des stages pis je vais pouvoir savoir si c'est vraiment ça que je veux faire* (VV-02).

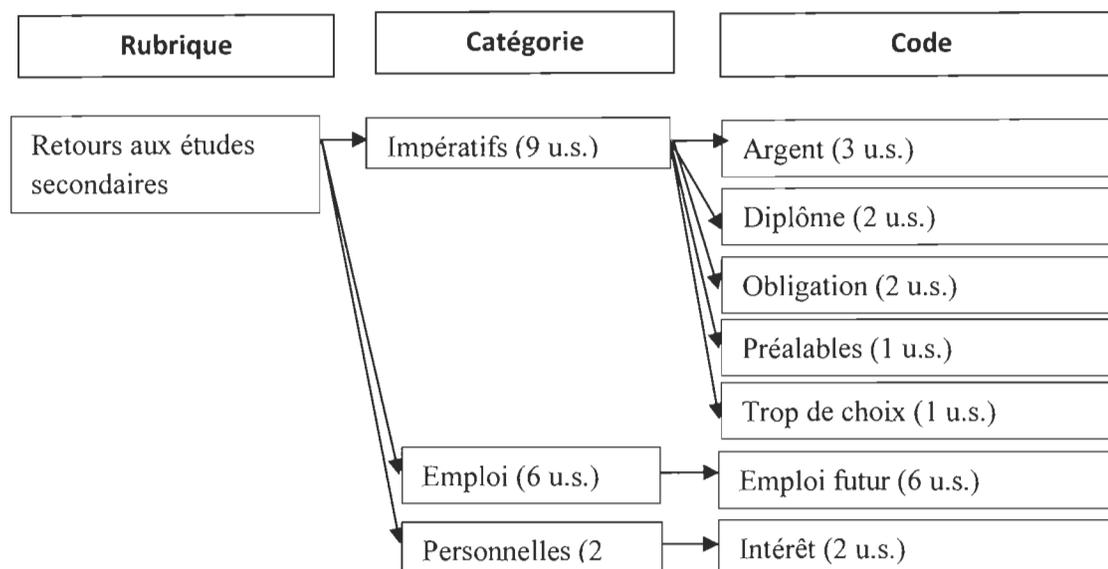


Figure 14 : Arbre thématique des plans d'avenir liés à un retour aux études secondaires chez les jeunes de 16 à 18 ans inscrits à l'éducation des adultes n'ayant pas atteint leur objectif de formation.

Les raisons justifiant un retour aux études secondaires se divisent en trois catégories : « impératifs » (52,94 %), « emploi » (35,29 %) et « personnelles » (11,76 %). Cinq codes sont nommés dans la catégorie « impératifs ». La notion d'argent arrive en premier lieu (33,33 %). En effet, les jeunes associent les études secondaires à un travail mieux rémunéré. D'ailleurs, un jeune affirme : *[je] veux de l'argent* (DR-12). Un autre jeune explique : *si je ne travaille pas, je vais me ramasser dans la rue, c'est un choix à faire* (SH-45). La catégorie « diplôme » est en deuxième lieu (22,22 %), elle précise la nécessité d'avoir un DES comme base dans la vie. Un jeune rapporte clairement cette situation en mentionnant : *il faut que je finisse mon secondaire à un moment donné puis si c'est pas aujourd'hui, faudra que ce soit demain fait que aussi bien aujourd'hui* (VV-02).

Par la suite, la catégorie « obligation » (22,22 %) se retrouve parmi ces justifications. De nouveau, l'importance de ce diplôme est mise de l'avant. Un jeune rapporte : *il faut que j'y aille pareil* (TR-06). Finalement, les codes « préalables » (11,11 %) et « trop de choix » (11,11 %) comprennent une unité de sens chacun. Un jeune précise : *j'ai besoin du secondaire 5 pour rentrer sur le marché du travail en construction* (DR-09). Dans l'autre cas, le jeune constate l'importance d'un DES : *il y a trop de domaines qu'on peut essayer* (LA-05).

Les justifications liées à l'emploi représentent 35,29 % du choix d'un retour aux études secondaires. Elles reposent uniquement sur la perspective d'un emploi futur (100 %). En fait, l'obtention d'un DES serait un tremplin vers une meilleure vie professionnelle. Certains jeunes ont l'espoir de se dénicher un bon emploi en indiquant : *pour mon travail futur* (TR-05) ou *pour avoir une meilleure paie* (S-48). D'autres font référence au marché du travail ouvert aux diplômés. Par exemple, un jeune affirme : *avoir une job stable ayant de l'allure, sans job tu n'as rien, je ne peux pas être sur le BS [bien-être social] toute ma vie. Je n'y suis pas et je ne veux pas l'être* (S-17).

La dernière catégorie fait référence aux raisons personnelles des jeunes (11,76 %). En fait, l'intérêt constitue un agent motivationnel chez les jeunes (100 %) dans la poursuite de leurs études. En termes d'intérêt, un jeune résume bien la situation en disant que l'obtention d'un DES est *quelque chose qui me tient à cœur* (SH-03). Donc, chez les jeunes n'ayant pas atteint leur objectif de formation, l'obtention d'un DES est un projet toujours

d'actualité. Ils constatent, de diverses façons, la nécessité de cette reconnaissance formelle dans leur vie.

Les plans d'avenir liés à la formation professionnelle chez les jeunes n'ayant pas atteint leur objectif de formation. La figure 15 illustre les raisons évoquées pour justifier la formation professionnelle comme plan d'avenir. Ce code représente 29,79 % des plans d'avenir liés aux études chez les jeunes n'ayant pas atteint leur objectif de formation. Dans tous les cas, les jeunes nomment le cours ou la profession convoitée à la formation professionnelle. Par exemple, les jeunes mentionnent : *devenir charpentier-menuisier* (S-36), *devenir électricien* (S-13), *faire un DEP en soudure* (DR-05) et *aller faire un DEP en préposé aux bénéficiaires* (PL-05).

Les raisons motivant le choix de ce plan d'avenir reposent sur deux catégories de justifications : « personnelles » (68,75 %) et « liées à l'emploi » (31,25 %). Les justifications personnelles se basent sur l'« intérêt » (72,72 %), les « qualités personnelles » (18,18 %) et le « choix éclairé » (9,09 %). Lorsque les jeunes parlent de l'intérêt face à une formation professionnelle, ils disent, entre autres : *c'est ce que je veux faire* (S-04), *j'aime ça* (S-23, S-43) ou *c'est un métier qui m'intéresse* (LA-03). Pour ce qui est des raisons évoquées liées aux qualités personnelles, un jeune indique qu'il *aime aider les gens* (PL-05). L'autre jeune explique son choix d'étudier en agriculture en précisant : *je suis né là-dessus [une terre] puis c'est comme une piqûre, j'aime ça* (DR-03). Le jeune

qui veut effectuer un choix éclairé affirme qu'il *veut faire un DEP qui va [l']intéresser* (L-02).

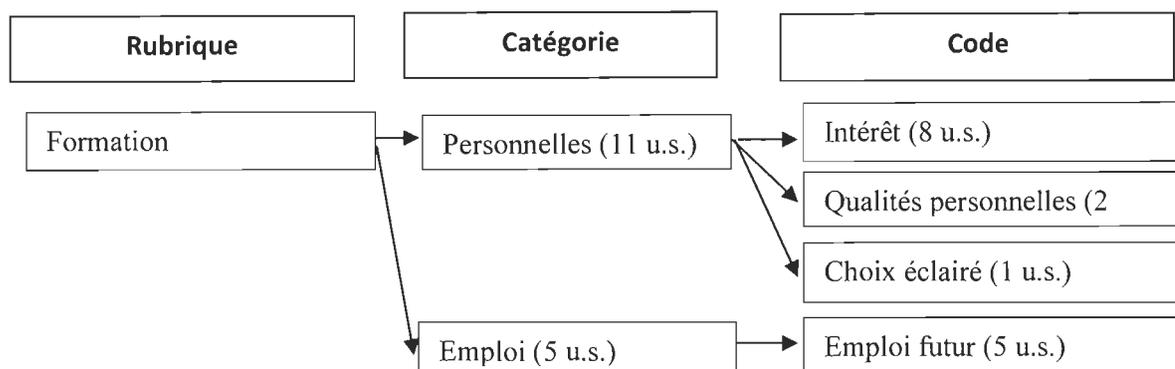


Figure 15 : Arbre thématique des plans d'avenir liés à la formation professionnelle chez les jeunes de 16 à 18 ans inscrits à l'éducation des adultes n'ayant pas atteint leur objectif de formation.

Les justifications liées à l'emploi représentent 31,25 % des plans d'avenir lié à la formation professionnelle. Elles reposent uniquement sur la perspective d'un emploi futur (100 %). En fait, l'obtention d'un DES serait un tremplin vers une meilleure vie professionnelle. Certains jeunes ont un projet précis : *avoir mon magasin plus tard* (VV-13) ou *travailler dans le nord* (S-26), alors que d'autres font référence au marché du travail. Par exemple, un jeune affirme : *cela va me donner l'opportunité d'avoir un vrai emploi* (DR-05). Un autre indique : *[je veux] avoir une job dans quoi je vais toujours en avoir* (SH-19).

Les plans d'avenir liés à la formation technique chez les jeunes n'ayant pas atteint leur objectif de formation. La figure 16 illustre les raisons évoquées pour justifier la formation technique comme plan d'avenir. Ce code représente 21,28 % des plans d'avenir

liés aux études des jeunes n'ayant pas atteint leur objectif de formation. Ces jeunes nomment les professions qu'ils souhaitent exercer dans le futur. Par exemple, les jeunes affirment vouloir *devenir infirmière* (LA-04), *entrer en santé animale* (VV-11), *aller en technique policière* (S-10), etc.

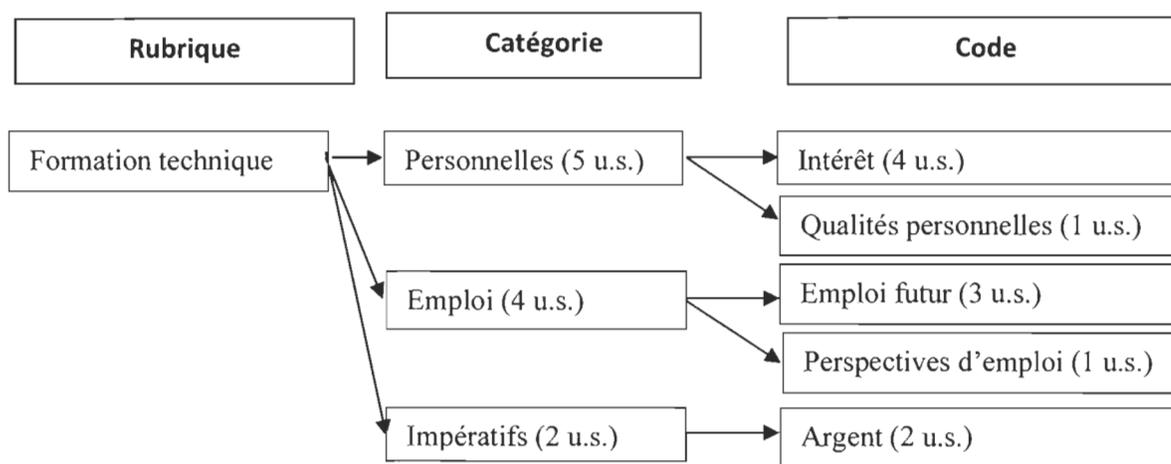


Figure 16 : Arbre thématique des plans d'avenir liés à la formation technique chez les jeunes de 16 à 18 ans inscrits à l'éducation des adultes n'ayant pas atteint leur objectif de formation.

Les justifications du choix de la formation technique se basent sur trois catégories de raisons : « personnelles » (45,45 %), liées à l'« emploi » (36,36 %) et liées à des « impératifs » (18,18 %). Les raisons personnelles se divisent en deux groupes : « intérêts » (80 %) et « qualités personnelles » (20 %). Sur le plan des intérêts, les jeunes expliquent : *je connais la job, j'aime ça* (S-43), *c'est un métier qui m'intéresse beaucoup* (LA-03) ou *c'est un métier que je veux absolument faire dans la vie* (VV-11). La seule unité de sens liée aux qualités personnelles précise que le jeune possède les aptitudes nécessaires à l'emploi convoité : *[je me vois] là-dedans* (S-10).

Au niveau de l'emploi, les jeunes sont orientés vers l'avenir. Cette catégorie se divise en deux, soit « emploi futur » (75 %) et « perspectives d'emploi » (25 %). Dans le premier cas, un jeune explique la qualité de vie possible avec cette formation : *je trouve que j'ai un bel avenir si je vais là-dedans* (S-44), tandis qu'un autre présente plutôt les conditions de travail : *je me suis dit que ce serait une job relaxe* (SH-01). Dans le deuxième cas, le jeune est à l'affût des conditions actuelles du marché du travail. Ce jeune précise : *il y a un gros manque [dans le domaine hospitalier]* (LA-04).

Certains jeunes souhaitent commencer une formation technique, mais pas à n'importe quel prix. Ils ont une contrainte liée à l'« argent » (100 %), qui s'explique par la conciliation travail/études. Bien qu'ils veuillent poursuivre leur formation, ils souhaitent conserver leur emploi : *c'est payant ce que je fais, ça va me permettre de payer mon condo. Là, j'économise pour m'acheter une BMW* (SH-38) ou *j'ai besoin d'argent, je veux avoir un char et aussi peut-être créer des jeux vidéo* (SH-25).

Les plans d'avenir visant à terminer le programme en cours chez les jeunes n'ayant pas atteint leur objectif de formation. La figure 17 illustre l'arbre thématique des plans d'avenir visant à terminer un programme d'études en cours ainsi que les raisons motivant ce choix. Ce code représente 6,38 % des unités de sens de la catégorie. Ces jeunes étaient déjà inscrits dans un programme de formation lors de l'entrevue et ils souhaitent le poursuivre et le terminer. Ils veulent utiliser le diplôme convoité pour poursuivre d'autres rêves. Un jeune précise qu'il souhaite *finir [son] DEP pour travailler dans une entreprise*

(DR-15), alors qu'un autre mentionne : *je vais finir mon DEP dans un ou deux mois, je vais ensuite faire une attestation en représentation* (VV-08).

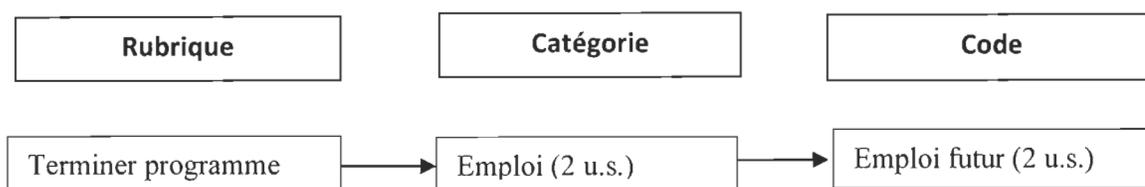


Figure 17 : Arbre thématique des plans d'avenir visant à terminer un programme de formation chez les jeunes de 16 à 18 ans inscrits à l'éducation des adultes n'ayant pas atteint leur objectif de formation.

Lorsque les jeunes justifient les raisons motivant leurs plans d'avenir, ils utilisent des raisons liées à l'« emploi » (100 %). La totalité des jeunes de cette catégorie mentionnent la nécessité d'avoir ce diplôme pour leur futur emploi. À titre illustratif, un jeune spécifie qu'il veut terminer son programme : *pour faire quelque chose de ma vie, travailler, avoir une bonne job* (DR-15). Un autre résume bien l'essence du message véhiculé en affirmant qu'il veut *être capable d'avancer dans la vie* (VV-08).

Les plans d'avenir liés à la formation universitaire chez les jeunes n'ayant pas atteint leur objectif de formation. La figure 18 illustre les raisons évoquées pour justifier la formation universitaire comme plan d'avenir. Cette dernière représente 2,13 % des plans d'avenir des jeunes n'ayant pas atteint leur objectif de formation. En fait, le seul jeune appartenant à cette catégorie précise qu'il souhaite aller en *enseignement de l'anglais ou autre ou faire de la traduction* (S-45).

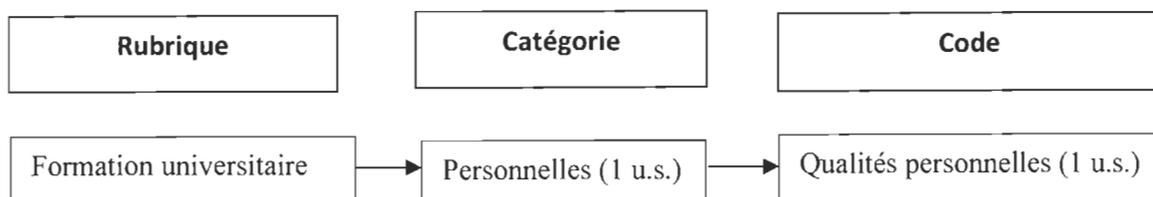


Figure 18 : Arbre thématique des plans d'avenir liés à la formation universitaire chez les jeunes de 16 à 18 ans inscrits à l'éducation des adultes n'ayant pas atteint leur objectif de formation.

Les justifications du choix de la formation universitaire se basent sur des raisons « personnelles » (100 %), plus précisément des « qualités personnelles » (100 %). Le jeune explique : *quand je suis allé aux adultes, j'avais de bons résultats en langues et plus de facilité et j'adore ça* (S-45).

Les plans d'avenir liés au travail chez les jeunes n'ayant pas atteint leur objectif de formation. Cette catégorie comprend des codes retrouvés dans les plans d'avenir des jeunes (20,31 %). Elle se divise en quatre codes : « conciliation travail/études » (46,15 %), « poursuite du travail » (30,7 %), « année sabbatique » (15,38 %) et « armée » (7,69 %). Une description détaillée de chaque code est présentée subséquentement.

Les plans d'avenir liés à la conciliation travail/études chez les jeunes n'ayant pas atteint leur objectif de formation. La figure 19 illustre l'arbre thématique de cette catégorie ainsi que les raisons évoquées pour justifier ce choix. Le code « conciliation travail/études » correspond à 46,15 % des codes de cette catégorie. Ce code ne se retrouve jamais seul, il est toujours accompagné d'un autre plan d'avenir. Par exemple, un jeune précise son désir de retourner aux études (secondaires) et travailler : *je veux recommencer*

aux études et travailler en même temps (DR-22), alors qu'un autre mentionne : *travailler dans une entreprise et peut-être y aller de soir terminer mon secondaire 5 vu qu'il m'en reste pas ben ben gros à faire* (DR-15). D'autres jeunes veulent poursuivre leurs études postsecondaires tout en conservant un emploi. En effet, certains affirment : *je veux aller au cégep pour devenir comptable. Je vais garder ma job en même temps, ça va payer mes études* (SH-38) ou *peut-être aller au collège privé, je ne sais pas dans quel domaine, me trouver une job pour payer mes études* (SH-25).

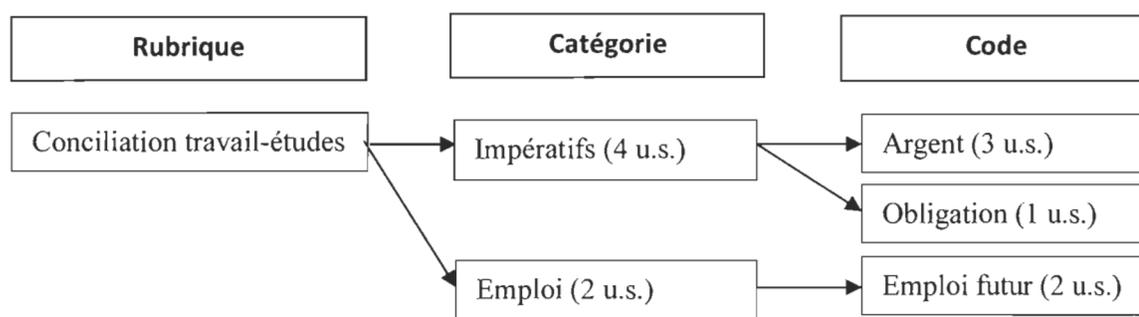


Figure 19 : Arbre thématique des plans d'avenir liés à la conciliation travail-études chez les jeunes de 16 à 18 ans inscrits à l'éducation des adultes ayant atteint leur objectif de formation.

Les raisons justifiant le recours à la conciliation travail-études se divisent en deux catégories : les « impératifs » (66,67 %) et l'« emploi » (33,33 %). La première catégorie inclut deux codes, soit « argent » (75 %) et « obligation » (25 %). Certains jeunes mettent l'accent sur la nécessité d'un soutien financier. Par exemple, un jeune indique : *j'ai besoin d'argent, j'ai besoin d'un char* (SH-25). D'autres souhaitent conserver leur niveau de vie malgré un retour aux études. Un jeune mentionne : *c'est payant ce que je fais* (SH-38). Quant au code lié aux obligations (25 %), une jeune femme précise : *je vais avoir un*

enfant à m'occuper, ça va être plutôt la fin de semaine que je vais travailler et la semaine l'enfant va aller à la garderie (DR-22). Le fait d'avoir un enfant occasionne effectivement des coûts importants pour un jeune adulte.

Selon les jeunes, la conciliation travail-études leur permettra de payer leurs études et d'obtenir une qualification. Cette dernière ouvrira les portes du marché du travail. Donc, parmi les jeunes ayant identifié la conciliation travail-études comme plan d'avenir, 33,33 % justifient ce choix en s'appuyant sur l'emploi, plus particulièrement l'emploi futur (100 %). Ces jeunes précisent qu'ils auront *une bonne job (DR-15)* ou seront *capables d'avancer dans la vie (VV-08)*.

Les plans d'avenir liés à la poursuite du travail actuel chez les jeunes n'ayant pas atteint leur objectif de formation. La figure 20 illustre l'arbre thématique de cette catégorie ainsi que les raisons évoquées pour justifier ce choix. Le code « poursuite du travail » représente 30,77 % des codes de cette catégorie. Certains jeunes veulent tout simplement conserver leur emploi actuel, comme cette jeune femme qui précise qu'elle veut *continuer dans la pâtisserie (S-06)*. Par contre, la plupart des jeunes ajoutent qu'ils ont encore espoir de retourner sur les bancs d'école. Par exemple, un jeune précise : *je vais travailler, mais si ce n'est pas assez payant, je retournerai aux études (DR-19)*, tandis qu'un autre jeune affirme : *je prévois continuer de travailler, ensuite retourner aux études pour terminer mon secondaire (TR-03)*.

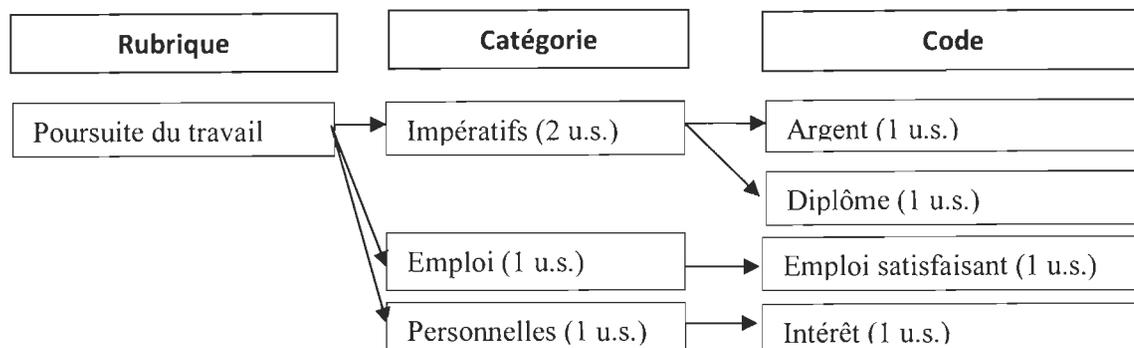


Figure 20 : Arbre thématique des plans d'avenir liés à la poursuite du travail actuel chez les jeunes de 16 à 18 ans inscrits à l'éducation des adultes n'ayant pas atteint leur objectif de formation.

Les raisons motivant le choix de poursuivre le travail actuel se divisent en trois catégories : « impératifs » (50 %), « emploi » (25 %) et « personnelles » (25 %). L'argent (50 %) et l'obtention d'un diplôme (50 %) constituent deux contraintes qui expliquent les raisons de poursuivre le travail actuel. Une unité de sens se retrouve dans chaque code. Un jeune mentionne : *pour l'instant, ce qui est le plus important c'est que je gagne de l'argent* (SH-07). L'autre jeune explique qu'il veut continuer de travailler et ramasser de l'argent *pour obtenir [son] diplôme en mécanique automobile* (TR-03). L'obtention d'un diplôme a une importance pour ce jeune, même si l'objectif doit être à long terme.

Les deux dernières catégories se retrouvent de manière équivalente dans le discours des jeunes. Il s'agit de ceux qui ne souhaitent pas retourner sur les bancs d'école, du moins pas pour l'instant. Dans la catégorie liée à l'emploi, un jeune explique que son emploi actuel est satisfaisant (100 %). Il justifie sa réponse en indiquant : *j'aime ma job, c'est une bonne job, c'est payant. Si je retourne aux études, c'est encore une perte* (DR-19). Dans la catégorie liée aux raisons personnelles, un jeune affirme qu'il a un intérêt face à son

emploi actuel (100 %) : *ça m'intéresse puis c'est plaisant* (S-06). Par conséquent, il n'envisage pas de quitter son emploi.

Les plans d'avenir liés à une année sabbatique des études chez les jeunes n'ayant pas atteint leur objectif de formation. La figure 21 illustre l'arbre thématique de cette catégorie ainsi que les raisons évoquées pour justifier ce choix. Le code « poursuite du travail actuel » représente 15,38 % des codes de cette catégorie. Dans leurs discours, les jeunes indiquent qu'ils veulent prendre du temps avant de se réinvestir dans un retour aux études. Un jeune explique : *je pense prendre un an de congé pour travailler et ensuite faire mon DEP* (L-02), alors que l'autre précise qu'il veut prendre *une année sabbatique, ensuite voir un orienteur pour savoir quoi faire au cégep* (VV-17).

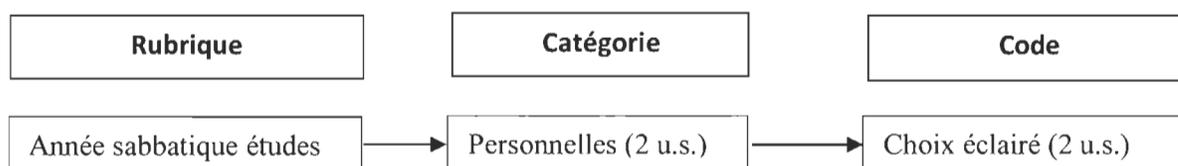


Figure 21 : Arbre thématique des plans d'avenir liés à la prise d'une année sabbatique des études chez les jeunes de 16 à 18 ans inscrits à l'éducation des adultes n'ayant pas atteint leur objectif de formation.

Dans les deux cas, les raisons motivant ce choix de plan d'avenir reposent sur des raisons « personnelles » (100 %), particulièrement « faire un choix éclairé » (100 %). Les jeunes préfèrent attendre et réfléchir sur leurs projets. Une jeune femme affirme : *être sûre de faire le DEP qui va m'intéresser* (L-02), alors que l'autre jeune fait part d'un changement dans ses projets qui fait en sorte qu'il doit se réorienter : *il me fallait des maths assez*

fortes pour gestion du commerce et des bonnes notes, il y a beaucoup de compétition là-dedans à Victo. Puis, je cherche un emploi qui bouge beaucoup plus que d'être assis à un bureau et à écrire, donc je veux changer et je sais pas en quoi (VV-17).

Les plans d'avenir liés à l'entrée dans l'armée canadienne chez les jeunes n'ayant pas atteint leur objectif de formation. La figure 22 illustre l'arbre thématique de cette catégorie ainsi que les raisons évoquées pour justifier ce choix. Le code « armée » représente 7,69 % des codes de cette catégorie. Un jeune affirme qu'il souhaite poursuivre cette voie. Il explique qu'il veut *faire une carrière dans les Forces, voyager au travers du monde en servant le monde (S-37).*

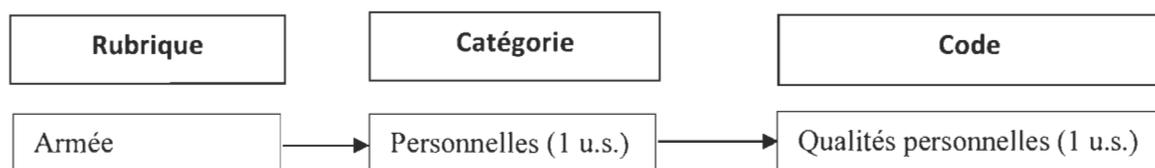


Figure 22 : Arbre thématique des plans d'avenir liés à l'inscription dans l'armée canadienne chez les jeunes de 16 à 18 ans inscrits à l'éducation des adultes n'ayant pas atteint leur objectif de formation.

Ce sont des raisons « personnelles » (100 %), particulièrement des « qualités personnelles » (100 %), qui justifient ce choix de plan d'avenir chez un participant. En effet, le jeune explique : *c'est un grand défi, puis j'ai une grande générosité envers les gens (S-37).*

Les plans d'avenir liés à l'indécision chez les jeunes n'ayant pas atteint leur objectif de formation. La figure 23 illustre l'arbre thématique de cette catégorie ainsi que les

raisons évoquées pour justifier ce choix. Cette catégorie comprend une minorité des codes retrouvés dans les plans d'avenir des jeunes (6,25 %). Elle comprend un seul code, soit « indécision » (100 %). Une description de ce code est présentée subséquemment. Ces jeunes ne savent pas précisément ce qu'ils veulent faire dans les prochaines années. Par exemple, ils mentionnent : *je n'ai pas vraiment de plan de prévu, je regarde dans l'informatique et j'aime bien les mathématiques (DR-13)*; *je ne sais pas vraiment, mais c'est sûr que si j'allais chercher ma carte de santé et de sécurité, j'aurais peut-être une plug pour aller en Alberta (SH-14)*, ou encore : *je sais pas trop, je veux retourner à l'école, mais pas tout de suite, c'est sûr je veux aller dans les Forces, mais pas tout de suite, faut tu mettes de l'argent de côté pour retourner à l'école (S-40)*.

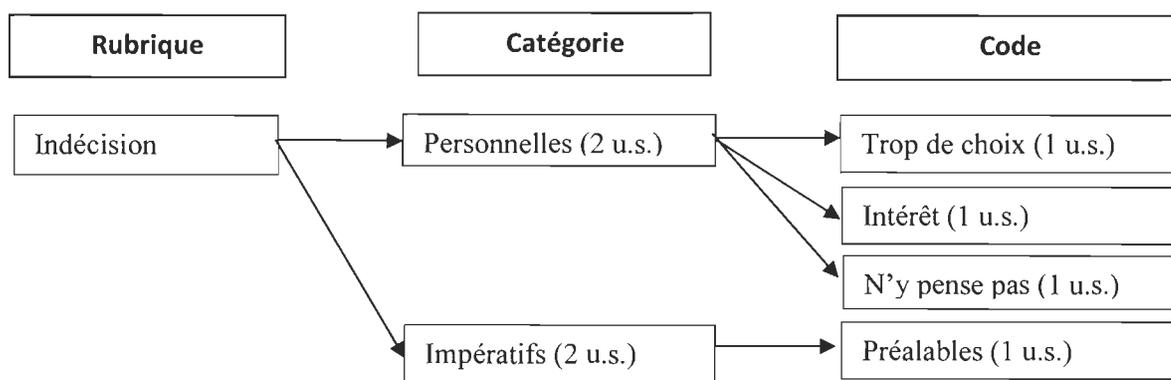


Figure 23 : Arbre thématique des plans d'avenir liés à l'indécision chez les jeunes de 16 à 18 ans inscrits à l'éducation des adultes n'ayant pas atteint leur objectif de formation.

Les raisons justifiant cette indécision sont personnelles (50 %) ou liées à des contraintes (50 %). Dans la première catégorie, un jeune évoque le fait d'avoir trop de

choix (50 %). En effet, il indique : *il y a trop de domaines qu'on peut essayer et je ne sais pas lequel prendre* (LA-05), alors qu'un autre jeune fait référence à ses intérêts (50 %). En fait, il affirme : *[un domaine est] une chose que j'aime faire* (SH-14), mais il ne sait pas encore précisément ce qu'il veut. Dans l'autre catégorie, il est question de ne pas penser à ses projets d'avenir (50 %) et avoir besoin d'obtenir les préalables requis (50 %). Un jeune explique : *j'ai jamais pris le temps d'y penser* (DR-13), alors que dans l'autre cas, le jeune indique : *[je dois] absolument finir mon secondaire 3* (S-40) avant de penser à un projet d'avenir à long terme.

Le tableau 17 résume les plans d'avenir des jeunes n'ayant pas atteint leur objectif de formation. La grande majorité de ceux-ci souhaitent poursuivre leur cheminement scolaire dans le but d'obtenir leur DES ou d'exercer une profession nécessitant une diplomation (professionnelle ou collégiale). Ces jeunes évoquent particulièrement la nécessité d'obtenir un DES motivant leur choix. Aussi, le travail est un facteur important pour eux. En effet, il est important pour ces jeunes de gagner de l'argent pour subvenir à leurs besoins primaires.

Tableau 17

Synthèse des données portant sur les plans d'avenir et les raisons justifiant ceux-ci chez les jeunes n'ayant pas atteint leur objectif de formation.

Plan	Code	Objectifs non atteints		
		%	Raisons	%
Études		73,43		
	Retour aux études secondaires	40,43	Impératifs	52,94
			Emploi	35,29
			Personnelles	11,72
	Formation professionnelle	29,79	Personnelles	68,75
			Emploi	31,25
	Formation technique	21,28	Personnelles	45,45
		Emploi	36,36	
		Impératifs	18,18	
	Terminer programme	6,38	Emploi	100,00
	Formation universitaire	2,13	Personnelles	100,00
Travail		20,31		
	Conciliation travail-études	46,15	Impératifs	66,67
			Emploi	33,33
	Poursuite du travail	30,77	Impératifs	50,00
			Emploi	25,00
			Personnelles	25,00
	Sabbatique	15,38	Personnelles	100,00
	Armée	7,69	Personnelles	100,00
Indécision		6,25		
	Indécision	100,00	Personnelles	50,00
			Impératifs	50,00

Comparaison entre les plans d'avenir des jeunes ayant atteint leur objectif de formation et ceux n'ayant pas atteint leur objectif de formation

Cette dernière partie du quatrième objectif vise à comparer les plans d'avenir des jeunes ayant atteint ou non leur objectif de formation à l'entrée au CÉA. Le tableau 18 présente un résumé des données recueillies.

Les plans d'avenir des jeunes de 16 à 18 ans inscrits à l'éducation des adultes se déclinent en trois catégories. La première, les études, rejoint tant les jeunes ayant atteint leurs objectifs de formation (90,24 %) que ceux ne les ayant pas atteints (73,43 %). Par la suite, le travail figure en deuxième place (4,88 % et 20,31 % respectivement), suivi de l'indécision (4,88 % et 6,25 % respectivement). Donc, à la suite de leur passage à l'éducation des adultes, les jeunes veulent poursuivre leur cheminement scolaire, particulièrement ceux ayant atteint leur objectif de formation.

Au niveau des études, les priorités varient entre les deux groupes de jeunes. La formation technique occupe le troisième rang dans les deux groupes (les jeunes ayant atteint leur objectif de formation et ceux n'ayant pas atteint leur objectif de formation) avec sensiblement la même proportion de discours (21,05 % avec objectifs atteints, et 21,28 % avec objectifs non atteints).

Tableau 18

Comparaison entre les plans d'avenir des jeunes inscrits à l'éducation des adultes ayant atteint ou non leur objectif de formation

Plan	Code	Objectifs atteints			Objectifs non atteints			
		%	Raisons	%	Code	%	Raisons	%
Études		90,24				73,43		
	Terminer programme	31,58	Personnelles	64,29	Terminer programme	6,38	Emploi	100,00
			Emploi	35,71				
	Formation universitaire	26,32	Personnelles	70,00	Formation universitaire	2,13	Personnelles	100,00
			Emploi	20,00				
			Impératifs	10,00				
Formation technique	21,05	Personnelles	75,00	Formation technique	21,28	Personnelles	45,45	
		Emploi	12,50			Emploi	36,36	
		Impératifs	12,50			Impératifs	18,18	
Formation professionnelle	18,42	Personnelles	50,00	Formation professionnelle	29,79	Personnelles	68,75	
		Emploi	37,50			Emploi	31,25	
		Autre	12,50					
Retour aux études secondaires	2,63	Personnelles	100,00	Retour aux études secondaires	40,43	Impératifs	52,94	
						Emploi	35,29	
						Personnelles	11,72	
Travail		4,88				20,31		
	Conciliation travail-études	50,00	Emploi	100,00	Conciliation travail-études	46,15	Contraintes	66,67
							Emploi	33,33
	Poursuite du travail	50,00	Personnelles	100,00	Poursuite du travail	30,77	Contraintes	50,00
							Emploi	25,00
						Personnelles	25,00	
					Sabbatique	15,38	Personnelles	100,00
					Armée	7,69	Personnelles	100,00
Indécision		4,88				6,25		
	Indécision	100,00	Personnelles	100,00	Indécision	100,00	Personnelles	50,00
							Contraintes	50,00

Au niveau du travail, les jeunes souhaitent concilier travail et études dans des proportions semblables (50 % des jeunes ayant atteint leur objectif de formation et 46,15 % des jeunes n'ayant pas atteint leur objectif de formation). Les jeunes des deux groupes souhaitent poursuivre leur travail actuel dans des proportions semblables (50 % des jeunes ayant atteint leur objectif de formation et 30,77 % des jeunes n'ayant pas atteint leur objectif de formation).

Finalement, l'indécision est présente dans les deux groupes de manière équivalente (4,88 % chez les jeunes ayant atteint leur objectif de formation et 6,25 % chez ceux n'ayant pas atteint leur objectif de formation). Ces jeunes s'interrogent sur leur avenir et la manière d'atteindre leurs objectifs.

Toutefois, chez ceux ayant atteint leurs objectifs de formation, le discours témoigne d'une forte intention de terminer un programme d'études (31,58 % du discours de la catégorie) comparativement au discours des jeunes n'ayant pas atteint leur objectif de formation (6,38 %). Il est à noter que la majorité des jeunes rejoints étaient déjà inscrits à la formation professionnelle ou collégiale comparativement aux jeunes n'ayant pas atteint leurs objectifs de formation. De plus, chez le premier groupe, la formation universitaire est largement plus évoquée (26,32 % du discours de la catégorie comparativement à 2,13 %). La formation professionnelle (18,42 %) et le retour aux études secondaires (2,63 %) sont moins présents dans le discours de ces jeunes. Les raisons évoquées pour justifier ces choix sont souvent personnelles ou liées à l'emploi.

Au niveau du travail, un élément important distingue les jeunes ayant atteint leur objectif de formation. En effet, ils souhaitent poursuivre leur emploi actuel parce qu'ils y prennent plaisir. Il semble y avoir une préoccupation moins importante par rapport à l'argent.

Chez les jeunes n'ayant pas atteint leurs objectifs de formation, c'est particulièrement le retour aux études secondaires qui retient l'attention avec 40,43 % du discours de la catégorie contre 2,70 % pour ceux ayant atteint leurs objectifs de formation au niveau des études. En effet, ces jeunes souhaitent faire un retour à l'éducation des adultes pour obtenir une première qualification. De plus, les impératifs (52,94 %) sont majoritairement évoqués pour justifier ce choix de plan d'avenir. Les jeunes sont dans l'impasse pour diverses raisons; ils mentionnent avoir besoin d'un diplôme pour accéder au marché du travail, tout en ayant besoin d'argent pour payer leurs études et répondre à leurs besoins primaires. Ils ont également besoin de terminer certains cours préalables pour accéder à un programme de formation qualifiante, etc.

La formation professionnelle est également plus évoquée pour les élèves qui n'ont pas atteint leurs objectifs de formation (29,79 % comparativement à 18,42 %). Terminer leur programme en cours et accéder à la formation universitaire représentent moins de 10 % du discours chez les jeunes n'ayant pas atteint leur objectif de formation (6,38 % et 2,13 % respectivement). Les raisons évoquées pour justifier les autres plans d'avenir sont souvent personnelles ou liées à l'emploi.

Le travail représente aussi une proportion de discours importante pour les jeunes, surtout ceux n'ayant pas atteint leur objectif de formation, soit 20,31 % du discours, comparativement à 4,88 % du discours chez les jeunes ayant atteint leur objectif de formation. Les impératifs représentent encore une fois la majorité des raisons évoquées pour justifier ce choix chez les jeunes n'ayant pas atteint leur objectif de formation (66,67 %), alors qu'il n'est pas représenté dans le discours chez ceux ayant atteint leur objectif de formation. L'accès à de l'argent constitue la principale explication.

Au niveau du travail, de nouveau, les impératifs justifient la majorité des raisons évoquées (50 %) chez les jeunes n'ayant pas atteint leur objectif de formation. L'argent est une préoccupation constante pour ces jeunes, contrairement à ceux ayant atteint leur objectif de formation. Ils souhaitent prendre une année sabbatique des études (15,38 %) pour se ramasser de l'argent ou pour réfléchir à leur avenir. Un jeune (7,69 %) veut aussi rejoindre les Forces armées canadiennes.

En somme, les plans d'avenir des jeunes de 16 à 18 ans inscrits à l'éducation des adultes visent majoritairement à poursuivre leurs études. Les jeunes ayant atteint leurs objectifs de formation souhaitent terminer leur programme en cours et éventuellement poursuivre une formation universitaire. Ceux n'ayant pas atteint leurs objectifs de formation veulent faire un retour aux études secondaires, suivi de la formation professionnelle. L'argent est une préoccupation importante pour ces jeunes. Au niveau du travail, la conciliation travail-études constitue un facteur très important chez tous les jeunes. Ces

derniers souhaitent aussi poursuivre leur emploi actuel. Finalement, l'indécision est un élément à considérer, mais elle représente une proportion faible du discours.

Résumé des résultats obtenus pour l'objectif 4

Le quatrième objectif de cette étude identifie les raisons d'abandon et les plans d'avenir des jeunes adultes de 16 à 18 ans ayant fréquenté l'éducation des adultes. Cet objectif se divise en deux sous-objectifs, soit : (1) analyser les raisons d'abandon des jeunes n'ayant pas atteint leurs objectifs de formation lors de leur première inscription à l'éducation des adultes, et (2) décrire les plans d'avenir de l'ensemble des jeunes rejoints lors de leur sortie de l'éducation des adultes.

Les raisons d'abandon évoquées des jeunes n'ayant pas atteint leurs objectifs de formation sont variées, soit des raisons liées à des éléments circonstanciels, des raisons liées à l'individu et des raisons liées à l'apprentissage. Bien que non significatif sur le plan quantitatif, les jeunes ayant un niveau de détresse faible nomment plus de raisons comparativement à ceux ayant un niveau de détresse élevé. Les éléments circonstanciels sont particulièrement déterminants chez les jeunes ayant un niveau de détresse psychologique faible. Les jeunes prennent des décisions quant à leur avenir scolaire en tenant compte de leur réalité. Ceux qui dénotent un niveau de détresse élevé nomment plutôt des raisons liées à l'individu et à l'apprentissage. Il est possible qu'un lien existe entre un parcours scolaire difficile et un niveau de détresse psychologique élevé.

Quant aux plans d'avenir, tous les jeunes (qu'ils aient atteint ou non leurs objectifs) souhaitent poursuivre leurs études. Ceux qui ont atteint leurs objectifs de formation souhaitent terminer leur programme de formation déjà en cours ou compléter une formation universitaire ou technique. Les jeunes n'ayant pas atteint leurs objectifs à l'éducation des adultes souhaitent principalement faire un retour à l'éducation des adultes ou compléter une formation professionnelle. Une proportion importante des jeunes n'ayant pas atteint leurs objectifs de formation souhaite faire un saut sur le marché du travail pour financer leurs études.

Synthèse des résultats

Ce chapitre présente les résultats obtenus à la suite des analyses des données. Le premier objectif décrit les relations entre les ressources personnelles, soit l'estime de soi, le sentiment d'autoefficacité, les capacités liées à la résolution de problèmes de types orientation positive face aux problèmes et d'orientation négative face aux problèmes, ainsi que la détresse psychologique (score global, dépression, anxiété, problèmes cognitifs, agressivité). L'objectif se divise en deux sous-objectifs, soit : (1) décrire les ressources personnelles et la détresse psychologique des 16-18 ans, et (2) expliquer les relations entre les ressources personnelles et la détresse psychologique.

Les jeunes de 16 à 18 ans inscrits à l'éducation des adultes ont des ressources personnelles s'approchant du score maximal. L'orientation négative face aux problèmes montre une variation importante des données à ne pas négliger. Quant à la détresse psychologique,

les moyennes sont plutôt basses et des différences significatives existent entre les garçons et les filles quant à certaines sous-échelles (anxiété et dépression), les filles affichant des scores plus élevés. Des corrélations existent entre certaines ressources personnelles. D'autres corrélations sont notées entre la détresse psychologique et ses sous-échelles. Ces dernières corrélerent aussi entre elles. La détresse psychologique est négativement associée à l'estime de soi et positivement liée à l'orientation négative face aux problèmes. De plus, l'orientation négative face aux problèmes et une faible estime de soi expliquent en partie la variance de la détresse psychologique.

Le deuxième objectif de recherche met en relation la nature des objectifs de formation des jeunes de 16 à 18 ans inscrits à l'éducation des adultes et la détresse psychologique (score global, dépression, anxiété, problèmes cognitifs, agressivité). Cet objectif se divise en deux sous-objectifs, soit : (1) décrire la nature des objectifs de formation des jeunes de 16 à 18 ans inscrits à l'éducation des adultes, et (2) comparer les objectifs de formation des jeunes en fonction du niveau de détresse psychologique (score global) et ses quatre sous-échelles.

À la suite des analyses effectuées pour répondre au deuxième objectif, il est possible de constater que les objectifs de formation des jeunes se divisent en deux catégories, soit obtenir un DES (deux tiers) et obtenir des préalables (un tiers). Autrement dit, la majorité des jeunes de 16 à 18 ans qui s'inscrivent à l'éducation des adultes sont en quête d'un

DES. De plus, il n'existe pas de différences significatives entre la nature de l'objectif de formation et le niveau de détresse psychologique des jeunes.

Le troisième objectif de recherche vérifie la valeur explicative des ressources personnelles (l'estime de soi, le sentiment d'autoefficacité, les capacités de résolution de problèmes – orientation positive face aux problèmes et orientation négative face aux problèmes), de la détresse psychologique (score global) et de la nature des objectifs de formation des jeunes de 16 à 18 ans fréquentant un CÉA sur l'atteinte des objectifs de formation prévus lors de l'inscription à l'éducation des adultes. Pour ce faire, le troisième objectif se divise aussi en deux sous-objectifs, soit : (1) vérifier la valeur explicative des ressources personnelles et de la détresse psychologique sur l'atteinte des objectifs de formation prévus lors de l'inscription à l'éducation des adultes, et (2) comparer l'atteinte des objectifs de formation des jeunes en fonction de la nature de l'objectif.

À la suite des analyses effectuées pour répondre au troisième objectif, il est possible de constater que plus de la moitié des jeunes (59 %) rejoints après leur sortie du CÉA n'ont pas atteint leur objectif de formation. De plus, les conditions d'application des analyses ne permettent pas de vérifier si les ressources personnelles retenues et la nature des objectifs de formation dans le cadre de cette étude expliquent l'atteinte ou non des objectifs de formation. Il faut donc reprendre l'étude en augmentant le nombre de participants et/ou cibler d'autres variables qui peuvent jouer un rôle dans l'atteinte des objectifs de formation des jeunes.

Finalement, le dernier objectif de cette étude identifie les raisons d'abandon et les plans d'avenir des jeunes adultes de 16 à 18 ans ayant fréquenté l'éducation des adultes. Cet objectif se divise en deux sous-objectifs : (1) analyser les raisons d'abandon des jeunes n'ayant pas atteint leurs objectifs de formation lors de leur première inscription à l'éducation des adultes, et (2) décrire les plans d'avenir de l'ensemble des jeunes rejoints lors de leur sortie de l'éducation des adultes.

L'analyse qualitative de ces données montre l'existence de quatre types de raisons d'abandon : celles liées à des éléments circonstanciels, celles liées à l'individu, celles liées à l'apprentissage, et celles liées à d'autres raisons explicitées. Sous toute réserve, une distinction peut être établie entre les jeunes ayant un niveau de détresse psychologique élevé comparativement à ceux ayant un niveau de détresse psychologique faible. En effet, les jeunes du premier groupe ont une proportion plus importante de discours centrée sur les raisons liées à l'apprentissage (p. ex., les retards scolaires, les difficultés d'apprentissage), alors que le discours du deuxième groupe semble plutôt centré sur des éléments circonstanciels (p. ex., l'obtention d'un emploi, un déménagement, la conciliation travail-études difficile).

En ce qui concerne les plans d'avenir, les résultats démontrent que le discours des jeunes est particulièrement centré sur les études et le travail. Les jeunes ayant atteint leur objectif de formation souhaitent terminer leurs études en cours ou visent particulièrement une formation universitaire, alors que ceux n'ayant pas atteint leur objectif de formation

souhaitent retourner faire leurs études secondaires ou faire un DEP. Un autre fait marquant est que les jeunes du deuxième groupe mentionnent davantage de contraintes dans leur discours. Les obligations financières et scolaires (avoir un diplôme minimal) justifient leur choix de plan d'avenir. Dans le prochain chapitre, ces résultats sont discutés par rapport à ce qui est déjà connu dans la littérature scientifique.

Discussion

À la lumière des résultats obtenus dans le cadre de cette thèse, il importe d'établir des liens entre ces derniers et les éléments déjà connus dans la littérature scientifique. Dans les pages suivantes, les résultats découlant de ces objectifs sont mis en relation avec les connaissances scientifiques actuelles.

Les ressources personnelles et la détresse psychologique

Selon la littérature scientifique, les ressources personnelles agissent comme facteur de protection dans le processus de gestion du stress. Le premier objectif de cette étude décrit les relations entre les ressources personnelles, soit l'estime de soi, le sentiment d'autoefficacité, les capacités liées à la résolution de problèmes (orientation positive face aux problèmes et orientation négative face aux problèmes) et la détresse psychologique chez les jeunes de 16 à 18 ans inscrits à l'éducation des adultes; ces derniers ayant choisi de quitter l'école secondaire traditionnelle (secteur jeune) pour faire la transition vers l'éducation des adultes.

Dans le cadre de cette étude, les jeunes de 16 à 18 ans inscrits à l'éducation des adultes ont des ressources personnelles élevées (près du score maximal). Quant à la détresse psychologique, les taux sont faibles en tenant compte des scores de détresse

élevés de 39 points et plus. Ces constats appuient les profils psychosociaux de jeunes adultes inscrits à l'éducation des adultes proposés par Marcotte et al. (2015). En effet, la majorité des jeunes de leur étude – 75 % classes 1 (les jeunes sans problèmes majeurs) et 2 (les jeunes ouverts et résilients) – ont de bonnes capacités adaptatives. Dans ces deux études, les jeunes ont recours à l'éducation des adultes (l'école de la deuxième chance) pour poursuivre leur cheminement scolaire, rattraper des retards scolaires et, obtenir du soutien pédagogique sans avoir de besoins psychosociaux à combler.

Bien que les indicateurs associés à la détresse psychologique soient relativement bas pour l'ensemble de l'échantillon, il importe de noter qu'il existe des différences significatives entre les garçons et les filles quant au score global de détresse ainsi qu'à certaines de ses sous-échelles (anxiété et dépression). Les filles vivent des niveaux de détresse psychologique, de dépression et d'anxiété statistiquement plus élevés que les garçons. Il s'agit d'une information aussi notée par Marcotte et ses collègues (2015) dans leur étude québécoise chez les jeunes inscrits à l'éducation des adultes. Il ressort donc de cette étude que les filles inscrites à l'éducation des adultes sont plus vulnérables sur le plan de la santé mentale comparativement aux garçons. Bien que la présente étude ne se penche pas sur les causes possibles de cette détresse psychologique, Marcotte et al. (2015) avancent que des facteurs de risque familiaux présents et passés peuvent en être la cause. L'équipe de recherche ajoute que l'expérience sociale négative au secteur jeune, comme l'intimidation scolaire par exemple, peut aussi constituer un facteur.

En ce qui concerne les facteurs de protection étudiés, des corrélations existent également entre les différentes ressources personnelles entre elles. Il s'agit de résultats déjà abordés dans la littérature scientifique (voir Dumont et al., 2003 ; Hamarta, 2009). Les jeunes ayant une bonne estime de soi et une confiance en leurs capacités à surmonter des difficultés auront aussi une tendance à voir des situations stressantes comme des défis à surmonter ou des problèmes à résoudre.

Les jeunes de cet échantillon ont des scores élevés aux mesures de ressources personnelles et ces derniers sont associés. Cependant, lorsque ces mesures sont mises en relation avec la détresse psychologique, seulement une faible estime de soi et une orientation négative face aux problèmes expliquent en partie la variance de la détresse psychologique. Ceci constitue une donnée surprenante puisque plusieurs écrits scientifiques stipulent que le sentiment d'autoefficacité et l'orientation positive face aux problèmes ont un lien avec le niveau de détresse psychologique (Balgui, 2017 ; Dumont et al., 2003 ; Muris, 2002 ; Pajares, 2005 ; Siu et Shek, 2005). Plus spécifiquement, en regardant les scores d'orientation négative face aux problèmes, ils montrent une variation importante des données entre les participants, ce qui n'est pas à négliger. Serait-il possible que la grande fluctuation de cette variable explique son importance en lien avec la détresse psychologique? Il n'existe toutefois pas de différences significatives au niveau du genre du participant tel que mentionné précédemment; par contre, est-ce possible que l'âge fasse une différence? Puisque les autres ressources personnelles sont élevées dans l'échantillon, une autre hypothèse est possiblement que d'autres variables non mesurées, telles que les

événements de vies, les tracas quotidiens, le soutien social et l'expérience scolaire, expliquent davantage la détresse chez ces jeunes. Comme mentionné précédemment, Marcotte et al. (2015) notent que le vécu familial passé et présent représente un défi important pour certains jeunes. De plus, Rousseau et al. (2009) soulignent que l'expérience scolaire difficile (rythme d'études, difficultés scolaires, expérience scolaire négative, relations sociales difficiles) constitue également un des facteurs expliquant un changement de milieu scolaire. À partir de cette hypothèse, les données de la présente étude ne permettent pas d'expliquer la présence de ces jeunes dans un CÉA. Ainsi, les difficultés vécues dans la famille et à l'école peuvent-elles expliquer la détresse psychologique vécue par certains jeunes poursuivant leurs études dans un CÉA?

Le premier objectif de cette thèse vise à documenter les ressources personnelles et la détresse psychologique chez les jeunes de 16 à 18 ans, un groupe d'âge de plus en plus présent à l'éducation des adultes (CSE, 2008 ; MEESR, 2015a). Les instances gouvernementales, et plus particulièrement les enseignants, veulent des pistes d'intervention pour soutenir ces jeunes dès leur entrée à l'éducation des adultes. Les résultats montrent que l'ensemble de ces jeunes a de bonnes ressources psychosociales, mais puisque les filles montrent beaucoup plus de signes de détresse psychologique, il semble que leurs ressources psychosociales ne soient pas suffisantes pour les aider à surmonter leurs problèmes. Il faut donc penser à d'autres solutions afin de les aider. Dans le cadre de cette étude, les sources de stress des jeunes, particulièrement des filles, n'ont pas été répertoriées. Des études futures liées à cette problématique sont à envisager.

Les objectifs de formation et la détresse psychologique

Plusieurs documents informatifs gouvernementaux existent au niveau des taux d'inscriptions à l'éducation des adultes (p. ex. : MELS, 2014 ; MEESR, 2015b ; MEES, 2016a ; MEES, 2018b). En revanche, aucune information n'est disponible sur la nature spécifique des objectifs de formation visés par les jeunes (obtenir des préalables pour une formation professionnelle, pour une formation collégiale, etc.). Le deuxième objectif de recherche met en relation la nature des objectifs de formation des jeunes de 16 à 18 ans inscrits à l'éducation des adultes et la détresse psychologique.

Un fait marquant à retenir est que le tiers de la population des jeunes de 16 à 18 ans inscrits à l'éducation des adultes souhaite obtenir des préalables pour poursuivre leur cheminement dans un autre milieu, scolaire ou non. Ils ne visent pas l'obtention d'un DES. Ainsi, l'éducation des adultes est non seulement utilisée comme école de la deuxième chance pour l'obtention d'un DES, mais elle est aussi un tremplin vers une orientation de carrière. Ces jeunes ont besoin de préalables du secondaire tels que Langue maternelle, Langue seconde et Mathématiques de niveaux troisième ou quatrième secondaire, par exemple, pour accéder à un DEP. D'autres souhaitent reprendre un cours spécifique nécessaire à la diplomation, par exemple : Science et Technologie (quatrième secondaire), Histoire et Éducation à la citoyenneté (quatrième secondaire), Mathématiques (quatrième secondaire), Arts (quatrième secondaire), Langue d'enseignement (cinquième secondaire), Langue seconde (cinquième secondaire). Les deux tiers d'entre eux cherchent un moyen rapide pour atteindre leurs objectifs de carrière et non de formation menant à une

diplomation. Lorsqu'ils quittent l'éducation des adultes sans diplôme, avec un objectif réussi, ils ne sont pas des décrocheurs scolaires, mais bien des persévérants scolaires!

La deuxième partie de cet objectif explore la relation entre le niveau de détresse psychologique des jeunes et la nature de l'objectif de formation. Les résultats de la présente étude indiquent que la nature des objectifs de formation n'apporte pas d'information supplémentaire sur la variabilité du niveau de détresse psychologique des jeunes dans le cadre de cette étude. Bien que l'absence de documentation scientifique ne permette pas d'établir un lien entre la santé mentale et les objectifs de formations des 16-18 ans, il existe toutefois une relation entre l'expérience vécue au secondaire et le désir de poursuivre ses études dans un contexte éducatif différent. En effet, Rousseau et al. (2009) indiquent que les jeunes choisissent l'éducation des adultes pour diverses raisons, soit la nature de l'expérience scolaire (climat de classe et/ou d'école négatif, manque d'encadrement, perception négative de l'école secondaire), les raisons liées à la scolarité (atteindre des objectifs, meilleures conditions d'emploi) et les raisons liées aux caractéristiques des jeunes (difficultés de comportement et/ou d'apprentissage, trop de redoublements).

Étant donné que peu de littérature scientifique est disponible sur la nature des objectifs de formation des jeunes de 16 à 18 ans inscrits à l'éducation des adultes, il serait intéressant de préciser davantage cet aspect. Lors de cette étude, les jeunes devaient nommer leur objectif de formation à l'entrée à l'éducation des adultes. Dans les études

ultérieures, il serait pertinent de préciser le niveau scolaire exact des jeunes, par exemple, niveau présecondaire, premier cycle du secondaire ou deuxième cycle du secondaire. En effet, un jeune qui est en première secondaire et qui souhaite obtenir un DES n'a pas le même chemin à parcourir, en termes de temps d'étude, que l'élève qui est en cinquième secondaire. Ainsi, le niveau de détresse psychologique pourrait peut-être avoir un rôle à jouer en présence de jeunes ayant un retard important à rattraper avec des difficultés scolaires et/ou comportementales. Un apport spécifique de l'analyse de cet objectif est que les taux de sortie sans diplôme des jeunes inscrits à l'éducation des adultes ne sont pas synonymes de décrochage scolaire.

La valeur explicative des ressources personnelles, de la détresse psychologique et la nature des objectifs de formation sur l'atteinte des objectifs de formation prévus lors de l'inscription dans un centre d'éducation des adultes

À la suite d'une recension exhaustive de la littérature sur les liens entre les ressources personnelles, la détresse psychologique et le rendement scolaire, plusieurs auteurs s'entendent pour dire que de bonnes ressources personnelles et de faibles taux de détresse psychologique sont liés à la réussite scolaire (ISQ, 2018 ; Blaya et Fortin, 2011 ; Fortin et al., 2004). Le troisième objectif de recherche vérifie la valeur explicative des ressources personnelles (l'estime de soi, le sentiment d'autoefficacité, les capacités de résolution de problèmes – orientation positive face aux problèmes et orientation négative face aux problèmes), de la détresse psychologique (score global) et de la nature des objectifs de formation des jeunes de 16 à 18 ans fréquentant un CÉA sur l'atteinte des objectifs de formation prévus lors de l'inscription au centre. À la suite des analyses effectuées, il est

possible de constater que les conditions d'application des analyses ne permettent pas de vérifier si les variables psychologiques retenues expliquent l'atteinte ou non des objectifs de formation.

Sur le plan de la pratique professionnelle, ce résultat est riche de sens. Cela veut dire que les jeunes de 16 à 18 ans qui arrivent à l'éducation des adultes portent une expérience de vie individuelle avec eux. Ils ont des ressources et des vulnérabilités distinctes. Ces dernières n'expliqueraient pas l'atteinte de leurs objectifs dans le contexte de cette thèse. En effet, d'autres éléments entrent en ligne de compte. Ces jeunes ont souvent une mauvaise perception de l'école secondaire, mais ils entretiennent de l'espoir face à l'éducation des adultes (Carroz et al., 2011 ; Rousseau et al., 2009). Toujours selon ces auteurs, dans les premiers mois de fréquentation de ces établissements, les jeunes affirment déjà qu'ils ont confiance d'atteindre leurs objectifs à court et à moyen termes, voire leurs objectifs de vie. Ces jeunes constatent plusieurs avantages à la structure de l'éducation des adultes (soutien scolaire, rythme d'études individualisé, situations d'évaluation moins anxiogènes, ouverture des autres élèves, etc.). Finalement, le CÉA répond à un besoin de reconnaissance sociale et de défi personnel. L'état de santé mentale des jeunes n'est pas obligatoirement un élément de leur réussite, à savoir l'atteinte des objectifs de formation. Quels éléments pourraient donc l'être?

Une hypothèse serait que l'inscription à l'éducation des adultes est un choix. Un des premiers choix concrets que les jeunes adultes peuvent faire. À l'âge de 16 ans, un jeune

est libre de fréquenter l'école ou non et de choisir son parcours, soit le secteur des jeunes ou celui des adultes. Leurs caractéristiques ne seraient pas si atypiques en soit. Pajares (2005) explique qu'un jeune ayant la chance de choisir son propre chemin dans la vie aura tendance à opter pour une voie où les chances de réussite sont élevées. Le fait de choisir un milieu d'enseignement qui correspond davantage à ses besoins pourrait être un facteur pouvant favoriser ou non l'atteinte des objectifs de formation.

Une autre hypothèse est que l'encadrement du travail scolaire et l'acceptation sociale quant à leur spécificité individuelle et scolaire sont différents à l'éducation des adultes. La structure pédagogique est très différente du secteur jeune. Il y a peu d'enseignement magistral, et les élèves du secteur adulte travaillent individuellement et à leur rythme. Lorsqu'ils ont une question à poser, ils peuvent aller voir l'enseignant pour trouver une solution. Plusieurs auteurs affirment que l'école traditionnelle ne répond pas aux besoins de tous les élèves (Kodsi et Molgat, 2008 ; ISQ, 2018 ; Théberge et Rousseau, 2009 ; Vultur, 2009). Selon les perceptions rapportées par l'équipe de Rousseau et al. (2009), les élèves se sentent acceptés pour qui ils sont, tant par les enseignants que par les autres élèves. Certains auteurs soulignent que les relations maître-élève positives et un climat de classe accueillant sont des facteurs de réussite scolaire importants (Blaya et al., 2011 ; Krane et al., 2016 ; Lan et Lanthier, 2003 ; O'Connor et al., 2011).

Il ne faut pas négliger la force d'une rencontre avec une autre personne, l'intérêt porté à un jeune en difficulté. L'enseignant peut devenir tuteur de résilience et favoriser l'adaptation psychosociale du jeune. Englander (2007) énonce dix attitudes qu'un enseignant peut adopter pour favoriser la résilience chez ses élèves : 1) transmettre sa croyance de la réussite de ses élèves, 2) élargir les intérêts des jeunes vers d'autres cibles, 3) transmettre un sens à la vie aux jeunes, 4) aider les jeunes à se voir positivement, 5) accompagner les jeunes dans le développement de l'autocontrôle, 6) encourager la socialisation, 7) soutenir les jeunes dans le développement de leur identité, 8) aider les jeunes dans la planification de projets, 9) avoir des attentes envers les jeunes, et 10) transmettre l'espoir que la vie peut changer. Bien que dans le système scolaire traditionnel on y trouve quantité de tuteurs de résilience présentant plusieurs de ces caractéristiques, il serait toutefois intéressant de comparer les caractéristiques de ces enseignants avec ceux œuvrant dans les CÉA.

Les résultats liés à cet objectif doivent être considérés avec précaution. Tout d'abord, dans la collecte de données, les jeunes au deuxième temps de mesure ont été contactés au moment où ils auraient, pour certains d'entre eux, quitté l'éducation des adultes pour la première fois. Ce fait n'étonne nullement, car la nature des inscriptions au secteur adulte est très instable, avec des entrées et des sorties de l'établissement tous les mois. Ainsi, un jeune de cet échantillon peut ne pas avoir atteint son objectif lors de sa première inscription, mais il pourrait l'avoir atteint plus tard, lors d'une deuxième inscription. Ensuite, au niveau statistique, l'échantillon du deuxième temps de mesure s'est avéré insuffisant pour effectuer une régression logistique qui aurait permis une meilleure

puissance statistique. Il serait intéressant de refaire cette étude avec un échantillon plus grand. Enfin, quelques hypothèses sont avancées pour expliquer l'atteinte ou non des objectifs de formation basée sur des assises théoriques. La prochaine partie explique, entre autres, les raisons d'abandon telles que formulées directement par les jeunes.

L'identification des raisons d'abandon et des plans d'avenir des 16 à 18 ans inscrits à l'éducation des adultes en lien avec la détresse psychologique

Comme précisé préalablement, les ressources psychologiques n'expliquent pas l'atteinte des objectifs de formation, notamment en ce qui a trait au fait de quitter le CÉA. En revanche, selon plusieurs études, les jeunes affirment qu'ils sont bien à l'éducation des adultes (Carroz et al., 2011 ; Marcotte et al., 2011 ; Rousseau et al., 2009). Ainsi, la question se pose : Pourquoi les jeunes quittent-ils l'éducation des adultes sans avoir atteint leurs objectifs de formation? Il s'agit du quatrième objectif de cette étude, à savoir l'identification des raisons d'abandon, suivi de l'exploration des plans d'avenir des 16 à 18 ans ayant fréquenté l'éducation des adultes.

Les raisons d'abandon évoquées par les jeunes n'ayant pas atteint leurs objectifs de formation sont variées, soit, en ordre d'importance, les raisons liées à des éléments circonstanciels, à l'individu et à l'apprentissage. Les raisons d'abandon au secteur jeune évoquent régulièrement un rationnel relié à la structure scolaire, à l'individu et à l'apprentissage (Théberge et Rousseau, 2009 ; Vultur, 2009). Les résultats de cette étude soulignent un aspect spécifique à la réalité des jeunes adultes émergents. En effet, un emploi, un déménagement, une conciliation travail-études difficile, des difficultés financières et

une grossesse sont les principales raisons d'abandon chez ces jeunes. Cette information est intéressante compte tenu de l'âge de l'échantillon. Pour certains d'entre eux, ils expérimentent un contexte particulier sur le plan financier. Ils dépendent d'un emploi pour subvenir à leurs besoins primaires (alimentation, hébergement, etc.) et ils doivent financer leurs études au secteur adulte. Les facteurs circonstanciels sont particulièrement déterminants, bien qu'un test statistique n'ait pas été effectué puisqu'il s'agit de données qualitatives chez les jeunes ayant un niveau de détresse psychologique faible. Ce constat permet d'appuyer l'hypothèse de Gauthier (2015) stipulant que ces jeunes possèdent les capacités organisationnelles pour subvenir à leurs besoins, mais qu'ils doivent faire un choix difficile entre poursuivre leur cheminement scolaire ou travailler. La situation financière des jeunes adultes de 16 à 18 mérite une étude plus approfondie par les chercheurs et les instances gouvernementales afin de développer des stratégies pour soutenir ces jeunes. De plus, on peut raisonnablement penser que les principales raisons d'abandon préalablement mentionnées puissent constituer des sources de discussion pouvant affecter le climat familial, et ce, que le jeune vive ou non chez un ou l'autre membre de la famille.

Les jeunes prennent des décisions quant à leur avenir scolaire en tenant compte de leur réalité. Toujours selon les données qualitatives, ceux qui dénotent un niveau de détresse élevé nomment plutôt des raisons liées à l'individu et à l'apprentissage. Il est possible qu'un lien existe entre un parcours scolaire difficile et un niveau de détresse psychologique élevé. Des études antérieures démontrent des liens entre la détresse psychologique et le rendement scolaire (Blaya et Fortin, 2011 ; Fortin et al., 2004 ;

Pajares, 2005). Il est peu surprenant que des jeunes abandonnent lorsque leurs difficultés (d'apprentissage ou d'adaptation) et/ou leurs retards scolaires constituent des défis trop grands à relever. Ces jeunes, qui correspondent probablement aux classes 3 (les jeunes victimisés et en détresse) et 4 (les jeunes en grande détresse et avec des problèmes de comportement) des profils psychosociaux proposés par Marcotte et al. (2015), ont sans doute besoin d'un dépistage rapide lors de leur inscription à l'éducation des adultes afin d'offrir des services psychosociaux et orthopédagogiques rapidement pour accroître la probabilité de l'atteinte de leurs objectifs.

Le dernier point abordé dans cette étude concerne les plans d'avenir des jeunes. Dans cet échantillon, tous les jeunes (qu'ils aient atteint ou non leurs objectifs) souhaitent poursuivre leurs études. Ceux qui ont atteint leurs objectifs de formation souhaitent terminer leur programme de formation déjà en cours, ou compléter une formation universitaire ou technique. Les jeunes n'ayant pas atteint leurs objectifs à l'éducation des adultes souhaitent principalement y faire un retour ou compléter une formation professionnelle. Une proportion importante des jeunes (40,43 %) n'ayant pas atteint leurs objectifs de formation souhaitent faire un saut sur le marché du travail pour financer leurs études.

La recherche démontre que les jeunes n'ayant pas de DES ont une insertion socioprofessionnelle plus difficile que ceux ayant un diplôme en main. D'ailleurs, le marché du travail actuel exige minimalement un DES. Aussi, seulement 10 % des travailleurs québécois sont sans DES (ISQ, 2017). Obtenir un emploi représente bien plus qu'une

simple possibilité d'accès à un meilleur niveau de vie; trouver du travail est, de nos jours, une étape nécessaire à la participation sociale (René et al., 2001). Malheureusement, l'obtention ou non d'un diplôme entraîne des conséquences indéniables sur l'insertion sociale et professionnelle des jeunes.

La difficulté d'accès à l'emploi pour les non diplômés est une préoccupation importante à l'heure actuelle. De plus, l'obtention d'un diplôme à lui seul n'est toutefois pas garant d'une insertion professionnelle réussie. En effet, Emploi-Québec (2015) indique qu'en 2024, la majorité des emplois exigeront une formation professionnelle ou une formation collégiale technique (34,3 %), alors que seulement 11,9 % des emplois ne demanderont pas de formation. Ainsi, les personnes n'ayant pas une formation minimale de niveau secondaire représentent une clientèle particulièrement vulnérable, tant sur le plan financier et social que sur le plan de la santé mentale. D'ailleurs, actuellement au Québec, près de la moitié des adultes prestataires de l'aide sociale et aptes au travail n'ont pas complété d'études secondaires (Ministère du Travail, de l'Emploi et de la Solidarité sociale [MTESS], 2018). Il est à noter que le niveau d'éducation du quart des prestataires d'aide sociale demeure inconnu.

Les conséquences de la non-diplomation sur l'accès au marché du travail ne peuvent être prises à la légère. Lorsque l'on considère que la participation à l'emploi a une incidence positive sur la qualité de vie et sur le sentiment de bien-être (Wrzensniewski et Dutton, 2001) et qu'à l'inverse, la non-participation à l'emploi a le pouvoir de mener à

l'ostracisme social (Twenge et al., 2002 ; Williams et Zadro, 2001), au développement de comportements désagréables, antisociaux ou destructeurs (Twenge et al., 2001), il apparaît criant de mieux soutenir les acteurs de l'éducation et de l'entrepreneuriat impliqués dans les programmes de formation professionnelle (secondaire) et de l'éducation des adultes, et ce, tout particulièrement lorsqu'ils interviennent avec les élèves identifiés EHDAA au secteur jeune. Voici là un portrait qui favorise une mobilisation pour mieux comprendre cette situation et ainsi y apporter, de concert avec les différents milieux d'intervention, des solutions au service de ces élèves inscrits à l'éducation des adultes.

Conclusion

La société québécoise participe à des changements importants dans le monde de l'éducation et de l'économie sociale depuis les années 60. Le marché de l'emploi est aussi en constante évolution depuis ce temps. Les emplois nécessitant peu de qualifications sont en diminution, alors que les emplois de formation professionnelle et technique sont à la hausse. En parallèle, le système d'éducation tente d'augmenter les taux de diplomation pour l'ensemble de la population québécoise, particulièrement chez les moins de 20 ans. Depuis une quinzaine d'années, un exode de l'école secondaire vers l'éducation des adultes d'un bon nombre de jeunes de 16 ans est aussi remarqué. Tous ces changements mènent à s'interroger sur cette clientèle atypique.

Au départ, l'éducation des adultes visait à répondre aux besoins des adultes n'ayant pas les acquis du secondaire et à leur permettre d'obtenir une qualification. Aujourd'hui, c'est devenu une école dite de la deuxième chance pour des jeunes (à partir de 16 ans) qui ne trouvent pas leur place dans le cadre de l'école secondaire traditionnelle. La pertinence psychosociale de cette étude est de décrire l'état de la santé mentale de jeunes âgés de 16 à 18 ans qui décident de s'inscrire dans un CÉA. Elle vise aussi à identifier leurs ressources personnelles pouvant agir comme facteur de protection et ainsi favoriser leur cheminement scolaire. La pertinence scolaire de l'étude réside dans l'intérêt de documenter la nature des objectifs qu'ils poursuivent, leurs plans d'avenir ou alors les raisons qui moti

vent le fait de quitter un CÉA ; ceci dans le but d'émettre des recommandations pour mieux accompagner ces jeunes au parcours scolaire particulier vers une qualification et une insertion socioprofessionnelle qui leur conviennent.

Les études sont de plus en plus nombreuses, quoique insuffisantes, pour comprendre la nouvelle réalité que vivent de nombreux jeunes adultes inscrits à l'éducation des adultes (Carroz et al. 2011 ; D'Ortun, 2009 ; Dumont et Rousseau, 2016 ; Marcotte, 2012 ; Rousseau et al., 2009). Cependant, la majorité d'entre elles ciblent les 16 à 24 ans. La majorité de l'échantillon est légalement majeure et peut profiter des programmes gouvernementaux en lien avec la favorisation de la première qualification. De plus, lorsque les apprenants atteignent l'âge de 18 ans, ils ne sont plus admissibles au secteur jeune. Ainsi, ils n'ont pas le choix de s'inscrire au secteur adulte. Pour leur part, les jeunes de 16 à 18 ans ont le choix de poursuivre leur cheminement scolaire au secteur jeune ou au secteur adulte. Par conséquent, la pertinence scientifique de cette étude est de cibler une tranche d'âge bien précise pour en connaître plus au niveau des ressources personnelles, de la détresse psychologique, des objectifs de formation, des raisons d'abandon et des plans d'avenir de ces jeunes.

Au-delà des champs de la psychologie et de l'éducation, la psychoéducation et de l'orientation scolaire et professionnelle sont également sollicité par cette problématique. Les adolescents ayant des difficultés d'apprentissage ou d'adaptation se démotivent face à l'école, perdent de l'intérêt et disparaissent de l'école secondaire. Ces jeunes ont du

talent, des ambitions, des objectifs, mais malheureusement, le système scolaire actuel ne peut pas répondre aux besoins de plus en plus grandissants et diversifiés de ces jeunes. La pertinence personnelle de cette thèse est de permettre d'offrir une voix aux jeunes qui se sont perdus dans les rouages du système scolaire, mais qui, fort heureusement, n'ont pas perdu espoir en cherchant une autre solution à leur intention d'apprentissage en recourant au secteur adulte.

Les résultats découlant des objectifs de cette thèse permettent d'établir quelques constats importants. Premièrement, les jeunes de 16 à 18 ans inscrits à l'éducation des adultes ont de bonnes ressources personnelles et de faibles niveaux de détresse psychologique. Cependant, les filles sont particulièrement vulnérables sur le plan de la santé mentale comparativement aux garçons. Un dépistage et une intervention ciblée sont de mise pour s'assurer que ces jeunes femmes soient prises en charge par des services sociaux dans la population générale et particulièrement dans les CÉA. Deuxièmement, une proportion relativement importante – environ le tiers de l'échantillon – souhaite obtenir des préalables à l'éducation des adultes et non une diplomation. Il serait important de ne pas les compter parmi des décrocheurs du secteur adulte. Les conseillers SARCA (Services d'accueil, de référence, de conseil et d'accompagnement) ont un rôle important à jouer pour s'assurer que ces jeunes peuvent utiliser les CÉA comme tremplin vers d'autres centres de formation. Troisièmement, les ressources personnelles et la détresse psychologique n'expliquent pas l'atteinte ou non des objectifs. Ainsi, les enseignants pourraient miser sur l'offre de soutien pédagogique soutenu et la création de relations d'attachement avec

ces jeunes pour favoriser leur persévérance scolaire. Les raisons d'abandon sont plutôt de l'ordre circonstanciel chez les jeunes ayant un niveau de détresse psychologique faible, et de l'ordre personnel et/ou scolaire chez les jeunes ayant un niveau de détresse psychologique élevé. Les jeunes de 16 à 18 ans n'ont pas une grande maturité cognitive. Assurer des suivis réguliers avec des intervenants afin de valider leurs besoins peut s'avérer une stratégie gagnante pour éviter l'abandon scolaire avant l'atteinte des objectifs de formation. Finalement, peu importe l'atteinte ou non des objectifs de formation, ces jeunes souhaitent poursuivre leurs études et obtenir une qualification qui les satisfait afin d'avoir une meilleure qualité de vie. Pour plusieurs jeunes, le milieu scolaire permet de créer des liens avec des adultes significatifs. Montrer de la disponibilité pour des échanges autres que scolaires peut aider les jeunes à voir plus loin dans leur cheminement de vie.

Malgré la clarté de ces constats, il importe de porter un regard critique sur la méthodologie, car elle suggère une certaine prudence à adopter face aux résultats obtenus. En effet, bien que l'échantillon au premier temps de mesure soit composé de 165 jeunes volontaires, ce qui n'est pas négligeable lorsque l'on considère l'âge des jeunes et le nombre de CÉA participants, il s'agit d'un échantillon de convenance. Les jeunes participants étaient tous volontaires. Cela a pu augmenter la désirabilité sociale des résultats obtenus. Il est possible que certains jeunes aient minimisé leurs lacunes (ressources personnelles faibles ou détresse psychologique élevée) pour bien paraître devant l'équipe de recherche. Dans le cadre de cette étude longitudinale, le nombre de participants au deuxième temps de mesure n'est pas très élevé, même si acceptable dans

ce type d'étude. Au moment de la collecte de données, peu d'études avaient été effectuées dans ces milieux, le recrutement étant plutôt difficile à cet effet. Malgré cela, plusieurs CÉA dans différentes régions du Québec ont participé à cette étude. De plus, les études à plusieurs temps de mesure dans les CÉA sont très rares, ce qui ajoute de l'originalité dans cette étude. Toutefois, si l'expérience était à refaire, un recrutement s'échelonnant sur une plus longue période serait à prévoir au deuxième temps de mesure afin de permettre une plus grande généralisation des résultats. En outre, certains jeunes étaient encore inscrits au secteur adulte à la fin de la collecte de données ; il aurait été possible de recruter plus de participants en allongeant la collecte de données. Au niveau des objectifs de formation, il aurait aussi été pertinent de documenter de manière plus attentive les spécificités de chacun des participants en termes de retard scolaire, c'est-à-dire le nombre d'années nécessaires/prévues pour l'atteinte des objectifs de formation à l'entrée au CÉA.

Les recommandations formulées à la suite de l'interprétation des résultats obtenus s'adressent à trois secteurs d'activités : le secondaire, le CÉA et les instances gouvernementales. Tout d'abord, au secteur jeune, l'expérience scolaire négative vécue semble avoir eu un impact important sur le jeune. Le décrochage scolaire est le résultat d'un processus de désengagement qui résulte d'une accumulation de facteurs de risque (Thouin et al., 2018). Aussi, le milieu scolaire n'a pas beaucoup de contrôle sur les variables sociodémographiques et familiales du jeune. Recommandation 1 : Favoriser un sentiment d'appartenance à l'école de diverses façons (activités parascolaires variées – sports, arts, musique, théâtre, etc. –, profils d'enrichissement pour tous les élèves, activités

enseignants-élèves, etc.). Recommandation 2 : Promouvoir l'inclusion scolaire en évitant les classes d'adaptation scolaire. Ceci peut vouloir dire d'effectuer des modifications à l'horaire pour permettre de l'enrichissement ou de l'aide supplémentaire. Recommandation 3 : Développer le service d'orientation. Il est important d'implanter davantage les cours de connaissance de soi, de gestion du stress, d'expérimentation professionnelle, d'entrepreneuriat et des stages d'exploration professionnelle afin de stimuler la motivation de l'élève vers une carrière.

Ensuite, au niveau de l'éducation des adultes, un élément clé à retenir est que la majorité des jeunes de 16 à 18 ans n'ont pas nécessairement de vulnérabilités au niveau des ressources personnelles et de la détresse psychologique, exception faite pour les filles sur le plan de la santé mentale. Recommandation 1 : Dépister les filles vulnérables et mettre en place du soutien psychologique pour elles afin d'éviter le décrochage scolaire. Certains jeunes ont des retards importants et des difficultés d'apprentissage et/ou d'adaptation. Recommandation 2 : Dépister rapidement ces difficultés et mettre en place un plan d'intervention afin de mobiliser les services complémentaires nécessaires pour une réussite scolaire, et ce, avant que leurs difficultés refassent surface et qu'ils quittent l'éducation des adultes comme ils l'ont fait au secteur jeune.

Enfin, en ce qui concerne les instances gouvernementales, il serait pertinent de se pencher sur cette clientèle des 16 à 18 ans. Lorsqu'ils abandonnent l'école de première ou de deuxième chances, quels sont les services offerts pour un retour rapide aux études et à

la poursuite d'une qualification? Recommandation 1 : Prévoir des enveloppes budgétaires pour permettre un arrimage de services entre le secteur jeune, la formation générale des adultes et la formation professionnelle (programme de concomitance, par exemple). Recommandation 2 : Favoriser le partenariat entre Emploi-Québec et les CJE pour offrir des services facilitant la réinsertion socioprofessionnelle des 16 à 18 ans spécifiquement selon les besoins régionaux. Recommandation 3 : Offrir des subventions aux jeunes de moins de 18 ans pour accéder à l'éducation des adultes.

À la lumière des résultats obtenus dans le cadre de cette étude, les 16 à 18 ans inscrits à l'éducation des adultes ont encore beaucoup à partager sur leurs besoins et leurs expériences avec la communauté scientifique et pratique. Les études futures pourraient se pencher sur la nature des difficultés comportementales des jeunes. L'ampleur des problèmes d'absentéisme, de consommation de substances psychoactives, de grossesses précoces et de démotivation scolaire pourrait être explorée pour mettre en place des programmes spécifiques (Centres de la petite enfance en milieu scolaire, école virtuelle, formation à distance, etc.) selon la réalité régionale tant au secteur jeune à l'école secondaire qu'au secteur adulte des CÉA. Certaines études existent à l'heure actuelle, mais elles sont encore en nombre insuffisant pour comprendre l'ensemble de la problématique. Il serait pertinent de connaître la nature exacte des difficultés d'apprentissage expliquant les retards scolaires pour mettre en place des mesures d'intervention dès le primaire afin d'éviter une accumulation trop importante de retards. Une attention particulière pourrait également être portée sur le soutien financier de ces jeunes. Une évaluation de leurs

besoins et une recension des services offerts pourraient identifier les lacunes du système. Finalement, l'exploration des besoins en orientation scolaire et professionnelle serait aussi bénéfique pour soutenir ces jeunes dans leurs objectifs de formation et leur insertion socioprofessionnelle pour éviter qu'ils ne décrochent définitivement du système scolaire.

Références

- Alain, M. (2008). *Analyses de plans de recherche expérimentaux avec SPSS : application en sciences humaines*. Les éditions SMG.
- Alain, M. (2009). *Les us et abus dans l'application de la régression multiple en sciences humaines*. Les éditions SMG.
- American Psychiatric Association (APA). (1994). *Diagnostic Criteria from DSM-IV*. American Psychiatric Association.
- American Psychiatric Association. (2013). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders* (5th ed.). American Psychiatric Association.
- American Psychological Association (APA). (2019). *APA dictionary of psychology*. Repéré à <https://dictionary.apa.org/distress>
- Arnett, J. J. (2000). Emerging adulthood a theory of development from the late teens through the twenties. *American Psychologist*, 55(5), 469-480.
- Arnett, J. J. (2007). Emerging adulthood: what is it, and what is it good for? *Child Development Perspectives*, 1(2), 68-73.
- Arnett, J. J. et Tanner, J. (2011). Themes and variations in emerging adulthood across social classes. Dans J. J. Arnett, M. Kloep, L. B. Hendry, et J. L. Tanner (dir.), *Debating emerging adulthood. stage or process* (p. 13-30). Oxford University Press.
- Balgui, B. A. (2017). Self-esteem, personality and resilience. Study of a student emerging adults group. *Journal of Educational Sciences and Psychology*, VII(LXIX), 93-99.
- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward Theory of Behavioral Change. *Psychological Review*, 84(2), 191-215.
- Bandura, A. (2003). *Auto-efficacité : le sentiment efficacité personnelle*. De Boeck Université.
- Barker, E. T. et Galambos, N. L. (2005). Adolescents' Implicit Theories of Maturity: Ages of Adulthood, Freedom, and Fun. *Journal of Adolescent Research*, 20(5), 557-576.

- Bayani, A. A., Ganji, G. B., Bayani, A. (2013). Psychometric properties of the farsi version of the Social Problem-Solving Inventory – revised (F-SPSI-R): Preliminary evidence. *Journal of Basic and Applied Scientific Research*, 3(4), 241-245.
- Beaud, J.-P. (2009). L'échantillonnage. Dans B. Gauthier (dir.), *Recherche sociale : de la problématique à la collecte des données* (p. 251-284). Presses de l'Université du Québec.
- Bell, A. C. et D'Zurilla, T. J. (2009). The influence of social problem-solving ability on the relationship between daily stress and adjustment. *Cognitive Therapy Research*, 33, 439-448.
- Berger, S. (1998). *Résolution de problèmes déficitaire, désespoir et idéations suicidaires*. Université du Québec à Trois-Rivières.
- Berger, S. et Labelle, R. (1997). Validation préliminaire d'une traduction française du Social Problem-Solving Inventory-Revised. *Science et comportement*, 26 [Supplément], 13.
- Bergeri, I., Michel, R. et Boutin, J.-P. (2002). Pour tout savoir ou presque sur le coefficient Kappa. *Médecine tropicale*, 62(6), 634-636.
- Blaya, C. et Fortin, L. (2011). Les élèves français et québécois à risque de décrochage scolaire : comparaison entre les facteurs de risque personnels, familiaux et scolaires. *L'orientation scolaire et professionnelle*, 40(1), 1-26.
- Blaya, C., Gilles, J.-L., Plunus, G. et Tièche Christinat, C. (2011). Accrochage scolaire et alliances éducatives : vers une intégration des approches scolaires et communautaires. *Éducation et francophonie*, 39(2), 227-249.
- Bouteyre, E. et Bernaud, J.-L. (2007). Daily hassles and depressive symptoms among first year psychology students in France: The role of coping and social support. *Stress and Health*, 23(2), 93-99.
- Bynner, J. (2005). Rethinking the Youth Phase of the Life-course: The Case for Emerging Adulthood?, *Journal of Youth Studies*, 8(4), 367-384.
- Carroz, F., Maltais, D. et Pouliot, E. (2011). Ces décrocheurs de l'école secondaire qui s'accrochent à un centre d'éducation des adultes. Dans C. Villemagne et J. Myre-Bisaillon (dir.), *Les jeunes adultes faiblement scolarisés. Parcours de formation et besoins d'accompagnement* (p. 47-70). Les Presses de l'Université du Québec.

- Choi, Y. S. (2002). A study of the reliability and validity of the social problem solving inventory-revised (SPSI-R). *The Korean Journal of Clinical Psychology*, 21(2), 413-428.
- Comité provincial de l'enfance exceptionnelle. (1976). *L'éducation de l'enfance en difficulté d'adaptation et d'apprentissage au Québec*. Gouvernement du Québec.
- Ciarrochi, J., Leeson, P. et Heaven, P. (2009) A longitudinal study into the interplay between problem orientation and adolescent well-being. *Journal of Counseling Psychology*, 56(3), 441-449.
- Conseil supérieur de l'éducation (CSE). (2008). *De la flexibilité pour un diplôme d'études secondaires de qualité au secteur des adultes*. Gouvernement du Québec.
- Corbo, C. et Rocher, G. (2002). *L'éducation pour tous. Une anthologie du Rapport Parent*. Les Presses universitaires de Montréal.
- Derogatis, L. R. (1993). *Brief Symptom Inventory (BSI): Administration, scoring and procedures manual*. NCS Pearson.
- Derogatis, L. R. (2001). *Brief Symptom Inventory (BSI)-18: Administration, scoring and procedures manual*. NCS Pearson.
- Derogatis, L. R. et Melisaratos, N. (1983). The Brief Symptom Inventory: an introductory report. *Psychological Medicine*, 13(3), 595-605.
- Derogatis, L., Lipman, R., Rickels, K., Uhlenhuth, E. et Covi, L. (1974). The Hopkins Symptom Checklist (HSCL): A self-report symptom inventory. *Behavioral Science*, 19, 1-15.
- Deschesnes, M. (1998). Étude de la validité et de la fidélité de l'Indice de détresse psychologique de Santé Québec (IDPSQ-14), chez une population adolescente. *Psychologie canadienne*, 39(4), 288-298.
- Di Giunta, L., Alessandri, G., Gerbino, M., Luengo Kanacri, P., Zuffiano, A. et Caprara, G. V. (2013). The determinants of scholastic achievement: the contribution of personality traits, self-esteem, and academic self-efficacy. *Learning and Individual Differences*, 27, 102-108.
- 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* (p. 77-100). Les Presses de l'Université du Québec.

- Drapeau, A., Marchand, A. et Beaulieu-Prévost, D. (2012). Epidemiology of psychological distress. Dans L. L'Abate (dir.), *Mental illnesses - Understanding, prediction and control* (p. 105-134). InTech.
- Drolet, A. (2010). *Le centre de formation général aux adultes : une école inclusive et les pièges de la marginalisation*. Alain Drolet.
- Dumont, M. (2018). La gestion du stress en contexte scolaire. Dans N. Rousseau et G. Espinosa (dir.), *Le bien-être à l'école : enjeux et stratégies gagnantes* (p. 241-260). Presses de l'Université du Québec.
- Dumont, M. et Rousseau, N. (2016). *Les 16-24 ans à l'éducation des adultes. Besoins et pistes d'intervention*. Les presses de l'Université du Québec.
- Dumont, M., Leclerc, D. et Deslandes, R. (2003). Ressources personnelles et détresse psychologique en lien avec le rendement scolaire et le stress chez des élèves de quatrième secondaire. *Revue canadienne des sciences du comportement*, 35(4), 254-267.
- Dumont, M., Schwarzer, R. et Jerusalem, M. (2000). *French Adaptation of the General Self-Efficacy Scale*. <http://userpage.fu-berlin.de/~health/french.htm>
- D'Zurilla, T. J. et Chang, E. C. (1995). The relations between social problem solving and coping. *Cognitive Therapy and Research*, 19(5), 547-562.
- D'Zurilla, T. J., Nezu, A. M. et Maydeu-Olivares, R. (1996). *Social problem-solving inventory-revised (SPSI-R)*. Document inédit. State University of New York.
- D'Zurilla, T. J., Nezu, A. M. et Maydeu-Olivares, R. (2004). Social problem solving: theory and assessment. Dans E. Chang, T. J. D'Zurilla et L. J. Sanna (dir.), *Social problem solving: theory, research and training* (p. 11-27). American Psychological Association.
- Emploi-Québec (2015). *Le marché du travail et l'emploi par industrie au Québec. Perspectives à moyen (2015-2019) et à long terme (2015-2024)*. Gouvernement du Québec.
- Englander, H. (2007). Comment les enseignants peuvent-ils devenir des tuteurs de résilience?, Dans B. Cyrulnik et A.-P. Pourtois (dir.), *École et résilience* (p. 227-250). Odile Jacob.
- Erikson, E. H. (1963). *Childhood and Society*. W. W. Norton & Company.
- Field, A. (2009). *Discovering statistics using SPSS* (3^e édition). SAGE Publications Inc.

- Fortin, M.-F., Côté, J. et Fillion, F. (2006). *Fondements et étapes du processus de recherche*. Éditions de la Chenelière Inc.
- Fortin, L., Royer, E., Potvin, P., Marcotte, D. et Yergeau, E. (2004). La prédiction du risque de décrochage scolaire au secondaire : facteurs personnels, familiaux et scolaires. *Revue canadienne des sciences du comportement*, 36(3), 219-231.
- Fung, H. H., Carstensen, L. L. et Lutz, A. M. (1999). Influence of time on social preferences: Implications for life-span development. *Psychology and Aging*, 14(4), 595-604.
- Gagné, M.-É., Marcotte, D. et Fortin, L. (2011). L'impact de la dépression et de l'expérience scolaire sur le décrochage scolaire des adolescents. *Revue canadienne de l'éducation*, 34(2), 77-92.
- Gauthier, M. (2015). Le paradoxe des transitions vers la vie adulte des jeunes aux multiples difficultés en période de prospérité. Dans S. Bourdon et R. Bélisle (dir.), *Les précarités dans le passage à l'âge adulte au Québec* (p. 49-71). Les Presses de l'Université Laval.
- Gjesme, T. et Nygård, R. (1996). *Advances in motivation*. Scandinavian University Press.
- Goldberg, D. et Williams, P. (1991). *A user's guide to the General Health Questionnaire*. NFER-Nelson.
- Gouvernement du Québec (2000). *Loi sur l'instruction publique. L.R.Q., chapitre I-13.3*. Bibliothèque nationale du Québec.
- Greene, S. M. et Wheatley, A. L. (1992). Stages on Life's Way: Adolescents' Implicit Theories of the Life Course. *Journal of Adolescent Research*, 7(3), 364-381.
- Halperin, S. (1998). *The Forgotten Half Revisited. American Youth and Young Families, 1988-2008*. American Youth Policy Forum.
- Hamarta, A. (2009). Prediction of self-esteem and life satisfaction by social problem solving. *Social Behavior and Personality*, 37(1), 73-82.
- Hamilton, S. F. et Hamilton, M. A. (2006). School, Work, and Emerging Adulthood. Dans J. J. Arnett et J. L. Tanner (dir.), *Emerging adults in America: Coming of age in the 21st century* (p. 257-277). American Psychological Association.
- Hirschi, A. (2010). The role of chance events in the school-to-work transition: The influence of demographic, personality and career development variables. *Journal of Vocational Behavior*, 77, 39-49.

- Holahan, C. J. et Moos, R. H. (1987). Personal and contextual determinants of coping strategies. *Journal of Personality and Social Psychology*, 52(5), 946-955.
- Holland, J. L. (1999). Why interest inventories are also personality inventories. Dans M. L. Savickas et A. R. Spokane (dir.), *Vocational interests: Meaning, measurement and counseling use* (p. 87-101). Davies-Black.
- Holman, E. A. et Silver (1998). Getting "stuck" in the past: Temporal orientation and coping with trauma. *Journal of Personality and Social Psychology*, 74(5), 1146-1163.
- Horth, R. (1998). *Historique de l'adaptation scolaire au Québec*. <https://docplayer.fr/18812856-Historique-de-l-adaptation-scolaire-au-quebec.html>
- Husman, J. et Lens, W. (1999). The role of the future in student motivation. *Educational Psychologist*, 34(2), 113-125.
- Ilfeld, F. W. (1978). Psychological status of community residents along major demographic dimensions. *Archives of General Psychiatry*, 35(6), 716-724.
- Institut de la statistique du Québec (ISQ). (2017). *État du marché du travail au Québec. Bilan de l'année 2016*. Gouvernement du Québec.
- Institut de la statistique du Québec (ISQ). (2018). *Enquête québécoise sur la santé des jeunes du secondaire 2016-2017*. Gouvernement du Québec.
- Karsenti, T. et Savoie-Zajc, L. (2000). *Introduction à la recherche en éducation*. Éditions du CRP.
- Kessler, R. C., Andrews, G., Colpe, L. J., Hiripi, E. Mroczek, D. K, Normand, S. L. T., Walters, E. E. et Zaslavsky, A. M. (2002) Short screening scales to monitor population prevalences and trends in non-specific psychological distress. *Psychological Medicine*, 32, 959-976.
- Kodsi, J. et Molgat, M. (2008). Le rapport à l'école et au travail pendant l'adolescence. Travailler pendant les études permet-il de « construire des certitudes »? *Reflets*, 14(1), 103-127.
- Kovess, V., Murphy, H. G. M., Tousignant, M. et Fournier, L. (1985). *Évaluation de l'état de santé de la population des territoires des D.S.C. de Verdun et de Rimouski*. Unité de recherche psychosociale de Centre hospitalier Douglas.
- Krane, V., Karlsson, B., Ness, O. et Kim, H. S. (2016). Teacher-student relationship, student mental health, and dropout from upper secondary school: A literature review. *Scandinavian Psychologist*, 3, e11. <http://dx.doi.org/10.15714/scandpsychol.3.e11>

- Kwasniewska, A., Thomas, K. et Baker, R. (2014). Are there cross-cultural differences in emotional processing and social problem-solving?, *Polish Psychological Bulletin*, 45(2), 205-210.
- Lan, W. et Lanthier, R. (2003). Changes in students' academic performance and perceptions of school and self before dropping out of schools. *Journal of Education for Students Placed at Risk*, 8(3), 309-332.
- Lazarus, R. S. et Folkman, S. (1984). *Stress, appraisal and coping*. Springer Publishing Company Inc.
- Leech, N. L., Barrett, K. C. et Morgan, G. A. (2011). *IBM SPSS for intermediate statistics* (4^e édition). Routledge.
- Leondari, A. (2007). Future Time Perspective, Possible Selves, and Academic Achievement. *New Directions for Adult & Continuing Education*, 114, 17-26.
- Lessard, A., Fortin, L., Marcotte, D., Potvin, P. et Royer, É. (2009). Why did they not drop out? Narratives from resilient students. *The Prevention Researcher*, 16(3), 21-24
- Looker, E. D. et Thiessen, V. (2008). *The second chance system: Results from the three cycles of the Youth in Transition Survey*. Human Resources and Social Development Canada.
- MacLeod, K. B. et Brownlie, E. B. (2014). Mental health and transitions from adolescence to emerging adulthood: developmental and diversity considerations. *Canadian Journal of Community Mental Health*, 33(1), 77-86.
- Marcotte, J. (2008). Quebec's adult educational settings: Potential turning points for emerging adults? Identifying barriers to evidence-based interventions. *Canadian Journal of Educational Administration and Policy*, 77. https://www.researchgate.net/publication/237338632_Quebec's_adult_educational_settings_Potential_turning_points_for_emerging_adults_Identifying_barriers_to_evidence-based_interventions
- Marcotte, J. (2012). Breaking down the forgotten half: exploratory profiles of youths in Quebec's adult education centers. *Educational Researcher*, 41(6), 191-200.
- Marcotte, J., Lachance, M.-H. et Lévesque, G. (2011). Pleins feux sur la persévérance et le raccrochage. *Revue canadienne de l'éducation*, 34(4), 135-157.

- Marcotte, J., Lévesque, G., Corbin, J. et Villatte, A. (2015). Comprendre les profils psychosociaux des jeunes adultes inscrits à l'éducation des adultes pour soutenir adéquatement leur parcours scolaire. Dans C. Villemagne et J. Myre-Bisaillon (dir.), *Les jeunes adultes faiblement scolarisés. Parcours de formation et besoins d'accompagnement* (p. 9-26). Les presses de l'Université du Québec.
- Marcotte, J. et Villatte, A. (2013). Le raccrochage scolaire au Québec : le discours de jeunes adultes québécois inscrits en centres d'éducation aux adultes. *L'orientation scolaire et professionnelle*, 43(3). <http://journals.openedition.org/osp/4154>. doi : 10.4000/osp.4154
- Markus, H. et Nurius, P. (1986). Possible Selves. *American Psychologist*, 41(9), 954-969.
- Martin, F., Sabourin, S. et Gendreau, P. (1989). Les dimensions de la détresse psychologique : analyse factorielle confirmatoire de type hiérarchique. *Journal international de psychologie*, 24, 571-584.
- 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.
- Masten, A. S. et Coatsworth, J. D. (1998). The Development of Competence in Favorable and Unfavorable Environments. *American Psychologist*, 53(2), 205-220.
- Maydeu-Olivares, A., Rodriguez-Fornells, A., Gomez-Benito, J. et D'Zurilla, T. J. (2000). Psychometric properties of the spanish adaptation of the Social Problem-Solving Inventory – revised (SPSI-R). *Personality and Individual Differences*, 29, 699-708.
- Maynard, B. R., Salas-Wright, C. P. et Vaughn, M. G. (2015). High school dropouts in emerging adulthood: substance use, Mental health problems, and crime. *Community Mental Health Journal*, 51(3), 289-299.
- Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur (MEES). (2016a). *Taux de diplomation et qualification par commission scolaire au secondaire. Édition 2016*. Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur (MEES). (2016b). *Statistiques de l'éducation : Éducation préscolaire, enseignement primaire et secondaire. Édition 2015*. Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur (MEES). (2017). *Politique de la réussite éducative. Le plaisir d'apprendre, la chance de réussir*. Gouvernement du Québec.

- Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur (MEES). (2017). *Taux de diplomation et qualification par commission scolaire au secondaire. Édition 2017*. Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur (MEES). (2018a). *Taux de diplomation et qualification par commission scolaire au Québec. Édition 2018*. Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur (MEES). (2018b). *Services et programmes d'études. Formation générale des adultes 2018-2019*. Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur (MEES). (2018c). *Portrait d'ensemble 2018-2019. Formation professionnelle. Services et programmes d'études*. Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur (MEES). (2019). *Répertoire des métiers semi-spécialisés*.
<http://www1.education.gouv.qc.ca/sections/metiers/index.asp?page=recherche&action=search&navSeq=3&cmp2=&type=all&cmp1=&cmp3=>
- Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur et de la Recherche (MEESR). (2015a). *Indicateurs de l'éducation. Édition 2014*. Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur et de la recherche (MEESR). (2015b). *Guide de gestion – édition 2015. Sanction des études et épreuves ministérielles*. Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS). (2005). *Indicateurs de l'éducation – Édition 2005*. Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'éducation, du Loisir et du Sport (MELS). (2006). *Classe ordinaire et cheminement particulier de formation temporaire. Analyse du cheminement scolaire des élèves en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage à leur arrivée au secondaire*. Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation, du Loisir du Sport (MELS). (2007). *Indicateurs de l'éducation. Édition 2006*. Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation, du Loisir du Sport (MELS). (2008). *Programme de formation de l'École québécoise. Enseignement secondaire, deuxième cycle. Parcours de formation axée sur l'emploi*. Gouvernement du Québec.

- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS). (2009). *L'école, j'y tiens. Tous ensemble pour la réussite scolaire*. Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS). (2014). *Indicateurs de l'éducation. Édition 2013*. Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation du Québec (MEQ). (1997). *La situation des jeunes non diplômés de l'école secondaire. Sondage sur l'intégration professionnelle des jeunes en difficulté d'adaptation et d'apprentissage et des autres jeunes non diplômés de l'école secondaire*. Rapport de recherche. Gouvernement du Québec, Direction de la recherche et Direction de l'adaptation scolaire et des services complémentaires.
- Ministère de l'Éducation du Québec (MEQ). (1999). *Une école adaptée à tous ses élèves. Prendre le virage du succès. Politique de l'adaptation scolaire*. Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation du Québec (MEQ). (2003). *Rapport sur l'évaluation du cheminement particulier de formation visant l'insertion sociale et professionnelle des jeunes de 16 à 18 ans (ISPJ)*. Rapport de recherche. Gouvernement du Québec, Direction de l'adaptation scolaire et des services complémentaires.
- Ministère de la Santé et des Services sociaux du Québec (MSSS). (2018, 18 février). Statistiques de santé et de bien être selon le sexe - Tout le Québec. <http://www.msss.gouv.qc.ca/professionnels/statistiques-donnees-sante-bien-etre/statistiques-de-sante-et-de-bien-etre-selon-le-sexe-volet-national/niveau-eleve-a-l-echelle-de-detresse-psychologique/>
- Ministère du Travail, de l'Emploi et de la Solidarité sociale (MTESS). (2018). *Rapport statistique sur la clientèle des programmes d'assistance sociale*. Gouvernement du Québec.
- Moore, C. et Lemmon, K. (2001). *The Self in Time: Developmental Perspectives*. Lawrence Erlbaum.
- Mukamurera, J., Lacourse, F. et Couturier, Y. (2006). Des avancées en analyse qualitative : pour une transparence et une systématisation des pratiques. *Recherches qualitatives*, 26(1), 110-138.
- Muris, P. (2002). Personality and individual differences relationships between self-efficacy and symptoms of anxiety disorders and depression in a normal adolescent sample. *Personality and Individual Differences*, 32(2), 337-348.
- Myers, R. H. (1990). *Classical and Modern regression with applications* (2^e édition). Duxbury Thomson Learning.

- Myre-Bisaillon, J. et Auger, A. (2007). *Questionnaire sociodémographique* [Document inédit]. Université de Sherbrooke.
- Nezu, A. M., D’Zurilla, T. J., Zwick, M. L. et Nezu, C. M. (2004). Problem-solving therapy for adults. Dans E. C. Chang, T. J. D’Zurilla et L. J. Sanna (dir.), *Social problem solving: theory, research, and training* (p. 171-191). American Psychological Association.
- Núñez-Regueiro, F. (2017). Le décrochage scolaire comme processus de stress : des profils hétérogènes sous forme d’ennui et de surmenage. *L’orientation scolaire et professionnelle*, 46/1, <http://journals.openedition.org/osp/5353>
- O’Connor, M., Sanson, A., Hawkins, M. T., Letcher, P., Toumbourou, J. W., Smart, D., Vassallo, S. et Olsson, C. A. (2011). Predictors of positive development in emerging adulthood. *Journal of Youth and Adolescence*, 40(7), 860-874.
- Olsson, C. A., Bonda, L., Burns, J. M., Vella-Brodrick, D. A. et Sawyer, S. M. (2003). Adolescent resilience: a concept analysis. *Journal of Adolescence*, 26, 1-11.
- Padilla-Walker, M. L., Nelson, L. J., Carroll, J. S. et Jensen, L. C. (2010). More than a just a game: video game and internet use during emerging adulthood. *Journal of Youth and Adolescence*, 39, 103-113.
- Paillé, P. (1996). De l’analyse qualitative en général et de l’analyse thématique en particulier. *Revue de l’association pour la recherche qualitative*, 15, 179-194.
- Paillé, P. et Mucchielli, A. (2003). *L’analyse qualitative en sciences humaines et sociales*. Armand Colin.
- Pajares, F. (2005). Self-efficacy during childhood and adolescence. Dans T. Urdan et F. Pajares (dir.), *Self-efficacy beliefs of adolescents* (p. 339-367). Information Age Publishing.
- Plancherel, B., Bettschart, W., Bolognini, N., Dumont, M. et Halfon, O. (1997). Influence comparée des événements existentiels et des tracas quotidiens sur la santé psychique à la préadolescence. *Neuropsychiatrie de l’enfance et de l’adolescence*, 45(3), 126-138.
- Préville, M., Potvin, L. et Boyer, R. (1995). The structure of psychological distress. *Psychological Reports*, 77, 275-293.
- Préville, M., Potvin, L. et Boyer, R. (2000). Effect of physical health status on responses to psychological distress measure, *Canadian Journal on Aging*, 19(3), 363-379.

- Préville, M., Boyer, R., Potvin, L., Perrault, C. et Légaré, G. (1992). *La détresse psychologique : détermination de la fiabilité et de la validité de la mesure utilisée dans l'enquête Santé Québec 87*. Les cahiers de recherche, 7. Ministère de la Santé et des Services sociaux.
- René, J., Goyette, M., Bellot, C., Dallaire, N. et Panet-Raymond, J. (2001). L'insertion socioprofessionnelle des jeunes : le prisme du partenariat comme catalyseur de la responsabilité. *Lien social et politiques*, 46, 125-139.
- Roberts, B. W. et Robins, R. W. (2000). Broad Dispositions, Broad Aspirations: The Intersection of personality traits and major life goals. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 26(10), 1284-1296.
- Rosenberg, M. (1965). *Society and the adolescent self-image*. Princeton University Press.
- Rosenberg, M. (1979). *Conceiving the self*. Basic Books.
- Rosenberg, M., Schooler, C., Schoenbach, C. et Rosenberg, F. (1995). Global self-esteem and specific self-esteem: different concepts, different outcomes. *American Sociological Review*, 60(1), 141-156.
- Rousseau, N., Tetreault, K. et Vézina, C. (2006). *Portrait de trois cohortes d'élèves de la Mauricie*. Rapport final. Université du Québec à Trois-Rivières.
- Rousseau, N., Tetreault, K. et Vézina, C. (2009). Analyse rétrospective (1992-2004) du parcours scolaire d'une cohorte d'élèves ayant commencé la maternelle en Mauricie. *Revue des sciences de l'éducation*, 35(1), 15-40.
- Rousseau, N., Dumont, M., Samson, G. et Myre-Bisaillon, J. (2009). J'ai 16 ans et j'ai choisi l'école des adultes! Dans N. Rousseau (dir.). *Enjeux et défis associés à la qualification. La quête d'un premier diplôme d'études secondaires* (p. 9-28). Les Presses de l'Université du Québec.
- Rousseau, N., Dumont, M., Samson, G. et Myre-Bisaillon, J. (2011). *Étude longitudinale sur l'expérience de l'éducation aux adultes et l'insertion sociale et professionnelle des jeunes*. Université du Québec à Trois-Rivières, QISAQ.
- Rousseau, N., Marion, C., Fournier, H., Tetreault, K. et Paquin, S. (2016). Trajectoires d'élèves québécois inscrits au Parcours de formation axée sur l'emploi. *Nouveaux cahiers de la recherche en éducation*, 19(1), 127-150.
- Rousseau, N., Tetreault, K., Bergeron, G. et Carignan, M. (2007). Schématisation des trajectoires scolaires des jeunes : vers une meilleure compréhension de la situation. *Éducation et francophonie*, XXXV(1), 76-93.

- Rousseau, N., Théberge, N., Bergevin, S., Tetreault, K., Samson, G., Dumont, M. et Myre-Bisaillon, J. (2010). L'éducation des adultes chez les 16 à 18 ans. La volonté de réussir l'école... et la vie! *Éducation et francophonie*, XXXVIII(1), 154-178.
- Sadowski, C., Moore, L. A. et Kelley, M. (1994). Psychometric properties of the social problem solving inventory (SPSI) with normal and emotionally disturbed adolescents. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 22(4), 487-500.
- Safta, C. G. (2015). Career Decisions – A test of courage, responsibility and self-confidence in teenagers. *Social and Behavioral Sciences*, 203(26), 341-347.
- Salema-Aro, K., Aunola, K. et Nurmi, J.-E. (2007). Personal Goals During Emerging Adulthood: A 10-Year Follow Up. *Journal of Adolescent Research*, 22(6), 690-715.
- Scholz, U., Doña, B. G., Sud, S. et Schwarzer, R. (2002). Is general self-efficacy a universal construct? Psychometric findings from 25 countries. *European Journal of Psychological Assessment*, 18(3), 242-251.
- Schoon, I., Parsons, J. et Sacker, A. (2004). Socioeconomic Adversity, Educational Resilience, and Subsequent Levels of Adult Adaptation. *Journal of Adolescent Research*, 19(4), 383-404.
- Schunk, D. H. (1995). Self-efficacy and education and instruction. Dans J. E. Maddux (dir.), *The Plenum series in social/clinical psychology. Self-efficacy, adaptation, and adjustment: theory, research, and application* (p. 281-303). Plenum Press.
- Schunk, D. H. et Meece, J. L. (2005). Self-efficacy development in adolescences. Dans T. Urdan et F. Pajares (dir.), *Self-efficacy beliefs of adolescents* (p. 71-96). Information Age Publishing.
- Schwarzer, R. (1993). *Measurement of perceived self-efficacy, psychometric scales for cross-cultural research*. Unpublished manuscript. Freie Universität Berlin.
- Seiffge-Krenke, I. (2016). Experiencing the transition to adulthood in Germany: including emerging adults of the "Forgotten Half". Dans R. Žukauskienė (dir.), *Emerging adulthood in a European context* (p. 79-93). Routledge/Taylor et Francis Group.
- Siu, A. M. H. et Shek, D. T. L. (2005). The Chinese version of the Social Problem-Solving Inventory: some initial results on reliability and validity. *Journal of Clinical Psychology*, 61(3), 347-360.
- Sumi, K. (2011). Relations of social problem solving with interpersonal competence in Japanese students. *Psychological Reports*, 109(3), 976-982.

- Supeno, E. et Bourdon, S. (2015). Sphères de vie et variété dans le passage à la vie adulte : une analyse comparative de jeunes adultes en situation de précarité et de cégépiens. Dans S. Bourdon et R. Bélisle (dir.), *Les précarités dans le passage à l'âge adulte au Québec* (p. 27-48). Les Presses de l'Université Laval.
- Tambs, K. et Moum, T. (1993). How well can a few questionnaire items indicate anxiety and depression? *Acta Psychiatrica Scandinavica*, 87(5), 364-367.
- Théberge, N. et Rousseau, N. (2009). Une école pour m'aider à persévérer. Dans N. Rousseau (dir.), *Enjeux et défis associés à la qualification. La quête d'un premier diplôme d'études secondaires* (p. 29-49). Les presses de l'Université du Québec.
- Tousignant, M. et Kovess, V. (1985). L'épidémiologie en santé mentale : le cadre conceptuel de l'enquête Santé-Québec. *Sociologie et sociétés*, 17(1), 15-26.
- Thouin, É., Lavoie, L., Dupéré, V. et Archontakis, C. (2018). Décrochage scolaire et contexte psychosocial et sociogéographique, processus dynamique de stress et parcours de vie : proposition d'une modélisation. *Les sciences de l'éducation - Pour l'ère nouvelle*, 51(3), 61-77.
- Twenge, J. M., Baumeister, R. F., Tice, D. M. et Stucke, T. S. (2001). If you can't join them, beat them: Effects of social exclusion on aggressive behavior. *Journal of Personality and Social Psychology*, 81, 1058-1069.
- Twenge, J. M., Catanese, K. R. et Baumeister, R. F. (2002). Social exclusion causes self-defeating behavior. *Journal of Personality and Social Psychology*, 83(3), 606-615.
- UNESCO (1990). Répondre aux besoins éducatifs fondamentaux : une vision pour les années '90. *Conférence mondiale sur l'éducation pour tous*, document de référence. UNESCO.
- Vallières, E. F. et Vallerand, R. J. (1990). Traduction et validation canadienne-française de l'échelle de l'estime de soi de Rosenberg. *International Journal of Psychology*, 25, 305-316.
- Vollrath, M. (2000). Personality and hassles among university students: a three-year longitudinal study. *European Journal of Personality*, 14(3), 199-215.
- Voyer, B., Potvin, M. et Bourdon, S. (2014). Les transformations et défis actuels de la formation générale des adultes. *Revue des sciences de l'éducation*, 40(2), 191-213.
- Vultur, M. (2009). Les jeunes qui abandonnent les études secondaires ou collégiales : rapport à l'école et aux programmes d'aide à l'insertion socioprofessionnelle. *Revue des sciences de l'éducation*, 35 (1), 55-67.

- Wille, N., Bettge, S., Ravens-Sieberer, U. et BELLA Study Group (2008). Risk and protective factors for children's and adolescents' mental health: Results of the BELLA Study. *European Child & Adolescent Psychiatry*, 17, 133-147.
- Williams, K. D. et Zadro, L. (2001). Ostracism: on being ignored, excluded, and rejected. Dans M. R. Leary (dir.), *Interpersonal rejection* (p. 21-53). Oxford University Press.
- Wrzesniewski, A. et Dutton, J. E. (2001). Crafting a job: revisioning employees as active crafters of their work. *The Academy of Management Review*, 26(2), 179-201.

Appendice A
Préalables obligatoires pour l'obtention
du diplôme d'études secondaires au secteur jeune

Appendice A

Préalables obligatoires pour l'obtention du diplôme d'études secondaires au secteur jeune

4 ^e secondaire		5 ^e secondaire	
Cours	Crédits	Cours	Crédits
Science et technologie	6	Langue d'enseignement	6
Histoire et éducation à la citoyenneté	4	Langue seconde	4
Mathématiques	6	Éducation physique et à la santé ou Éthique et culture religieuse	2
Arts	2		

Appendice B
Préalables obligatoires pour l'obtention
du diplôme d'études secondaires au secteur adulte

Appendice B

Préalables obligatoires pour l'obtention
du diplôme d'études secondaires au secteur adulte

4 ^e secondaire		5 ^e secondaire	
Cours	Crédits	Cours	Crédits
Langue d'enseignement	6	Langue d'enseignement	6
Langue seconde	4	Langue seconde	4
	Mathématiques		4
	Mathématiques ou Science et technologie		4
	Univers social		4

Appendice C

Définition des codes liés aux objectifs de formation des jeunes
à l'entrée à l'éducation des adultes

Appendice C

Définition des codes liés aux objectifs de formation des jeunes à l'entrée à l'éducation des adultes

Catégorie	Code	Définition
Obtenir un DES	Compléter des cours pour obtenir un diplôme d'études secondaires (DES)	Le participant explique qu'il s'inscrit à l'éducation des adultes pour compléter les cours menant à l'obtention d'un diplôme d'études secondaires.
Obtenir des préalables pour suivre un autre cheminement	Obtenir des préalables pour s'inscrire à un programme d'études professionnelles	Le participant explique qu'il s'inscrit à l'éducation des adultes pour obtenir les cours préalables à l'entrée dans un programme d'études professionnelles.
	Obtenir des préalables pour s'inscrire à un programme d'études collégiales	Le participant explique qu'il s'inscrit à l'éducation des adultes pour obtenir les cours préalables à l'entrée dans un programme d'études collégiales.
	Atteindre des objectifs distaux	Le participant explique qu'il s'inscrit à l'éducation des adultes pour atteindre des objectifs de vie à plus long terme.
	Obtenir des préalables pour un emploi	Le participant explique qu'il s'inscrit à l'éducation des adultes pour compléter des cours préalables à l'entrée en emploi.

Appendice D

Définitions des codes liés aux raisons d'abandon des jeunes
à la suite de leur passage à l'éducation des adultes

Appendice D

Définitions des codes liés aux raisons d'abandon des jeunes à la suite de leur passage à l'éducation des adultes

Catégorie	Code	Définition
Éléments circonstanciels	Emploi	Le participant explique qu'il souhaite obtenir ou cherche un emploi.
	Déménagement	Le participant explique qu'il doit déménager à l'extérieur de la ville.
	Conciliation travail et études difficile	Le participant explique qu'il avait de la difficulté à arrimer le travail et les études.
	Difficultés financières	Le participant explique qu'il a de la difficulté à subvenir à ses besoins dû à des problèmes financiers.
	Grossesse	La participante explique qu'elle est enceinte et qu'il est difficile d'arrimer la grossesse et les études.
Individu	Changement d'objectif	Le participant explique qu'il a modifié ses objectifs de formation.
	Démotivation	Le participant explique qu'il est démotivé et/ou découragé face à l'école.
	Absentéisme	Le participant explique qu'il a dépassé la limite d'absences tolérées.
Apprentissage	Retards scolaires	Le participant explique qu'il a été exclu du CÉA, car il dépassait le nombre d'heures maximales accordées à un module.
	Rythme d'étude lent	Le participant explique que la durée de ses études est plus longue qu'anticipée.
	Difficultés d'apprentissage	Le participant explique que ses cours sont trop difficiles.
	Pédagogie incompatible	Le participant explique qu'il a de la difficulté avec les modalités d'enseignement à l'éducation des adultes.
Autre	Autre	Le participant explique un autre type de raison d'abandon.

Appendice E
Définitions des codes liés aux plans d'avenir
des jeunes à la suite de leur passage à l'éducation des adultes

Appendice E

Définitions des codes liés aux plans d'avenir des jeunes à la suite de leur passage à l'éducation des adultes

Catégorie	Code	Définition
Études	Retour aux études secondaires	Le participant explique qu'il souhaite faire un retour à l'éducation des adultes pour compléter ses études secondaires.
	Formation professionnelle	Le participant explique qu'il souhaite s'inscrire dans un programme de formation professionnelle.
	Formation technique	Le participant explique qu'il souhaite s'inscrire dans un programme de formation collégiale technique.
	Terminer le programme de formation entamé	Le participant explique qu'il souhaite terminer son programme de formation actuelle et ensuite travailler dans son domaine ou poursuivre d'autres études.
	Formation universitaire	Le participant explique qu'il souhaite s'inscrire dans un programme de formation universitaire.
Travail	Conciliation travail-études	Le participant explique qu'il souhaite travailler tout en poursuivant ses études au CÉA.
	Poursuite du travail	Le participant explique qu'il souhaite conserver son emploi actuel.
	Année sabbatique des études	Le participant explique qu'il souhaite prendre une année sabbatique avant de poursuivre ses études.
	Armée	Le participant explique qu'il souhaite faire carrière dans les Forces armées canadiennes.
Indécision	Indécision	Le participant explique qu'il ne connaît pas ses plans d'avenir pour l'instant.

Appendice F
Définitions des codes liés aux plans d'avenir
des jeunes à la suite de leur passage à l'éducation des adultes

Appendice F

Définitions des codes liés aux plans d'avenir des jeunes à la suite leur passage à l'éducation des adultes

Catégorie	Code	Définition
Personnelles	Intérêt	Le participant explique qu'il aime ce domaine d'activité professionnelle.
	Qualités personnelles	Le participant explique qu'il a les qualités personnelles pour réussir dans le domaine.
	Choix éclairé	Le participant explique qu'il veut être certain de son choix de carrière.
	N'y pense pas	Le participant explique qu'il n'a pas pris le temps pour y penser.
Emploi	Emploi futur	Le participant explique qu'il pourra avoir un emploi stable et/ou des conditions de travail intéressantes.
	Emploi actuel satisfaisant	Le participant explique qu'il a un emploi actuel satisfaisant.
	Perspectives d'emploi	Le participant explique qu'il a de bonnes perspectives d'emploi dans le domaine convoité.
Impératifs	Argent	Le participant explique qu'il doit gagner de l'argent pour ses projets futurs.
	Préalables requis	Le participant explique qu'il doit avoir les préalables requis pour un emploi ou une formation.
	Obtenir diplôme	Le participant explique qu'il souhaite avoir un diplôme.
	Obligation de prendre décision	Le participant explique qu'il est dans l'obligation de choisir ce plan d'avenir.
	Trop de choix	Le participant explique qu'il y a plusieurs possibilités de carrière.
Autre	Autre	Le participant offre d'autres raisons motivant son choix.